

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
FACULTAD DE BELLAS ARTES  
ESCUELA DE ARTES MUSICALES  
SECCIÓN DE CUERDAS  
LICENCIATURA EN MÚSICA CON ÉNFASIS EN ENSEÑANZA  
INSTRUMENTAL O VOCAL

INFORME FINAL DE LA PRÁCTICA DOCENTE

IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DE LUDIFICACIÓN PARA MEDIAR EL  
PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DEL VIOLÍN

Trabajo final de graduación para optar por el grado de licenciatura en música con  
énfasis en la enseñanza del violín.

Sustentante: Daniel Sandí Calderón

Director de práctica docente:

M.M. Guido Calvo Chaves

Asesoras

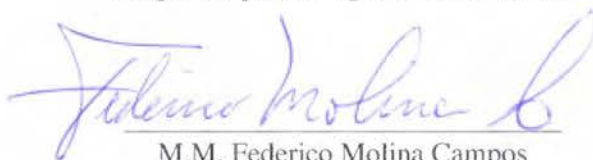
Lic. Caterina Tellini Neveu

Dra. Karla María Abarca Molina

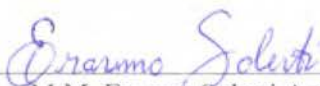
2018

## HOJA DE APROBACIÓN

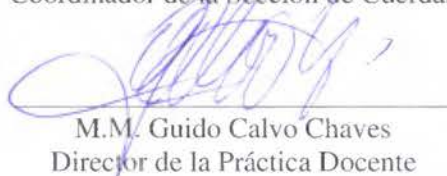
Como requisito parcial para optar al grado de licenciado en música con énfasis en enseñanza del violín, este trabajo final fue aceptado por el tribunal examinador compuesto por los siguientes miembros:



M.M. Federico Molina Campos  
Director de la Escuela de Artes Musicales



M.M. Erasmo Solerti Aguilar  
Coordinador de la Sección de Cuerdas



M.M. Guido Calvo Chaves  
Director de la Práctica Docente



Lic. Caterina Tellini Neveu  
Asesora de la Práctica Docente



Dra. Karla María Abarca Molina  
Asesora de la Práctica Docente



Daniel Sandí Calderón  
Sustentante

## **DEDICATORIA**

En primer lugar, quiero nuevamente dedicar este trabajo a mi papá, quien fue ejemplo de paciencia, necesaria para ejercer la docencia con calidad.

En segundo lugar, dedico este Trabajo Final de Graduación a los actuales y futuros docentes de violín, esperando que la información que rescata este trabajo sirva como base o referencia a nuevas y mejores maneras de ejercer la docencia del violín u otros instrumentos musicales.

## **PREFACIO DEL AUTOR**

Alguna vez yo fui a una charla recital del pianista y periodista Jaques Sagot; en esa conferencia hizo un breve y muy significativo comentario acerca de la práctica de los instrumentos musicales. Él decía que es una lástima que en el idioma español separamos ideológicamente lo que involucra tocar y lo que es jugar; sin embargo, en el idioma inglés la palabra *play* puede significar tanto ejecutar un instrumento, o jugar como idea general.

Dicho comentario significó mucho para mí, porque incluso en mi actual entendimiento se ha obviado el factor lúdico en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, tocar un instrumento musical como el violín puede tener las mismas potencialidades y dinámicas que posee un juego. Este incentiva y motiva hacia el auto-mejoramiento, el aprendizaje a partir del error, desarrolla la autoestima, y muy importante, hace divertido el proceso.

El término de ludificación y sus derivados, desde mis conclusiones, no es más que un término moderno para volver a aprender como alguna vez lo hicimos usted y yo en la infancia: jugando. Lo cual involucra experimentar, errar, crear, inventar, entre otros.

De acuerdo con lo anterior, mi principal objetivo con este Trabajo Final de Graduación fue la búsqueda de la relación del factor lúdico a la enseñanza del violín, con una debida reflexión de sus potencialidades en los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes. Gracias a este trabajo, me ha ayudado a replantear mi docencia de este instrumento.

## **RECONOCIMIENTOS**

En primer lugar, el reconocimiento es para la estudiante Stephany Moya Leandro, quien fue partícipe principal de este Trabajo Final de Graduación (en adelante TFG). Aunque no pudo seguir en los cursos de violín por motivos de estudio de su principal carrera en el Instituto Tecnológico de Costa Rica; su ayuda fue significativa para terminar esta etapa de mi carrera docente.

En segundo lugar, a la Escuela Municipal de Música de Cartago y su director Henry Calvo Ureña, donde cumplí más de 10 años como docente, por la confianza de permitirme cumplir los requerimientos necesarios para realizar la recolección de datos.

Finalmente, a los profesores M.M Guido Calvo Chaves, Lic. Caterina Tellini Neveu y Dra. Karla Abarca Molina por su consejería y ayuda en el transcurso de la revisión de este TFG.

**Contenido**

CAPITULO I: INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 Planteamiento del Problema .....	1
1.2 Justificación .....	3
1.3 Objetivos .....	4
1.3.1 Objetivo General .....	4
1.3.2 Objetivos Específicos .....	4
1.4 Antecedentes .....	5
1.4.1 Antecedentes históricos internacionales.....	5
1.4.2 Antecedentes históricos Nacionales .....	18
1.4.3 Antecedentes Investigativos Internacionales .....	20
1.4.4 Antecedentes Investigativos Nacionales .....	25
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO.....	34
2.1 Delimitaciones sobre el juego y el acto de jugar .....	34
2.2 El juego y la ludificación desde el punto de vista de la psicología .....	36
2.2.1 El juego como una estrategia didáctica .....	42
2.2.2 La motivación incentivada por la diversión en ludificación .....	44
2.3 El contexto de la Ludificación .....	52
2.4 Estructuración de la Ludificación .....	54
2.5 La Ludificación y la Enseñanza de los Instrumentos Musicales .....	59
2.6 Estrategias realizadas para la Práctica Docente .....	66
2.6.1 Dinámicas .....	66
2.6.2 Mecánicas .....	68
2.6.3 Componentes .....	80
CAPÍTULO III: MÉTODOS DE TRABAJO.....	86
3.1 Características de la sede del TFG: Escuela Municipal de Música de Cartago....	86
3.2 Características de la estudiante participante Stephany Moya Leandro.....	90
3.3 Características de la Escala, Arpegio y Estudio y Repertorio Asignado .....	92
3.3.1 Escala y Arpegio en La menor armónica .....	93
3.3.2. Estudio Número 3 de los 42 Estudios y Caprichos de F. Kreutzer .....	95
3.3.3 Fuga y Pantomima de la Suite al Estilo Antiguo de Schnittke.....	97
3.4 Accesos y Permisos .....	98

3.5 Estrategias para la recolección de datos .....	99
3.5.1. Bitácoras.....	99
3.5.2. Rúbrica .....	99
3.5.3 Desarrollo de Entrevistas Semiestructuradas .....	99
3.5.4 Observación participante.....	99
3.5.5 Desarrollo de un examen técnico .....	100
3.5.6 Realización de videos.....	100
3.5.7 Diseño y desarrollo de tareas como evidencias de aprendizaje .....	100
3.5.8 Utilización de la plataforma Cerego.....	100
3.6 Estrategias Didácticas utilizadas en el TFG .....	101
3.6.1 Diseño de Tareas Interactivas .....	101
3.6.2 Diseño de una guía para la comprensión de las tareas .....	102
3.6.3 Retroalimentación .....	102
3.6.4 Mediación estrategia para el estudio individual de Stephany .....	102
3.6.5 Incentivación de recompensas.....	103
3.6.6 Utilización de Cerego.....	103
3.7 Factores coadyuvantes y obstaculizadores.....	104
CAPITULO IV: RESULTADOS .....	110
4.1.1 El desarrollo dinámico de las clases.....	111
4.1.2 Significatividad de los aprendizajes.....	112
4.1.3 Incentivar desafíos personales para la estudiante participante.....	115
4.1.4 Incentivación del Factor Lúdico en las Clases .....	120
4.1.5 Promover la autocrítica y autoaprendizaje .....	123
4.1.6 Un sistema de auto-evaluación y seguimiento a distancia .....	125
4.1.7 La vinculación de los contenidos vistos en las clases .....	127
4.1.8 Aprendizaje a partir del yerro.....	128
4.1.9 Análisis de las estrategias Didácticas utilizadas durante el ciclo lectivo .....	130
4.2 Sobre la utilización de la plataforma Cerego.....	144
CAPITULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	158
5.1 Discusión .....	158
5.2 Conclusiones .....	160
5.3 Recomendaciones .....	166

BIBLIOGRAFÍA .....	170
ANEXOS .....	181
7.1 Formulas de Conocimiento Informado .....	181
7.2 Firma de Consentimientos Informados .....	187
7.3 Primera Entrevista a Stephany .....	188
7.4 Entrevista Final a Stephany .....	190
7.5 Examen Técnico de Stephany .....	196
7.6 Copia de Machote para Prueba de Repertorio .....	198
7.7 Glosario.....	200
7.10 Bitácoras .....	235



## INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Esquema sobre la interacción del sujeto con los objetos e instrumentos según Vigotsky .....	37
Ilustración 2: Síntesis de la teoría de asimilación de aprendizaje fundamentos de la teoría socio-historia de L. Vigotsky. ....	38
Ilustración 3: Pirámide de las Necesidades de Maslow.....	46
Ilustración 4: Estado de Fluir según Mihaly Csikszentmihalyi.....	49
Ilustración 5: Modelo de Deterding et al. para describir la ludificación .....	53
Ilustración 6: Características de la Planificación de la Ludificación.....	58
Ilustración 7: Pizarra Informativa de la Plataforma Cerego .....	70
Ilustración 8: Ejemplo de Tareas para Stephany .....	73
Ilustración 9: Ejemplo de Tareas Bonus.....	75
Ilustración 10: Modelo de Tabla de Rankings.....	80
Ilustración 11: Escala de La menor melódico y arpegio de la menor y la mayor en tres octavas .....	93
Ilustración 12: Estudio 3 del Método 42 Estudios y Caprichos de Ferdinand Kreutzer	95
Ilustración 13: Fragmentos de la introducción de la Fuga y Pantomima de la Suite al Estilo Antiguo de Schnittke.....	97
Ilustración 14: Imagen de un video proporcionado por Stephany.....	110
Ilustración 15: Primera tarea realizada por Stephany .....	116
Ilustración 16: Segunda Tarea realizada por Stephany .....	117
Ilustración 17: Breve Síntesis de los Contenidos del Taller de Afinación .....	134
Ilustración 18: Semejanza con la dinámica del juego Súper Mario Bros y la realización de simbologías utilizadas en la partitura para Stephany.....	136
Ilustración 19: Simbología utilizada para la partitura para Stephany.....	137
Ilustración 21: Gráfico de Calificaciones de Stephany durante el Ciclo Lectivo.....	139
Ilustración 22:Extractos de acompañamiento de piano vistos en la clase 12 .....	141
Ilustración 23:Visualización de la Tabla de Rankings desde Google Drive .....	142
Ilustración 24:Pizarra Informativa utilizada en la plataforma Cerego para sus usuarios .....	145
Ilustración 25: Primera evidencia de aprendizaje de Stephany con la plataforma Cerego .....	149
Ilustración 26:Segunda evidencia de aprendizaje de Stephany con la plataforma Cerego .....	150

**INDICE DE CUADROS**

Tabla 1: Clasificación del Tipo de Diversiones según Lazaro .....	51
Tabla 2: Item Teórico para Instalarlo en la plataforma Cerego.....	71
Tabla 3: Ejemplo de Items con Objetivos Prácticos para la Plataforma Cerego.....	72
Tabla 4: Análisis FODA de la EMMC .....	88
Tabla 5: Breve síntesis del taller de definición de sonido realizado en el I Festival de Violines de Costa Rica, 2-2017 .....	132

## GLOSARIO DE ABREVIATURAS

**Alessandro:** Nombre de pila del profesor que colaboró en una clase magistral a Stephany. Su mención se realizó en las entrevistas.

**ASAP** – Acrónimo de origen inglés que significa, lo más próximo posible.

**DI** – Docente Investigador

**EMMC**- Escuela Municipal de Música de Cartago.

**EP** – Estudiante Participante.

**FODA:** Fortalezas, Oportunidades, Deficiencias, Amenazas.

**INV**- Abreviatura utilizada en el desarrollo de las entrevistas, para referirse al profesor investigador.

**LC** – Locus de Control.

**MC** – Museo de Cartago.

**MOOC**– Massive Online Open Courses.

**PD** – Práctica Dirigida.

**PI** – Profesor Investigador

**RAE** – Real Academia Española.

**Stephany** – Nombre de pila para remitirse a la estudiante principal de la investigación Stephany Moya Leandro.

**TEC**- Tecnológico de Costa Rica.

**TFG** – Trabajo Final de Graduación.

**UCR**- Universidad de Costa Rica.

**ZDP** – Zona de Desarrollo Próximo.

**ZDPt** – Zona de Desarrollo Potencial.

**ZDR** – Zona de Desarrollo Real.

## RESUMEN

El siguiente Trabajo Final de Graduación se basó en realizar una práctica docente de violín en la Escuela Municipal de Música de Cartago, lo cual se solicitó a la estudiante de este instrumento y de esta institución Stephany Moya Leandro. Esta práctica se desarrolló durante 12 semanas lectivas, en lecciones de 40 minutos semanales, en un formato de tutoría individualizada.

En esta práctica docente se adaptó la teoría y la práctica de ludificación. Este término es empleado para la investigación y aplicación de estrategias utilizadas en los juegos en general, para aplicarlos en contextos no necesariamente lúdicos.

Para ello, a partir de la teoría de la ludificación el docente investigador hizo una interpretación y adaptación de los principios de ludificación para aplicarlos en un proceso de enseñanza y aprendizaje del violín. Para lo cual se adaptaron estas estrategias en tres categorías: estrategias para la mediación de la enseñanza, para el seguimiento del aprendizaje, y para el desarrollo del autoaprendizaje.

Por otra parte, como estrategias para la recolección de datos se utilizaron videos, el seguimiento del progreso de Stephany por medio de bitácoras, utilización de rúbricas y la evidencia de un examen técnico del curso lectivo. Estas estrategias se analizaron de manera cualitativa para la descripción de los resultados.

En el transcurso de las 12 semanas de clase, hubo ciertas dificultades de problemas de salud y académicos durante el desarrollo técnico e interpretativo de Stephany con el violín, por lo cual, no se pudieron alcanzar integralmente los objetivos que se establecieron preliminarmente. Sobre todo, en las tres últimas semanas del curso lectivo, asimismo, algunas de las estrategias planificadas no se pudieron llevar a cabo

debido a la gran cantidad de estrategias propuestas. Sin embargo, esto no obstaculizó la recolección de los datos y los principales logros obtenidos con la estudiante fueron el desarrollo de la afinación, entendimiento de conceptos y motivación hacia el autoaprendizaje.

Por su parte, para el profesor investigador fue posible un cambio de conducta con respecto al desarrollo de un ambiente lúdico de enseñanza y aprendizaje. Además de desarrollar una mejor comprensión de cómo el factor actitudinal afecta significativamente la motivación hacia el estudio del violín. Aunque la aplicación de este tipo de estrategias ludificadas involucra tiempo considerable para su planificación, investigación y ejecución, aun poseen potencial para la experimentación constante en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los instrumentos musicales.

**Palabras Clave:** Ludificación, Mediación, Violín, Motivación, Didáctica.

## CAPITULO I: INTRODUCCIÓN

### 1.1 Planteamiento del Problema

El Trabajo Final de Graduación (en adelante TFG) realizado se basó en investigar las potencialidades y dificultades en la teoría y la práctica en la docencia del violín cuando se complementan estrategias basadas en la ludificación. El origen de implementar estas estrategias surge debido a las problemáticas y complejas dificultades que posee el docente de violín actual para motivar a sus estudiantes a desarrollar competencias personales hacia el estudio individual de manera autónoma, elementos que son significativos para el avance del estudiantado.<sup>1</sup>

Ramírez, parafraseando a Pintrichm Paul; Schunk, Dale (2006), indica que “No importa qué esté estudiando o cuánto tiempo tome, ya que si existe la motivación suficiente para seguirlo practicando, se podrá seguir adelante.”<sup>2</sup> Sin embargo, aunque los profesores enfatizan constantemente al estudiantado sobre la importancia de practicar su instrumento para el desarrollo de sus habilidades, algunos factores como la procrastinación, olvido de los aprendizajes, e incluso la pereza a la práctica son situaciones que afectan negativamente en el proceso educativo y evitan la continuidad del aprendizaje y del estudio.<sup>3</sup> Sumado a lo anterior, también existen otros factores que pueden influenciar el proceso de la práctica desde el punto de vista personal, estudiantil, social y familiar que el profesorado debe tomar en consideración. Por tanto, el incentivo de desarrollo de buenos hábitos de aprendizaje hacia la población estudiantil es complejo.

---

<sup>1</sup> Edgar Villalobos, “Propuesta Metodológica para la Enseñanza del Instrumento Violon chello para Principiantes, Aplicada a Niños de Tercer Grado (I Ciclo) de Educación Básica.” (tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Costa Rica, 2003).

<sup>2</sup> Nelson Ramirez, “Estrategias de Motivación a la hora de Practicar el Saxofón”. (Tesis de Licenciatura) Universidad de Costa Rica, 2014).

<sup>3</sup> Karla Salas, “Intermedios, El Repertorio Costarricense Como Aporte a La Enseñanza Del Piano En Etapas Iniciales E Intermedios” (Universidad de Costa Rica, 2013).

A partir de todo lo investigado sobre la ludificación se plantea la siguiente pregunta ¿Cómo hacer que las personas se motiven a realizar acciones que generalmente les parece complicadas, difíciles intelectual, física y emocionalmente, para convertirlas en experiencias divertidas , de tal manera que las siga practicando constantemente? Asimismo, este enfoque teórico y práctico tiene la hipótesis de que el juego es una herramienta poderosa para el desarrollo de hábitos, ya que ha sido parte de muchas culturas en distintas épocas, desde la Roma y Grecia antiguas hasta nuestros días.

Por ejemplo, el libro *Homo Ludens* de Johann Huizinga<sup>4</sup> describe extensamente cómo el juego ha sido parte de los antecedentes de la existencia humana, que han abarcado aspectos tan serios como la religión, el gobierno y el sistema legal. Por lo cual, la ludificación aprovecha y evoca al juego, ya que es un elemento natural para el desarrollo de las acciones humanas de cualquier contexto, y edad.

Por tanto, con este TFG se pretendió realizar una interpretación de la teoría de la ludificación y adaptarla a un proceso de enseñanza y aprendizaje del violín. Esto con el fin de explorar y conseguir datos acerca de las potencialidades y limitaciones acerca de su aplicabilidad.

Con base a lo anterior, el problema que motiva esta investigación es ¿qué potencialidades y limitaciones puede proveer la teoría y la aplicabilidad de la ludificación en un proceso de enseñanza y aprendizaje del violín? Además, se desglosan estas preguntas específicas: ¿se puede complementar con estrategias teóricas y prácticas de ludificación un proceso de enseñanza y aprendizaje del violín? y ¿se puede incentivar un proceso de autoaprendizaje aplicando estrategias y herramientas bajo enfoques de ludificación?

---

<sup>4</sup> Johan Huizinga, *Homo Ludens* (España: Alianza Editorial, 1938).

## 1.2 Justificación

Este proyecto permitirá incentivar y reflexionar sobre el desarrollo de competencias para fomentar experiencias lúdicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del violín basadas en los enfoques de la ludificación. Además, es una primera referencia de investigación aplicada a un contexto de enseñanza y aprendizaje del violín en el contexto nacional, que puede proveer más datos para investigaciones personales del profesor investigador, e investigadores interesados en el tema, tanto de disciplinas musicales, artísticas u otras ciencias, ya que el campo de la ludificación tiene una relación interdisciplinaria con ciencias como la economía conductual o economía social por ejemplo.<sup>5</sup>

Se espera a corto y largo plazo, bajo el enfoque de la ludificación, que se incentive el desarrollo de conductas para *aprender a aprender*.<sup>6</sup> Además de la formación de buenos hábitos para el estudio del violín, se puede mejorar por medio del desarrollo de las destrezas para incentivar la motivación intrínseca de los estudiantes, el aprendizaje efectivo a partir del error, y la búsqueda creativa para la resolución de problemas.

Asimismo, para la población docente puede promover la investigación, auto-aprendizaje y búsqueda de información de la influencia del humor en la educación, de la experiencia lúdica en el aula, el campo de la psicología positiva, entre otras ciencias para complementar sus conocimientos con el diseño de ambientes de aprendizaje donde se incentive la disciplina, la motivación, la diversión y el discurso asertivo para el

---

<sup>5</sup> Kevin Werbach, *Behaviorism and Gamification* (Estados Unidos: Coursera, 2017), <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/Auj6G/5-3-behaviorism-in-gamification>.

<sup>6</sup> Jaques Delors, *La Educación Encierra Un Tesoro: Informe a La UNESCO de La Comisión Internacional Sobre La Educación Para El Siglo XXI*, Santillana. (París: Ediciones UNESCO, 2008).



desarrollo de las clases. Por lo cual, se espera que este primer referente en el tema permita el desarrollo de más investigaciones.

Los beneficios del desarrollo de este TFG pueden resultar en dos sentidos, ya que permite al personal docente desempeñarse activamente en el desarrollo de mejores estrategias didácticas enfocadas al logro de objetivos, bajo una ideología de una psicología positiva. Por otra parte, los estudiantes tendrán el beneficio del desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje para mediar otras más específicas a su contexto y características personales, como el desarrollo de la disciplina, gestión de las emociones en ambientes complejos, autoestima, desarrollo de la motivación, entre otros temas basados en el desarrollo de la automotivación y autoaprendizaje, entre otras.

### **1.3 Objetivos**

En base al planteamiento de los problemas y la justificación se desprenden el siguiente objetivo general y los siguientes objetivos específicos.

#### **1.3.1 Objetivo General**

- Implementar estrategias basadas en la teoría y la práctica de ludificación en un proceso de enseñanza - aprendizaje del violín.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos**

- Aplicar estrategias teóricas y prácticas de ludificación para un proceso de enseñanza y aprendizaje del violín para validar el enfoque de la ludificación.
- Efectuar un proceso de autoaprendizaje de conceptos y datos con la utilización principal de la plataforma Cerego para evaluar su alcance y limitaciones en el autoaprendizaje.

## 1.4 Antecedentes

### 1.4.1 Antecedentes históricos internacionales

Las investigaciones acerca del concepto de la ludificación y todas sus aplicaciones prácticas son muy recientes, por lo cual, no existe una generalización ni universalización del término.<sup>7</sup> Sin embargo, la aplicabilidad de sus elementos se ha explorado generalmente en ciencias económicas, administración de empresas, artes gráficas, desarrollo de juegos, psicología y recientemente en educación.

La ludificación se puede considerar como una consecuencia del avance tecnológico en cuanto al consumo y demanda cultural de bienes y servicios, además de los cambios de conducta de las personas hacia la posesión y motivación hacia el trabajo.

El crecimiento industrial, comercial y demográfico de las últimas décadas ha planteado la necesidad de nuevas estrategias de identificación grupal que atiendan la diversificación de la población, el desgaste de los mecanismos tradicionales de asimilación, las emergentes condiciones políticas, y los intensos procesos de globalización internacional que transforman tanto la economía como culturalmente los territorios. A partir de dichas transformaciones, los usos, las prácticas, los imaginarios culturales y las apropiaciones de los mismos, han sufrido una diversificación en la medida en que los procesos de interacción, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías determinan las nuevas dinámicas socioculturales (...) En la sociedad contemporánea se puede elegir entre la pluralidad de ofertas materiales y simbólicas que existen, a partir de ello, dar forma a una identidad, que al mismo tiempo da unidad a las comunidades de consumidores de dichos productos culturales.<sup>8</sup>

Los antecedentes de las prácticas de lo que se conoce actualmente como ludificación, se remontan aproximadamente a 100 años, cuando la empresa de cereales Craker Jack, comenzó a poner juguetes sorpresas en sus cajas de cereal con el fin de

---

<sup>7</sup> Kevin Werbach, *What Is Gamification: Course Overview* (Estados Unidos: Coursera, 2017), <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/qiA4d/1-2-course-overview>.

<sup>8</sup> Sharon Bonilla, María Andrea González, and Amanda Massiel, "El Trading Card Game Magic: The Gathering Como Producto Cultural Generador de Un Colectivo Urbano, En La Caso de Las Salas Avalon Game Arena Y Vortez Game Center, San Jose, Costa Rica." (Universidad de Costa Rica, 2016).

umentar la venta de sus productos. Años después, otras marcas de alimentos y productos empezaron a imitar esta estrategia para la venta.

En cuanto a los primeros personajes que comenzaron a utilizar el término se hallan Ricard Bartle en 1980 de la Universidad de Essex en Inglaterra. Bartle fue incluido en el proyecto MUD1, el primer prototipo de juego multiusuario. Aunque estaba diseñado para aplicarse en una web local, esta idea dio paso a juegos como Second Life, y World of Warcraft.

Además, desde el desarrollo del primer videojuego en 1972 llamado Pong, en la época de los ochentas hubo un auge en el diseño, creación y producción masiva de juegos. Por lo cual, estudiosos como Tom Malone y James Paul, han escrito e investigado cómo el desarrollo de los videojuegos representan una potencialidad social para incentivar a las personas a comprar y a educarse.

Un segundo movimiento de evolución del término se produjo en el 2002 por Ben Sawyer y David Rejessk quienes desarrollaron y promovieron los Serious Games, y posteriormente los Games for Chance, juegos que no poseían un fin lúdico de manera principal, ya que eran específicos para el entrenamiento y simulación de actividades reales, o bien, que tenían como objetivo un impacto social. Por ejemplo, juegos para simular batallas, los cuales eran patrocinados por el ejército de Estados Unidos con el fin del reclutamiento de personal, o bien, el juego Pace Maker, hecho para que el usuario pueda entender las complejidades del conflicto Arabe-Israelí.

Sin embargo, en el 2003 el diseñador y desarrollador británico Nick Pellin al establecer su empresa Conundra, implementó el uso de dinámicas de juego para la promoción de productos de consumo. Esta empresa no tuvo éxito en sus inicios; no obstante, esta idea se fue desarrollando con otras empresas propias como Bunchball,

quien en el 2005, creó la primera forma que incorporó dinámicas de puntos o clasificaciones, con el fin de que su empresa se pudiese adherir con otras. Posteriormente en el año 2010, el término de ludificación fue consiguiendo un grupo numeroso de empresas, diseñadores e investigadores interesados en la aplicación de la teoría y la práctica de este enfoque para fines educativos, empresariales, entre otros usos.

La publicación de la definición del término más significativa fue la realizada por el profesor de la Universidad Carnegie Mellon en Estados Unidos Jesse Schnell, quien en una conferencia acerca de la industria de los videojuegos denominada *Design Outside the Box*<sup>9</sup> para la Academia de Artes y Ciencias Interactivas de Estados Unidos dijo parte las siguientes declaraciones:

¿Qué pasaría si el mundo fuera así? Creo que más o menos sería de esta manera: Te levantas por la mañana y te cepillas los dientes. Y el cepillo de dientes siente que te estás cepillando los dientes. Y entonces, ¡hey! ¡Buen trabajo! ¡Diez puntos por cepillarte los dientes! Y puede medir cuánto tiempo te los cepillas, y se supone que debes cepillártelo durante tres minutos... ¡hiciste un buen trabajo! ¡Te cepillaste los dientes durante tres minutos! Así que ganas puntos extra por ello. Y, ¡hey! ¡Te cepillaste los dientes todos los días de esta semana! ¡Más puntos extra! ¡Perfecto!<sup>10</sup>

La conferencia de Snell se volvió viral y sus ideas y el término de *Gamification*, del cual se originó ha sido acuñado, adaptado<sup>11</sup> y estudiado en ciencias como la sociología, psicología, desarrollo de videojuegos, economía, administración de empresas, y educación. Aunque el término y las dinámicas de la ludificación se han

---

<sup>9</sup> Kevin Werbach, *Why Is Gamification: History of Gamification* (Estados Unidos: Coursera, 2017), <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/7Wp4p/1-5-history-of-gamification>.

<sup>10</sup> Jesse Snell, *DICE 2010: "Design Outside the Box" Presentation* (Estados Unidos: Youtube, 2010), [https://www.youtube.com/watch?v=nG\\_PbHVW5cQ](https://www.youtube.com/watch?v=nG_PbHVW5cQ). (Traducción propia)

<sup>11</sup> Por tal razón, la palabra Gamificación tiene su etimología desde el lenguaje inglés, sin embargo, países como España lo han adaptado a palabras como Gamificación o Ludificación. Para fines de este TFG el término que será utilizado es el de ludificación.

establecido hasta la actualidad en una amplia gama de ámbitos y ciencias, existen autores que aún no acogen el término aunque comparten las ideas que ofrece.

La idea de la ludificación, actualmente no implica integralmente el desarrollo de juegos físicos o virtuales, sino el llevar a cabo la investigación, creación y desarrollo de experiencias con el fin de atraer a que los usuarios se motiven a llevar a cabo una determinada labor de manera placentera complementando dinámicas utilizadas en los juegos.<sup>12</sup> La aplicación de teorías y prácticas basadas en los ideales de la ludificación se podrían considerar como un enfoque sintético de la filosofía del juego como fenómeno fundamental de la existencia humana<sup>13</sup>, y el estudio de cómo el juego ha sido parte de las culturas humanas y cómo se pueden aprovechar estas en los contextos sociales modernos.

#### ***1.4.1.1 El Concepto de Ludificación Versus Gamificación, Gamification o Jueguización u otros.***

La Ludificación posee diferentes denominaciones y conceptos e internacionalmente no hay un término completamente aceptado<sup>14</sup>, sin embargo, la idea confiere a la extracción de actividades o estrategias para el aprendizaje utilizadas en los juegos o contextos no lúdicos.<sup>15</sup> Por ejemplo, Werbach y Hunter consideran la

---

<sup>12</sup> Werbach, *What Is Gamification: Course Overview*.

<sup>13</sup> Pedro Salinas, "El Juego Como Fenómeno Fundamental Existencial Humano (Consideraciones Desde La Filosofía Y La Psicología Del Arte)," *Contextos, estudios de humanidades y ciencias sociales* 24, no. 24 (2010): 97-113, <http://www.revistateoriadelarte.uchile.cl/index.php/RTA/article/download/38647/40290>.

<sup>14</sup> Fernando Rodríguez y Raúl Santiago Gamificación: Como Motivar a Tu Alumnado y Mejorar el clima en el Aula. España: Grupo Oceano S.L.U.

<sup>15</sup> Kevin Werbach, *What Is Gamification?: Introduction* (Estados Unidos: Coursera, 2017), <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/4h5k1/1-1-introduction>; Andres Areiza, *GAMIFICACION* (Youtube, 2015), <https://www.youtube.com/watch?v=PCztXEFNJLM>; Javier Spinoza, *Ejemplos Gamificación Educación*, 2015, <https://www.youtube.com/watch?v=dKZyeJfiv2s>.

ludificación como el “uso de elementos de los juegos y técnicas del diseño de juegos en contextos que no son de juegos”<sup>16</sup>, o en una visión más amplia ludificar es:

(...) plantear un proceso de cualquier índole como si fuera un juego. Los participantes son jugadores y como tales son el centro del juego, y deben sentirse involucrados, tomar sus propias decisiones, sentir que progresan, asumir nuevos retos, participar en un entorno social, ser reconocidos por sus logros y recibir retroalimentación inmediata. (...) deben divertirse mientras se consiguen los objetivos propios del proceso.<sup>17</sup>

La planificación, programación o puesta en práctica hacia los estudiantes de historias, desafíos, niveles, puntajes, recompensas o rankings, entre otras, forman parte de este tipo de estrategias. Presenta desafíos a los estudiantes hacia una o varias metas, los cuales realizadas satisfactoriamente son evidencias del logro de los aprendizajes.<sup>18</sup>

Etimológicamente la ludificación proviene del neologismo inglés *gamification*.<sup>19</sup>

La primera parte de la palabra proviene del verbo intransitivo en inglés *gamify*<sup>20</sup> - ludificar en el idioma español – adhiriendo un sufijo de acción. Sin embargo, las adaptaciones de la palabra – Gamification, Gamificación y Ludificación – se han utilizado para representar el mismo concepto.<sup>21</sup>

Además, Calabrese considera que el concepto de Gamification, término ha sido impuesto con el tiempo, sin embargo, este compite con conceptos utilizados por otros autores como por ejemplo productivity games, surveillance entertainment, funware,

<sup>16</sup> Jorge Mikel. “Gamificación: Hagamos que Aprender Sea Divertido” España: Universidad Pública de Navarra. 2016.

<sup>17</sup> Francisco Gallego, Rafael Molina y Faraón Llorens. Gamificar una propuesta docente: Diseñando experiencias positivas de aprendizaje. España: Universidad de Alicante.

<sup>18</sup> Spinoza, *Ejemplos Gamificación Educación*.

<sup>19</sup> Herrero Hernández Pablo, “¿Gamificación?,” *Defensa Del Idioma: Por Un Buen Uso Del Español*, last modified 2013, accessed January 28, 2018, <https://defensadelidioma.wordpress.com/2013/06/15/gamificacion/>; José Manuel Foncubierta and Chema Rodríguez, “Didáctica de La Gamificación En La Clase de Español” (n.d.), accessed January 28, 2018, [https://www.edinumen.es/spanish\\_challenge/gamificacion\\_didactica.pdf](https://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf).

<sup>20</sup> Merriam Webster Dictionary, “Definition of Gamification,” last modified 2018, accessed January 28, 2018, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/gamification>.

<sup>21</sup> José Manuel Foncubierta and Chema Rodríguez, “Didáctica de La Gamificación En La Clase de Español.” Madrid: Editorial Edunimen, (s.f.) Edición en PDF.

playful design, behavioral games, game layer o applied gaming<sup>22</sup>. Inclusive hay autores que desestiman el término, como indica Werbach sobre la diseñadora de juegos y escritora de libros acerca de la potencialidad de los juegos para el mundo real Jane McGonigal's no utiliza el término en sus libros, ya que según ella podría trivializar las posibilidades de utilizar los juegos.<sup>23</sup>

No obstante, en la actualidad existe una disyuntiva sobre cual termino utilizar en el idioma español, considerando que el origen del concepto proviene de un idioma anglosajón, aspecto que inclusive la Real Academia Española no se ha pronunciado al respecto. Sin embargo, instituciones como la Fundéu BBVA (Fundación de Español Urgente - Banco Bilbao Vizcaya Argentaria) de Madrid la cual posee un asesoramiento constante con la RAE propone la utilización de la palabra ludificación, bajo el argumento que este concepto es mucho más cercano a la evolución de la palabra juego, del cual proviene la palabra gamification<sup>24</sup>, ya que “los derivados de juego se forman a partir de la raíz latina ludus (lúdico, ludoteca, ludópata, etc)”<sup>25</sup>

Para Ignacio Gómez, una palabra castellanizada y más aproximada al concepto de gamification es juegoización, ya que game y play en el idioma inglés poseen una relación intrínseca de conceptos: game como una serie de reglas establecidas, y play como juego libre. Para este autor, la palabra ludificación conlleva una denominación superficial, donde remite a aspectos propiamente divertidos de los juegos, pero no a la

---

<sup>22</sup> Laura Calabrese: “Internet como Espacio de Juego del Game a la Gamificación”. Revista Ludificamente 7 (2015): 1, <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/article/view/5990>

<sup>23</sup> Werbach, *Why Is Gamification: History of Gamification*.

<sup>24</sup> Jairo Martín de la Fuente.” Gamificación en el Aula de ELE”(Tesis de Grado en Español: Lengua y Literatura). España: Universidad de Valladolid. 2017.

<sup>25</sup> FundeuBBVA. Ludificación podría ser la alternativa adecuada en español para traducir el término inglés gamification en lugar del calco gamificación., 2012. <https://www.fundeu.es/recomendacion/ludificacion-mejor-que-gamificacion-como-traducion-de-gamification-1390/>

reglamentación que conllevan estos, lo que si hace por ejemplo la palabra juego en el idioma español<sup>26</sup>.

La escogencia del concepto aún posee una tendencia de ser escogido según la complacencia de los autores, a la población al que va dirigido, y a lo que consideran que es la utilización del término internacionalmente aceptado. Por ejemplo las tesis de Jairo Martín de la Fuente de España y la de Nicolas Gaviola de Argentina, ambos escogieron el término de gamificación porque para estos autores este el termino internacionalmente aceptado, “tanto en uso como en investigaciones”<sup>27</sup> no obstante, respetan la propuesta de la FúndeuBBVA.

Con el fin de facilitar la comprensión del concepto, su teoría y su práctica, el docente investigador trabajó con el término ludificación, sin eliminar referencias bibliográficas de autores que han acuñado los términos similares o diferentes, debido a la falta de un término establecido por la población científica internacional. Aunque este término no ha sido consolidado<sup>28</sup>, esta decisión tomó en cuenta los dos ejemplos de tesis mencionados anteriormente, donde los autores delimitaron el concepto según la comunidad científica a la que iba dirigida sus trabajos.

Por esta razón el docente investigador, consideró lo novedoso del tema en el contexto costarricense. Aunque aún halla autores que no consideran la utilización del concepto de ludificación<sup>29</sup>, según la investigación realizada por el docente investigador previamente, utilizar la raíz de la palabra lúdico en el título de este trabajo puede atraer

---

<sup>26</sup> Ignacio Gómez "Gamificación como Recurso de la Ingeniería en Comunicación Social" Revista Razón y Palabra 66 (2015): [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N90/Monotematico/08\\_Gomez\\_M90.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N90/Monotematico/08_Gomez_M90.pdf)

<sup>27</sup> Nicolas Gaviola, "Uso didáctico de la Aplicación Duolingo para la mejora de las habilidades lingüísticas en el aprendizaje de inglés" (Tesis de Licenciatura en Tecnología Educativa, Universidad Tecnológica Nacional, 2017), 28, <http://ria.utn.edu.ar/handle/123456789/1832>

<sup>28</sup> Fernando Rodríguez y Raúl Santiago. Gamificación: Como motivar al alumnado y mejorar el clima en el aula.

<sup>29</sup> Ibid.



un mayor interés al público docente de educación musical y de instrumentos musicales nacional, al cual va dirigido al público en primera instancia, sin embargo, se considera que en un futuro esta población esté más acostumbrada al concepto de gamificación o gamification o similares con el fin de explorar la posibilidad de utilizar otra definición en posteriores investigaciones.

#### ***1.4.1.2 Antecedentes históricos de las dinámicas de juego en el área de los instrumentos musicales***

La relación de la música y el juego han estado históricamente entrelazados. Por medio de la experimentación y el vínculo de los instrumentos de percusión en actos cotidianos del hombre de la época prehistórica como la caza, inclusive en las actividades lúdicas emitiendo sonidos chocando piedras o realizando golpes en madera.<sup>30</sup>

El juego y la música siempre ha sido de interés para los seres humanos que se han vinculado incluso en la religión, vida social, hogareña y popular.<sup>31</sup> Por ejemplo en la antigua Grecia, bajo la filosofía de que la música educa, era parte de los saberes que se enseñaba a los ciudadanos además de matemática y filosofía.<sup>32</sup> También los juegos, por ejemplo los olímpicos, eran considerados por la población como un regalo de los dioses, por lo cual el objetivo era ganar a partir del juego limpio.

Asimismo, se hallan indicios de mitologías acerca de competiciones divinas, como la de Apolo, dios de la música y la poesía, que venció a Marte, dios de la guerra y a Hermes, el mensajero de los dioses, lo que hizo que su status fuese doblemente

---

<sup>30</sup> María Alfaro, “La Percusión: Historia E Instrumentos,” last modified 2018, accessed January 11, 2018, <http://danielmartin-mallets.com/blog-percusion/es/la-percusion-su-historia-e-instrumentos/>.

<sup>31</sup> Huizinga, *Homo Ludens*; Lucy Barquero, *Enseñanza de La Música Para I Y II Ciclos*, 1er ed. (San José: EUNED, 2000); Humberto Malavassi, “Creatividad E Improvisación En La Educación Musical. El Jazz Como Alternativa.” (Universidad Nacional, 1988).

<sup>32</sup> Barquero, *Enseñanza de La Música Para I Y II Ciclos*.

sagrado. Y además cabe agregar que desde esa época existían los concursos y certámenes de música, poesía o teatro.<sup>33</sup>

Por otro lado, en el transcurso del siglo XIII se fueron desarrollando los movimientos juglares, trovadores y troveros quienes eran artistas polifacéticos en artes como baile, canto y ejecución de diferentes instrumentos musicales. Ellos podían ser músicos ambulantes o de corte cuya profesión principal era la de entretener, y el aprendizaje de los instrumentos musicales se realizaba de manera empírica. En muchas ocasiones sin la necesidad utilizar la notación musical, recurriendo principalmente a la improvisación, lo cual presentaban su labor artística como un juego<sup>34</sup>, una diversión *per se*, en la cual podrían expresar sentimientos como el amor, el humor e incluso protesta contra el sistema eclesiástico predominantemente católico que existían en Europa en esa época.

Por su parte, el vínculo entre la improvisación y el aprendizaje de los instrumentos musicales se fue realizando en épocas anteriores, pero de una manera más formal. La utilización de la improvisación también incentivó la enseñanza y aprendizaje de los instrumentos musicales en el siglo XVI, donde la composición y la práctica musical estaban relacionadas. Los instrumentistas que se dedicaban a la docencia enseñaban sus nuevos adelantos técnico-interpretativos por medio de esta estrategia.<sup>35</sup> Además, a partir del filósofo checo Comenio se fue sugiriendo a la pedagogía los

---

<sup>33</sup> José María Sesé, “Los Juegos Olímpicos En La Antigüedad,” *Cultura Ciencia y Deporte* 3, no. 9 (2008): 201–211, <http://www.redalyc.org/pdf/1630/163017542008.pdf>.

<sup>34</sup> López Micó, “El Teatro En La Edad Media, Juglares Y Trovadores,” *Publicaciones Didácticas* 70 (2017): 11, accessed January 12, 2018, <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/070003/articulo-pdf>.

<sup>35</sup> Guilio; Pascuali and Remy Principe, *El Violín: Guía de Cultura Y Didáctica Violinística* (Buenos Aires: Ricordi Americana, 1945).

métodos sensoriales, que atribuyen la vinculación de la inteligencia humana a partir de la incentivación de los sentidos.<sup>36</sup>

A partir del siglo XVII, cada época ha desarrollado la técnica y las potencialidades de los instrumentos musicales, por lo cual, cada una de esta es interpretable de definición de virtuosismo y del instrumentista virtuoso. En el caso del violín y según Pascuali, y Principe<sup>37</sup> hubo un antes y un después en el desarrollo del virtuosismo y las posibilidades técnicas e interpretativas desarrolladas por Nicolo Paganini en el siglo XVIII y principios del siglo XIX, por lo cual, la demanda del virtuosismo con este instrumento y la imagen del violinista virtuoso connotaba un perfil hacia la perfección técnica, la improvisación queda en un segundo plano para dar paso al desarrollo de la técnica a partir de partituras escritas,

Los ejercicios se fueron separando respecto a la práctica musical de obras propiamente dichas, y se olvidó el origen y la función de estos ejercicios, generados en contextos precisos, probablemente en función de alumnos con dificultades específicas en obras precisas.<sup>38</sup>

Posteriormente, en el siglo XIX, autores como Sevcik<sup>39</sup>, Shradieck<sup>40</sup> o Dancla<sup>41</sup>, componen una amplia serie de ejercicios técnicos. Estos ejercicios estaban diseñados para que el ejecutante pudiera experimentar diferentes técnicas. Cada ejercicio y obra poseen una dificultad que hace que el ejecutante practique diferentes elementos del violín; no obstante, aunque variados estos podían o no podían poseer una relación con

---

<sup>36</sup> Barquero, *Enseñanza de La Música Para I Y II Ciclos*.

<sup>37</sup> Pascuali and Principe, *El Violín: Guía de Cultura Y Didáctica Violinística*.

<sup>38</sup> Cecilia Jorquera Jaramillo, “¿EXISTE UNA DIDÁCTICA DEL INSTRUMENTO MUSICAL?,” *Leeme: Revista de la Lista Electrónica Europea de la Música en la Educación* 9 (2002), accessed January 30, 2018, <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera02a.pdf>.

<sup>39</sup> Otakar Sevcik, *School of Violin Technics, Op. 1 - Book 1: Violin Method* (Nueva York: Schirmer's Library of Musical Classics, 1881).

<sup>40</sup> Henry Shradieck, *School of Violin Technics* (New York: G. Schirmer, 1889).

<sup>41</sup> Charles Dancla, *L'école Des Cinq Positions*, vol. 1 (New York: Carl Fisher. Inc., 1860).

piezas musicales y promoviendo “la técnica como un fin en sí mismo”.<sup>42</sup> Por ejemplo, en un prefacio que realizó Sevcik para sus *Estudios Elaborados y Análisis del Concierto de Paganini* número 1, describe:

Para alcanzar, en los límites de lo posible, la seguridad absoluta en la ejecución de una obra es preciso efectuar el análisis de sus diversas partes. Solo con esta condición, se consiguen los efectos técnicos, dinámicas, etc. Por este mismo medio, las directivas de un desarrollo espacial y caracterizado por las afinidades del alma, deben imprimirse en la individualidad de quien ejecute, quien, de esta manera, perfecciona y afina su interpretación (...), De esta manera, se consigue una ejecución instrumental animada con miras a la perfección y exenta de dificultades (...) La buena voluntad, asiduidad, y perseverancia son los necesarios fundamentos en este trabajo (...), De la manera de trabajar depende del éxito.<sup>43</sup>

Sevcik en esta primera sección de su método describe que por medio del análisis técnico de los diferentes fragmentos que componen el primer movimiento del concierto de Paganini, y la profundidad práctica que el instrumentista le otorgue, podrá resolverlos de tal manera que impida el error en su ejecución. Desde un punto de vista, estas consideraciones se pueden interpretar como advertencias o reglas para el lector en su estudio, donde señala tanto las reglas de un juego y la recompensa que este irá a obtener si realiza los ejercicios como los señala el autor.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX van surgiendo una nueva generación de pedagogos en música quienes formularon nuevos enfoques educativos y desestimaban la idealización tradicional de la enseñanza de la música a grupos elitistas y estudiantado con alto rendimiento intelectual. Entre estos autores se destacan Decroly, Montessori, Dalton, Orff, Kodaly o Froebel.<sup>44</sup> Este último, por ejemplo, destaca por ser de los primeros estudiosos en fomentar la importancia del valor del juego, la

---

<sup>42</sup> Jorquera Jaramillo, “¿Existe una Didáctica del Instrumento Musical?”.

<sup>43</sup> Otakar Sevcik, *Estudio Completo Y Análisis de Compases Del N. Paganini: Allegro-Concierto I, En D Mayor Con Una Revisión de La Parte de Violín Y La Parte de Piano. op.20* (Brno: Ol. Pazdírek, 1932).

<sup>44</sup> Barquero, *Enseñanza de La Música Para I Y II Ciclos*.

imaginación, la utilización del canto, danza y movimiento en la educación infantil, y que ha influido en la pedagogía musical moderna.

En la segunda mitad del siglo XX, pedagogos en la enseñanza del violín como Iván Galamian han incentivado la idealización de que la práctica debe basarse en la variación constante de ejercicios, de una manera dinámica e interactiva hacia el estudiante. A diferencia de Sevcik u otros, la práctica que se requiere para la ejecución del violín no depende de la cantidad de repeticiones para desarrollar un pasaje musical, sino de la variedad de estrategias que se practiquen para el logro de los objetivos.

(...) el dominio técnico depende más del control de la mente que la mera agilidad de los dedos, la vía directa hacia el dominio reside en los procedimientos de trabajo que presentan un constante desafío al proceso de pensamiento del alumno. Por esta razón, siempre deben enfrentarse y resolverse nuevos problemas. Proporcionar tales problemas nuevos en un suministro casi inagotable es el principal propósito de estos patrones.<sup>45</sup>

El tratado realizado de Galamian y Neuman es de las primeras referencias que fundamentan un enfoque basado en el o la estudiante. Asimismo, destaca la importancia del profesorado hacia la complejidad de la didáctica considerando las características personales de los estudiantes, aspecto que será utilizado posteriormente por autores contemporáneos como Happenot<sup>46</sup>, Fisher<sup>47</sup>, entre otros.

Desde el punto de vista de la ludificación, implica que el docente puede variar sus estrategias de enseñanza volviéndolas más interactivas, buscando que el alumnado experimente e incentive la curiosidad. Además que otros métodos pueden adaptar según estas características.

---

<sup>45</sup> Ivan Galamian and Frederick Neumann, *Contemporary Violin Technique, Book 1* (Boston: Galaxy Music Corporation, 1966).

<sup>46</sup> Dominique Happenot, *El Violín Interior* (España: Real Music, 2002).

<sup>47</sup> Simon Fischer, *Basics: 300 Exercises and Practice Routines for the Violin* (London: Edition Peters, 1997).

En cuanto a metodologías para la enseñanza y aprendizaje del violín, que han incentivado la experiencia del juego se hallan las desarrolladas por Shinichi Suzuki y Paul Rolland. El método Suzuki enfocado a la enseñanza de los instrumentos musicales desde tempranas edades de manera individual y grupal, incentiva y promueve el desarrollo de dinámicas lúdicas para sus clases con fines específicos a la enseñanza y aprendizaje, por su parte, el método de Paul Rolland también propone este tipo de dinámicas para su didáctica pero, con énfasis en el desarrollo psico-motor.<sup>48</sup>

Adicionalmente con el auge de las Tecnologías de la Información y Comunicación, se han desarrollado muchas herramientas físicas y digitales para la enseñanza y aprendizaje del violín, en ellas se pueden hallar aplicaciones, software y videojuegos. Este tipo de herramientas permiten complementar un proceso de enseñanza y aprendizaje de contenidos pertenecientes a la disciplina del violín, con estrategias de ludificación. Por ejemplo, la aplicación para ipad *Magic Fiddle* desarrollada por el músico, tecnólogo y diseñador de juegos de la Universidad de Standford Ge Wang. Para que los usuarios puedan interactuar con la aplicación, estos deben colocarse la tablet en el hombro, hay un gráfico que representa el violín e indicaciones en color amarillo para que la persona identifique la colocación de los dedos. Puestos los dedos sobre la pantalla, suena similar a un violín y permite realizar dinámicas y vibrato; adicionalmente, la aplicación indica al usuario el momento específico en que debe poner y quitar los dedos a partir de símbolos, con la finalidad de representar el ritmo de las piezas.<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> María del Rosario Durán, “Aplicación de Los Métodos Pedagógicos de Shinichi Suzuki Y El de Paul Rolland Con Alumnos de Violín” (Universidad de las Américas Puebla, 2003).

<sup>49</sup> eIFuturoEsOne, *Ge Wang Convierte Tu Móvil En Una Ocarina, Tu Tablet En Un Violín*, 2015, <https://www.youtube.com/watch?v=6GMdnKprGs0>; Smule, *Smule | Magic Fiddle for iPad [Video Game Music]*, 2010, <https://www.youtube.com/watch?v=hnMzSUrevNA>.

A partir de lo anterior, se considera que la ludificación es una consecuencia del avance tecnológico de las sociedades actuales, esto se puede considerar como una síntesis de la filosofía interdisciplinar del juego. Aunque el término no es utilizado anteriormente a la segunda mitad del siglo XX, sus enfoques parten de los antecedentes del estudio del juego en la sociedad y la cultura.

#### **1.4.2 Antecedentes históricos Nacionales**

Con el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, se incentivó el auge de los videos juegos. Estadísticamente la media de edad de los consumidores de videojuegos es de 30 años, cerca de la mitad son mujeres<sup>50</sup>, y donde las grandes potencias en la creación y consumo de video juegos son países provenientes de China, Estados Unidos, Japón y Europa,<sup>51</sup> promediando 50 000 millones de minutos mensuales.<sup>52</sup>

Asimismo, Werbach (2017), considera que los videojuegos cada vez se están adaptando a la vida real.<sup>53</sup> En el contexto nacional por ejemplo se puede hallar muchas estrategias ludificadas como las promovidas por franquicias de comidas rápidas. Algunos de ellos incentivan un programa de fidelidad en el cual, los clientes van acumulando puntos por cada compra que se realice, esos puntos son intercambiables por productos como recompensas. Además, existe un sistema de jerarquías simbolizadas por insignias de bronce, plata, oro y platino, lo cual permite establecer un estatus en la comunidad de clientes.

---

<sup>50</sup> Kevin Werbach, *Video Games* (Estados Unidos: Coursera, 2017), <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/Cwq7e/2-4-video-games>.

<sup>51</sup> Platzi, "El Estado de La Industria de Los Videojuegos." YouTube, 1 video (28:02), <https://www.youtube.com/watch?v=0Mia7ZbRRdA>.

<sup>52</sup> Werbach, *Video Games*.

<sup>53</sup> Kevin Werbach, *Kevin Movilack Interview with Prof. Werbach* (Estados Unidos: Coursera, 2017), <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/XSLSv/2-6-ethan-mollick-interview-with-prof-werbach>.

Esta estrategia incentiva y motiva a los clientes a coleccionar y vuelvan a comprar productos y a que generen un hábito de consumo. Lo significativo del ejemplo, es cómo emplearon los simbolismos o monedas virtuales (llámese platino- oro, plata o bronce) utilizadas en videojuegos para fomentar este sistema de fidelidad;- , los consumidores lo consideran divertido y atractivo para realizar compras constantemente.

Por otro lado, las investigaciones y la práctica de la ludificación en contextos educativos nacionales son recientes, se ha desarrollado principalmente en áreas de administración de empresas, marketing, administración de negocios, desarrollo de videojuegos, economía, y otras ciencias similares. No obstante, sus investigaciones en el ámbito educativo han abarcado desde la educación primaria hasta la educación superior.

Sin embargo, en el campo de la educación se ha abordado a partir de las potencialidades de la creación y aplicación de los videojuegos en los procesos de aprendizaje. Además, las investigaciones se han enfocado en sus efectos en áreas y disciplinas como Matemáticas, Física, Estudios Sociales y Ciencias, como un material didáctico. No obstante, escasea la cantidad de investigaciones acerca de su potencialidad y dificultades en ámbitos artísticos, así como investigaciones que implementen la teoría de la ludificación como un enfoque para la enseñanza y aprendizaje, principalmente a nivel nacional.

Los instrumentos musicales al contar con una construcción y una naturaleza de interacción análoga, las perspectivas de uso pueden ser múltiples según la cultura, los contextos históricos y los avances tecnológicos. Actualmente, a partir de las diferentes filosofías y enfoques sobre la técnica de los instrumentos musicales, se han realizado múltiples estudios desde la psicología, ciencias de la educación, sociología, antropología, entre otras, con el objetivo de ofrecer a actuales y futuros docentes de



instrumentos musicales nuevas teorías pedagógicas, curriculares y didácticas para la facilitación de los procesos educativos.

### **1.4.3 Antecedentes Investigativos Internacionales**

Las investigaciones y artículos realizados por autores que han investigado acerca de la ludificación en el ámbito de la educación son recientes. Sin embargo, se han estudiado sus efectos en poblaciones desde la educación preescolar hasta en la educación superior.

Por otra parte, las primeras referencias del término fueron en inglés, por lo cual, el termino más generalizado es el de *Gamification*. No obstante, también se pudo encontrar referencias que utilizan los términos de Gamificación y Ludificación en el idioma español.

Trabajos significativos en el área de educación pero que tiene trascendencia en la enseñanza de los instrumentos musicales se encuentran en el artículo realizado por Patrick, Doyle y O'mahoney, en el cual realizan una discusión acerca del desarrollo, efecto y éxito de las estrategias de ludificación que variará según las características particulares de los estudiantes participantes en el proceso didáctico. Además, que según sus investigaciones no existen muchas referencias de investigaciones donde se explore el uso de estrategias de ludificación en contextos y entornos de tutoría individualizada.<sup>54</sup>

En el área de la educación se ubica el estudio publicado para la International Journal on Advances in Education Research denominado *Gamification in Teaching*

---

<sup>54</sup> Patrick Buckley, Elaine Doyle, y Ava O 'mahoney, "Individualising Gamification: Investigating How Learning Styles Impact Upon Gamification" (n.d.), acceso el 27 de Diciembre del 2017, <https://search-proquest-com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/central/docview/1859715052/fulltextPDF/9D684DD08658427APQ/34?accountid=28692>.

*Music: Case Study*.<sup>55</sup> Este tuvo como objetivo evaluar la calidad del aprendizaje por la introducción de una aplicación educativa en los procesos didácticos de la educación musical para niveles de segundo ciclo de educación básica.

La investigación se centró en el uso de un conjunto de materiales multimedia diseñados para proporcionar soporte para la práctica instrumental (grabadora y guitarra) y coros, según la técnica del canto. Los estudiantes tuvieron acceso a los materiales de dos maneras: en el primer caso, se presentaron como una actividad supervisada por el docente en el contexto del aula; en el segundo, los estudiantes podrían obtener acceso a los materiales multimedia de manera proactiva, a través de la plataforma Moodle. En este caso, se invitó a los estudiantes a participar en un juego, concebido como un recorrido paso a paso, en el que debían responder preguntas aleatorias para desbloquear los materiales multimedia deseados. A partir de la comparación de interacción de tres grupos de control, el estudio concluye en que se evidenció mayor motivación intrínseca del grupo que utilizaron los materiales multimedia.

En el ámbito de la enseñanza de los instrumentos musicales, el artículo de María Margoudi, George Waddell y Manuel Oliveira llamado *Co-Creating a Gamified Solution for Music Learning*,<sup>56</sup> los autores desarrollaron una plataforma llamada TELMI (Tecnología de Aprendizaje Mejorado de los Instrumentos Musicales) en inglés, cuyo objetivo principal es desarrollar una solución integral y eficiente para el aprendizaje del violín, ajustándose a los paradigmas educativos actuales. Con el uso de colaboradores en diferentes áreas como teatro, diseño y programación. Este sistema promueve un

---

<sup>55</sup> Cristina Gomes, Mauro Figueiredo, y Jose Bidarra, "Gamification in Teaching Music : Case Study," *International Journal on Advances in Education Research* 1, no. 3 (2014): 56–77.

<sup>56</sup> Maria Margoudi, George Waddell, y Manuel Oliveira, "Co-Creating a Gamified Solution for Music Learning" (n.d.), acceso el 27 de Diciembre del 2017, <https://search-proquest-com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/central/docview/1967745190/fulltextPDF/6EFCCCD37F2344C5PQ/1?accountid=28692>.

aprendizaje autorregulado para sus usuarios, donde las estrategias de ludificación son parte de la mediación de estos recursos virtuales.

En el artículo denominado *P.I.A.N.O.*<sup>57</sup>: *Enhancing Instrument Learning via Interactive Projected Augmentation*, Weing, Röhlig, Rogers et al, describen el diseño de un software con el objetivo que los usuarios aprendan piano de una manera más eficiente. Para ello se sustituyó la escritura tradicional a una alternativa que facilitara la comprensión de la ejecución de las notas musicales. Además se ofrecen tres modos para el aprendizaje del piano, retroalimentaciones, evaluación del rendimiento, y aumento de aspectos de ludificación para lograr experiencias para la motivación prolongada de la práctica y sensaciones de logro.

Por otra parte, el artículo de Ramey denominado *No Vacation From Practicing for Young Musicians; Tips for Keeping Children Engaged in Music and Playing their Instruments Over the Summer Break*, describe que existe un problema frecuente en los estudiantes de piano cuando terminan las clases y entra el periodo de vacaciones: los estudiantes no estudian en su totalidad o parcialmente cuando llega esta temporada. Por lo que el profesor de piano Philipp Johnson, quien ha escrito varios libros acerca de la práctica y ha investigado cómo la ludificación puede incentivar a los estudiantes de instrumento en tareas tediosas, recomienda a los padres a crear juegos e incentivos que promuevan la práctica, haciendo un balance entre la diversión y la frecuencia de la práctica de los instrumentos musicales.<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> Matthias Weing et al., "P.I.A.N.O.: Enhancing Instrument Learning via Interactive Projected Augmentation," in *2013 ACM Conference on Ubiquitous Computing, UbiComp 2013*, 2013, 75–78, [http://doi.acm.org/10.1145/2494091.2494113%5Cnfiles/15298/Weing et al. - 2013 - P.I.A.N.O. Enhancing Instrument Learning via Inte.pdf](http://doi.acm.org/10.1145/2494091.2494113%5Cnfiles/15298/Weing%20et%20al.%20-%202013%20-%20P.I.A.N.O.%20Enhancing%20Instrument%20Learning%20via%20Inte.pdf).

<sup>58</sup> Corinne Y Ramey, "No Vacation From Practicing for Young Musicians; Tips for Keeping Children Engaged in Music and Playing Their Instruments over the Summer Break," *Wall Street Journal (Online)* (2015).

En la tesis de maestría de Heather Birch, incentivó estrategias de ludificación para promover la motivación de sus estudiantes a obras técnicas debido a que observó que a estos no les atrae la idea de tocar este tipo de repertorio. Una de las estrategias principales fue la creación de una página web, un sistema de puntos y de retroalimentación. Aunque tuvo efectos positivos en sus estudiantes debido a una competencia pasiva entre compañeros, hubo consecuencias posteriores como indiferencia o adicción a la obtención de puntos.<sup>59</sup>

Con respecto a la utilidad de la plataforma Cerego, se encuentran los artículos *Online Learning Modules Based on Spacing and Testing Effects Improve Medical Student Performance on Anatomy Examinations* por Dolgor Baatar, Elizabeth Ricks y Thomas Gest<sup>60</sup> y *Proceedings of The Australian Conference on Science and Mathematics Education (formerly UniServe Science Conference)* por Nathan Boase.<sup>61</sup> Ambos artículos poseen una relación en cuanto a que se utilice la plataforma Cerego para comprobar sus alcances con estudiantes universitarios de primer ingreso de Química y de Odontología debido a que en ambas ciencias se requiere la memorización de una variada cantidad de conceptos, definiciones y vocabulario técnico.

A partir de encuestas sobre la utilidad, se concluyó que su utilización permite a los estudiantes mayor facilidad y motivación hacia el aprendizaje para la memorización de tecnicismos específicos a su especialidad. Entre las limitantes sugeridas por algunos estudiantes destacan la cantidad de tiempo que se necesita para llevar a cabo un mejor

---

<sup>59</sup> Heather Birch, "Motivational Effects of Gamification of Piano Instruction and Practice".(University of Toronto, 2013), <http://hdl.handle.net/1807/35576>.

<sup>60</sup> Dolgor Baatar, Elizabeth Ricks, and Thomas Gest, "Online Learning Modules Based on Spacing and Testing Effects Improve Medical Student Performance on Anatomy Examinations," *The FASEB Journal* 31, no. 1\_supplement (2017): lb13-lb13, [http://www.fasebj.org/doi/abs/10.1096/fasebj.31.1\\_supplement.lb13](http://www.fasebj.org/doi/abs/10.1096/fasebj.31.1_supplement.lb13).

<sup>61</sup> Nathan RB Boase, "Cerego: An Adaptive Tool for Teaching First Year Students Chemistry. AKA: Students Don't like Textbooks.," in *Paper Presented at the Australian Conference on Science and Mathematics Education (Formerly UniServe Science Conference)*., vol. 0, 2017, 31, acceso el 15 de Junio del 2018, <https://openjournals.library.usyd.edu.au/index.php/IISME/article/view/10755/11312>.

proceso de memorización con Cerego, que se sugiere su uso tenía una utilidad complementaria, ya que consideran que su utilización puede ser adictiva, y puede superar la adicción a juegos como *Candy Crush*.

Por su parte con respecto a la utilización de Cerego en el ámbito de la enseñanza de la música se cuenta con el artículo *Jazz in the Brain: Moving Beyond Video in Online Learning*.<sup>62</sup> En este el autor describe su experiencia como colaborador de diseño educativo con el MOOC – Massive Online Open Source – Introduction to Jazz promocionado mundialmente por la School of Music at UT Austin de Estados Unidos, y la plataforma EDX fundada por el Tecnológico de Massachusetts y la Universidad de Harvard.

Los MOOC generalmente tiene un aproximado de 45000 estudiantes a nivel mundial; sin embargo, solo el 5% de esta población concluye el curso de manera integral. Esto se debe a que, aunque se facilita la información por medio de videos, no se les enseña a sus alumnos cómo aprender e interactuar con la información proporcionada en los cursos, lo que hace que exista una alta tasa de deserción.

La Universidad de Austin, Texas en colaboración con la compañía Cerego, diseñaron un sistema de evaluación en el cual, los estudiantes aprendan a su propio ritmo implementando un sistema en que para sobrepasar el curso no se requiera una evaluación parcial o final y a un plazo definido de realización. Sus resultados señalan que en el curso *Introduction to Jazz* aumentó su tasa de finalización del curso de un 5% a un 12%, donde el 60% de estos obtuvieron una calificación final de 90 o superior.

---

<sup>62</sup> Andrew Smith Lewis, "Jazz on the Brain: Moving Beyond Video in Online Learning," *The Synapse*, 2014, acceso el 16 de Enero del 2018, <https://medium.com/synapse/jazz-on-the-brain-4fc6da939860>.

#### **1.4.4 Antecedentes Investigativos Nacionales**

En el contexto nacional existen estudios sobre la influencia del juego en contextos de educación preescolar hasta en educación superior. A continuación se describen los siguientes ejemplos.

La tesis de licenciatura *Estrategias metodológicas para la enseñanza de las ciencias desde la teoría del aprendizaje lúdico en dos grupos de segundo grado del I Ciclo de la Enseñanza General Básica de la Escuela Dante Alighieri*. 2012. Bajo la justificación del exceso de contenidos de las clases de ciencias hace que estas incentiven un enfoque memorístico de enseñanza y aprendizaje. No obstante, la materia de ciencias debería incentivar el desarrollo de la criticidad, la observación y el replanteamiento constante para facilitar la información según el contexto de los estudiantes.

A partir de lo anterior, se diseñó un módulo de 29 estrategias metodológicas que consideran un perfil cognitivo, físico y afectivo de los y las estudiantes, la diversidad de inteligencias, y estilos de aprendizaje, por medio de la indagación científica y el aprendizaje lúdico, logren motivar al estudiantado y despierten en ellos la participación y el interés hacia la ciencia. En la implementación de algunas de las estrategias del módulo se evidencio que la utilización de la estrategia lúdica induce positivamente en el proceso de aprendizaje de las ciencias al generar motivación, interés y participación. Durante el desarrollo de las estrategias lúdicas los niños manifestaron su deseo de participar en las actividades propuestas y a través de las preguntas que iban formulando su interés por el tema que se desarrollaba. Además con este tipo de estrategias, otorga al

estudiantado un papel activo en la construcción de su aprendizaje generando conocimiento significativo que perdura a largo plazo.<sup>63</sup>

En cuanto a investigaciones relacionadas con la incentivación del juego en contextos educativos de población adolescente se halló la tesis de licenciatura *El juego Escénico para Mejorar la Expresión Oral del Estudiantado del III Ciclo de la Educación General Básica*. Las autoras elaboraron una estrategia didáctica donde se desarrolla la expresión oral del estudiantado en el aula, por medio del juego escénico utilizando un texto dramático con el que el alumnado aprendió y practicó las destrezas orales que se van a construir para mejorar su capacidad expresiva ante un público, como radiales o foto teatro por ejemplo.

Entre las conclusiones consideradas por las autoras afirman que la vergüenza, la falta de confianza al no poder expresar lo que desean y la mirada directa del público son las dificultades que enfrentan a la hora de expresarse oralmente; no obstante, en ningún momento afirman no tener interés en las actividades. Esto difiere de la espontaneidad que refleja la población estudiantil en periodos de receso de clases, ya que la expresión de deseos, puntos de vista, o intereses se ve se manifiesta con mayor naturalidad.<sup>64</sup>

Desde el punto de vista de la educación superior se encuentra el estudio realizado por Jenny Vázquez Vázquez denominado *El juego como estrategia didáctica para la formación de temas de alimentación saludable, en la población universitaria de la Sede de Occidente. San José: Universidad de Costa Rica*. Esta es una memoria de práctica docente en un contexto universitario, para el curso Salud y Cuidados de la Niñez de la carrera de educación. Su justificación fue a partir de una resistencia al tema

---

<sup>63</sup> Mariani Barquero et al., “Estrategias Metodologías Para La Enseñanza de Las Ciencias Desde La Teoría Del Aprendizaje Lúdico En Dos Grupos de Segundo Grado Del I Ciclo de La Enseñanza General Básica de La Escuela Dante Alighieri. (Tesis de Licenciatura, Universidad de Costa Rica, 2012).

<sup>64</sup> Josip Mena, Gerald Padilla, y Silvia Elena Rojas, “El Juego Escénico Para Mejorar La Expresión Oral Del Estudiantado Del III Ciclo de La Educación General Básica. Tesis de Licenciatura En Enseñanza Del Idioma Castellano. 2014” (Tesis de Licenciatura, Universidad de Costa Rica, 2014).

de la alimentación saludable debido a la matricula del estudiantado en diferentes áreas, no específicas a salud.

Entre las conclusiones que llega la autora, la didáctica del juego en ambientes universitarios proviene de la responsabilidad del docente hacia la motivación del estudiantado, ya que requiere que esta población construya una serie de conocimientos propios de su profesión además que incursionen prácticas que le ayudarán en su ejercicio docente. Entre las limitantes de la práctica indica Vázquez, concluye que aunque el desarrollo de juegos favoreció el proceso de aprendizaje de contenidos e incentiva un ambiente tranquilo de aprendizaje, hubo resistencia de estudiantes que prefirieron tomar notas debido a considerarlo “poco serio” dentro del parámetro de una clase universitaria.<sup>65</sup>

Desde la perspectiva del juego desde un punto de vista antropológico se ubica la tesis de licenciatura *El trading Card Game Magic: Tha Gathering como Productor Cultural Generador de un Colectivo Urbano, en la Caso de las Salas Avalon Game Arena y Vortez Game Center, San José, Costa Rica*. Este estudio etnográfico analiza las sociedades e interacciones creadas a partir del juego de cartas Trade Magic a partir del caso del grupo The Gutenberg.

Señalan los autores, que el interés significativo que poseen los jugadores se basa en las novedades del diseño e implementación de contenidos creativos, además de una narrativa específica que relaciona el sujeto con el juego, asimismo del desarrollo de una cultura social de interacción y dinámica mercantil. Por otra parte, indican que la población de jugadores es joven o adulta joven; sin embargo, a ellos no les interesa

---

<sup>65</sup> Jenny Vasquez, “El Juego Como Estrategia Didáctica Para La Formación de Temas de Alimentación Saludable, En La Población Universitaria de La Sede de Occidente. San Jose: Universidad de Costa Rica.” (Trabajo de Licenciatura, Universidad de Costa Rica, 2015).



ampliar su comunidad a ambientes académicos, populares o a la sociedad civil, ya que los integrantes activos o entrantes se involucran por decisión propia, no por reconocimiento sino por diversión, debido al ambiente lúdico que ofrecen estos espacios.<sup>66</sup>

Durante el juego, los jugadores desarrollan una idea compleja de status en relación a la propiedad de productos y curiosamente también un sentimiento de solidaridad. El colectivismo de la parafernalia asociada al juego es un elemento relevante en las interacciones de la comunidad con el comercio y en las redes relaciones sociales a lo interno del grupo<sup>67</sup>.

La ludificación incentiva el diseño de estrategias para la creación de experiencias de aprendizaje donde el factor emocional de los usuarios se ve implicado. Actualmente los profesores de instrumentos musicales a nivel nacional buscan crear y capacitarse en nuevas o mejores maneras para motivar el aprendizaje deliberadamente. Instituciones como la Asociación Costarricense del Método Suzuki organiza capacitaciones denominadas Festivales Suzuki, para docentes de violín; el presente año celebra su décima edición. En estos festivales los y las interesadas aprenden a crear e incentivar estrategias didácticas a partir de las experiencias lúdicas de enseñanza y aprendizaje ya que sus principios generales son:

(...) la enseñanza del instrumento, al igual que la lengua materna, debe de estar rodeada de un ambiente positivo de motivación, alegría, honestidad, disciplina con amor y reconocimiento de los logros. Debe de existir un ambiente de orden con mucha alegría.<sup>68</sup>

---

<sup>66</sup> Bonilla, González, and Massiel, “El Trading Card Game Magic: Tha Gathering Como Producto Cultural Generador de Un Colectivo Urbano, En La Caso de Las Salas Avalon Game Arena Y Vortez Game Center .”

<sup>67</sup> Bonilla, González, and Massiel, “El Trading Card Game Magic: Tha Gathering Como Producto Cultural Generador de Un Colectivo Urbano, En La Caso de Las Salas Avalon Game Arena Y Vortez Game Center”50.

<sup>68</sup> Suzuki Association of Americas, “Pagina Oficial El Método Suzuki En Latinoamerica: El Método Suzuki O La Educación Del Talento”, 2011, Acceso el 12 de Enero del 2018, [http://www.suzukilatinoamerica.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=128&Itemid=225](http://www.suzukilatinoamerica.org/index.php?option=com_content&view=article&id=128&Itemid=225)

Por otro lado, el proyecto *Observatorio del musicar*, desarrollado y organizado por el profesor de la Universidad de Costa Rica Guillermo Rosabal, es derivado de las enseñanzas del educador musical y autor Christopher Small quien acuñó el término musicar como “afirmar, explorar, y celebrar las relaciones que emergen o surgen cuando escuchamos música”.<sup>69</sup> Por medio de este observatorio, tanto profesionales, estudiantes de música o interesados pueden compartir sus experiencias con la interacción con la música.

El término musicar<sup>70</sup> posee una connotación similar a la que se atribuye a la ludificación, ya que ambos tratan de rescatar las experiencias que practican las personas cuando interactúan con la música o con el juego específicamente. La ludificación explora el juego como una metodología para el mejoramiento de las experiencias sociales, personales o laborales de los individuos, ya el juego es parte de la práctica vital, mientras que el musicar considera la música como parte esencial del ser humano ya que el valor que se le dé varía de la persona sin importar su formación intelectual en la materia de música<sup>71</sup>.

Las tesis y Monografías de Suhelen Araya y Luis Fernando Solano, o la de Lucia Leandro establecen su marco teórico a partir de las teorías del Musicar. Sus propuestas se justifican bajo un marco teórico de la teoría del musicar y la reflexión de la sociología transdisciplinar de Guillermo Rosabal. A partir de problemáticas de su instrumento de especialidad – viola o percusión – consecuencia de una educación

---

<sup>69</sup> Universidad de Costa Rica, “Observatorio Del Musicar,” última modificación 2018, acceso el 11 de Enero del, 2018, <http://www.obsmusicar.ucr.ac.cr/>.

<sup>70</sup> La primera referencia del término deriva del idioma inglés *musiking*, el cual se traduce al español como “musicar” a manera de verbo.

<sup>71</sup> María Isabel Carvajal Araya, Rica Carvajal Araya, and María Isabel, “Jóvenes Y Música: El Concepto De &quot;Musicar&quot; Y los Planes de Bachillerato de la Carrera de Educación Musical de La Universidad De Costa Rica En El Siglo Xxi,” *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”* 12, no. 1 (2012): 1–31, acceso el 25 de Enero del 2018, <http://www.redalyc.org/pdf/447/44723363013.pdf>.

tradicional costarricense basada en la ejecución técnica limitando la integralidad de contenidos donde el estudiante explore, experimente y desarrolle sus destrezas según sus características personales.<sup>72</sup>

La tesis de licenciatura de Villalobos *Propuesta Metodológica para la Enseñanza del Instrumento Violonchelo para Principiantes, aplicada a niños de tercer grado (I Ciclo) de Educación Básica*, realizó una combinación del método Suzuki para este instrumento con el libro *El arte de tocar violonchelo* de Christopher Bunting combinando clases grupales e individuales. Según indica el autor, la justificación de considerar esta propuesta como creativa e innovadora es debido a que en la enseñanza tradicionalmente de este instrumento no ha podido realizar en los estudiantes el desarrollo de competencias para la vida, y por lo cual desea que su propuesta promueva “valores como la disciplina, perseverancia y paciencia (...), permitiendo que el niño aprenda haciendo, creando y disfrutando”.<sup>73</sup>

Por otra parte, la tesis de Maestría de Mariana Salas denominada *Pertinencia de utilizar los Principios del Constructivismo para la Mediación Pedagógica en la Enseñanza del Violín*, describe su experiencia al utilizar este enfoque a procesos didácticos de aprendizaje de violín de manera grupal. Durante este proceso los y las estudiantes participantes en su investigación consideraron su experiencia como

---

<sup>72</sup> Suhelen Araya y Luis Fernando Solano, “Aporte Del Módulo Introductorio Propuesto para el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de la percusión de los y las Estudiantes de Nivel Principiante En La Escuela Municipal de Música de Paraíso en El Año 2014” (Universidad de Costa Rica, 2014); Lucia Leandro, “Música Costarricense para Viola y su Incorporación Dentro del Currículo Educativo Formal de Las Clases de Instrumento : Una Propuesta Pedagógica Mediante El Análisis de Dos Casos” (Tesis de Licenciatura, Universidad de Costa Rica, 2014).

<sup>73</sup> Villalobos, “Propuesta Metodologica Para La Enseñanza Del Instrumento Violncello Para Principiantes, Aplicada a Niños de Tercer Grado (I Ciclo) de Educación Basica.”(Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional, 2008)

placentera y entretenida, a su vez que la investigadora lo considera que con la praxis de este enfoque los estudiantes pudieran aprender de una mejor manera y más fácil.<sup>74</sup>

Por otra parte, la tesis de licenciatura de Humberto Malavassi denominada *Creatividad e Improvisación en la Educación Musical: El Jazz como Alternativa*, realiza una investigación mixta acerca de la importancia que debería recibir la improvisación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música. A partir de los datos conseguidos, el autor plantea una propuesta metodológica para docentes con el fin de incentivar esta parte del arte musical ya que:

Jugando y experimentando ya sea con su voz o con algún instrumento musical el estudiante iría teniendo una mejor relación personal con la música y el instrumento. Basado en todas sus experiencias, por medio de la improvisación, el alumno puede reafirmar conocimientos, desarrollar la memoria, la imaginación, así como la sensibilidad y el oído (...) El Jazz desarrolla cinco aspectos en el individuo: la intuición, el intelecto, la emoción, el sentido de las alturas y el hábito.<sup>75</sup>

Las tres tesis citadas tienen puntos en comparación con el diseño de ambientes ludificados. Estas se basan en una dificultad que han identificado de la enseñanza tradicional de los instrumentos musicales, y ya sea por medio del desarrollo de una nueva metodología, incentivación o experimentación de un nuevo enfoque educativo o bien la exploración de estrategias didácticas, los docentes buscan que el aprendizaje del instrumento, además de ser más facilitado, permita el desarrollo de experiencias más lúdicas y significativas para diferentes extractos de la experiencia vital.

Desde la perspectiva de la motivación hacia el aprendizaje de los instrumentos musicales se encuentra el estudio de Nelson Ramírez denominado *Estrategias de Motivación a la Hora de Practicar Saxofón*. Por medio de entrevistas a docentes de este

---

<sup>74</sup> Mariana Salas, "Pertinencia de Utilizar Los Principios Del Constructivismo Para La Mediación Pedagógica En La Enseñanza Del Violín." (Tesis de Licenciatura, Universidad Estatal a Distancia, 2014).

<sup>75</sup> Malavassi, "Creatividad E Improvisación En La Educación Musical. El Jazz Como Alternativa."

instrumento de procedencia nacional e internacional, además de estudiantes de nacionalidad costarricense, el autor indagó la opinión colectiva de aspectos que permiten la motivación hacia la práctica del saxofón, debido a que existe una tendencia del estudiantado de clasificar la formación en este instrumento como “tediosa, aburrida o cansada”.<sup>76</sup>

Tras la indagación se evidenció que el 61% de los entrevistados respondió que tienen menos motivación en el ejercicio de estudios técnicos, llámese notas largas, escalas y estudios técnicos. Esta misma población, indicó que les motiva predominantemente el estudio del repertorio, evidencia que también se demostró tras el desarrollo de las entrevistas con los docentes dentro y fuera del contexto costarricense. Además, tras el análisis de los datos obtenidos de los docentes, Ramírez sintetiza las siguientes conclusiones.

1. Todas las personas somos diferentes y aprendemos de maneras distintas, por eso la misma manera de enseñar no va a funcionar para todos los estudiantes.
2. Cualquier tema, hablando de práctica del saxofón, pueden resultar entretenida, solo hay que saber tratarlo en cada persona.
3. Ante cualquier tema, a la hora de practicar el saxofón puede resultar entretenido, dependiendo de la manera como se trabaje hay algunos de ellos que aparece como una constante en la lista de temas menos motivadores, a los cuales se les debe prestar bastante atención. Esos temas son los relacionados con la técnica del instrumento.<sup>77</sup>

A partir de la referencia obtenida, se puede concluir que el uso de la ludificación se ha implementado para la enseñanza y aprendizaje del violín u otros instrumentos

---

<sup>76</sup> Nelson Ramirez, “Estrategias de Motivación a La Hora de Practicar El Saxofón.”

<sup>77</sup> Ibid.

musicales. No obstante, sus métodos de trabajo se han basado principalmente en el desarrollo o diseño de estrategias para incentivar al estudiantado a realizar prácticas para el desarrollo de la técnica que pueden considerarse como aburridas, de difícil asimilación o que requieren un proceso a largo plazo para ser realizadas, lo cual puede producir en la población estudiantil una falta de motivación para realizarlas debido a la dificultad que poseen.

Además, las referencias consultadas específicamente sobre el desarrollo de la ludificación en las aulas de instrumentos musicales, aunque escasas, poseen una finalidad común: el incentivar la diversión o el incentivo lúdico como una estrategia para promover en los estudiantes el desarrollo del autoaprendizaje y tolerancia al error. Este aspecto es de significativo interés debido a que actualmente los enfoques educativos consideran la necesidad de incentivar estos procesos considerados como competencias del siglo XXI.

## CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

### 2.1 Delimitaciones sobre el juego y el acto de jugar

A través de la historia no se ha establecido una definición única de lo que es el juego. Por ejemplo, el Diccionario de la Real Academia Española, ofrece más de 10 definiciones sobre este término (véase glosario). Además, filósofos como por ejemplo Friedrich Schiller consideraban el juego como un gasto exuberante de energía, o para George Santayana la acción de jugar se realiza sin finalidad alguna. Inclusive el filósofo Ludwig Wittgenstein en el siglo XIX concluyó que es imposible definir el marco que define un juego cuando indica en su aforismo 69 de sus Investigaciones Filosóficas: “¿cómo está limitado el concepto del juego? ¿lo que todavía cuenta como juego y lo que ya no funciona? ¿puedes dar el límite?, No.”<sup>78</sup>

Por otra parte la definición de juegos posee también diferentes perspectivas. Por ejemplo, autores en diseño de juegos como Tracy Fallerton et al. consideran este como un sistema cerrado que involucra a los jugadores en un conflicto estructurado y se resuelve en un resultado desigual, por su parte Sid Meier considera que el juego es una serie de decisiones significativas, o por parte del antropólogo de la Universidad de Wisconsin Thomas Mallaby, lo menciona como un dominio de contingencias artificiales que generan resultados interpretables<sup>79</sup>, sin embargo, para Sauny citada por Chacón, el juego es “una actividad lúdica organizada para alcanzar fines específicos”<sup>80</sup>, o por su parte, Schaefer señala que: “El que hecho de las personas de todas las épocas siempre han

---

<sup>78</sup> Kevin Werbach, *Game: Game and Play* (Estados Unidos: Coursera, 2017), <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/SnOhb/2-3-games-and-play>; Kevin Werbach, *Game: What Is a Game?* (Estados Unidos: Coursera, 2017), <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/48aZh/2-2-what-is-a-game>.

<sup>79</sup> Werbach, *Game: Game and Play*.

<sup>80</sup> Paula Chacón. “El Juego Didáctico como Estrategia de Enseñanza y Aprendizaje: ¿Cómo Crearlo en el Aula?”. Venezuela: Instituto Pedagógico de Caracas, 8. <http://www.e-historia.cl/cursosudla/13-EDU413/lecturas/06%20-%20El%20Juego%20Didactico%20Como%20Estrategia%20de%20Ense%C3%B1anza%20y%20Aprendizaje.pdf>

jugado es un hecho histórico incontrovertible, lo que es nuevo es la manera en que quienes viven hoy dentro de esta cultura, lo perciben y utilizan”<sup>81</sup>.

Indica Sanuy citada por Chacón adicionalmente que la palabra juego, proviene del término inglés game que a su vez proviene de la raíz indo-europea ghem que significa saltar de alegría. Desde este punto de vista etimológico, la raíz de la palabra juego tiene una connotación hacia la libertad, hacia lo lúdico<sup>82</sup> o hacia lo infantil.

Sin embargo, Roger Caillois considera la necesidad de separar la definición de juego y la de jugar, considerándolos como dos ideas opuestas. La palabra Ludus proviene del latín para significar juego, mientras que Paidia posee una etimología griega para significar niño. Bajo esta perspectiva, Caillois quiere demostrar que jugar representa libertad, es espontáneo, empírico, sin un propósito específico y todo se realiza en una estructura donde hay ciertos límites. Por otra parte, en el juego hay un sistema formal donde las decisiones poseen significado y pueden provocar resultados distintos; no obstante, el jugador tiene el sentimiento de libertad en el ambiente creado. En todo juego hay un tipo de objetivo, reglas constitutivas o limitaciones que la hacen un juego y una actitud lúdica, por lo que hay un límite físico o virtual que divide el mundo del juego de lo que se denomina, el mundo real.

No obstante, la ludificación es una estrategia de diseño de la acción en contextos no lúdicos, los cuales pueden abarcar acciones o actividades que no pertenezcan a un juego mismo. Actividades en que el usuario va divertirse en él, o intervenciones válidas e independiente de los juegos y no necesariamente para ámbitos de educación o aprendizaje son parte de los parámetros de este enfoque.

---

<sup>81</sup> Charles Schaefer. “Terapia de Juego con Adultos”. México: Editorial El Manual Moderno, 2003, 3.

<sup>82</sup> Paula Chacón. “El Juego Didáctico como Estrategia de Enseñanza y Aprendizaje: ¿Cómo Crearlo en el Aula?”.



## 2.2. El juego y la ludificación desde el punto de vista de la psicología

Las raíces de las teorías de la ludificación están relacionadas históricamente con el condicionamiento operante fundado por Burrhus Frederic Skinner basado en enfoques conductistas del aprendizaje. Para este autor, el cambio de las acciones de las personas es consecuencia de un cambio de conducta, la cual puede llegarse a ser repetida por medio del reforzamiento positivo o negativo.<sup>83</sup>

Por ejemplo, el reforzamiento positivo se puede manifestar desde una recompensa, un premio, hasta símbolos o gestos que representen la aceptación social, como una sonrisa, reconocimiento público, entre otros, por otra parte, un refuerzo negativo se puede representar por el castigo consecuencia de un error. Desde este punto de vista, el juego puede promover la corrección positiva y negativa de conductas, a partir de la repetición constante de estos se adaptan estímulos que se pueden automatizar a corto o largo plazo.

Actualmente las investigaciones de lo que implica la ludificación no solo se han desarrollado desde las corrientes psicológicas conductistas, sino además, desde sus contrapartes, el cognitivismo, el constructivismo u otros enfoques teóricos similares<sup>84</sup>. El enfoque cognitivista por ejemplo considera significativo para la comprensión de la conducta la evolución de la mente de los individuos, que implica las áreas del lenguaje, las intenciones, acciones, percepciones y creencias.<sup>85</sup>

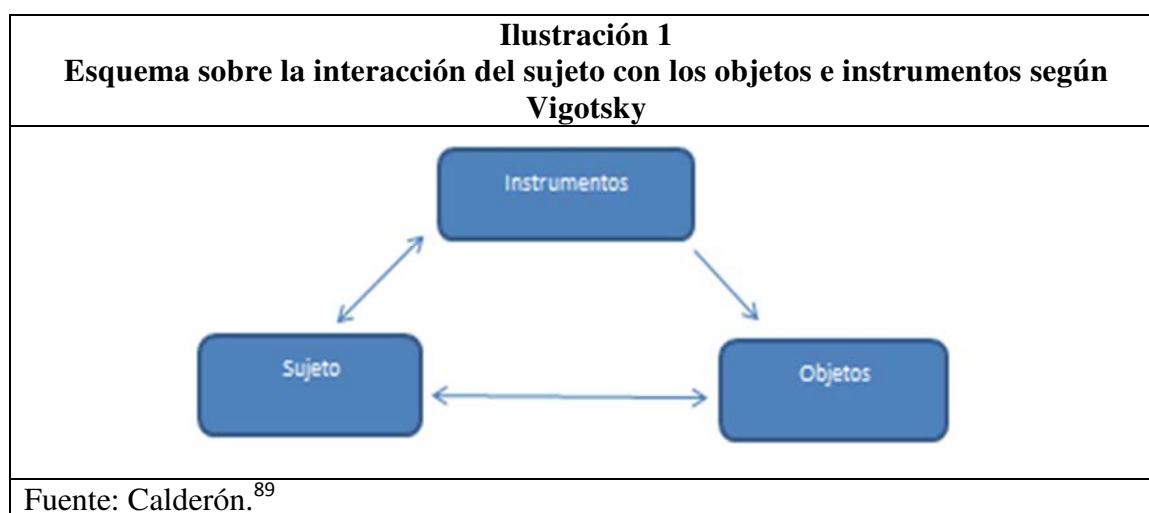
---

<sup>83</sup> Kevin Werbach, *Motivation And Psychology: Behaviorism* (Estados Unidos: Coursera, 2017), <https://www.coursera.org/learn/gamification/home/week/3>; Freddy Rojas Velásquez, "Enfoques Sobre El Aprendizaje Humano," *Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento* (2001), accessed January 13, 2018, [https://www.researchgate.net/profile/Freddy\\_V/publication/238796967\\_ENFOQUES\\_SOBRE\\_EL\\_APRENDIZAJE\\_HUMANO/links/550dd6450cf27526109c591d/ENFOQUES-SOBRE-EL-APRENDIZAJE-HUMANO.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Freddy_V/publication/238796967_ENFOQUES_SOBRE_EL_APRENDIZAJE_HUMANO/links/550dd6450cf27526109c591d/ENFOQUES-SOBRE-EL-APRENDIZAJE-HUMANO.pdf).

<sup>84</sup> Flor Picado, *Didáctica General: Una Perspectiva Integradora* (San José: EUNED, 2008).

<sup>85</sup> *Ibid.*

El enfoque en que el docente investigador considerará en cuenta para este TFG es el basado en el constructivismo social de Lev Vigotsky como representante principal de la teoría socio-histórica del aprendizaje. Las investigaciones de este autor se enfocaban en la relación dialéctica que persiste en los individuos en su aprendizaje, además del estudio de la conciencia humana,<sup>86</sup> en este sentido, el autor recalca la importancia de interacción social de las personas con su entorno<sup>87</sup>, que influye predominante sobre el desarrollo de la conducta, de ahí que se denomine su teoría como teoría socio-cultural o socio-histórica.<sup>88</sup>



El conocimiento según el autor se construye recíprocamente a partir de la relación sujeto-objeto<sup>90</sup>, esta interacción se realiza a partir de la inmersión de las personas en su entorno social, donde el lenguaje es el instrumento principal de esta interacción. No obstante, los instrumentos pueden incentivar la interacción con los objetos culturales pero estos no pueden interactuar por sí solos sin que el sujeto sea un

<sup>86</sup> Katia Calderón, *La Vida Que Enseña: Nociones de Educación Permanente* (San José: EUNED, 2008).

<sup>87</sup> Jean-Paul Bronckart, "Las Unidades de Análisis En Psicología Y Su Interpretación: ¿Interaccionismo Social O Interaccionismo Lógico?," ed. Anastasia Trypton and Jaques Vonèche (Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador, 2000), 115–142.

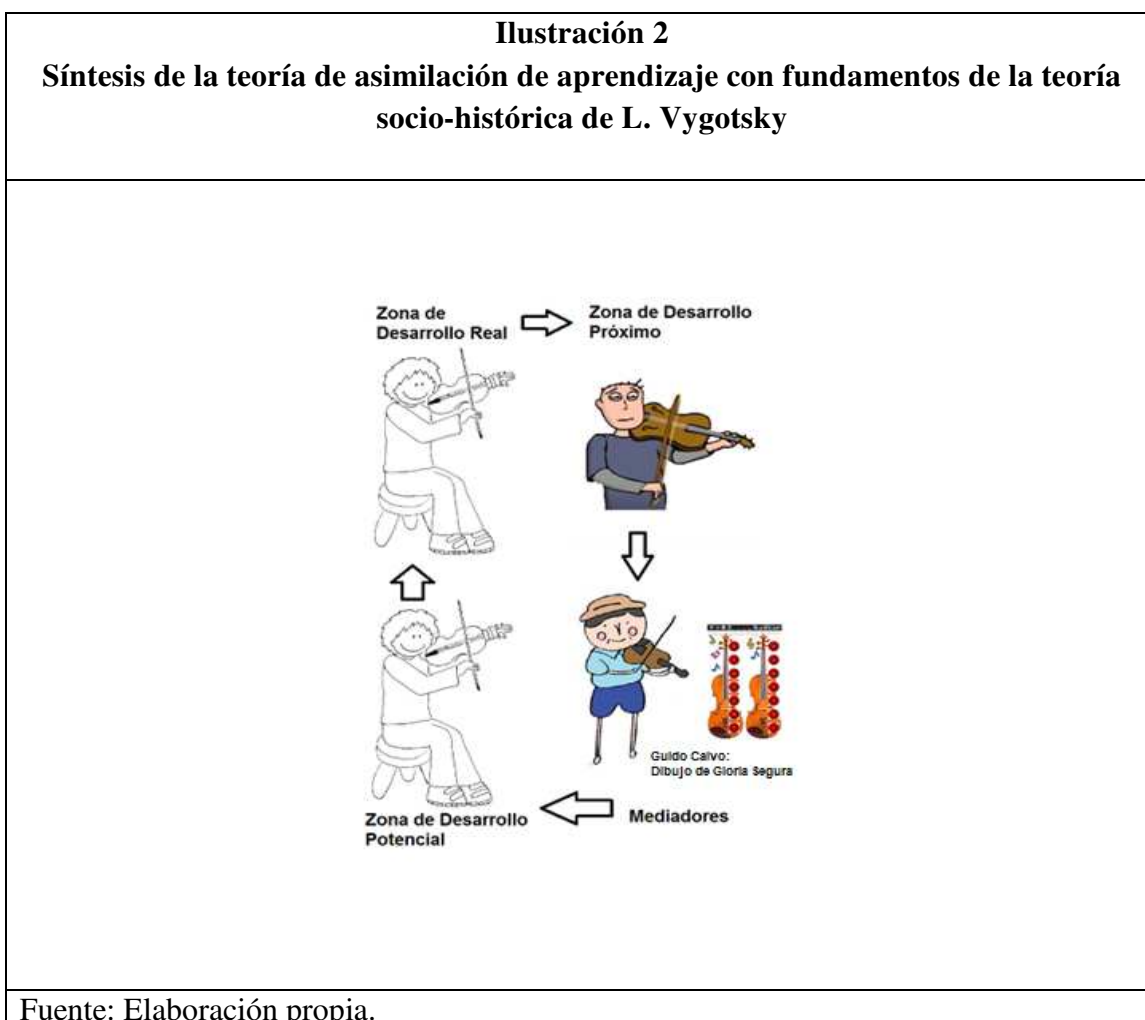
<sup>88</sup> Anita Woolfolk, *Psicología Educativa*, 10ma ed. (México: Pearson Educación, 2010).

<sup>89</sup> Calderón, *La Vida Que Enseña: Nociones de Educación Permanente*.

<sup>90</sup> Yamileth Perez Mora, "El Enfoque Curricular Dialéctico Y Sus Aportes En La Enseñanza de La Música de Los Estudiantes Del Centro Infantil Laboratorio de La Universidad de Costa Rica" (Universidad de Costa Rica, 2011).

mediador de este, por lo cual el conocimiento parte la interacción social y converge para la interiorización individual del mismo.

Para ello, su teoría hace referencia a tres etapas de construcción del aprendizaje: la Zona de Desarrollo Real, Zona de Desarrollo Próximo y la Zona de Desarrollo Potencial. Estas tres zonas se van a reflejar en cualquier acto educativo indiferentemente de variantes como la edad o sexo, sin embargo, el contexto social en que está inmersa la persona variara significativamente el resultado. A continuación se describe gráficamente su teoría.



La Zona de Desarrollo Real (en adelante ZDR) corresponde a aquel caudal de conocimientos, habilidades o actitudes que el individuo ha alcanzado a partir de sus

experiencias vitales. Estos conocimientos se consideran como dominado por los individuos y los pueden aplicar autónomamente sin la necesidad de tener un mediador.

No obstante, las personas durante su interacción con su cultura o contexto se enfrentarán a experiencias donde ya no pueden depender de sus conocimientos previos, es una barrera virtual donde sabe y no sabe cómo realizar acciones, o aplicación de conocimientos. Esta barrera se le denomina como Zona de Desarrollo Próximo – En adelante ZPD – y puede considerarse como un obstáculo del aprendizaje e “indica la cantidad de aprendizaje que puede conseguir un estudiante si se le proporciona el determinado apoyo instruccional.”<sup>91</sup>

Sobre esta zona, Vigostky indica que para que las personas puedan salir de esta se requiere de una mediación, que implica la interacción de herramientas o símbolos que permitan facilitar la comprensión de los aprendizajes, estos mediadores pueden ser personas físicas – profesores, estudiantes o familiares por ejemplo – o virtuales – como la interacción de video tutoriales, estos intercambios “constituyen parte esencial de ese andamiaje necesario para el alcance del nivel de desarrollo requerido por el estudiante”.<sup>92</sup> Rodríguez, citado por Pérez, indica que tanto las herramientas como las personas que sirven como mediadores de aprendizaje poseen un rol de “motivador, una guía que propone espacios para experiencias y recursos necesarios para que el estudiante logre, mediante el juego, la experimentación y el aprendizaje para evolucionar y construir el conocimiento”.<sup>93</sup>

Mientras más complejo sea el aprendizaje, la persona necesitará mayor mediación para asimilar este. Sin embargo, internamente el individuo realiza un

---

<sup>91</sup> Paul Pintrichim and Dale Schunk, *Motivación En Contextos Educativos*, 2da ed. (Madrid, España: Pearson Educación, 2006).

<sup>92</sup> Perez Mora, “El Enfoque Curricular Dialéctico Y Sus Aportes En La Enseñanza de La Música de Los Estudiantes Del Centro Infantil Laboratorio de La Universidad de Costa Rica.”

<sup>93</sup> Ibid.

discurso privado o auto-dirigido<sup>94</sup> el cual tanto “niños y los adultos tienden a usar más el discurso privado cuando están confundidos, tienen dificultades o cometen errores.<sup>95</sup>” Este se incrementa según la dificultad de la tarea, y su utilidad se sitúa como una guía en lapsos donde se requiere mayor esfuerzo cognitivo para la resolución de problemas y se desarrolla a partir de la interacción social con los demás.<sup>96</sup>

Para Mora y Piedra el discurso privado que señala Vigotsky está relacionado con la inteligencia maquiavélica del estudiantado. Este término está relacionado a un “conjunto de estrategias vinculadas a mecanismos cognitivos de la resolución de problemas y toma de decisiones, que a su vez implica emociones y comportamientos específicos<sup>97</sup>”, con el fin de que el individuo pueda sobrevivir en un determinado contexto, además Arce señala que pueden ser:

1. Hacer alianzas, modificarlas y robustecerlas; socavar, destruir, o promover la destrucción de alianzas.
2. Hacer recompensas o romper recompensas.
3. Hacer reglas o romper reglas.
4. Confiar o traicionar.
5. Perdonar o culpar.
6. Orientar y mal encaminar.
7. Decir la verdad y mentir.<sup>98</sup>

En los procesos de mediación se realiza un proceso educativo recíproco<sup>99</sup> donde tanto el mediador como el estudiante están interactuando para realizar un perfil sobre la otra persona. Tanto el mediador como docente y el estudiante:

---

<sup>94</sup> Woolfolk, *Psicología Educativa*; Pintrichim and Schunk, *Motivación En Contextos Educativos*.

<sup>95</sup> Robert M Duncan and James Cheyne, “Incidence and Functions of Self-Reported Private Speech in Young Adults: A Self-Verbalization Questionnaire,” *Canadian Journal of Behavioural Science* 31 (1999): 133–136.

<sup>96</sup> Woolfolk, *Psicología Educativa*.

<sup>97</sup> Andrea Melissa Mora and Luis Angel Piedra, “Inteligencia Maquiavelica O Social, La Teoría de La Mente Y Los Procesos de Formación Universitaria,” in *Ambientes Promotores Para La Construcción Del Conocimiento En El Contexto Universitario.*, ed. Luis Angel Piedra, Marco Gutierrez, and Andrea Melissa Mora (Alajuela - Costa Rica: Departamento de Docencia Universitaria, 2015), 85–91.

<sup>98</sup> Manuel Arce, *Análisis Literario Del Cantar de Los Nibelingos* (Uruguay, 2007).

<sup>99</sup> Pintrichim and Schunk, *Motivación En Contextos Educativos*.

“buscan como, de manera estratégica favorecer sus respectivas posiciones en torno a la construcción de conocimiento, (...) buscan desde sus posiciones la manera de adecuar las circunstancias del contexto educativo a sus propios intereses, de esta manera tratarán de manipular los componentes de las interacciones sociales en procura de favorecerse.<sup>100</sup>

Desde este punto de vista, el juego permite incentivar este tipo de inteligencia con el fin de lograr estratégicamente el ideal que se persigue al interactuar con él, adicionalmente, se puede considerar que los procesos de enseñanza y aprendizaje poseen componentes de juego ya que por medio de la interacción que posean los estudiantes sobre personas o herramientas crean estrategias para el dominio y control sobre la situaciones según sus motivaciones e intereses.

Finalmente, con la debida mediación los individuos experimentarán la Zona de Desarrollo Potencial – ZDPt - en la cual este considera capaz de dominar e interiorizar el nuevo conocimiento que facilita un cambio de conducta.<sup>101</sup> Este conocimiento es interiorizado y establecido en la ZDR el cual podrá ser utilizado posteriormente para la resolución de nuevas ZDP; este ciclo se vuelve una constante de los seres humanos y se realiza durante toda su vida.

Por ejemplo, si un estudiante es capaz de posicionar el dedo índice y medio en el diapasón del violín – dedos 1 y 2 - se puede considerar que estas habilidades son parte de su ZDR; sin embargo, si él o la docente trata de enseñarle estas mismas competencias pero adicionando el dedo anular – dedo 3 – hay posibilidades que no posea las misma facilidad debido a que el dominio de este dedo se halla en la ZDP. Tras una mediación debida por el docente o una tecnologías de información y comunicación específicos para la comprensión de estos conocimientos, el o la estudiante permite facilitar el dominio de

---

<sup>100</sup> Mora and Piedra, “Inteligencia Maquiavelica O Social, La Teoría de La Mente Y Los Procesos de Formación Universitaria.”

<sup>101</sup> Calderón, *La Vida Que Enseña: Nociones de Educación Permanente*.

dominar el dedo 3 similarmente a su dominio del 1 y el 2 que tenía el estudiante previamente, lo cual se considera que el logro de esta meta como parte de su ZDPt.<sup>102</sup>

Para Vigotsky, los juegos eran una Zona de Desarrollo Próximo y la acción de jugar como un mediador para salir de esa zona. La evolución de la utilidad del juego es considerado en dos etapas, aquellas en que el individuo trata de reproducir acontecimientos reales y en la segunda etapa que abarca desde edad preescolar, donde implica el nivel imaginativo del juego, preámbulo para la comprensión de la utilidad de las reglas en su interacción en el contexto escolar, y posteriormente laboral.<sup>103</sup>

### **2.2.1 El juego como una estrategia didáctica**

Desde la perspectiva de Vigotsky el juego no se da única y predominante en la infancia, ya que constituye es un motor de desarrollo y creación de ZDP próximo en todas etapas vitales del ser humano. Desde este punto de vista, es de las principales actividades humanas para la interiorización y apropiación de su contexto durante los primeros años de infancia y en la etapa adulta. Indica Gabriela Contreras y Rocío Ventuno que Vigotsky analizó el juego desde un punto de vista social, postulando así que el juego es “un fenómeno que surge en respuesta a la necesidad que tiene el ser humano de inter-relacionarse”<sup>104</sup>.

Para Chacón, la relación entre el juego y el aprendizaje es natural, y al ser un fenómeno de naturaleza lúdica, la diversión debería considerarse un objetivo cuando se emplea en la docencia. Los juegos requieren del empleo de la comunicación para la superación de obstáculos, resolución de problemas, capacitación de habilidades e

---

<sup>102</sup> Ibid.

<sup>103</sup> Rosa Mercedes Reyes, *El Juego: Procesos de Desarrollo Y Socialización, Contribuciones de La Psicología* (Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1999).

<sup>104</sup> Gabriela María Contreras Arpuero y Rocío Ventuno Huanes. “El Juego como Estrategia Didáctica para el Aprendizaje del Patrimonio Cultural”. Perú: Qupaq Ñan.  
<http://qhapaqnan.cultura.pe/sites/default/files/articulos/El%20juego%20como%20estrategia%20didactica.pdf>

inventiva, por lo que crea un ambiente óptimo construcción de conocimiento colectivo e individual del estudiantado<sup>105</sup>.

En las primeras etapas infantiles, el juego posee un rol primordial en las primeras actividades de los niños para el desarrollo psicomotor, intelectual, social, y afectivo-emocional. “A través del juego, el niño comprende y construye su propia realidad social y cultural la cual se da a través de la exploración, interpretación y representación del mundo”.

En las etapas adultas, el juego permite a la persona conductas adaptativas como la creatividad, el ensayo de roles, y su integración mente/cuerpo, a su vez que la actitud del juego a estas edades es perdurable y natural con un alto potencial terapéutico. Sin embargo, señala Torres, que debido a la sociedad competitiva occidental es frecuente que se pierda paulatinamente la creatividad infantil y la necesidad como una actividad afirmante del ser humano, ya que el “juego satisface la necesidad que tiene el hombre de divertirse, relajarse y distraerse”<sup>106</sup>.

Para Mikel: El juego como una estrategia didáctica permite:

- Un aumento de la autonomía.
- Desarrollo de sensaciones de poder o de control sobre las acciones.
- Permiten una retroalimentación constante.
- La gran mayoría de los juegos permite al usuario fallar para aprender.
- Permite la diversión del jugador.

---

<sup>105</sup> Paula Chacón. “El Juego Didáctico como Estrategia de Enseñanza y Aprendizaje: ¿Cómo Crearlo en el Aula?”.

<sup>106</sup> Minerva Torres. “El Juego Una Estrategia Importante”. *Educere: La Revista Venezolana en Educación* 6, no. 19 (2002): 289–296. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601907.pdf>



- Permiten en las clases un aprendizaje más significativo, reteniendo conocimiento más consciente en la memoria debido a que son más atractivos que una clase tradicional.
- Generan competitividad, y a la vez que colaboración.
- Pueden la interrelación y sociabilidad entre los jugadores<sup>107</sup>

El juego desde este punto de vista, se puede desarrollar en cualquier nivel educativo, ya que permite el desarrollo de los individuos a la acción pre-reflexiva, de simbolización y apropiación abstracta de sus experiencias en su ambiente inmediato<sup>108</sup>. A través de la experiencia vital de las personas estas desarrollan su creatividad y autoestima, puesto que uno de los objetivos de los juegos es la apropiación del estudiante con los contenidos vistos en el aula.

Cabe señalar, que la implementación de ludificación en los contextos educativos actualmente es utilizada como una estrategia didáctica, ya que promueve la planificación y aplicación de ambientes lúdicos de aprendizaje. Por su parte, la característica potencial que posee esta tendencia es incentivar la motivación intrínseca<sup>109</sup> hacia el estudio inclusive en estados de dificultad de comprensión o aplicación de los contenidos.<sup>110</sup>

### **2.2.2 La motivación incentivada por la diversión en ludificación**

La definición de motivación se deriva latín *movere* (moverse)<sup>111</sup>, que implica una acción que permite llegar a una determinada meta en la que se requiere cierta actividad

---

<sup>107</sup> Jorge Mikel. “Gamificación: Hagamos que Aprender Sea Divertido”.

<sup>108</sup> Ibid.

<sup>109</sup> Abarca, *Psicología de La Motivación*.

<sup>110</sup> Andres Areiza, *GAMIFICACION*.

<sup>111</sup> Pintrichim and Schunk, *Motivación En Contextos Educativos*.

física o mental.<sup>112</sup> La motivación puede clasificarse como parcial o permanente<sup>113</sup>, simultáneamente que se puede sub-clasificar como extrínseca o intrínseca.<sup>114</sup>

La motivación extrínseca, se incentiva por estímulos exteriores al contexto de las personas, mientras que la motivación intrínseca deriva de desencadenantes que ejercen desde afuera según sus experiencias previas. Estos dos tipos de motivación se pueden desencadenar según las circunstancias en que se derive la motivación, ya que en sí, la motivación incentiva el proceso hacia una meta, y no en la meta<sup>115</sup>, por ejemplo, en el contexto educativos se le atribuye entre un 20% a un 38% del rendimiento estudiantil.<sup>116</sup>

Indiferente a la categoría de motivación a la que se refiera, la motivación humana está significativamente relacionada con los sentimientos y las emociones<sup>117</sup>. Un ser humano adulto por ejemplo posee la capacidad de expresar hasta 428 matices emocionales, a partir de cinco emociones básicas que posee como ventaja evolutiva: deseo, alegría/afecto, rabia, miedo y tristeza.<sup>118</sup>

La motivación se ha considerado como una emoción compleja, es decir, una emoción que conlleva la interacción de varios sentimientos y emociones. Desde este punto de vista, la motivación humana también es un fenómeno con varias aristas puesto esta variará según la influencia actitudinal de las personas hacia la realización de actividades.

---

<sup>112</sup> Ramirez, “Estrategias de Motivación a La Hora de Practicar El Saxofón.”

<sup>113</sup> María Carmen Gonzalez Torres, *La Motivación Académica*, 2da ed. (Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra S.A, 1999).

<sup>114</sup> Sonia Abarca, *Psicología de La Motivación*, 1er ed. (San José: EUNED, 2004).

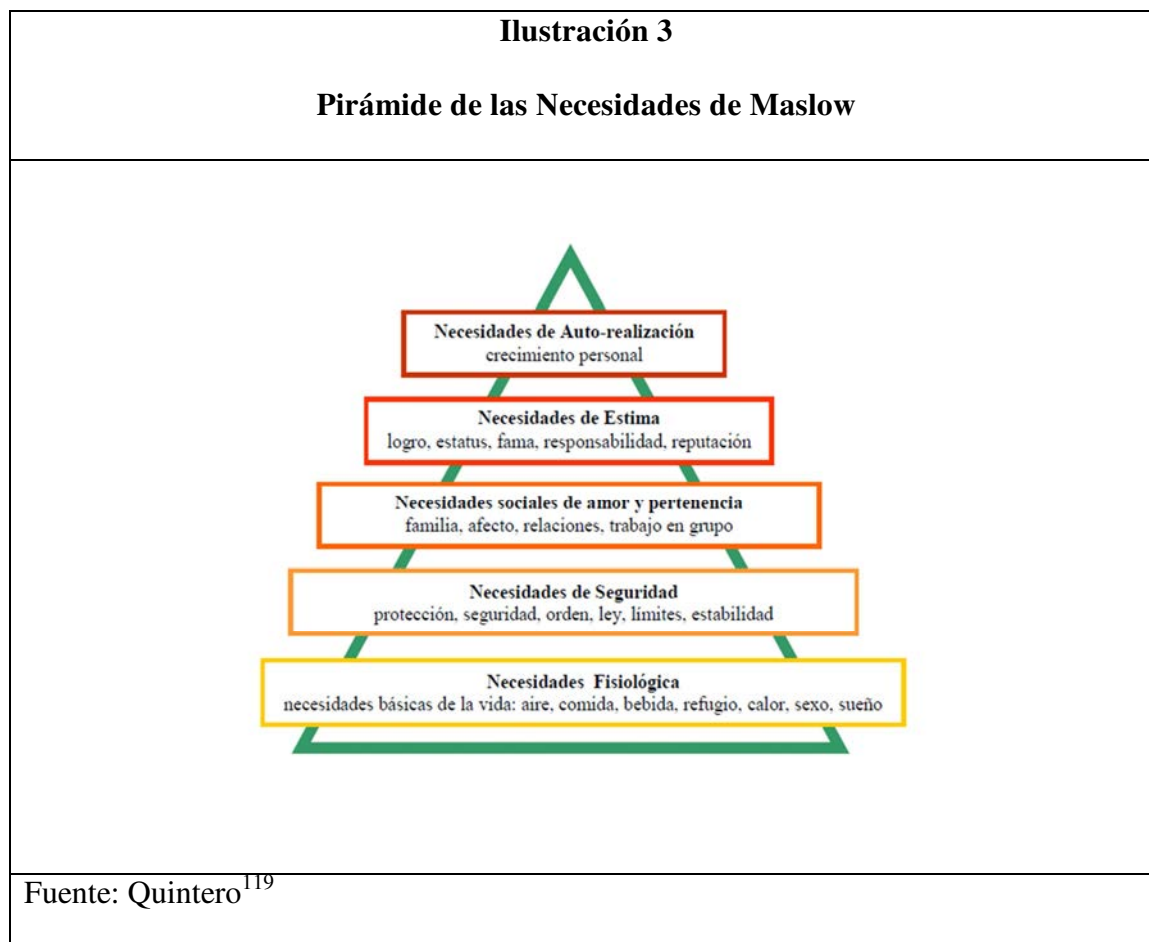
<sup>115</sup> Pintrichim and Schunk, *Motivación En Contextos Educativos*.

<sup>116</sup> Gonzalez Torres, *La Motivación Académica*.

<sup>117</sup> Luis Ángel Piedra García. “El Papel de las Emociones en los Procesos Formativos”. *Ambientes Promotores para la Construcción del Conocimiento en la Universidad* editado por Luis Ángel Piedra, Marco Vinicio Gutiérrez Soto y Andrea Melissa Mora Umaña. 114-135. 2015. San Pedro: Departamento de Docencia Universitaria.

<sup>118</sup> Manel Troya. “Teoría Evolutiva de las Emociones”. Acceso el 29 de Julio del 2018. <http://www.cintrapsicologia.com/wp-content/uploads/2013/02/TEORIA-EVOLUTVA-DE-LAS-EMOCIONES-1.pdf>

Abraham Maslow, propone su teoría de la motivación humana, la cual considera una jerarquía de cinco necesidades y factores que motivan a las personas, estas están categorizadas según la importancia para la supervivencia del individuo. A continuación se presenta esta jerarquía, denominada la Pirámide las Necesidades de Maslow.



Según esta pirámide las primeras necesidades básicas de los individuos, se basan en aquellas que tienen una prioridad fisiológica. Estas incluyen por ejemplo, comer, dormir, respirar, u otras que le permitan la permanencia de la vida.

En segundo lugar ascendente están las necesidades de los individuos hacia su seguridad. En este plano, la motivación está enrumada hacia el manejo de límites, el orden, la estabilidad y su protección individual en sociedad.

<sup>119</sup> José Rafael Quintero. "La teoría de las necesidades de Maslow".s.f.  
<https://paradigmaseducativosuft.blogspot.com/search?q=Maslow>

Seguidamente en el orden de jerarquías según Maslow, están las necesidades afectivas. Estas están relacionadas con la necesidad de las personas a pertenecer a una sociedad o grupo de individuos y orientadas a superar sentimientos como los de la soledad.

En cuarto, se hallan las necesidades humanas hacia la estima de la sociedad. Estas están orientadas al desarrollo de la autoestima del individuo a partir del reconocimiento social de sus logros, lo que le permite sentimientos de autoridad, status o respeto un grupo social. A su vez, Maslow señala dos variantes de estima, la superior que es proyectada externamente como lo es atención, reputación fama, etc., y la que es inferior la cual influye la búsqueda hacia un auto-respeto, como lo es por ejemplo, confianza, maestría, autodeterminación, entre otras.

Finalmente en el quinto piso del orden, están las necesidades de auto-realización, las cuales se refieren a la necesidad de la persona hacia el cumplimiento de utilizar su potencial personal para realizar una actividad, el cumplimiento de deseos, y la motivación de lograr a ser lo mejor que individuo puede llegar a ser. Conlleva una satisfacción plena de las personas a que sus actividades pueden trascender.

Cabe señalar, según la teoría de Maslow, las necesidades son interdependientes y no son irrelevantes de un nivel a otro, por lo que, las personas siempre están buscando satisfacer su motivación hacia nuevas necesidades cuando consideran que aquellas que están en un peldaño inferior están en gran parte o medianamente satisfechas. Por ejemplo, la persona no puede motivarse hacia su seguridad, sin antes no resolver sus problemas de hambre o de sed, o bien, las personas no pueden motivarse hacia el estima social, sin antes no indemnizar la necesidad de protección o seguridad individual o social.

Sin embargo, motivación más significativa del ser humano es el control que pueda obtener de su entorno, desde este las persona rehúyen o se motivan a la realización de actividades con el fin de mantener un control de su contexto. Renauldo et al. por ejemplo se refieren al concepto de Locus de Control (LC), que se refiere a:

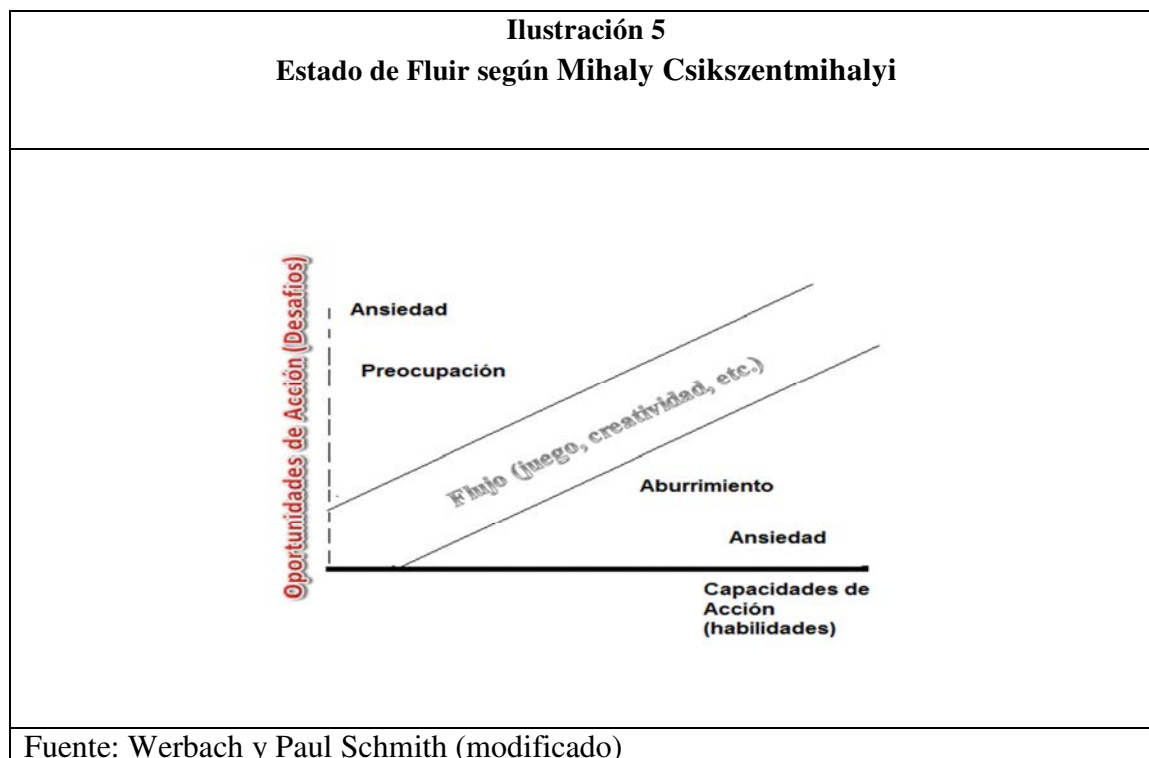
(...) cuando una persona cree que el lugar, la causa o la raíz del control de los resultados de su actuación están en ella misma y que los resultados que obtenga dependen de ella, se dice que es un sujeto con LC interno. Por el contrario, si el individuo cree que el control está fuera de él, en factores externos como la suerte, el destino o la ayuda recibida, entonces se dice que es una persona con LC externo.<sup>120</sup>

Desde este punto de vista, para Mihaly Csikszentmihalyi la conducta humana está motivada por fuerzas intrínsecas y extrínsecas que es similares a los locus de control interno o externo, pero para que las personas puedan considerar comprometerse de manera integral a la realización de una labor o función debe existir un balance entre lo que las preocupaciones, ansiedades y el sentimiento de aburrimiento, para el autor, este lo denomina *flujo*.<sup>121</sup> A continuación se presenta un esquema que describe gráficamente este estado.

---

<sup>120</sup> María Cristina Rinaudo, Analía Chiecher y Danilo Donolo “Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire”. *Anales de Psicología*, 19, 2003, 109.

<sup>121</sup> Pintrichim and Schunk, *Motivación En Contextos Educativos*.



Según el autor, el flujo es “un estado de equilibrio entre el reto que supone una actividad y las capacidades del individuo”. En este estado las personas enfocan toda su energía psíquica, debido a que esta se percibe como una actividad que promueve felicidad o placer, sin importar su grado de dificultad, inclusive hasta perder la noción del tiempo.

No obstante, cuando las personas perciben que una actividad o función exceden sus habilidades para conseguir o resolver el problema produce ansiedad, del caso contrario, cuando el individuo considera que sus habilidades son superiores el desafío puede causar aburrimiento. De tal manera que para incentivar el estado de flujo, la actividad – como por ejemplo una dinámica de juego – debe promover un equilibrio entre el reto y la percepción de las capacidades del individuo, para que permita una respuesta afectiva de las personas hacia la actividad.

Cuando se implementan actividades lúdicas con este formato, la incentivación de recompensas extrínsecas no implica un insumo significativo para que las personas

desarrollen estas actividades, ya que están intrínsecamente sumergidas afectiva y emocionalmente. No obstante, el autor aclara que el estado de flujo no implica que la persona deba poseer un grado de control sobre la actividad, ya que se requiere habilidad pericia, concentración y perseverancia, y no considerarse como un tópico de “dejarse llevar”<sup>122</sup>.

Para el incentivo de la motivación para realizar acciones o decisiones, la ludificación toma como principal elemento la diversión.

La diversión es la recompensa del cerebro por aprender cosas nuevas (...) implica nueva información fijada en el cerebro (...). Analizar cómo lo hacen es básico para poder diseñar estrategias similares en otros ámbitos y conseguir transmitir la información que queremos para que esta sea aprendida y fijada<sup>123</sup>.

Lazaro<sup>124</sup>, categoriza que la diversión se puede dividir en cuatro tipos: diversión seria, diversión fácil, difícil, o social. A continuación se presenta una tabla que describe esta clasificación, las posibles emociones y motivaciones que presenta el usuario tras su utilización.

---

<sup>122</sup> Paul Pintrich y Dale Schunk, *Motivación En Contextos Educativos*.

<sup>123</sup> Gallego, Molina y Llorens. “Gamificar una propuesta docente: Diseñando experiencias positivas de aprendizaje”. España: Universidad de Alicante, 2.

<sup>124</sup> Nicole Lazaro, “The 4 Keys 2 Fun” ,2018, acceso el 19de enero del 2018, <http://www.nicolelazzaro.com/the4-keys-to-fun/>; Kevin Werbach, *Game Thinking: Anatomy to Fun* (Estados Unidos: Coursera, 2017), <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/9Nail/3-5-anatomy-of-fun>.

**Tabla 1**  
**Clasificación del tipo de diversiones según Lazaro**

Diversión Difícil			Diversión Fácil		
Acciones	Emociones	Balance	Acciones	Emociones	Balance
Metas Obstáculos Estrategias.	Frustración Intensidad Alivio	Adquirir puntos y habilidades.  Adquirir diversión a partir del fracaso o el error.	Exploración Fantasía Creatividad	Curiosidad Sorpresa Asombro Admiración	Adquirir experiencias de juego en contextos poco habituales.  Adquirir insignias y recompensas.
Diversión Seria			Diversión Social		
Acciones	Emociones	Balance	Acciones	Emociones	Balance
Repetir Realizar patrones Coleccionar	Estados de reflexión Enfoques Zen Agitación Éxtasis	Adquisición de recompensas tangibles y significativas.  Permite más experimentación.	Comunicación Cooperación Competiciones	Admiración Amistad	Requiere más habilidades.  Añade cuidado y comparación.

Fuente: Lazaro (modificada)

En primer lugar, *la diversión seria* está enfocada a logros y significado real. Puede ser que para otras personas este tipo de diversión no posea un significado, no obstante, para el jugador sí. Esto se puede evidenciar con personas que consideran una actividad como seria y por lo cual se vuelve divertida solo por ser así.

En segundo lugar, la diversión fácil representa un sentimiento relajado, no agotador o liviano. Permite una sensación de realizar acciones por un significado ocioso. La evidencia de este tipo de diversión se puede observar cuando las personas interactúan en la acción de jugar como una actividad espontánea, sin ningún tipo de desafío o reto, y la diversión es fácil de percibir para los individuos.

La diversión difícil corresponde a aquella en que el jugador realiza actividades como resolución de problemas o de obstáculos que se requiere de cierta complejidad física o mental para realizarlos. La diversión se produce por obsesión o deseo del jugador por alcanzar la solución de dificultades, o llegar a la meta última que ofrece el juego.



Finalmente, la diversión social, es aquella que incentiva la interacción social como finalidad principal, por lo que estrategias como el trabajo en equipo, socialización forman parte. Este tipo de diversión también puede mezclarse con la diversión fácil o difícil, y se evidencia cuando las personas les atraen el interés por la interacción social por el intercambio de la acción de jugar.

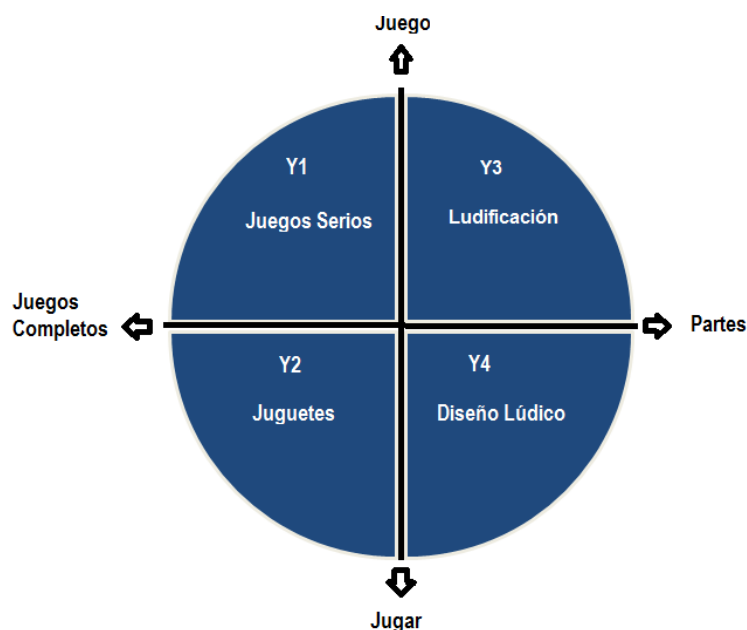
### **2.3 El contexto de la Ludificación**

Deterding et al.<sup>125</sup>, para explicar la ludificación utiliza una matriz 2 por 2 para vincularla con conceptos relacionados. A continuación se presenta su modelo:

---

<sup>125</sup> Sebastian Deterding et al., "From Game Design Elements to Gamefulness: Defining &quot; Gamification &quot;," *MindTrek* (2011): 7, accessed January 13, 2018, [http://www.hubscher.org/roland/courses/hf765/readings/Deterding\\_2011.pdf](http://www.hubscher.org/roland/courses/hf765/readings/Deterding_2011.pdf).

**Ilustración 5**  
**Modelo de Deterding et al. para describir la ludificación**



*La ludificación está en medio del juego y jugar, los juegos completos y sus partes.*

Fuente: Deterding et al, y Werbach (Modificado).

A partir de la ilustración anterior, el eje horizontal representa la diferencia entre los juegos, productos o artefactos para juegos completos, al lado derecho están los parcialmente realizados. Por otra parte, en el eje vertical se hace una diferencia entre juego como concepto en la parte de arriba y la acción de jugar en la parte de abajo, de tal manera que se realiza una separación entre lo que son juegos y la acción de jugar.

En el cuadrante Y2, se encuentran aquellos elementos que son juegos o productos completos físicos o virtuales que al mismo tiempo realizan la acción de jugar, para los autores de esta matriz, se les denomina *juguetes*. En este lugar se puede hallar,

muñecas, carros o un instrumento musical, entre otros, es decir, herramientas en general que incentiven la acción de jugar por sí mismos.

En el cuadrante Y4 se ubican aquellas actividades que motivan la acción de jugar pero no es completamente un objeto físico o virtual, esto se le llama *diseño lúdico*. En este aspecto se incentiva la búsqueda de la diversión y la durabilidad pero no sistemáticamente con reglas objetivos y demás elementos que incentivan el juego, por una experimentación de las personas por una sensación de bienestar o satisfacción.<sup>126</sup>

En el cuadrante Y1, se localizan aquellos elementos que son juegos y artefactos completos, pero no incentivan por sí mismos la acción de jugar, a estos se les llama *juegos serios*. Esto es así porque estos son juegos, pero están diseñados para contextos no lúdicos, como por ejemplo, los simuladores para aviación, práctica para el desarrollo de habilidades para cirugías forma parte de este tipo de juegos.

En el cuadrante Y3 se halla la delimitación de lo que implica la ludificación. Es una estrategia que toma parte de los juegos, y sus partes para contextos no lúdicos, pero que a su vez toma parte del diseño lúdico, con el fin de motivar la acción de jugar. Un contexto no lúdico puede recurrir a actividades laborales, sociales, personales, pero no necesariamente ociosas, no pertenecientes al juego por sí mismo o dependientes del mismo.<sup>127</sup>

## **2.4 Estructuración de la Ludificación**

Existen dos tipos de ludificación: la ludificación interna o externa. La ludificación externa es realizada principalmente por grandes compañías, con el fin de

---

<sup>126</sup> Universidad de Palermo, "Diseño Industrial Y Aprendizaje: El Diseño Lúdico Como Forma de Estimulación En El Nivel Inicial" (s.f.), Acceso el 13 de Junio del 2018., [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/blog/images/trabajos/6220\\_31061.pdf](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/images/trabajos/6220_31061.pdf).

<sup>127</sup> Werbach, *What Is Gamification: Course Overview*.

atraer clientes potenciales para la compra de productos o servicios, mientras que la ludificación interna es enfocada para contextos más reducidos.<sup>128</sup>

Para el desarrollo del diseño de la ludificación se debe poseer un principio y un final<sup>129</sup>, que le permita al jugador estar sumergido en un trayecto que se siga a partir del juego, sin embargo no de manera aleatoria. Debido a las características personales de la población jugadora, estas poseen diferentes tipos de motivaciones las cuales pueden ser desde, deseos, situaciones que implica la utilización de habilidades únicas, o anhelo de encontrar significativo a una actividad considerada como aburrida, que ofrezcan un impacto significativo, o bien, la socialización.<sup>130</sup>

Las decisiones son un elemento esencial en el desarrollo de los juegos. Por lo cual, en el proceso de diseño se debe considerar buscar un balance para desarrollar incentivos que despierten la confianza y la autonomía, una estructuración lo suficientemente clara para que los usuarios la entiendan, un conflicto potencial que promueva un objetivo o una meta, pero que al mismo no genere conflictos con los diferentes tipos de desencadenantes del juego, y su rol en una comunidad.<sup>131</sup>

Por otra parte, la diversión ofrecida en el juego también dependerá de la perspectiva de cada persona, además que el diseñador gestiona la experiencia del jugador. Cada juego debido a su formalización siempre tiene una connotación de ganadores o perdedores. No obstante, un desencadenante principal para el desarrollo del juego es el de ganar, cumplir una meta o un objetivo, y la diversión dependerá de la

---

<sup>128</sup> Kevin Werbach, *Taking Stock: Two Approaches to Gamification* (Estados Unidos: Coursera, 2017), <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/D2K1S/8-1-taking-stock>.

<sup>129</sup> Kevin Werbach, *Game Thinking: Thinking Like A Game Designer* (Estados Unidos: Coursera, 2017), <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/2RLD4/3-2-think-like-a-game-designer>.

<sup>130</sup> Kevin Werbach, *Design Choices: Designing for Happiness* (Estados Unidos: Coursera, 2017), <https://www.coursera.org/learn/gamification/home/week/4>.

<sup>131</sup> Kevin Werbach, *Gamification Design Framework: The Design Process* (Estados Unidos: Coursera, 2017), <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/n6DGi/7-1-the-design-process>.

perspectiva de las personas al cumplir funciones como: resolver problemas, el descubrimiento, la relajación, colaboración, cooperación, reconocimiento, el hábito de la colección de cosas o símbolos, la sorpresa, el altruismo, incentivo o desarrollo de la imaginación, juego de roles, calidad de vida, entre otros.<sup>132</sup>El diseñador de las estrategias de ludificación debe aprovechar los diferentes tipos de diversión.

Indiferente del estilo de diversión que se le otorgue o se le diseñe al juego, esta se encuentra en correlación con la motivación intrínseca de los jugadores, según la teoría de la autodeterminación. Este tipo de motivación se incentiva por medio de tres factores: competencia, autonomía y afinidad.

La primera de ellas es la autoconciencia de la persona al considerar que está consiguiendo algo tras la acción de jugar, y el trascurso que ofrece el juego. La persona debe sentir que está logrando algo por el desarrollo con la actividad. En segundo lugar, se refiere a la autonomía. La persona debe sentir que posee control, acción y criterio en la toma de decisiones que establezca en el juego, con una independencia significativa a incentivos externos. El tercer factor se refiere a la afinidad, es decir, la empatía que debe poseer el juego para que en la acción de jugar tenga relación con los ideales, creencias, deseos o convicciones del jugador.<sup>133</sup>

La diversión que ofrece la persona al aplicar un juego se puede entender como una recompensa a la motivación extrínseca otorgada. Por otra parte Gabe Zimmerman, considera que existen cuatro tipo de recompensas para incentivan la motivación

---

<sup>132</sup> Werbach, *Game Thinking: Anatomy to Fun*.

<sup>133</sup> Kevin Werbach, *Self-Determination Theory* (Estados Unidos: Coursera, 2017), <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/Mk711/6-3-intrinsic-and-extrinsic-motivation>.

extrínseca, status, acceso, juego, también está relacionada con el incentivo personal o externo de recompensas, poder o cosas materiales o virtuales.<sup>134</sup>

En primera instancia, las recompensas basadas en el desarrollo de un status en una comunidad permiten el desarrollo y repetición de hábitos. Para ello dentro de una sociedad o cultura de juego se venera al jugador por sus logros o puestos según una jerarquía establecida.

En segundo lugar, se puede considerar que las recompensas pueden permitirle al jugador obtener acceso exclusivo o limitado que generalmente otros jugadores no poseen. Por lo cual, los jugadores están incentivados por conseguir aquellos objetos físicos o virtuales, por colección o status.

Por otra parte, el desarrollo de recompensas puede incentivar poder dentro de una sociedad de usuarios. La motivación de jugar se ve relacionada por la acción de poder realizar cosas que otras jugadores no pueden hacer.

Finalmente, la motivación extrínseca tras la acción de jugar se relaciona con la colección y abstención de cosas físicas o materiales. Estas recompensas pueden representarse por materiales físicos como dinero u objetos, o bienes virtuales como trofeos, insignias, puntos, entre otros elementos que representen logro.

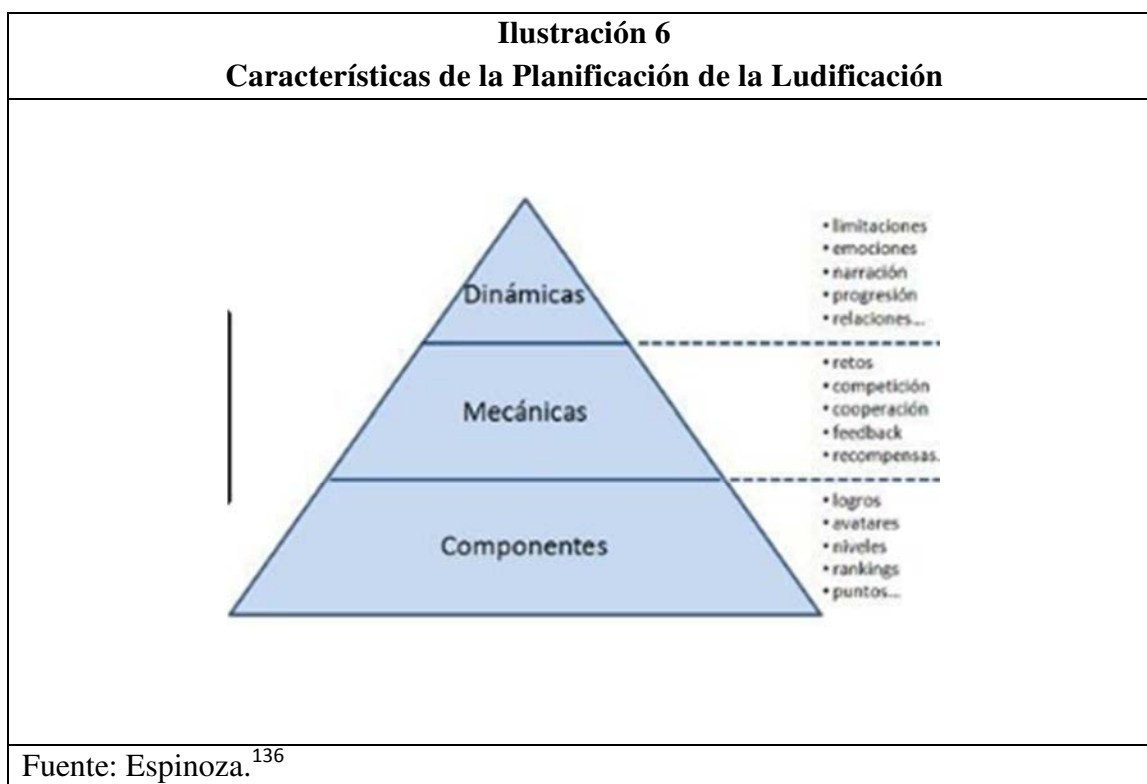
Por lo cual, las estrategias que puede utilizar el diseñador de estrategias de ludificación pueden abarcar tanto la motivación intrínseca o extrínseca de los jugadores. Sin embargo, la escogencia de dichas estrategias puede abarcar un amplio espectro de actividades, y posibilidades. Werbach<sup>135</sup>, clasifica los elementos de la ludificación

---

<sup>134</sup> Kevin Werbach, *Behaviorism: Reward Structures* (Estados Unidos: Coursera, 2017), <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/WZMek/5-4-reward-structures>.

<sup>135</sup> Kevin Werbach, *Game Elements: The Pyramid of Elements* (Estados Unidos: Coursera, 2017), <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/JPQNK/4-2-the-pyramid-of-elements>.

mediante un sistema piramidal compuesto de las dinámicas en la parte superior, mecánicas en el sector medio, y componentes en el nivel más bajo.



Las dinámicas son los elementos conceptuales de más alto rango dentro del juego o el sistema ludificado. Estos permiten regular de manera implícita la coherencia de este, como por ejemplo las restricciones, emociones, la narrativa, progresiones o las relaciones que se incentiven para el desarrollo del juego.<sup>137</sup>

Por otra parte, las mecánicas son los elementos que permiten el desarrollo de la acción de jugar. Las formas en que se pueden incentivar las mecánicas son variadas que abarcan desde retos, cambios, competiciones, cooperación, retroalimentación, adquisición de recursos, recompensas o transacciones.

<sup>136</sup> Spinoza, *Ejemplos Gamificación Educación*.

<sup>137</sup> Werbach, *Game Elements: The Pyramid of Elements*.

Finalmente, los componentes del juego son los elementos más superficiales ya que representan modelos o formas concretas de presentar lo que las dinámicas y las mecánicas representan. Estos pueden ser desde los logros, insignias, colecciones, niveles, puntos, equipos, bienes virtuales, combates, contenidos desbloqueados, regalos, entre otras.

## **2.5 La Ludificación y la Enseñanza de los Instrumentos Musicales**

Como ha mencionado anteriormente, debe existir una diferencia en juego y la acción de jugar. Jugar como verbo desde un punto de vista requiere de espontaneidad, autonomía y diversión en la acción que se esté realizando. Por otro lado, el juego implica un conjunto de reglas impuestas o supuestas para motivar a las personas a jugar.

Estas afirmaciones se pueden relacionar con los objetivos que se interpretan hacia el desarrollo técnico del aprendizaje de los instrumentos musicales. Por ejemplo, para Gustems los objetivos de los procesos didácticos hacia la enseñanza del violín se sintetizan en:

(...) hacer música, ampliar la sensibilidad musical del alumno, expresarse y adquirir autonomía personal, posibilitar la improvisación, consolidar los conocimientos musicales adquiridos, adquirir buenos hábitos de dominio del cuerpo y de psicomotricidad, adquirir hábitos de trabajo individual, posibilitar la participación musical colectiva.<sup>138</sup>

O bien, Rodríguez considera que:

En el instrumento se reproduce todo lo ancho de la vida, la única diferencia radica en que su medio de expresión está constituido por la energía sonora, pero no nos engañemos, lo que somos de la vida real surge de manera inequívoca a la hora de interpretar la música.<sup>139</sup>

<sup>138</sup> Josep Gustems Carnicer, "Aproximación Metodológica a la Didáctica de los Instrumentos Musicales Apuntes Para Un Curso de Doctorado" (2007), Acceso el 18 de Enero del 2018, [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11522/3/apuntes\\_doctorado\\_aproximacion\\_instrumentos\\_musicales.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11522/3/apuntes_doctorado_aproximacion_instrumentos_musicales.pdf).

<sup>139</sup> Antonio Rodríguez, *El Gran Reto de La Escena Y La Vida* (México: Musical Iberoamericana, 2010).



Por su parte, Galamian, aclara que el profesor debe realizar el esfuerzo porque el estudiante se sienta a gusto con su instrumento, además que se deben adaptar los elementos individuales de la técnica del violín como una relación orgánica y mutual, finalmente la prioridad del control mental que posea el ejecutante sobre aspectos puramente físicos o mecánicos.<sup>140</sup>

Analizando las tres afirmaciones anteriores, Gustems se enfoca principalmente en los contenidos procedimentales, mientras que Rodríguez y Galamian parten de un enfoque más actitudinal. Sin embargo, los tres concuerdan en que se tiene que basar los procesos educativos según las características personales del estudiantado, lo cual corresponde a los enfoques constructivistas de aprendizaje. Además, los tres concuerdan en el desarrollo de la autonomía del estudiante.

Triangulando las tres afirmaciones anteriores, estas tres propuestas citadas se pueden considerar como parte del enfoque constructivista de aprendizaje, ya que indican la importancia de conocer las características particulares de los estudiantes, la autonomía de este como objetivo general de los procesos de enseñanza. También indican cómo se debe buscar que el estudiante sienta gusto por su interpretación, la importancia de que él o la estudiante encuentre el gusto – la motivación intrínseca – a la práctica de su instrumento, así como el desarrollo de valores que pueden complementar su progreso no solo como ejecutante sino como ser humano.

La práctica de un instrumento musical va más allá de la mera reproducción de mecanismo corporales memorizados, lleva tras de sí una serie de elementos psicológicos, emocionales y sociales que influyen y la determinan. Los gustos propios de los estudiantes, el contexto de donde provienen, su historia de vida, son elementos que los docentes deben considerar cuando interactúan en el proceso de enseñanza y aprendizaje<sup>141</sup>.

---

<sup>140</sup> Ivan Galamian, *Interpretación Y Enseñanza Del Violin* (Piramide Ediciones Sa, 2004).

<sup>141</sup> Ivan Galamian, *Interpretación Y Enseñanza Del Violin*, 13.

Como se mostró anteriormente, la matriz de Deterning et al. no solo describe el ámbito en que desempeña la ludificación dentro de la categoría de los juegos, sino que puede poseer capacidades dinámicas para la interpretación del juego dentro de los procesos de aprendizaje de los instrumentos musicales. Su estructura permite la relación, del juego y la acción de jugar o tocar en el caso del estudiantado de música, y su implementación dentro del juego por sí mismo y sus partes.

Por ejemplo, desde la perspectiva de la matriz, un instrumento musical se puede considerar como un juguete, ya que es un objeto físico diseñado para ser manipulado de una manera específica para su óptimo uso. Dicho en otras palabras, un instrumento musical está diseñado para ser tocado.

Si se realiza la relación Y2 y Y3, es decir juguete-diseño lúdico, se puede identificar que el instrumento musical pueda ser tocado, se necesita un diseño lúdico, es decir, una manera oportuna para poder interactuar con él. Por ejemplo, si un estudiante requiere aprender pizzicato, debe requerir aprender cómo se deben colocar sus dedos, y como diseño lúdico este se puede permitir experimentar como responde el instrumento en diferentes partes del diapasón para buscar el sonido de su agrado.

Sin embargo, en la relación Y3 y Y1 juguete – juego serio, se interpreta un estilo de mediación en la que está enfocada a que el ejecutante aprenda destrezas para desempeñarse de una manera seria con el instrumento musical, por lo cual, se requiere de un estilo de enseñanza y aprendizaje específico para lograr este fin. Actividades como formación para competencias, concursos o labores profesionales de alta exigencia técnica e interpretativa forman parte de ejemplos de esta relación.

En cuanto a la relación Y3 y Y2, que corresponde a aquella que vincula el instrumento musical con la ludificación implica que los entornos no lúdicos como puede

ser una clase de instrumento o la práctica individual del mismo se puede vincular las partes pertenecientes de la ludificación, razón por lo cual, tanto dinámicas, mecánicas y componentes pueden incentivar la acción de jugar, tocar y el desarrollo de los juegos. Por ejemplo, el desarrollo de una estrategia didáctica como tocar las notas al revés, puede poseer de dinámica el dominio de las notas musicales como relación, la mecánica puede corresponder a qué estrategia se interpreta como un reto, mientras que el logro de este se puede simbolizar por medio de puntos, un gesto de aprobación, una sensación de logro, entre otros.

Cabe señalar además, que en cualquiera de los cuadrantes de la matriz de Deterding et. al pueden proveer los cuatro tipos de diversión según la categorización de Lazaro. Esto hace considerar que la interpretación de juguete, diseño lúdico, juego serio, o ludificación dependerá del grado de mediación que se le otorgue a la actividad así como la motivación o deseo que ejerza el ejecutante. Por ejemplo, si un instrumentista considera la acción de tocar como un juego serio, este podría estar motivado extrínseca o intrínsecamente por el anhelo de realizar la acción de tocar porque promueve una diversión seria. No obstante, si su motivación, es lograr una diversión fácil a un juego serio requiere de una mediación específica y el logro de ciertas habilidades para lograr este objetivo.

A partir del desarrollo anterior, es posible desarrollar internamente las estrategias de ludificación en una práctica docente, sin requerir de altos insumos materiales. Elementos como el incentivo de un ambiente ludificado, la creación de tareas que permitan afinidad o autonomía del estudiante son ejemplos en que se pueden realizar para la enseñanza y aprendizaje del violín.

Para Rosabal, se deben considerar tres elementos para el desarrollo de la docencia de los instrumentos musicales: el contexto, bagaje y las metas personales. En el contexto se considera la red de interacciones simultáneas que posee el individuo, el bagaje implica el historial individual de estas relaciones, y los intereses personales que posee el estudiantado actual o posteriormente. Dicho en otras palabras, el docente debe considerar el pasado del estudiante, las motivaciones de la práctica en presente, y el plan de acción de su práctica a corto o largo plazo.<sup>142</sup>

Por otra parte, la teoría del flujo de Mihály Csíkszentmihályi es similar la teoría del dominio del estado alfa que señala Rodríguez, en la cual la actividad eléctrica logra alcanzar el sincronismo de ambos hemisferios del cerebro desde la conciencia. “Es un estado de relajación, hipnosis, meditación, concentración, paz, autogestión, amor, éxtasis religioso, imaginación activa, armonía (...), actividad creadora, desarrollo de la intuición”.<sup>143</sup>

Según las descripciones del autor cuando se logra un estado alfa el proceso de aprendizaje de un instrumento se vuelve más “ameno, fácil, agradable y afectivo. Esto debido a que este estado es incompatible con la aparición de emociones como el temor, angustia o preocupación, y promoviendo por defecto un estado de paz y armonía.”<sup>144</sup>

A partir de lo anterior, la teoría planteada por Rodríguez se basa en la vinculación de las emociones al desarrollo técnico de la pedagogía de los instrumentos musicales. Sin embargo, estas emociones implican un balance de enseñanza y aprendizaje que abarque unas esferas motrices, intelectuales y emocionales<sup>145</sup>, con el fin

---

<sup>142</sup> Guillermo Rosabal, “Una billetera para la Enseñanza Musical Instrumental en la Educación Superior: Una Reflexión desde la Sociología y lo Transdisciplina”, *Actualidades Investigativas en Educación* 12, no. 1 (Enero 1, 2012), <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10260/18132>.

<sup>143</sup> Rodríguez, *El Gran Reto de La Escena Y La Vida*.

<sup>144</sup> *Ibid.*

<sup>145</sup> *Ibid.*

de que los estudiantes desarrollen una sincronía tanto emocional como técnica con su instrumento musical.

La ludificación en la docencia instrumental se puede replantear para el desarrollo de los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. La relación e integralidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de instrumentos musicales corresponde a las teorías de Rodríguez<sup>146</sup> cuando describe que se debe realizar una versión integral de los procesos educativos a partir de tres esferas: intelectual, motriz y emocional, o bien, la descripción del violinista Carl Flesch<sup>147</sup>, cuando describe que los procesos se deben realizar considerando los aspectos físicos, intelectuales o artísticos del violinista.

Los instrumentos musicales, al poseer una naturaleza de uso análogo, se requiere aprender una serie de procedimientos para su manipulación, por lo que permite la vinculación de la ludificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cabe señalar, que un elemento que diferencia el aprendizaje de uso de otros instrumentos no musicales es que se vincula el desarrollo de competencias actitudinales, así como la aplicación de actitudes artísticas e interpretativas.

Considerando las características del estudiantado, el profesor en su rol como diseñador de estrategias de ludificación, personaliza estas estrategias para el logro de determinados objetivos que requiera desarrollar a los y las estudiantes de violín. Cabe señalar, que el factor que puede diferenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje utilizando este tipo de estrategias es la vinculación del factor lúdico a los procesos, por lo cual, se requiere crear competencias, afinidades y autonomías que la población puede realizar al desarrollo del curso lectivo.

---

<sup>146</sup> Ibid.

<sup>147</sup> Carl Flesch, *The Art If Violin Playing* (New York: Carl Fisher. Inc., 1939).

De la misma manera y considerando las teorías educativas bajo el enfoque constructivista del aprendizaje, el docente se vuelve un mediador del aprendizaje y no un implementador de la enseñanza.<sup>148</sup> Por lo cual, la mediación por medio de un lenguaje asertivo a partir de conocimientos que posean los estudiantes y el contexto en que se realicen las clases posee significancia.

Ya que un componente significativo de la ludificación es la diversión. Y la diversión, está relacionada con las emociones y la vinculación de estas en los procesos educativos, la sensación de satisfacción, al realizar las actividades para la enseñanza y aprendizaje, por lo que incentiva la motivación tanto intrínseca como extrínseca en la práctica.

Para el desarrollo técnico e interpretativo de un instrumento musical se requiere de una adaptación física, mental y emocional del ejecutante. Sin embargo, durante el proceso van a existir destrezas que pueden resultar difíciles, tediosas, aburridas o para un desarrollo que requiere un largo plazo de tiempo para su perfeccionamiento, lo cual, hace común en los practicantes una pérdida de motivación, aumento de la procrastinación, frustración, u otros factores que impiden un desarrollo efectivo de la práctica.

Para evitar estos factores que pueden provocar la desmotivación de los estudiantes, la ludificación propone que incentivando elementos lúdicos a los procesos de enseñanza y aprendizaje permite que el estudiante desarrolle estrategias para tener mayor autoconciencia de su motivación intrínseca o extrínseca, además de un mejor desarrollo de su atención, la resolución efectiva de problemas de distintos niveles de dificultad, según sus necesidades y habilidades, u otros elementos que involucren el

---

<sup>148</sup> Flor Picado, *Didáctica General: Una Perspectiva Integradora*.

logro más eficiente, eficaz y efectivo de problemas propios del proceso de aprendizaje del violín.

Cabe señalar además, que para incentivar el juego y la acción de jugar requiere en principio de la aprobación del estudiantado para realizar las dinámicas, mecánicas y componentes diseñados para tal fin. Por lo cual, el docente también es parte influyente en el principio, desarrollo y conclusión del proceso educativo incentivando estas estrategias.

## **2.6 Estrategias realizadas para la Práctica Docente**

Debido a la gran cantidad de componentes, mecánicas y dinámicas que se pueden implementar en el enfoque de la ludificación, para el desarrollo de la práctica docente se realizó una interpretación teórica y práctica para la decisión y la escogencia de estrategias que pueden resultar útiles tanto para los procesos de enseñanza como de aprendizaje de contenidos. Estas se van a realizar considerando las estrategias para la enseñanza, para el desarrollo del aprendizaje y para la incentivación del autoaprendizaje.

### **2.6.1 Dinámicas**

Para el desarrollo de la práctica docente considero las siguientes siete dinámicas. A continuación se enlistan cada una de ellas. Que estas:

1. Complementen el desarrollo de la clase. Las tareas diseñadas tuvieron como objetivo que la estudiante participante relacione los aprendizajes vistos en cada clase.
2. Permitan el desarrollo dinámico y significativo de los aprendizajes. Con el diseño y planeamiento de tareas y estrategias para el desarrollo de las clases se propuso realizar actividades que ayuden a la resolución técnica e interpretativa

de la práctica del violín a corto o largo plazo, a su vez, que permitieran el aprovechamiento efectivo de cada clase.

3. Promuevan un desafío personal para la estudiante participante. Se propuso que el desarrollo de las clases y las tareas presenten un balance entre reto y facilidad de asimilación de aprendizaje.
4. Sean divertidas o incentiven el factor lúdico a las clases. Su dinámica tuvo como objetivo eliminar elementos de estrés en el desarrollo de las clases, de la misma forma que motiven a la estudiante a practicar intrínsecamente. Por medio de la mediación asertiva, uso del humor, relación de conceptos, curiosidad, sorpresa y retroalimentación se propuso un ambiente ameno para el desarrollo de las clases.
5. Promuevan la autocrítica y autoaprendizaje. Tanto las estrategias de mediación como las tareas tenían como objetivo que la estudiante reflexionara sobre su desempeño, logros, limitaciones y que sea capaz de la resolución de problemas, inclusive si estos conllevaron una complejidad en su resolución.
6. Promuevan un sistema de evaluación y seguimiento a distancia. Se propuso dinámicas y componentes en que la estudiante diera seguimiento a su progreso según la opinión del docente.
7. Permitan la vinculación de los contenidos vistos en las clases. De manera similar, se propuso que las estrategias realizadas tuvieran una vinculación constante de los contenidos vistos en cada clase.

A partir de la anterior delimitación se escogieron las siguientes estrategias:



## **2.6.2 Mecánicas**

### ***2.6.2.1 Ambiente Ludificado***

Con Stephany se propuso la realización de un ambiente ludificado de enseñanza y aprendizaje, mediante la corrección de los errores con argumentos lógicos y objetivos, la creación de tareas donde la estudiante creara estrategias para solventarlas autónomamente y la emotividad positiva en todo momento, formaron parte de las estrategias para proporcionar un ambiente de desafío, curiosidad y motivación hacia la práctica con el violín.

Además, se suma la importancia de que el docente fuese motivador y mediador del aprendizaje de una forma activa. Para ello, se impidió en todo momento prácticas didácticas que generen entornos negativos y perjudiquen la motivación hacia el estudio de la estudiante.

Por su parte, los errores que cometa la alumna en su proceso de estudio del repertorio asignado en el curso de violín, se deben corregir con argumentos lógicos a partir de sus experiencias. Esto con el fin de que ella considere los errores como parte del proceso de mantenimiento y perfeccionamiento de la práctica con el instrumento y no como un castigo *per se*.

### ***2.6.2.2 Aprendizaje a partir del yerro***

Una característica principal que posee el juego, y por ende, las estrategias de ludificación, es que el individuo aprende a partir de sus errores al interactuar con estas actividades. El ser humano aprende constante y permanentemente el desarrollo de conductas, habilidades y conocimientos; no obstante, estos no se pueden depurar hasta que en el proceso de enseñanza y aprendizaje haya intentos donde el individuo experimente dificultades y errores tras la interacción hacia el dominio del conocimiento.

En este sentido, mientras más dificultad experimente la persona para solventar sus errores en su ZDP, más interacción interna ocupará con el fin de dar una posible solución a un problema o desafío establecido.<sup>149</sup> Así, la formulación de preguntas, realización de debates o meta reflexión, es más significativa que el logro del desafío o meta.

Por lo tanto, el error en el proceso de enseñanza y aprendizaje que incentiva el juego puede poseer tres roles: como fallo punible y efecto que es preciso evitar, como signo de progreso y como proceso interactivo.<sup>150</sup> El individuo, de esta manera, aprende a evitar el error, lo reconoce como un castigo a su falta de conocimiento, por lo cual, puede afectar emocionalmente su rendimiento hasta que experimente un proceso de catarsis. Por otra parte, los errores permiten la evaluación de sus capacidades y conocimientos de un determinado tema y como puede socialmente aprender sobre el mismo.

### ***2.6.2.3 Utilización de la plataforma Cerego***

Cerego es una plataforma virtual utilizada para la creación y respuesta de ítems con el fin de retenerlos en la memoria a largo plazo. “Esta combina principios y teorías sobre el aprendizaje con tecnología web, para mejorar la experiencia del aprendizaje, con el objetivo de hacerlo un proceso más rápido y duradero”<sup>151</sup>.

El docente puede alimentar la plataforma con un banco de ítems que la plataforma, de manera automática, desarrolla la interacción que tenga el usuario con

---

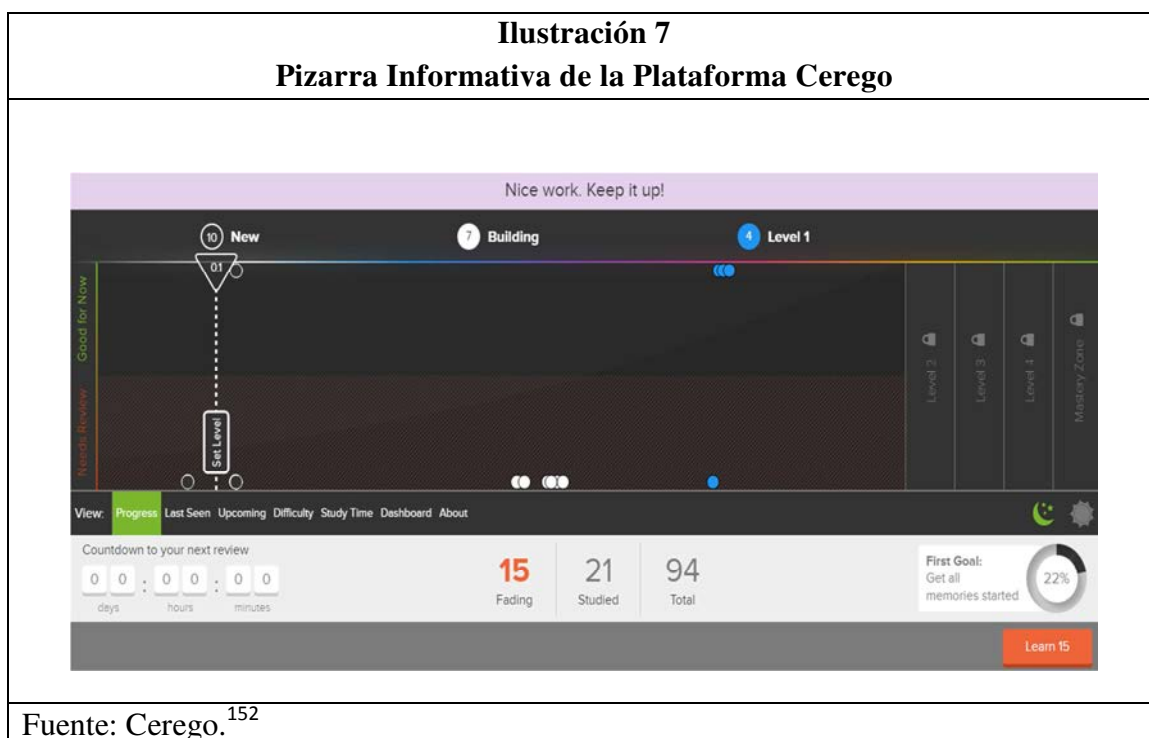
<sup>149</sup> Woolfolk, *Psicología Educativa*.

<sup>150</sup> Saturnino de la Torre, *Aprender de Los Errores: El Tratamiento Didáctico de Los Errores Como Estrategias Innovadoras* (Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata, 2004).

<sup>151</sup> Juan Manuel Henao, “Cerego: Un Auxiliar de Tu Memoria En Tu Móvil” (2014), <http://articuloseducativos.es/educacion/2014/02/24/cerego-un-auxiliar-de-tu-memoria-en-tu-movil-maestros-del-web/>. Parr. 2.

ellos. Por ejemplo, puede retroalimentar, preguntar o explicar al usuario según la información suministrada previamente.

Además, una potencialidad especial que tiene Cerego, es que el usuario puede interactuar constantemente con la siguiente pizarra de información.



Los círculos representan los ítems alimentados en la plataforma. Mientras más arriba estén, significa que están sostenidos en la memoria, y mientras más se interactúe con la plataforma más posibilidades tiene el usuario de mejorar su progreso con esos ítems. Por otro lado, mientras más a la derecha estén, significa que más retenidos se ubican en la memoria a largo plazo.

La plataforma está diseñada para que el usuario pueda interactuar con ella en 5 niveles, desde el nivel 1 (Level 1), hasta el nivel 5 (Mastery Zone). Sin embargo, se

<sup>152</sup> Daniel Sandí, “La Suite Al Estilo Antiguo de Alfred Schnittke Series,” *Cerego*, last modified 2017, accessed January 14, 2018, <https://cerego.com/series/11180/learn>.

propuso que Stephany interactuara con el banco de ítems que se integrarán a la plataforma Cerego hasta el nivel 1 como mínimo.

Otro detalle que contiene la plataforma es que la estudiante pudo configurar la cantidad de ítems con los que quiere interactuar en cada lapso de estudio. Además, puede indicar los ítems que tiene que repasar con prioridad, el horario diario para hacerlo, y la confirmación de los ítems si la sesión de estudio es de día o de noche. Por otra parte, una potencialidad que posee esta plataforma es que se pueden configurar ítems para el repaso de contenidos conceptuales y prácticos. A continuación se presenta un ejemplo de un ítem que se puede alimentar el Cerego para el repaso de contenidos teóricos.

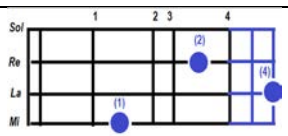

<b>Tabla 2</b>	
<b>Item Teórico para Instalarlo en la plataforma Cerego</b>	
<i>1. ¿Qué es un Minuet?</i>	R/ El Minueto es una danza antigua de carácter noble, ritmo ternario (3/4 y a veces 3/8) y tempo moderado. Surge a mediados del Siglo XVII en la región francesa de Poitou y adquirió destacada importancia en la corte de Luis XIV. Es una danza cuyo origen no es popular en el sentido folklórico de la palabra, sino cortesano, y que lo baila la nobleza en los salones.
Fuente: musicnetmaterials <sup>153</sup>	

El objetivo de este tipo de ítems es ofrecerle a Stephany conceptos, detalles de estilo o teóricos que son difíciles de desarrollar en las sesiones presenciales de violín. De tal manera, la estudiante al interactuar con la plataforma conozca, investigue o

<sup>153</sup> musicnetmaterials, “El Minueto,” 2003, Acceso 12 de Junio del 2017, <https://musicnetmaterials.wordpress.com/2013/11/27/el-minueto/>.

aprenda los conceptos teóricos y estilísticos más relevantes de las piezas del repertorio asignado para el curso de violín.

Por otra parte se pueden crear ítems con fines más prácticos. A continuación se presentan dos propuestas que los ejemplifican.

<b>Tabla 3</b>			
<b>Ejemplo de ítems con Objetivos Prácticos para la Plataforma Cerego</b>			
<b>Tipos de ítems</b>	<b>Para el aprendizaje de la digitación de los acordes.</b>	<b>Para el aprendizaje de las entradas del acompañamiento de piano.</b>	<b>Para detalles estilísticos.</b>
<b>Pregunta</b>	¿Cuál sería una mejor solución para la digitación de este acorde?	¿Cuál es la entrada del violín después de este fragmento del piano?	En el siguiente fragmento, que dinámica hace los trinos.
<b>Respuesta</b>			R/ Primero el trino se realiza con el mi natural y luego con el mi bemol.

Fuente: Elaboración propia.

Además de la posibilidad de que los ítems se puedan configurar para que posean ilustraciones, también es posible agregar breves clips de audio, para aclarar y facilitar la respuesta del usuario que interactúa con la plataforma. Para lo cual, se diseñaron clips de autor del repertorio asignado utilizando software como el Audacity para recortar y crear grabaciones a partir de un archivo de audio original.

El objetivo de promover estos ítems, es que la estudiante vaya aprendiendo, repase visual y auditivamente detalles técnicos e interpretativos que resulta difícil

profundizarlos en las clases presenciales. Por ejemplo, las entradas del piano se pueden aclarar con la plataforma Cerego previamente a los ensayos con el pianista. Además, la posición de algunos acordes que tiene el repertorio asignado a Stephany, se pueden repasar de esta manera sin la necesidad inmediata de que el docente medie la explicación técnica de la digitación de estos.

















Esta plataforma se puede acceder en cualquier momento y lugar, siempre y cuando la estudiante cuente con acceso a internet. Además, puede interactuar desde una computadora de escritorio o desde su teléfono móvil con sistema operativo Android o iPhone.

#### ***2.6.2.4 Tareas con elementos de ludificación***

En cuanto a las tareas que se le asignó a Stephany, se propusieron algunas como la del siguiente ejemplo

**Ilustración 8**  
**Ejemplo de tareas para Stephany**



Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3	
					
	80		80		80
	70		70		70
	80		80		80
	90		90		90
	100		100		100
	110		110		110

Fuente: Elaboración propia.

El ejemplo de tarea anterior, se basa en las teorías de Happenot el cual indica que “la educación del ritmo instrumental es olvidada, e incluso ignorada, por numerosos pedagogos que la confunden fácilmente con la preocupación harto legítima de la “medida”<sup>154</sup>. En ese sentido, la tarea se basa en la utilización del metrónomo como una herramienta para el desarrollo progresivo de la precisión rítmica en determinados pasajes difíciles del repertorio asignado a Stephany.

La dinámica de esta tarea fue que ella estudió con el metrónomo en tres niveles: nivel de semicorcheas, de corcheas y de negras. Cada vez que pudiese lograr, marcará un *check*. Su meta fue lograr cumplir todos los niveles.

Cabe señalar, que este tipo de tareas el docente investigador las consideró como evidencias de aprendizaje cualitativa y cuantitativamente. Sin embargo, lo importante es que la estudiante sepa sus potencialidades y limitaciones en el proceso de estudio con el violín.

#### ***2.6.2.5 Tareas Extra o Tareas Bonus***

Como una manera de incentivar de mejor manera el autoaprendizaje, la investigación y la curiosidad, se le propuso a Stephany la realización de tareas extra al proceso de aprendizaje. Sin embargo, para que estas no se consideraran como actividades obligatorias se propone el nombre de *tareas bonus*, esto con el fin de eliminar indicios de formalismos evaluativos que pro muevan la desmotivación hacia este tipo de actividades. A continuación se proporciona un ejemplo del diseño de este tipo de tareas

---

<sup>154</sup> Dominique Happenot, "El Violín Interior".105.

### Ilustración 9 Ejemplo de "Tareas Bonus"

Te invito a realizar dos clips de video realizando solfeo hablado de los siguientes fragmentos.

The image shows a musical score for a piano piece. It consists of four staves of music in treble clef. The first staff starts at measure 74 with the instruction '<poco martelé>' and 'pp[sub.]'. It features a triplet of eighth notes. The second staff starts at measure 79 with the instruction 'simile' and includes fingerings 4, 2, 0, 3, 1, and 3. The third staff starts at measure 83 with fingering 1. The fourth staff starts at measure 87 with fingerings 1, 4, 2, and 3. The music is characterized by rhythmic patterns and specific articulation.

Fuente: Schnittke (s.f)

Estas tareas tuvieron un objetivo suplementario al proceso didáctico, fueron tareas que tenían el objetivo el desarrollo de contenidos o habilidades alternativas al proceso de enseñanza y aprendizaje de Stephany; sin embargo, no fueron prioritarias como tal.

Por lo cual, el DI propuso que tuvieran un valor optativo por parte de la estudiante participante. No obstante, para incentivar el desarrollo de estas se propuso que tengan valor evaluativo como puntos extra en la calificación final, o bien, como elemento de canje de beneficios o puntos en otros cursos teóricos que la estudiante está llevando en la EMMC, realizando un convenio previo para ello.

#### ***2.6.2.6. Estrategias para la mediación de la resolución de problemas técnicos***

Para el desarrollo de las clases se consideró realizar estrategias de mediación que posibilitaran la solución eficaz de problemas técnicos, para ello se tomó como



referencia el copilado de estrategias realizado por Michael O’Gieblyn.<sup>155</sup> Este autor describe 18 estrategias para la práctica de pasajes musicales sin importar su complejidad de estudio con el fin de facilitarlos, a continuación se describe cada una de ellas.

1. Practicar un pasaje en diferentes ritmos: Implica la ejecución de un determinado pasaje musical variando y transformándolo con diferentes figuras rítmicas que se ajusten al modelo en que esta realizado este. Cabe señalar que el método realizado por *Ivan Galamian The Contemporary Violin Technique* utiliza este mismo sistema para la práctica de escalas y arpeggios, por lo cual, el PI utilizó este método como referencia para realizar la práctica docente utilizando esta dinámica de práctica.
2. Planificar los cambios de cuerda: O’Grieblyn considera que en un pasaje que existen cambios constantes de cuerda, por asuntos de práctica se haga una pausa breve. Esto con la finalidad de comprender el paso de cuerda de una velocidad moderada a una más rápida; además se puede combinar esta estrategia combinando ritmos.
3. No utilizar la mano izquierda: utilizar únicamente cuerdas libres: para ello implica que el ejecutante en un pasaje específico estudie la dinámica que realiza el arco y las articulaciones participantes de la mano derecha por medio de cuerdas libres. Para ello, involucra que no se digite ninguna nota en la mano izquierda.
4. No utilizar la mano derecha: Al contrario del anterior ejercicio, este se enfoca en que el ejecutante articule correctamente los dedos de la mano izquierda de un determinado pasaje sin el arco. Este se puede realizar haciendo que los dedos

---

<sup>155</sup> Michael O’Grieblyn, “17 Violin Practice Tips That Will Instantly Save You Time and Skyrocket Your Progress,” last modified 2014, accessed June 17, 2017, <https://www.youtube.com/watch?v=F5WY1JQctQA>.

lleguen a tocar el tope del diapasón para que se escuche la nota, o bien combinando pizzicato con mano izquierda.

5. Sin manos: Para ello, involucra que el ejecutante cante el pasaje de estudio, tal y como lo observa en la partitura, realizando las articulaciones, tempos, fraseos, respiraciones, afinación e intensidad pertinente.
6. Adherir notas fantasmas: Las notas fantasmas según este autor, son aquellas notas que permiten ser una guía de ubicación a los dedos de la mano izquierda, con el fin de entender la posición o ubicación donde está ubicada la nota que se va a ejecutar. Este generalmente va a ser el primer dedo (el índice), pero puede variar según el contexto del pasaje, además, para fines prácticos, estas notas se ejecutan y se aseguran antes de ejecutar la nota que es el objetivo principal.
7. Silbar: Este sistema puede utilizarse cuando involucra la afinación de notas agudas. Antes de ejecutar la nota, el ejecutante silba esta con el fin de definir la afinación, asimismo, permite una posible corrección de la misma.
8. Ingeniería Inversa: Este *tip* involucra tocar comenzar un determinado pasaje musical desde el final. Sin embargo, las notas se van adhiriendo inversamente, pero el proceso de la ejecución se mantiene como si se estuviera realizando normalmente.
9. Practicar “El esqueleto”: Este consejo para pasajes difíciles, involucra que el ejecutante antes de practicar el pasaje de manera integral, este debe investigar, analizar y ejecutar el esqueleto (la estructura), en que está diseñado dicho pasaje. Para ello se pueden tocar las notas importantes del mismo, como por ejemplo las notas que construyen el acorde, o el patrón de dedos que se va a tocar específicamente. Posteriormente a esta práctica se adhiere las demás notas complementarias.

10. Cambiar de arcadas, de notas separadas a notas ligadas: Similar a los cambios de ritmo, para asuntos prácticos se pueden combinar dinámicas de arco. Por ejemplo, si un pasaje involucra detaché, se puede realizar legato en diferentes variaciones y arcadas similares.
11. Cambiar las arcadas: De notas ligadas a notas separadas: Comparándose con la anterior, en un proceso inverso. Los pasajes que en el fragmento aparecer para ejecutarse legato, se revierten para realizarse detaché, u otras maneras similares.
12. Practicar intervalos melódicos y dobles cuerdas: En este caso, el ejecutante analizará la relación interna del pasaje y tratará de ejecutarlo transformándolo en dobles cuerdas. Esto permite el desarrollo de la afinación y corrección de los dedos.
13. Si no me conoces ahora, tú nunca me conocerás: Para el autor, involucra realizar un trabajo con el metrónomo de una manera dinámica, comenzando voluntariamente en un tiempo fuerte, o en un tiempo débil voluntariamente, sin perder la noción del tiempo y del pulso. Asimismo, propone al ejecutante buscar diferentes, creativas y divertidas maneras de utilizar el metrónomo.
14. Practicar pasajes “piano” de manera “forte”: Esta estrategia permite controlar la el arco en diferentes intensidades, para ello, los pasajes que posean dinámicas parecidas a *piano*, *pianissimo* o similares, se van a ejecutar en principio forte. Hasta que el pasaje se pueda ejecutar limpiamente en esta intensidad, el intérprete puede ir nivelando la dinámica buscando controlar la misma calidad de sonido.
15. Tocar las subdivisiones: Este ejercicio se basa en que en un determinado pasaje se transforme las notas musicales con micro ritmos, duplicando, triplicando,

cuadruplicando las notas. Esto puede ayudar a comprender la ejecución de determinadas figuras rítmicas, y una precisión en la ejecución de las notas.

16. Bájalo, voltéalo y echarlo hacia atrás: Haciendo referencia a que el ejecutante localice el momento y lugar donde este tiene que extender o comprimir los dedos según el pasaje. Similar a las notas fantasmas, en este caso, se debe comprender cuál es la nota de inicio y cuál es el objetivo del cambio de posición de los dedos.
17. Haciendo espejos con las manos: La dinámica se trata en que la mano derecha trate de imitar la digitación que está utilizando la mano izquierda en un determinado pasaje. Este se puede utilizar en pizzicato o con el arco.
18. Finalmente, no practicar. Para el autor, muchas veces es necesario descansar de la práctica y darse una recompensa por el trabajo hecho con una manera entusiasta. A su vez darse cuenta y considerar los talentos personales y logros conseguidos.

Aunque se tome estas estrategias didácticas como elementos principales para la mediación en la práctica docente, el profesor investigador puede otras que considere a discreción a de las dificultades de la estudiante y la dinámica de las clases.

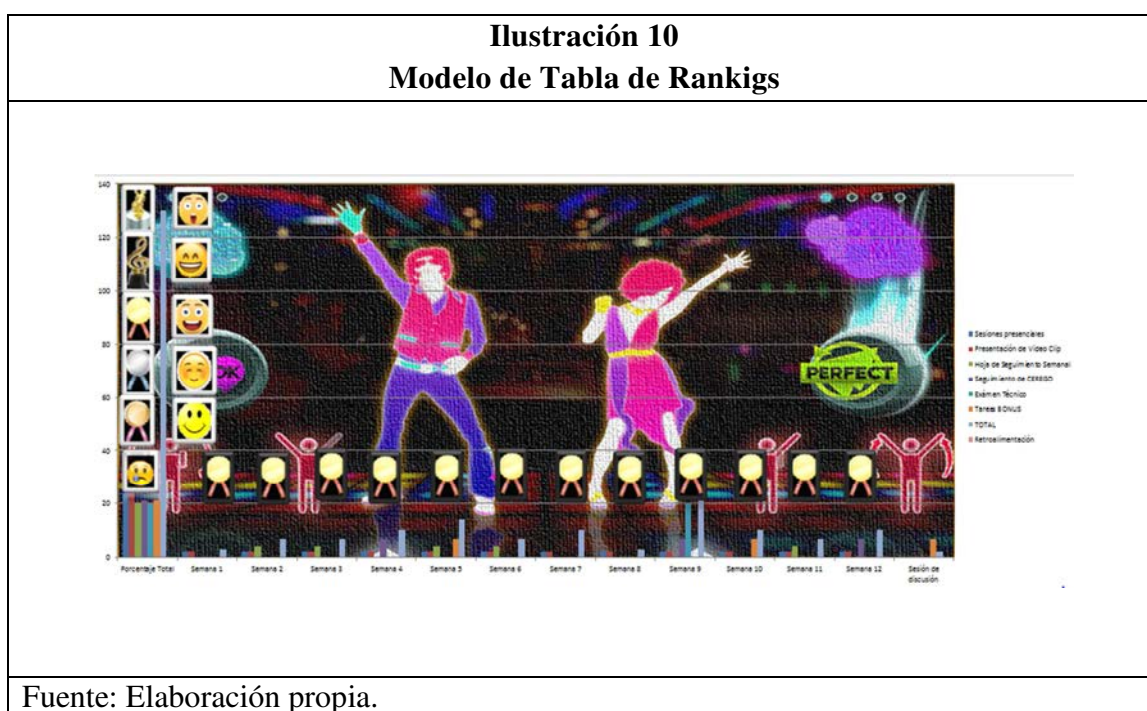
#### ***2.6.2.7. Diseño de Recompensas***

En el trascurso de las clases, se propuso la incentivación de recompensas consecuencia del desempeño la estudiante participante. Para ello se consideró la coordinación de dos clases magistrales de maestros externos a la EMMC para Stephany, lo cual se considera recompensas de acceso según la clasificación de Zimmermann, debido a que el diseñador permite o no el acceso al jugador a la interacción de estas recompensas consecuencia de sus acciones en el juego.

## 2.6.3 Componentes

### 2.6.3.1 Tabla de Rankings

Un ranking es “una relación jerarca de elementos, de tal manera que cualquiera de ellos tiene el mejor, igual o menor estatus en la jerarquía”.<sup>156</sup> Desde este punto de vista, esta no se puede considerar como una tabla de calificaciones convencional, sino una tabla que permite comparar del mejor al menor desempeño en un proceso educativo. Para la estudiante Stephany se propuso la siguiente tabla de rankings.



La siguiente tabla se realizó utilizando una hoja de Microsoft Excel. Por lo cual, el docente podría utilizar este documento para evaluar cuantitativamente el progreso de la estudiante durante todo el proceso didáctico. Sin embargo, esta tabla contiene una serie de gráficos con ilustraciones que permite explicarle a la estudiante su desempeño. Por ejemplo, el uso de listones o trofeos representando recompensas a su progreso forma parte de este tipo de estrategias.

<sup>156</sup> IIEMD Marketing Digital, *Qué Es Ranking Y Cómo Google Presentó Lo Más Popular de 2016*, 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=e-YFiJwKX-0>.

Además, para darle un elemento más lúdico se le integró al documento una fotografía de un videojuego predilecto de la estudiante. En este caso, la fotografía que contiene la hoja de Microsoft Excel es del video juego *Just Dance*.

El objetivo principal de esta tabla de rankings es que la estudiante pudiese tener acceso a esa información actualizada en cualquier momento y lugar siempre y cuando se posea acceso a internet. Para ello, se propone que este documento se pueda instalar en la plataforma Google Drive, para ser compartida y accedida constantemente por el profesor para actualizar la información, y por Stephany para consultar.

#### ***2.6.3.1 Sistema de evaluación basado en puntos***

Además de la tabla de rankings, se propuso con fines experimentales a este Trabajo Final de Graduación, un sistema de evaluación basado en puntos y no en porcentajes. Esto debido a que, como se va utilizar la estrategia de ludificación de Tareas Extra, hay posibilidades de que la estudiante pueda abarcar el 100% de las actividades propias del curso.

Sin embargo, para no limitar la motivación hacia el estudio y las actividades propuestas en este curso, los puntos de la Tabla de Rankings llegan hasta 140 puntos y no hasta 100. Los 40 puntos de más representaron los de las tareas extras optativas.

Además, para que Stephany considerara estos puntos como significativos en el proceso de aprendizaje, también forman parte de la Tabla de Rankings de manera gráfica. Es decir, se representaron dos trofeos adicionales arriba del punto 100 para indicarle su progreso adicional.

Desde la corriente educativa cognoscitiva, por medio del juego las personas construyen su realidad a partir de la aplicación de sus sentimientos, habilidades y

conocimientos adquiridos por su experiencia de vida como seres individuales, sociales, autónomos y creativos.<sup>157</sup> Por lo cual, el error, la experimentación, la estrategia y los factores emocionales forman parte de las herramientas psicológicas que le permiten a los sujetos crear respuestas a un problema en un ambiente de confianza y produciendo satisfacción gracias a él.<sup>158</sup>

En este sentido, el juego es directa o indirectamente parte de los individuos en sus roles profesionales, sociales, y personales.<sup>159</sup> Sin embargo, la diferencia en cuanto a la planificación de estrategias de ludificación en los procesos de enseñanza y aprendizaje radican en que se realizan en un determinado momento y lugar.<sup>160</sup> Para ello, se incentiva la programación de reglas de uso, estableciendo un equilibrio entre el juego, el esfuerzo y el placer que promueve.

Por su parte, el juego indiferentemente de la edad del jugador es un instrumento social, realizado en una acción libre con o sin un interés material o fortuito. Desde este punto de vista, el juego es una actitud existencial de las personas, las cuales por sí mismas eligen y deciden si desean ser parte de la programación del juego.<sup>161</sup>

Asimismo, el juego como tal es *educador*<sup>162</sup>, ya de manera natural se incentiva el control de los movimientos corporales, organización de pensamiento, exploración de su contexto o control de los sentimientos. Desde este punto de vista, esta es una

---

<sup>157</sup> Jaume Sarramona, *Teoría de La Educación: Reflexión Y Normativa Pedagógica* (Barcelona: Ariel Education, 2008); Flor Picado, *Didáctica General: Una Perspectiva Integradora*.

<sup>158</sup> Minerva Torres, "El Juego Una Estrategia Importante" 6, no. 19 (2002): 289–296; IEBS Business School, "Webinar: Gamificación En Educación," last modified 2014, <https://www.youtube.com/watch?v=qEYP9hrSRXc&t=37s>.

<sup>159</sup> Ron Hubbard, *Juegos* (U.S.A.: Bridge Publications, 2010).

<sup>160</sup> IEBS Business School, "Webinar: Gamificación En Educación."

<sup>161</sup> Ibid.; Anour Aguilar, *¿Qué Es Gamification En La Educación? Con Antonio Culqui* (Youtube, 2016), [https://www.youtube.com/watch?v=Ow3yqxEA\\_8M](https://www.youtube.com/watch?v=Ow3yqxEA_8M).

<sup>162</sup> IEBS Business School, "Webinar: Gamificación En Educación."

herramienta que convierte a los individuos como seres sociales que tienen un espacio y función dentro de una cultura o comunidad.

Así como Vigotsky con su *Teoría Socio-Cultural* consideraba que los seres humanos tenemos la capacidad innata de aprender constante y permanentemente, pero que habrá lapsos temporales donde los individuos necesitan de una mediación para creación del conocimiento para salir de la *Zona de Desarrollo Próximo*<sup>163</sup>, el juego posee características educadoras para la mediación de los aprendizajes. Por ejemplo: una plataforma de juegos virtual, así un juego convencional está diseñado para educar a los usuarios, hacerla de sus reglas, prohibiciones, metas, recompensas o castigos.

Sin embargo, lo que hace que el juego sea atractivo para los usuarios tiene que ver con su interacción sensorial ya que influye la parte consciente, subconsciente e inconsciente del cerebro y en los sentidos simultáneamente.<sup>164</sup> Por ejemplo, con el uso de una consola o plataforma virtual de videojuego se puede hallar informaciones textuales, sonido, música, animación, vídeo, fotografías, imágenes en tres dimensiones, etc., que incentivan la motivación de uso.

El juego según el formato y objetivo con que fuese creado favorece el desarrollo de determinadas habilidades, de atención, concentración espacial, resolución de problemas o creatividad. Al ser el juego educador por sí mismo, los objetivos, desarrollo de capacidades y asimilación de contenidos variará según la interacción y uso que se le otorga.

---

<sup>163</sup> Calderón, *La Vida Que Enseña: Nociones de Educación Permanente*; Woolfolk, *Psicología Educativa*.

<sup>164</sup> Ramón Campayo, *Desarrolla Una Mente Prodigiosa* (Madrid: Ediciones Jadine, 2004); John Medina, *Brain Rules: 12 Principles for Surviving and Thriving at Work, Home and School* (Seattle: Pear Press, 2008).



Además, el error forma parte de la incentivación del aprender *a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a ser*, y *aprender a aprender*<sup>165</sup>, habilidades que desde la tendencia educativa constructivista son parte de un proceso permanente de depuración de sus habilidades y características personales. Las estrategias de ludificación así como la interacción de juegos, son un laboratorio y un ambiente programado para el desarrollo en un determinado lapso y espacio de tiempo para el desarrollo de ciertos contenidos, habilidades o valores.

La implementación de estrategias de ludificación en un proceso didáctico con la estudiante Stephany podría incentivar con un ambiente lúdico el desarrollo gradual de hábitos para el estudio que se ajuste a su contexto profesional, social y personal inmediato. El principal objetivo es el logro eficiente de los contenidos propios del curso de violín sin que las limitaciones de tiempo de clases presenciales sean parte de las dificultades en el proceso de estudio o dominio del repertorio asignado.

No obstante, cabe señalar que *ludificar* un ambiente didáctico no es lo mismo que *aprender jugando*.<sup>166</sup> En el proceso de ludificación es una coordinación conjunta con el docente y la estudiante en tanto se toma la decisión de adoptar las estrategias didácticas como un juego. En otras palabras, jugar en un proceso didáctico es una decisión conjunta; sin embargo, aprender jugando promueve la obligación de jugar *per se*, inclusive si tiene un objetivo concreto, por lo que hay posibilidad de hallar resistencia de los usuarios hacia el juego como tal.

---

<sup>165</sup> Delors, *La Educación Encierra Un Tesoro: Informe a La UNESCO de La Comisión Internacional Sobre La Educación Para El Siglo XXI*; Calderón, *La Vida Que Enseña: Nociones de Educación Permanente*.

<sup>166</sup> Rosalie Ledda, "6 Razones Del Fracaso de La Gamificación En Educación," *El Blog de Rosalie Ledda*, last modified 2014, <http://rosalieledda.com/2014/03/16/6-razones-del-fracaso-de-la-gamificacion-en-educacion/>.

Cabe destacar además, que en el proceso temporal en que se va realizar este proceso de enseñanza y aprendizaje ludificado dependerá de las características contextuales de la estudiante Stephany y de su grado de participación.<sup>167</sup> En este sentido, no será posible solventar ni supervisar integralmente todos los contenidos técnicos e interpretativos del repertorio asignado debido a la complejidad contextual en que se va realizar este proceso didáctico, además para el docente investigador involucró crear, diseñar, estudiar y aprender<sup>168</sup> a buscar aquellos elementos que creen el sentimiento de la diversión según sus conocimientos sobre Stephany.<sup>169</sup>

Unos detalles para destacar son que la ludificación no involucra transformar todo en un juego, o considerar que el desarrollo de incentivo de puntos, tablas de calificación, recompensas son su elementos más significativos en el momento de diseñar este tipo de estrategias. Según Werbach, la ludificación es un reconocimiento de que los juegos y la diversión son herramientas poderosas, a su vez que conlleva una investigación y búsqueda constante para mejorar experiencias en un sentido generalizado, y de encontrar aquello que es divertido aprendiendo de los juegos.<sup>170</sup>

Sin embargo, su principal finalidad es ofrecerle a la estudiante participante una manera interactiva y lúdica que le ayude a mediano o corto plazo en su desarrollo y dominio de conocimientos, técnicas y aptitudes en su proceso con el violín. Todo ello, ajustado a sus roles como estudiante de violín y producción industrial.

---

<sup>167</sup> Wonova, “¿Por Qué Fracasan Los Proyectos de Gamificación?,” last modified 2017, <http://www.wonova.com/blog/por-que-fracasan-los-proyectos-de-gamificacion-201504>.

<sup>168</sup> Universidad Europea, *UE - MOOC en “Diseño, Organización Y Evaluación de Videojuegos Y Gamificación”* (España: Youtube, 2013), <https://www.youtube.com/watch?v=UmOou8FYd4I>.

<sup>169</sup> Kevin Werbach, *Games: Gamification in Context* (Estados Unidos: Coursera, 2017), <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/MUt1B/2-1-gamification-in-context>.

<sup>170</sup> Ibid.

## **CAPÍTULO III: MÉTODOS DE TRABAJO**

### **3.1 Características de la sede del TFG: Escuela Municipal de Música de Cartago**

La práctica dirigida se desarrolló en la Escuela Municipal de Música de Cartago. Esta institución está ubicada 300 metros norte del Parque de Cartago, en el Museo Municipal de Cartago y su actual director es el M.Sc. y guitarrista Henry Calvo Ureña.

Desde el 1991 hasta el 2008, la EMMC estuvo ubicada en el sector oeste el Palacio Municipal de Cartago, en el cantón central de Cartago. Sin embargo, tras los acontecimientos ocurridos por el Terremoto de Nicoya en el año 2012, esta tuvo que ser trasladada de manera temporal al segundo piso del Museo de Cartago (en adelante MC) ubicado 300 metros norte del palacio municipal.

A pesar de ello, la EMMC ha podido sobrellevar sus actividades con normalidad desde hace 8 años, ofreciendo matrícula a estudiantes interesados en recibir lecciones de uno o varios instrumentos de su elección. Esta institución, al no realizar pruebas de ingreso, permite que cualquier interesado pueda estudiar en ella, indiferentemente de su edad, nivel técnico-musical, o región de domicilio.

Por ejemplo, actualmente la escuela ha matriculado estudiantes provenientes de regiones céntricas o fuera de Cartago Centro entre ellas: Taras, Corralillo, Zona de los Santos, Pérez Zeledón, Paraíso, San Pedro, Curridabat, entre otras. Dichos estudiantes matriculan lecciones de instrumento según lo que ofrece la escuela en períodos ordinarios de matrícula realizados cada inicio de semestre. Sin embargo, en caso de que los cupos que se ofrecen del instrumento de preferencia se agoten, se realiza una lista de espera, y según la disposición de horario de los docentes, los estudiantes pueden matricular en período extraordinario.

Administrativamente, la EMMC ha mantenido un sistema de matrícula donde clasifican a sus estudiantes en dos categorías: estudiantes regulares y estudiantes especiales. Los estudiantes regulares la escuela los distingue porque matriculan las lecciones de instrumento y el bloque de materias propias de la carrera de técnico medio con énfasis en instrumento que ofrece la escuela. Los estudiantes especiales se distinguen por matricular únicamente las lecciones del instrumento de su elección.

Además, la ubicación céntrica y la accesibilidad de los costos de matrícula y mensualidad de la institución han sido fundamentales para la promoción y demanda por parte de la población cartaginesa. Asimismo, el acceso libre de matrícula y la oferta complementaria a la formación con el instrumento musical como los de Cultura Musical, orquestas o coros resulta atrayente para sus interesados.

Por su parte, las clases de instrumento en todas las especialidades que ofrece la escuela se imparten bajo un modelo tutorial individualizado, es decir, el servicio y la atención del docente se centra en las capacidades y progreso de cada estudiantes en particular. La duración de estas tutorías es de 40 minutos a la semana, en un horario a convenir entre el profesor y el estudiante.

Actualmente no se cuenta con una estadística de la cantidad de estudiantes que posee la EMMC; sin embargo, en la cátedra de violín tiene un aproximado de 150 estudiantes distribuidos con siete profesores. Cabe destacar además, que tampoco se cuenta con una estadística de cuántos estudiantes se han matriculado como estudiantes regulares y como especiales.

Por su parte, la edad que tiene esta población es variada, la institución matricula estudiantes de violín desde los cuatro años hasta personas de la tercera edad. Aunque la escuela posee una visión para una educación para-universitaria, se encuentra

implementando cursos para proyección social a la comunidad, principalmente en el área de piano, violín y guitarra.

Complementariamente a la formación con el instrumento musical, la escuela ofrece a sus alumnos el ingreso a diferentes grupos o ensambles musicales según su especialidad. Por ejemplo, si un estudiante está matriculado en la especialidad de guitarra, la EMMC tiene dos orquestas de guitarras, según el nivel en que están los estudiantes, o bien, si el interesado estudia canto, se ofrece el coro formativo, o bien, si es aprendiz de instrumentos de cuerdas, la institución ofrece tres orquestas formativas.

A continuación se describe un análisis FODA – Fortalezas, Oportunidades, Deficiencias y Amenazas – realizado para la EMMC.

<b>Tabla 4</b>	
<b>Análisis FODA de la EMMC</b>	
Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pago mínimo en el alquiler de instrumentos.</li> <li>- Apoyo de propuestas de colaboradores.</li> <li>- Personal calificado.</li> <li>- Diversidad de Cursos.</li> <li>- Ambiente Familiar.</li> <li>- Seguridad.</li> <li>- Costo de Matricula</li> <li>- Ubicación.</li> <li>- Cantidad de Aulas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de Comunicación Interna y Externa a la institución. .</li> <li>- Escaso Equipo Tecnológico.</li> <li>- Desorganización Administrativa.</li> <li>- Sistema de Parqueo Limitado.</li> <li>- Aulas Pequeñas.</li> </ul>
Oportunidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyo de la Municipalidad.</li> <li>- Entradas Gratuitas a Recitales y Conciertos organizados por la institución.</li> <li>- Convenios del SINEM y el MEP.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alta competencia de escuelas de música aledañas a la institución.</li> <li>- Problemas con los baños y el parqueo.</li> </ul>
Fuente: Rojas <sup>171</sup> y Sandí <sup>172</sup> (Modificado)	

La ilustración anterior permite describir la escuela en cuanto a su capacidad de ofrecer a sus interesados un ambiente accesible, seguro, familiar y de calidad para el

<sup>171</sup> Beatriz Rojas, “Diseño de Un Modelo Organizacional Para La Escuela Municipal de Música de Cartago” (Tecnológico de Costa Rica, 2012).

<sup>172</sup> Daniel Sandí, “Diseño de Una Guía Dirigida Al Personal Docente de Violín de La Escuela Municipal de Música de Cartago Para Mediar, Con Un Enfoque Constructivista Y El Uso de TIC, La Didáctica de La Técnica Del Violín.” (Universidad de Costa Rica, 2017).

aprendizaje. Asimismo, tiene la capacidad de matricular a una cantidad importante de interesados en el aprendizaje de una variada cantidad de instrumentos musicales.

Además, debido a las subvenciones que le otorga la Municipalidad de Cartago, y la amplia variedad de conciertos que la EMMC ofrece a la comunidad cartaginesa, es posible la promoción de la escuela dentro y fuera del área central de Cartago. Por lo cual, son oportunidades potenciales que posee la escuela tanto para sus estudiantes como a la comunidad. No obstante, cátedras como las de piano y guitarra cuentan con la totalidad de la redacción del plan de estudio; otros como el de violín están en proceso de revisión. Se espera en los próximos años la construcción del nuevo edificio que albergará la escuela de música.

En cuanto a las debilidades, debido a la cantidad de estudiantes y visitantes del museo, los parqueos no pueden albergar la demanda de carros. Además, la falta de baños, sumado a lo anterior, pueden representar amenazas potenciales para la reducción de matrícula a la institución. Por otra parte, en la zona en que se ubica la EMMC hay un aproximado de siete escuelas de música privadas, lo cual permite identificar el volumen de interesados en el aprendizaje de música en el área central de Cartago. No obstante, la competencia puede perjudicar la cantidad de estudiantes que matricula cada semestre en la EMMC.

Para aspectos del análisis de los datos del TFG, se tomará en cuenta la normativa de la institución la cual confiere a proporcionar a los estudiantes de la institución una clase personalizada de 40 minutos semanalmente. A su vez, para propósitos del análisis de los datos obtenidos, se delimitó al periodo de 12 semanas de curso lectivo. Esta fue del sábado 5 de Agosto del 2017 hasta el 21 de Octubre de este año en el horario de sábados de 1:20pm a 2:00pm.

### **3.2 Características de la estudiante participante Stephany Moya Leandro**

La práctica docente se realizó con un sujeto de recolección de datos. La estudiante participante se llama Stephany Moya Leandro de 23 años de edad (de ahora en adelante se denominará con su nombre de pila, Stephany).

Stephany es vecina de Paraíso de Cartago y actualmente es una estudiante de quinto año en la Ingeniería en Producción Industrial del Tecnológico de Costa Rica, sede en Cartago. Sin embargo, sus estudios del violín comenzaron desde los 8 años de edad en la Escuela Municipal de Música de Paraíso, pero su progreso en el violín ha sido fragmentado. Aunque comenzó desde temprana edad el aprendizaje del violín tuvo que retirarse, y lo retomó hace tres años con el profesor investigador en la Escuela Municipal de Música de Cartago.

Por su parte, sus objetivos con el aprendizaje del instrumento no se enrumban hacia una preparación universitaria, ni para el desarrollo de destrezas como solista. Al contrario, para Stephany su objetivo principal es poseer la mayor cantidad de herramientas técnicas para desempeñarse en conjuntos instrumentales como orquestas, cameratas, conjuntos de cámara, o similares, ya que por su personalidad, ella es muy social. Además, entre sus pasatiempos se destacan aquellas prácticas que involucran actividad física como aeróbicos, yoga, baile, y similares.

Tanto el docente investigador como el director de la camerata de la institución coinciden en que Stephany es una estudiante muy inteligente, y comprende muy bien los ejemplos y las indicaciones que se le piden. Sus capacidades de deducción lógica, tanto en las clases individuales como de conjunto instrumental, le ayudan a salir adelante. Adicionalmente se puede considerar un comentario realizado el profesor

Alessandro Bares el cual indica: “¡Wow Tienes una alumna muy especial. Tienes mucha suerte porque se da cuenta de todo!”.

En el ciclo lectivo en el cual se estaba realizando esta práctica dirigida, Stephany venía de un proceso donde estaba estudiando con el violín parte de la Suite al Estilo Antiguo de Alfred Schnittke, la cual consta de seis piezas, por lo cual, para la práctica dirigida se le dio el seguimiento de montaje de esta suite, con la práctica de dos movimientos más: la fuga y la pantomima. Además del curso de violín, ella también llevaba los cursos de conjunto instrumental y solfeo, lo cual le permitía completar los requisitos para un recital de cambio de nivel en la EMMC.

Desde el punto de vista del profesor investigador, ella posee destrezas óptimas de lectura musical, asimilación eficiente de los contenidos, competencias de liderazgo y autorreflexión, por lo cual, se le solicitó su voluntaria participación al desarrollo de esta práctica dirigida. Entre algunas dificultades que posee ella destacan la falta de seguridad emocional en la ejecución y tensión en las dos manos para tocar, principalmente de los dedos meñiques, lo que afecta su ejecución y su proyección del sonido del violín.

Por motivo de sus estudios finales del TEC, además de problemas de pago de mensualidades a la EMMC y de estrés por el cúmulo de actividades que estaba desempeñando en ese periodo, Stephany dejó incompleto el curso de violín donde se produjo esta práctica dirigida. Sin embargo, sí fue posible el desarrollo de 12 lecciones, en las cuales su logro más destacable fue su examen técnico, el cual aprobó con éxito.

Aunque sucedieron estos percances, ella indicó que no desea posponer sus estudios con el violín por mucho tiempo. En este año, va a llevar cursos de verano en el TEC, además desea enfocarse en sus estudios de producción industrial para el primer



ciclo lectivo del 2018, esto con la finalidad de que en el segundo semestre pueda reincorporarse a los cursos de violín.

Correspondiente al trabajo de campo, a Stephany previo a la primera clase, se le realizó un diagnóstico para determinar sus actuales dificultades que afectan su práctica con el violín y una breve entrevista para conocer sus actividades familiares, profesionales, escolares, lugares de estudio, entre otros. Por otra parte, terminado el ciclo lectivo, se realizó una entrevista final a Stephany con el fin de recabar datos acerca de su experiencia con el curso lectivo.

### **3.3 Características de la Escala, Arpegio y Estudio y Repertorio Asignado**

En la primera lección oficial de Stephany se le otorgó repertorio, haciendo referencia a una escala, arpegio, estudio y piezas. Este estuvo compuesto por la escala la menor melódica y dos variaciones de arpegios, el estudio número 3, parte de los 42 Estudios y Caprichos de Rodolfo Kreutzer, además de la fuga y pantomima de la Suite al Estilo Antiguo de Alfred Schnittke (de ahora en adelante, el nombre de todas estas obras se les denominará escala, arpegio, estudio o repertorio asignado).

El profesor investigador consideró la escogencia de este repertorio según el seguimiento de contenidos vistos con Stephany en semestres anteriores. A su vez, cada uno de estos contenidos se estableció objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales, dicho de otra manera, objetivos para el logro de conocimiento, para el logro de habilidades y para el logro de actitudes para ejecución. A continuación de describen estos.

### 3.3.1 Escala y Arpeggio en La menor armónica

**Ilustración 11**  
**Escala de La menor melódico y arpeggio de la menor y la mayor en tres octavas**

Fuente: Galamian (1982) Modificado.<sup>173</sup>

Para la escala y arpeggio asignados se propuso los siguientes objetivos con Stephany.

**Conceptualmente:**

- Conocimiento de las características estructurales de la escala menor melódica, asimismo la estructuración a partir de “la” como centro tonal.
- Estructuración de dos arpeggios derivados de la como centro tonal – la mayor y la menor.
- Congruencia de la estructuración de la escala y arpeggios en la lectura de esta en tres octavas.

<sup>173</sup> Galamian and Neumann, *Contemporary Violin Technique, Book 1*.


***Procedimentalmente:***

- Comprensión de la digitación requerida para realizar la escala de la menor melódica en tres octavas, además de las dos variantes de arpegio de la como centro tonal en tres octavas (los tonos y los semitonos).
- Comprensión del detaché como arcada principal para la ejecución de la escala y arpegio.
- Comprensión de los cambios de posición y de cuerdas para realizar la escala de la menor melódica y de dos variantes del arpegio – 1era, 4ta y 6ta posición.
- Relajación física de los músculos relacionados con los cambios de posición o de cuerda, además de aquellos que permiten la definición de sonido.
- Control de la afinación y del ritmo.

***Actitudinalmente:***

- Comparación con escalas y arpegios vistos en semestres pasados.
- Seguridad de ejecución definiendo el sonido.
- Relajación mental tras el desarrollo de la escala y arpegios.

### 3.3.2. Estudio Número 3 de los 42 Estudios y Caprichos de F. Kreutzer

<p><b>Ilustración 12</b></p> <p><b>Estudio 3 del Método 42 Estudios y Caprichos de Ferdinand Kreutzer</b></p>

<p>Fuente: Kreutzer<sup>174</sup></p>

Por otra parte se consideraron los siguientes objetivos del estudio con Stephany.

**Conceptualmente:**

- Entendimiento de la tonalidad de do mayor como centro tonal del estudio.
- Entendimiento de las posiciones requeridas para la realización del estudio (de primera a sexta posición)
- Entendimiento de las arcadas sugeridas para el desarrollo del estudio (detaché, legato, staccato)
- Entendimiento de la lógica de los patrones ascendentes y descendentes que contempla la ejecución del estudio.

<sup>174</sup> Rodolphe Kreutzer, “Study 3: Allegro Moderato,” in *Forty-Two Studies of Caprices for the Violin*, ed. Edmund Singer (New York: Shirmer’s Library of Musical Classics, 1894), 5.

***Procedimentalmente:***

- Aplicación de las digitaciones sugeridas para el desarrollo del estudio, así como de las extensiones ascendentes o descendentes que tienen que realizar los dedos para los cambios de posición.
- Control de la afinación y del ritmo.
- Aplicación del detaché como arcada fundamental para la definición del sonido, realización del legato, staccato y notas sueltas.
- Relajación física en los pasos de posición y de cuerda del estudio asignado.

***Actitudinalmente:***

- Comparación con conocimientos vistos en semestres pasados.
- Seguridad de ejecución definiendo el sonido.
- Relajación mental tras el desarrollo del estudio.

### 3.3.3 Fuga y Pantomima de la Suite al Estilo Antiguo de Schnittke

#### Ilustración 13 Fragmentos de la introducción de la Fuga y Pantomima de la Suite al Estilo Antiguo de Schnittke

The image shows two musical staves. The top staff is for 'FUGA' (ФУГА) in 4/4 time, marked 'Allegro' and 'f marcato'. It begins with a whole rest, followed by a series of notes with various articulation marks (accents, slurs, and 'V' marks). The bottom staff is for 'PANTOMIMA' (ПАНТОМИМА) in 3/4 time, marked 'Andantino' and 'pp simile'. It starts with a whole rest, followed by a series of notes with slurs and accents.

Fuente: Schnittke.<sup>175</sup>

Finalmente con respecto al repertorio, se consideraron los siguientes objetivos:

#### **Conceptualmente:**

- Comprender la estructura y el análisis de la Fuga y de La Pantomima.
- Comprender lo que involucra la tonalidad de la menor melódica y de do mayor como centros tonales de las piezas asignadas.
- Comprender las dinámicas, conceptos sugeridos en las partituras (marcato, martelé, subito, simile, entre otros).
- Poseer una idea de lo que involucra la realización de diferentes efectos especiales sugeridos principalmente en la pantomima. (col legno, cluster, trino, entre otros).

<sup>175</sup> Alfred Schnittke, "Fuga and Pantomime," in *Suite in The Old Style for Violin and Piano or Hapsichord* (Rusia: Compozitor (SPb.), 2009), 7–11, <https://es.scribd.com/document/353599224/Suite-in-the-Old-Style-Schnittke-pdf>.

- Comprender las características del contexto de la pieza (biografía del autor, tonalidades, características del nombre de las piezas).
- Comprensión lógica para la realización de los acordes y dobles cuerdas.

***Procedimentalmente:***

- Aplicación de las arcadas y arcadas sugeridas en las piezas asignadas.
- Relajación física para la realización de los cambios de posición, cuerdas y digitación.

***Aptitudinalmente:***

- Comparación con conocimiento visto en semestres pasados.
- Seguridad de ejecución definiendo el sonido.
- Relajación mental tras el desarrollo del estudio.

### **3.4 Accesos y Permisos**

Tanto a la EMMC como a Stephany se les solicitó el permiso de llevar a cabo la práctica docente por medio de un consentimiento informado. En primera instancia se solicitó el consentimiento y firma del director de la escuela, el Master Henry Calvo Ureña, y en segundo lugar se solicitó el permiso de manera similar a Stephany.

La redacción del consentimiento informado se diseñó según los lineamientos de la fórmula del Comité Ético Científico de la Universidad de Costa Rica y facilitado con las guías realizadas por la Escuela de Artes Musicales. En estos documentos se detallan los propósitos, objetivos, riesgos y beneficios posibles tras la aplicación de la práctica dirigida.

### **3.5 Estrategias para la recolección de datos**

#### **3.5.1. Bitácoras**

En primera instancia para poder llevar un seguimiento del progreso de Stephany en el curso lectivo, se diseñó una bitácora con la cual el docente pudiera describir y analizar de manera cualitativa, los principales logros, y aspectos a mejorar en clases posteriores. Esta se diseñó con base en los lineamientos exigidos en las rúbricas de examen técnico y de repertorio de la cátedra de violín de la EMMC, bajo los siguientes criterios: ubicación de Stephany en la tonalidad, aspectos de solfeo, calidad de sonido, afinación, control del tiempo interno, aspectos específicos de la mano izquierda o derecha, desarrollo de dinámicas y criterios interpretativos.

#### **3.5.2. Rúbrica**

Con el fin de facilitar el análisis para las bitácoras se diseñó una rúbrica. Esta se realizó con los mismos criterios con lo que se diseñaron las bitácoras y posee tres niveles de calificación: suficiente, regular e insuficiente.

#### **3.5.3 Desarrollo de Entrevistas Semiestructuradas**

Con el fin de recabar datos sobre la experiencia de Stephany en el curso lectivo, se realizaron dos entrevistas no estructuradas al principio y al final de las 12 semanas del curso. Al ser no estructuradas, el docente podía diseñar un protocolo de preguntas y, de ser necesario, agregar otras para profundizar las respuestas de la estudiante.<sup>176</sup>

#### **3.5.4 Observación participante**

Para el desarrollo de las clases, se considera la observación participante como estrategia de evaluación, esta permitió una mayor interacción del docente con Stephany

---

<sup>176</sup> Rodrigo Barrantes, *Investigación: Un Camino Al Conocimiento: Un Enfoque Cualitativo Y Cuantitativo* (San José: EUNED, 2007).



en el proceso de enseñanza para recabar datos. Las retroalimentaciones, mediaciones, diagnósticos y llamadas de atención fueron consecuencia de la participación del docente tras el desarrollo de las clases.<sup>177</sup>

### **3.5.5 Desarrollo de un examen técnico**

En el transcurso del cuatrimestre lectivo de la EMMC, la cátedra de violín realiza un examen técnico con jurado a los y las estudiantes. Por lo cual, las calificaciones que recibió Stephany tras la realización de este examen formaron parte de los datos para evaluar su desempeño en la práctica docente.

### **3.5.6 Realización de videos**

Como una estrategia evaluativa y de diagnóstico, se le pidió a Stephany breves clips en video donde demostrara su progreso tras su estudio individual. El uso del video permitió complementar el análisis y conclusiones tras la redacción de las bitácoras de progreso semanal de la estudiante.

### **3.5.7 Diseño y desarrollo de tareas como evidencias de aprendizaje**

Durante el curso lectivo se diseñaron tareas para Stephany, las cuales ella debió completar y entregar como evidencias de aprendizaje. A pesar de que eran de carácter obligatorio, cabe señalar que no se le dio un tiempo definido para el desarrollo y realización de las tareas, con el fin de evaluar su autonomía y autodeterminación tras el desarrollo de estas.

### **3.5.8 Utilización de la plataforma Cerego**

Finalmente, como estrategia para la evaluación de aprendizaje, se consideró la utilización de Cerego. En el transcurso lectivo se le solicitó a Stephany capturas de

---

<sup>177</sup> Ibid.

pantalla de su teléfono celular donde demuestre su progreso con la plataforma, y así reunir evidencias del aprendizaje.

### **3.6 Estrategias Didácticas utilizadas en el TFG**

Las estrategias diseñadas se distinguieron en tres categorías: actividades para la mediación de la enseñanza, para el aprendizaje y para el autoaprendizaje. A continuación se describirán cada una de ellas.

El rol del profesor fue el diseño y aplicación de las estrategias hacia Stephany, excepto aquella que involucra un proceso de autoaprendizaje - que corresponde a la utilización de la plataforma Cerego – y ser partícipe en el seguimiento de la estudiante con el desarrollo de las tareas. Además, el docente fue mediador de los aprendizajes incentivando retroalimentaciones acordes a dificultades técnicas e interpretativas de la estudiante así como facilitador, evacuador de dudas si así se hubiese requerido. Para efectos de este estudio el profesor también cumple un rol de motivador del proceso didáctico, donde las estrategias de complementan esta función.

En cuanto a Stephany, ella tuvo un rol significativamente participante en el desarrollo de las estrategias creadas, como de su proceso de aprendizaje. A ella se le dio suficiente libertad de realizar las consultas necesarias al profesor, con el desarrollo de las tareas, la facilitación de las evidencias de aprendizaje, y de la interacción activa con la plataforma Cerego.

#### **3.6.1 Diseño de Tareas Interactivas**

Las tareas diseñadas se basaron en las dinámicas de ludificación consideradas para la práctica docente. Aspectos como el desarrollo de la agilidad, velocidad, autoaprendizaje, competencias interdisciplinarias como el solfeo de las notas, desarrollo

de ensambles, aprendizaje a partir del yerro, simplicidad de comprensión, reto y competencia fueron tomadas en cuenta para su diseño.

### **3.6.2 Diseño de una guía para la comprensión de las tareas**

Con el fin de que Stephany conociera las dinámicas de las tareas que iba a realizar en el curso lectivo, el docente diseñó una guía para el desarrollo y comprensión de estas. En esta se describían las tareas, el cronograma y guías breves para la presentación de algunas tareas como por ejemplo, estilo de visualización de los videos y la utilización de la plataforma Cerego.

### **3.6.3 Retroalimentación**

En cada clase de la práctica docente hubo un lapso de tiempo para retroalimentar el progreso o identificación de dificultades tras su ejecución. En ciertos momentos, también hubo oportunidades para retroalimentar su progreso a distancia, utilizando la aplicación de Whatsapp.

### **3.6.4 Mediación estrategia para el estudio individual de Stephany**

En cada clase, a partir de la retroalimentación dada por el docente, se mediaron estrategias variadas durante las doce semanas de curso lectivo. La mayoría de ellas tomadas de la recopilación de Michael O’Grieblyn. Sin embargo, durante el desarrollo de las clases fue posible realizar otras, como por ejemplo, el desarrollo de talleres, estrategias basadas en juegos, una partitura con un código de colores para identificar la posición de los dedos o las cuerdas para la ejecución de las piezas y estrategias dinámicas para el desarrollo de la afinación o el control del ritmo.

Las estrategias mediadas en las clases tenían un triple objetivo. En primera instancia que Stephany conociera la dinámica de estas a partir de la mediación del docente, que practicara las estrategias para que identifique su grado de complejidad y

simplicidad de realización, y que la estudiante tuviera suficientes herramientas para su práctica con su estudio individual.

### **3.6.5 Incentivación de recompensas**

Como una estrategia para incentivar el estudio en el desarrollo del curso lectivo, se diseñaron dos recompensas, las cuales consistían en dos clases maestras externas a la escuela. La primera de ellas fue se se coordinó para que fuera en el transcurso de la semana 6 a 9 con el objetivo de que este repasara y comparara conocimientos vistos en clase en miras al examen de técnica. Mientras que la segunda que se coordinaría para la semana 10 a la 12, para complementar conocimientos del repertorio asignado a Stephany.

Para el diseño y coordinación de estas recompensas, el docente investigador buscó ayuda de profesores colaboradores en la práctica docente. A partir de la búsqueda se pudo contar con la ayuda del violinista Alessandro Bares para la coordinación de la primera clase magistral, y para la segunda al profesor Guido Calvo. Ambas clases, bajo la condición de que pudieran realizarse fuera de Cartago y en un horario en que los docentes colaboradores tuvieran disponibilidad.

Con el fin de incentivar la motivación extrínseca e intrínseca hacia la recompensa, estas se coordinarían únicamente si Stephany presentaba un buen desempeño en las clases. Para lo cual, se consideró la acumulación de puntos que tuviese Stephany para el desarrollo de las tareas, y desempeño de clases.

### **3.6.6 Utilización de Cerego**

Para la práctica docente se propuso la utilización de la plataforma Cerego con un banco de 94 ítems, para ofrecerle a Stephany información acerca de técnicas, entradas, y conceptos del repertorio asignado. El objetivo de esto fue realizar un proceso

de enseñanza y aprendizaje a distancia que permita a Stephany identificar contenidos que serán relevantes posteriormente para el examen técnico y que por la limitación de tiempo de las clases, no se pueden mediar o profundizar.

Se consideró un lapso de uso desde la Clase 1 hasta la Clase 9 como lapso mínimo de interacción, incentivando como meta para Stephany el logro de todos los ítems hasta el nivel 1 según la graduación de la plataforma Cerego. Se esperó que con la interacción de la plataforma, Stephany tuviera la suficiente información para comenzar a practicar las piezas del repertorio asignado sin la mediación directa del docente investigador.

### **3.7 Factores coadyuvantes y obstaculizadores**

La práctica docente pudo ser realizada principalmente por la accesibilidad de la institución. La EMMC, por su parte, al tener varias aulas disponibles todos los días lectivos, hubo opciones incluso para reprogramar las clases en un horario alternativo al oficial. Por su parte, cuando Stephany tenía que ausentarse hubo ciertos días hábiles en que se pudieron reponer las clases.

Pese a ello, el desarrollo de las clases con Stephany fue continuo y sin problemas significativos desde la clase 1 hasta la clase 12. Sin embargo, después de la clase 13 la estudiante tuvo amplia variedad de problemas como llegadas tardías, ausencia de clases por enfermedad, o por programación de exámenes de su carrera en el TEC que coincidían los días sábados en su horario de clases, y finalmente por problemas de pago de mensualidades que tenía pendientes desde setiembre. Razón por lo cual, el análisis de resultados planeado para este TFG se limitó según los datos recogidos desde la primera clase hasta la semana doce, ya que es el requisito mínimo para el desarrollo de la

práctica docente según los lineamientos de la Escuela de Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica.

Según la normativa de la EMMC, al estudiante que este moroso en sus mensualidades se le deben suspender las clases inmediatamente según considera la dirección de la institución. Sin embargo, debido a la afectación que podía proveer al desarrollo de la clase y a esta práctica docente, se le pidió una prórroga a la dirección de la escuela para proporcionarle clases a Stephany bajo la responsabilidad del profesor sin remuneración económica.

No obstante, el comportamiento de la estudiante no fue el correcto para la administración de la escuela y actualmente debe mensualidades desde setiembre hasta noviembre del 2017. Razón por la cual, dicha estudiante no pudo realizar el examen final de instrumento, el recital de final de semestre, la presentación con la camerata de la institución y la matrícula para el primer ciclo lectivo del año 2018.

Ante tal situación, se le solicitó a la estudiante se le pudiera realizar la entrevista final con el fin de recolectar más datos para el análisis de resultados. Generosamente, Stephany accedió a realizar la entrevista desinteresadamente, y se realizó la primera semana del presente año.

Según comenta la estudiante es la primera vez que le suceden afectaciones de este tipo. No obstante, justifica su falta de rendimiento debido a problemas de estrés, y salud por sus actividades prioritarias con el TEC, sumado a aquellas que llevaba extracurricularmente como lo es el curso de violín, solfeo, ensayos con la camerata, su asistencia con la Casa de la Ciudad, parte del TEC que le facilita su beca de estudios y un curso de yoga.

Además, la estudiante comenta que en el último lapso del curso lectivo ella tuvo que ser medicada debido al estrés y migrañas que sufría constantemente. Sus problemas de salud se agravaron lo suficiente para faltar no solo a los cursos extracurriculares, sino a cursos de su carrera en el TEC. Como una solución principal para la obtención de datos, se consideró aumentar el análisis de más lecciones. Sin embargo, los logros de Stephany no fueron lo suficientemente significativos para un análisis.

Al principio de la práctica docente se creó un cronograma en el cual se proponían posibles fechas de entrega de tareas, y desarrollo de contenidos. Sin embargo, los planeamientos preliminares tuvieron que ser modificados desde la semana 2 hasta el final del curso, razón por la cual, el curso no se realizó linealmente como se había planificado.

Entre las modificaciones realizadas durante los planeamientos de clases, se encuentra la mediación de repasos y demostración de contenidos complementarios. Durante el desarrollo de la planificación de las clases, el docente consideró que la incentivación de este tipo de dinámicas de clases podía ayudar más eficientemente el logro de los objetivos para Stephany.

Las tareas diseñadas para la estudiante no se cumplieron en su totalidad debido, principalmente, a la falta de tiempo que por disposición indica la estudiante. Esto influyó directamente en la modificación de los planeamientos previstos para el desarrollo de las clases.

Además, se consideró la implementación de una tabla de ranking. No obstante, debido a la cantidad de modificaciones que el docente tuvo que realizar, no fue posible implementarla para este ciclo lectivo. Los problemas surgidos tras la implementación de esta fueron principalmente dos: el tiempo para la modificación y rediseño fue insuficiente para el estudiante y que no se halló una manera para que Stephany pudiera

visualizar su progreso en la tabla en tiempo real. Cabe señalar que en principio se consideró el uso de Google Drive para ello; no obstante, su interfaz no permite la visualización de archivos de Microsoft Excel con gráficos.

Debido a los inconvenientes provocados por el huracán Nate, el gobierno dio asueto nacional a los empleados públicos el 5 y 6 de octubre del año 2017. Como la EMMC se rige principalmente por los lineamientos del MEP, los exámenes técnicos tuvieron que ser reprogramados para otras fechas, incluido el examen que iba a hacer Stephany. Sin embargo, el docente considera que no afectó significativamente la ejecución de la estudiante en la nueva fecha.

La coordinación de la primera clase magistral se llevó con normalidad. Esta se realizó en un horario extraoficial a la clase regular, en el que tanto Stephany como el y el profesor colaborador tuvieron disponibilidad. Esta se realizó en su casa de habitación en San José.

A Estefany se le pidió la realización de videos constantemente con el fin de complementar el análisis de las clases; sin embargo, esto no fue posible debido a su falta de tiempo por sus estudios. A pesar de ello, la estudiante pudo realizar un total de 6 videos que ofrecieron información valiosa al profesor investigador.

Se tenía previsto para Stephany una segunda recompensa de una clase magistral con el profesor Guido Calvo. Sin embargo, tras su bajo desempeño de clases a partir de la semana 12, además de los problemas que sucedieron con los pagos, las ausencias y las llegadas tardías a las clases del curso, no pudo ser posible su coordinación y tuvo que ser cancelada.

La estudiante cumplió el objetivo principal de utilizar la plataforma Cerego, utilizando esta regularmente hasta la semana 9; pero, indica la estudiante que hubiera seguido utilizándola si no fuese porque el docente le indico el fin de la actividad.



Algunas estrategias didácticas adicionales realizadas como la partitura con el código de colores fue el resultado de la percepción del docente acerca de la dificultad que poseía Stephany con el repertorio asignado, y que no pudo realizar una práctica eficiente de manera autónoma. Razón por la cual, se incentivó esta estrategia con el fin de facilitar su comprensión en clases posteriores.

Por su parte, con la estudiante aún persistieron los problemas de tensión muscular de las extremidades superiores, principalmente de la mano izquierda. A pesar de esto, con el repaso que realizó con el profesor Alessandro Bares, ella considera que posee mayor conciencia de ello, y que la ha motivado a realizar las estrategias aprendidas con el profesor colaborador en su estudio individual.

Finalmente y en conclusión, debido a la naturaleza exploratoria de este TFG, el proceso lineal en que se planificó previamente el curso para Stephany no pudo ser realizado en su totalidad. En primera instancia, aunque el docente investigador realizó los doce planeamientos de clases previamente, cada uno tuvo que ser modificados constantemente durante la práctica docente, debido a que el desarrollo de las clases, y de la realización de las tareas por Stephany no fue el esperado por el docente, a su vez, los materiales que se planificaron para las clases se tuvieron que modificar, hasta eliminar de la metodología de las clases, por el poco rendimiento que estaban representando al rendimiento académico, hasta inclusive rediseñar y crear nuevas estrategias que facilitaran de mejor manera la comprensión de la práctica y de los contenidos para Stephany.

Por otra parte, el docente creó una serie de dinámicas y componentes previos al inicio de la práctica docente, no obstante, según la perspectiva de la estudiante participante, dichas estrategias fueron muchas para lo que podía lograr durante el desarrollo del curso lectivo. Además, según Stephany hubiese sido más gratificante para

ella si se hubiesen fragmentado de una mejor manera las tareas, y si se hubiese utilizado una cantidad reducida de estrategias de las que se le asignado a ella para realizar.

Desde el punto de la psicología los problemas que tuvo Stephany tras llevar a cabo las tareas asignados es similar a la técnica de la inundación, haciendo referencia a “una reducción que provocan las respuestas fisiológicas ante la presencia de los estímulos que las provocan”<sup>178</sup>. Desde esta teoría, el docente al condensar muchas actividades para Stephany, esta no pudo realizar con éxito todas las actividades, lo que produjo que incluso ella, por su propia decisión descartara actividades, aunque fueran parte del proceso educativo.

Aparte de lo anteriormente citado, la práctica docente se pudo realizar con éxito y el docente pudo extraer la suficiente información para el análisis de datos. Para el docente investigador los yerros cometidos durante esta práctica docente le permiten poseer mayor experiencia sobre los alcances y limitaciones de la utilización del enfoque de la ludificación en los procesos de enseñanza y aprendizaje del violín, y en la planificación de las clases, por lo cual, la información conseguida en este TFG permite al docente un mejoramiento de la práctica docente, en la creación y planificación de materiales y tareas para el estudiantado para otras ediciones de clases en que se incentive este enfoque para los procesos de enseñanza y aprendizaje del violín.

---

<sup>178</sup> Miguel Ángel Millán y Salvador Serrano. "Psicología y Familia". Madrid: Caritas Española Editores.

## CAPITULO IV: RESULTADOS

Como primer objetivo específico para el desarrollo de esta práctica docente se consideró aplicar a un proceso de enseñanza y aprendizaje del violín, diseñando estrategias basadas en la teoría y práctica del diseño de la ludificación. Desde este punto de vista, se consideró su complementación en la práctica docente y no la suplantación de estrategias didácticas propias a la enseñanza del violín.

El análisis de los datos fue principalmente a partir de la observación participante, la enunciación de dichas observaciones en las bitácoras, y con los videos que la estudiante proporcionaba al profesor investigador.

**Ilustración 14**  
**Imagen de un video proporcionado por Stephany**



Fuente: Elaboración propia

Para ello, el DI consideró las dinámicas planificadas anteriormente a las clases.

Estas tenían como objetivo permitir:

1. El desarrollo dinámico de las clases.
2. Significatividad de los aprendizajes.

3. Incentivar desafíos personales para la estudiante participante.
4. Incentivar la diversión o el factor lúdico en las clases.
5. Promover la autocrítica y autoaprendizaje.
6. Un sistema de auto-evaluación y seguimiento a distancia.
7. La vinculación de los contenidos vistos en las clases.
8. El proceso de retroalimentación a partir del yerro.

#### **4.1.1 El desarrollo dinámico de las clases**

Durante el desarrollo de las 12 clases, estas estuvieron estructuradas principalmente en tres fases: la escucha integral de la escala, arpegio, estudio o repertorio asignado, un momento de retroalimentación, otro de mediación por medio de una estrategia distinta a la vista en la clase anterior, y finalmente un lapso para la evacuación de dudas e instantes para que la estudiante preparara sus materiales y equipo de trabajo. Esto permitió un mejor aprovechamiento de las clases, aunque en ciertas clases no fue posible realizar un proceso con esta estructuración, por lo que se tuvo que rediseñar estrategias acordes a las dificultades de la estudiante.

No obstante, el tiempo en las clases para la práctica fue aprovechado en su totalidad. Aprovechando el humor, el factor lúdico, la reflexión y asociación de contenidos, las clases se llevaron a cabo en su totalidad. Inclusive hubo ciertas clases en que se sobrepasó el tiempo entre 5 a 10 minutos posteriormente a la clase. Según Stephany, las clases se aprovecharon no solo para explicar elementos técnicos de la técnica del violín, sino que iba “más allá” de este aspecto, donde la reflexión, las asociaciones de los elementos del violín a la vida cotidiana, se realizaron constantemente durante las lecciones.

Cabe además rescatar que el dinamismo citado fue en correlación entre actitud del profesor con respecto a la personalidad, empatía y motivación de la estudiante sobre la clase. Desde el punto de vista de la teoría de flujo de Csikszentmihaly, el dinamismo de las lecciones permitió predominantemente un flujo que permitía un balance entre la ansiedad y el aburrimiento: Sin embargo, debido a la dinámica de las estrategias propuestas para el curso, fue evidente la preocupación de Stephany tras el desarrollo de las estrategias. A pesar de ello, sin llegar a extremos de ansiedad, ya que por medio de la risa permitió inhibir el estrés de las actividades.

Tras la observación participante y la triangulación de los datos adquiridos se pudo evidenciar que la estudiante posee un agrado a una diversión social según la categorización de Navarro, ya que según la estudiante sus destrezas adquiridas en la práctica del violín quiere enfocarse a no ser instrumentista sino integrante de orquesta o conjuntos de cámara, por su interés por la socialización. Debido al formato de tutoría individual que se ofrece en la EMMC en los cursos de violín, no hubo posibilidad de desarrollar en las clases estrategias didácticas basadas en la realización de conjuntos o que permita la colaboración social para implementar algunas estrategias. Aun bajo estas circunstancias, tras la observación, considerando la base teórica articulada sobre la ludificación, permite al docente obtener más datos para conocer y desarrollar estrategias para la enseñanza y aprendizaje acordes a sus características personales, no solo de su nivel técnico e intelectual, también sus intereses y motivaciones.

#### **4.1.2 Significatividad de los aprendizajes**

Cada estrategia de mediación realizada en las clases no solo consideraba la incentivación de estrategias basadas en juegos, también que estas estrategias puedan ser aprovechadas en el estudio individual de la estudiante. Esto fue con el fin de que

Stephany considerara que cada estrategia poseía un significado en el desarrollo de la práctica de la escala, arpegio, estudio o piezas de repertorio asignado.

Parte de las estrategias de mediación implementadas fue a partir de relacionar contenidos propios de la carrera de producción industrial en la que Stephany está matriculada, o aspectos de la vida social, estudiantil, personal o familiar para buscar su relación con el aprendizaje del violín. Temáticas como el aprovechamiento de los conocimientos de la estudiante en contenidos de física matemática, competencias de liderazgo o planificación de proyectos, fueron parte de las relaciones que se buscó una relación para retroalimentaciones hacia la estudiante a partir de la improvisación e inventiva del profesor investigador.

Por ejemplo, en una ocasión la estudiante comentaba que ella sería la nueva principal de segundos violines de la camerata de la institución, por lo cual, ella debe estar al tanto de realizar seccionales y mantener el liderazgo del grupo. Ante tal situación el docente le indicó que puede aprovechar todas sus destrezas de liderazgo aprendidas en su carrera en producción industrial, ya que de realizar seccionales se requiere cumplimiento de objetivos, gestión de recursos humanos, evaluación de procesos, entre otros aspectos.

Además, en ciertos momentos de la clase se tuvo oportunidad de relacionar las estrategias y la práctica como un juego. Por ejemplo, explicaciones del inicio, objetivo y finalidad de la práctica, la importancia de los obstáculos para aprender a desempeñarse mejor y de aprender de ellos, la importancia de las prioridades a la hora de estudiar, y la finalidad última de sentirse emocionalmente bien a la hora de realizar un determinado pasaje, de lo contrario, se requiere prioridad de estudio y desarrollo de estrategias para la solución y perfeccionamiento efectivo de un determinado pasaje difícil. También,

indicaba Stephany que fue significativo cuando se relacionaba aspectos como de materia de física.

Según indicaba Stephany, la realización de este tipo de relaciones interdisciplinarias le divertían, comprendía mejor la retroalimentación y la mediación realizada por el docente. Sin embargo, la incentivación de este tipo de relaciones podía ser de interés tanto para el estudiante como para el docente, y en consecuencia, posibilidad de que sobrepasara el tiempo predispuesto para la retroalimentación.

De la misma manera, fueron planteadas las tareas, ya que el diseño de estas aunque tuvo como objetivo que se ejecutaran de manera lineal, poseía una relación significativa de los aprendizajes en cada clase. Desde el punto de vista del DI, estas incentivaban el desarrollo de metas, confianza hacia Stephany de que podía lograr estas y la búsqueda de relaciones interdisciplinarias, o de aspectos de la vida cotidiana.

Tomando en consideración el tipo de relaciones que el DI realizaba para el entendimiento de los contenidos, Stephany llegó a un momento en que ella misma planteaba ejemplos de la relación de estos. Por lo cual, el formato de retroalimentación planteado por el docente resultó significativo para la estudiante, ya que ella comprendió la importancia de la relación de los aprendizajes con el violín, y otros relacionados o no a su carrera profesional.

Para el DI realizar este tipo de dinámicas fue significativo; de acuerdo con la teoría de Vigotsky sobre la Zona de Desarrollo Próximo, ya que este, como mediador, buscó incentivar estrategias didácticas según los conocimientos previos de la estudiante tanto desde el punto de vista personal, o estudiantil. Al lograr incentivar relaciones y perspectivas de conocimiento, debido a la relación dialéctica que se establecía en las clases, permitió que ella realizara comparaciones, análisis y creación de conocimiento.

Además, al incentivar diferentes estrategias basadas en el recopilado de Michael O’Grieblyn, permitió que ella comparara y considerara que existen muchas estrategias pero con una finalidad de resolver eficaz, eficiente y efectivamente un problema técnico en el aprendizaje del violín. No obstante, a Stephany le gustó que el docente promoviera variedad de estrategias en el desarrollo de las clases, pero una parte de estas no se utilizaban en su estudio individual, ya que consideró que ella podía escoger aquellas que se adaptaran tanto a su estilo de aprendizaje, como a su estilo de práctica. Como sugerencia, ella indica la posibilidad de ampliar la investigación para contar con mayor información acerca de cuáles de las estrategias propuestas podrían más eficaces que otras.

#### **4.1.3 Incentivar desafíos personales para la estudiante participante.**


































Durante el desarrollo de las clases, las estrategias no solo fueron demostradas por el DI, sino que además se incentivó que la estudiante realizará cada una, esto con el fin de que ella sintiera su funcionalidad, la dificultad y el tiempo que se requiere para la solución de problemas técnicos de su repertorio asignado. De tal manera que cada estrategia demostrada en clase presentara un desafío personal y en el cual, el DI tuvo un rol de guía o consultor en caso de que la estudiante lo requiriera.

En cuanto al diseño de tareas, estas también se realizaron de la misma manera, cada una de las metas señalaba un objetivo, una explicación sencilla para la realización de estas, otorgamiento de autonomía a Stephany para la realización de estas en un plazo indefinido, incentivo de trabajos complementarias que requerían dinámicas interdisciplinarias fuera de la clase, inclusive creatividad en la interacción con las asignaciones, como la utilización de *stickers*.



No obstante, el desarrollo de las tareas no se hizo de manera lineal según lo planeado por el docente. Por ejemplo, al inicio Stephany realizó la primera tarea integralmente como se puede observar a continuación.

**Ilustración 15**  
**Primera tarea realizada por Stephany**

Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3	
					
	60 		60 		60 
	70 		70 		70 
	80 		80 		80 
	90 		90 		90 
	100 		100 		100 

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, Stephany puso calcomanías de mariquitas cada vez que cumplía la meta de realizar la escala a una velocidad de metrónomo específica. El progreso en el cumplimiento de la tarea se evidenció tanto en las clases como en el desarrollo de los videos. A partir de lo anterior, se observó un progreso importante en la afinación y la velocidad de ejecución de la escala.

Sin embargo, en el caso de la segunda tarea basada en la misma dinámica pero para el desarrollo de la velocidad de los arpeggios asignados, la estudiante solo la pudo realizar hasta un poco más de la mitad como se señala a continuación.

**Ilustración 16**  
**Segunda Tarea realizada por Stephany**

	60		60		60
	70		70		70
	80		80		80
	90		90		90
	100		100		100
	110		110		110
	120		120		120

Fuente: Elaboración propia

En este caso, la estudiante no utilizó calcomanías sino *checks* para el señalamiento de las tareas. Según la estudiante, el desarrollo de la velocidad indicada preliminarmente por el docente, no podía ejecutarla exitosamente debido a que tenía problemas de afinación sobre todo en los pasos de cuerda. Inclusive en los videos realizados por la estudiante se evidenciaba entendimiento de los pasos de posición y claridad de la afinación; sin embargo, los desarrollaba a una velocidad relativamente lenta.

Posteriormente, indicó la aprendiz que hizo la tarea pero solo en tres niveles, y no marcó su progreso con calcomanías o *checks*. Según Stephany, ella entendía bien las funciones que debía realizar en el pasaje que se asignó a esta asignación, pero sus problemas de afinación e inseguridad de la digitación hicieron que no fuese posible avanzar más de lo que ella indicó.

Además de estos trabajos, se diseñaron otras extras, con la finalidad de que ella complementará sus avances con los contenidos de las clases presenciales. Sus principales objetivos fueron el desarrollo de la velocidad, solfeo y habilidades para realización de música de cámara.

De las tres tareas diseñadas para tal fin, ella solo realizó una de manera completa con el objetivo de realizar solfeo hablado a un determinado pasaje específico del repertorio asignado. Esta meta la desempeño con éxito, y fue demostrado al profesor por medio de un archivo de audio donde desarrollaba la dinámica.

Por otra parte, las tareas basadas en el desarrollo de un dueto, y aquellas que tenían como objetivo desarrollar mayor velocidad no fueron realizadas en su totalidad. Indicó la estudiante, en primer lugar, que el desarrollo de estas estrategias resultaba muy complejo, debido a que no pudo ejecutar integralmente las básicas, además requerían mucho tiempo de realización, el cual no disponía debido a los estudios en su carrera en el TEC, actividades extracurriculares, familiares y personales.

Cabe señalar que la utilización de la plataforma Cerego está contemplada en este apartado. Esta tarea se diseñó con los parámetros anteriormente descritos y serán desarrollados en otro apartado.

Según la teoría de la autodeterminación, se considera que para el desarrollo de la motivación extrínseca, las actividades realizadas por la estudiante cumplieron su objetivo de incentivar la competencia personal para el logro de las actividades. Además, se le dio autonomía a Stephany a realizar las actividades sin una obligatoriedad autoritaria por parte del DI. Sin embargo, un elemento en el cual se erró fue el de la afinidad de las estrategias para la estudiante, ya que aunque se consideraron estas para el logro de los objetivos, no se consideró la cantidad de tiempo o disposición.

Una sugerencia ofrecida por la estudiante es el desarrollo de tareas de forma progresiva en lugar de demostrar integralmente todas las tareas a la vez. Al principio, hubo intenciones de la estudiante de realizar las tareas autónomamente, pero debido a la dificultad de las tareas llegó un momento en que ocupaba ayuda para realizarlas.

Considerando la teoría del flujo de Csikszentmihályi, las tareas sugeridas para el estudio individual no permitieron mayoritariamente el flujo debido al desbalance entre el nivel de dificultad y las habilidades que la estudiante poseía preliminarmente tras la realización del curso. Según esta observación, las estrategias no generaban aburrimiento, pero sí ansiedad y preocupación para cumplirlas con éxito.

(...) Digamos, yo sentía que tenía muy poco tiempo y tenía que dedicarle más tiempo a la tarea, entonces tenía que estudiar primero, y luego comenzar a hacer la tarea, primero tenía que adaptarme bien a las notas que tenía que tener bien en la escala, para luego comenzar a tocarlas rápido.

Según la percepción del DI, la primera tarea— el desarrollo de la velocidad con la escala asignada - fue la única que se realizó tras el estado de flujo, ya que el nivel de dificultad correspondía a las habilidades de la estudiante. No obstante el nivel de dificultad de las posteriores asignaciones no correspondía a estas, por lo que pudo causar preocupación y ansiedad. La recompensa personal de realizar todas las

actividades pasó a un segundo plano, su motivación intrínseca bajó hasta el punto de declinar realizarlas, y sumando a lo anterior, factores como la limitación de tiempo y priorización hacia otras actividades académicas influyeron directamente.

Stephany corrobora las consideraciones de la teoría de Czikszentmihályi cuando indica que:

Siento que eso hubiera sido más útil, como hacerlo al estilo “juego de niños”, creo que no a todo mundo le hubiera gustado, pero tal vez es algo así, tal vez las gente, tiene más noción de lo que está haciendo cuando las cosas son como “visuales” (...) ver como lo fundamental en la clase, para que la tarea sea algo que de verdad sea un reto, puede ser eso, que sea algo, más simple pero que yo diga: pucha tengo que lograrlo (risas).

Con la información conseguida tras este análisis, se pudo corroborar que el incentivo del factor lúdico a las tareas y las dinámicas realizadas en las clases no fueron factores que impidieran el logro de las actividades, sino el balance entre estas y las habilidades de la estudiante sin ser ni muy complejas ni muy fáciles de realizar. Por lo cual, esta información es significativa para el DI, ya que tras el desarrollo de estrategias didácticas incentivando la ludificación no solo tiene que considerar las características emocionales, intelectuales y físicas de los y las estudiantes en general, sino además se deben considerar expectativas realistas por parte del docente.

#### **4.1.4 Incentivación del Factor Lúdico en las Clases**

Por su parte, las dinámicas, mecánicas y elementos diseñados contemplaban en todo momento el incentivo lúdico al desarrollo de las clases, las tareas, y el desarrollo de actividades de estudio individual para Stephany. Aspectos del dinamismo de las clases y los elementos realizados dependerían principalmente de la personalidad tanto del DI como de la estudiante. Según Werbach, el juego se vuelve lúdico únicamente si el jugador está dispuesto a jugar, este aspecto que está en relación con el hecho que si se

incentiva el factor lúdico a las clases dependerá principalmente de la disposición tanto del docente como de la estudiante para que esto fuese así.

Por ejemplo, indica Stephany que a ella le gustan las clases independientemente del trabajo que hay que realizar. El dinamismo, la relación de contenidos, el interés intrínseco hacia las clases hace que estas le resulten divertidas, además de aspectos que se incluyeron en el formato de las clases como el incentivo de clases magistrales con profesores externos a la institución.

En el caso de las tareas, en algunas estrategias diseñadas, sí se mantenía el factor lúdico si ella sentía logros efectivos en su práctica, mientras que aquellas que le resultaban complejas no las realizaba debido a una combinación de inseguridad y limitación de tiempo, lo cual impedía que el sentimiento de diversión se difuminara para dar paso a una tarea estresante.

Con la plataforma Cerego, un elemento en que hubo motivación y la diversión para realizar su interacción con esta plataforma constantemente fue el factor gráfico. Según indicó Stephany, ella siempre estaba preocupada de que los círculos que representan los ítems bajaran de la pizarra informativa, ya que eso era indicio de que estaba perdiendo la memorización de los contenidos. La aprendiz, al considerarse una persona que posee un estilo de aprendizaje predominante visual, al observar la evidencia de su progreso y el peligro de perderlo, incentivaba la práctica con la plataforma.

Por tal razón en el desarrollo de las clases se pudo evidenciar cómo el factor lúdico resultaba en un mayor dinamismo y asimilación de aprendizajes para Stephany. Sin embargo, en el desarrollo de tareas esto no fue posible por la complejidad en que se desarrollaron. Cabe añadir que la afinidad de la estudiante hacia las tareas fue influyente, debido a que mientras que Stephany indica que le hubiera servido que las

tareas fueran más progresivas, para otra población estudiantil puede requerir un reto mayor para el estudio.

Desde la categorización de diversiones realizada por Navarro, se crearon dinámicas de clases y de diseño de tareas donde incentivara una diversión difícil y social. Aunque la práctica del instrumento a considerarse como una práctica de trabajo serio, tanto para el DI como para la estudiante no se percibieron como tal y tan poco fue una idealización preliminar del docente a ejercer una diversión fácil en el desarrollo de las clases. Según Stephany

(...) a mí las clases siempre me gustan independientemente del trabajo que hacer, el que soy haciendo ahorita, no sé, siempre me gusta la clase, porque nunca hablamos solo de... de yo y tacando, o que toco bien o que no toco bien, sino que... di como que va más allá...

El desarrollo de la diversión social se realizó de manera dialéctica en las clases individuales. Considerando la personalidad de la estudiante e incentivando el humor y el dinamismo de las clases fue posible este tipo de diversión ya que requería discusión, análisis, comparación, estrategia y solución de problemas donde el DI realizaba una función de mediador del aprendizaje, y se maximizaba según la relación de confianza de la estudiante hacia el docente, para facilitar el aprendizaje.

Desde este punto de vista, la categorización que señala Navarro sobre las diversiones es de significativa utilidad, ya que el docente no solo puede considerar las características del estudiantado, sino también la forma en que se divierten estos para incentivar su motivación intrínseca. Además, la mediación que ejerce el docente se puede adaptar según estas características con el fin de que los estudiantes asimilen los aprendizajes según su estilo de diversión.

Una diversión interesante en esta clasificación de Navarro es la diversión seria, lo cual implica que existe una población de estudiantes que requieren un ambiente serio de aprendizaje, que paradójicamente les divierte que eso sea así. Esto puede ser de utilidad para el docente en el desarrollo de estrategias didácticas, ya que el docente debe corresponder su personalidad según la característica de diversión del estudiantado, sea fácil, difícil, social o seria.

#### **4.1.5 Promover la autocrítica y autoaprendizaje**

En las clases también se promovió a Stephany la reflexión lógica de las dificultades, la búsqueda de problemas y de sus posibles soluciones. Con el objetivo de no ofrecer una única alternativa para el desarrollo de problemas técnicos, se incentivaba la autocrítica de las estrategias sugeridas y la escogencia inteligente de estas según sus dificultades en la ejecución del violín con su estudio individual.

Según indica Stephany, aunque en las clases se realizaron diferentes estrategias para la retroalimentación y la práctica efectiva del violín, ella escogía aquellas que consideraba más accesibles a su estilo de aprendizaje. Asimismo, ella descartaba otras hasta el punto del olvido de las mismas.

Sin embargo, una dificultad que se evidenció tras el curso lectivo es que no hubo un seguimiento, retroalimentación y supervisión de cada una de las estrategias sugeridas por motivo de la falta de tiempo. De tal manera que en las clases se demostraron y aplicaron las estrategias didácticas, pero no se les dio seguimiento sobre la práctica de Stephany en su estudio individual. Debido a esto no se pudo obtener mayor información de los alcances y limitaciones que podían tener las estrategias en la práctica de Stephany.



Por ejemplo, comenta Stephany lo difícil que le resulta a ella la utilización del metrónomo. Aunque al inicio de las clases ella utilizaba este instrumento constantemente, en las posteriores semanas se le dificultaba su uso al punto de la desmotivación a la utilización de este, ya que le estresaba su uso y que después de su utilización en un rango de 30 minutos tenía obligatoriamente que apagarlo. Además, en otras oportunidades de práctica individual sucedía la misma situación, inclusive si ella estaba consiente que esta herramienta resulta necesaria para el desarrollo de la precisión rítmica en el repertorio asignado.

A partir de los datos anteriores fue interesante considerar el comportamiento de la estudiante sobre su desempeño con las tareas y las clases, ya que ella fue sincera consigo misma tras la práctica de las estrategias sugeridas. Por ejemplo, ella misma consideraba de antemano lo que podía lograr autónomamente, lo que requería más tiempo del que generalmente requería y aquellas que no podía lograr por su inseguridad y la desmotivación que podían atraer en consecuencia.

Esa evidencia hace considerar la teoría de Lev Vigotsky sobre la Zona de Desarrollo Próximo y el desarrollo del juego, incluso elementos de la inteligencia maquiavélica señalada por Mora y Piedra. Aunque la estudiante no probó significativamente cada una de las estrategias propuestas en el curso, eso fomentó un dinamismo similar a un juego, donde ella misma escogía herramientas que mejor correspondían a su aprendizaje. Asimismo, al descartar una estrategia emite una crítica a las estrategias y las limitaciones que ella experimentaba tras la incentivación de estas en su estudio individual, por lo que permitió una auto-negociación y regulación de estas estrategias en su aplicación, como señala Stephany a continuación.

- (...) porque digamos la del metrónomo, ¡Oh por Dios! No puedo con esa..., la del metrónomo me estresa, no sé porque me estresa escuchar el metrónomo, ya

treinta minutos y tengo que apagarlo, pero yo sé que a veces tengo que usarlo porque di es el metrónomo y yo que en mi cerebro no voy a tener el tiempo en todo momento...entonces, me gusto que me enseñaras todas, sin embargo, creo que sí eran muchas... tal vez puede ser como (...), porque si tal vez vos me enseñes las que a vos te sirven, di tampoco porque mí me servían otras, pero, sí me gusto, eso sí me gusto, eso estuvo chiva.

Por estas razones, se puede considerar la economía y balance de estrategias como sugiere los enfoques de ludificación. Según estas, el diseñador debe realizar un constante balance de bienes y servicios que se esté realizando en el sistema ludificado, ya que incentivar muchas recompensas, así como fomentar muchas estrategias no es sinónimo de atracción de la motivación, al contrario puede incentivar desmotivación a las acciones propuestas.

A su vez, resulta significativo considerar que se requiere estudiar los alcances y limitaciones de las estrategias didácticas para obtener más datos que se pueden aplicar con otros estudiantes. Por lo que se concluye que cada estrategia, aunque resulte compleja, requiere de una facilitación según las características procedimentales cognitivas o emocionales de cada estudiante, hasta que ellos mismos exploren las potencialidades, limitaciones y cómo lidiar con ellas.

#### **4.1.6 Un sistema de auto-evaluación y seguimiento a distancia**

La utilización de Cerego tuvo como objetivo que Stephany tuviera mejor consciencia de que el mejoramiento y desarrollo del aprendizaje depende principalmente de su práctica y el entendimiento de los contenidos. Esta herramienta fue utilizada exclusivamente con el fin de incentivar un sistema de autoaprendizaje de contenidos.

El objetivo principal era que Stephany aprendiera los contenidos que se fueran alimentación al paquete de ítems implementado en la plataforma Cerego. La estudiante

de manera autónoma entregaba su progreso al docente donde evidenciara el seguimiento constante de su aprendizaje.

Como se consideró anteriormente, Stephany pudo realizar esta actividad con éxito debido al incentivo visual que ofrecía la plataforma. Desde la teoría de la autodeterminación, la plataforma ofrecía a la estudiante una competencia personal con uso de los niveles; completa autonomía de uso, ya que mientras más interactuaba con la plataforma más avanzaba hacia la meta; y afinidad según sus características personales.

Al realizarse un sistema de evaluación a distancia, el docente no dio seguimiento acerca del progreso de la estudiante durante el periodo lectivo. Al contrario, el docente evaluó los resultados tras la interacción de la plataforma hasta casi finalizado el curso. No obstante indica Stephany que:

(...) me gustó mucho, no sé es que como uno lo tiene en el celular es fácil, porque yo estaba en el bus y lo usaba, o antes de dormirme, veo el celular, entonces no tenía nada que hacer entonces lo usaba un rato...

Debido a los factores obstaculizadores descritos anteriormente, no se pudo realizar esta estrategia según la objetividad que implementó preliminarmente el DI. Sin embargo, tras su utilización brindó datos acerca de la interacción de la plataforma para posteriores ediciones de procesos lectivos de violín incentivando esta plataforma.

Resulta interesante la experiencia de Stephany con Cerego a partir de la teoría del flujo de Csíkszentmihályi a partir de las siguientes afirmaciones:

Cuando me ponía a usarlo lo usaba mucho rato (...). Es que cuando uno comenzaba a perder los conceptos las bolitas se bajaban y cuando lo hacía todo, y lo hacía todo bien y todas las bolitas se subían, eso me gustaba. (...) creo que era como un reto para uno mismo porque volvía a preguntar (la plataforma Cerego) cosas que uno se supone que sabía pero di, al rato yo me daba cuenta de

que yo no tengo buena memoria, entonces yo me daba cuenta de que era algo de que yo tenía la noción pero no recordaba exactamente qué era.

Según las características de esta teoría, ella se encontraba en un estado de flujo con la plataforma Cerego. Sin embargo, no necesariamente con el conocimiento que proporcionaban los ítems. El incentivo visual, la accesibilidad, y formato interactivo de la plataforma proporcionaba un balance entre dificultad y habilidad que le permitió desencadenar una motivación intrínseca para el uso frecuente de la plataforma, de tal manera que podía perder la noción del tiempo de uso con Cerego.

Esto permitía además, un ambiente de autoaprendizaje lúdico por el uso de la plataforma independientemente de la cantidad de ítems e información alimentada en Cerego. Sin embargo, la interacción se volvía automática sin contemplar integralmente el contenido de cada uno de los ítems. A partir de lo anterior, es interesante para el DI la consideración de priorizar y disminuir los contenidos alimentados en la plataforma, sin que esto conlleve la pérdida del estado de flujo.

#### **4.1.7 La vinculación de los contenidos vistos en las clases**

Durante el desarrollo de las clases se incentivó la constante en cuanto al desarrollo de los siguientes contenidos: la solución eficiente, efectiva y eficaz de problemas técnicos e interpretativos a partir de la autonomía, competencia y afinidad de Stephany. Aunque se realizaron varias estrategias para la enseñanza y aprendizaje para desarrollar sus habilidades con la escala, arpegio, estudio y repertorio asignado, la principal función fue que estas no solo le sirviesen para el logro del aprendizaje de destrezas y conocimientos para el semestre en curso, sino que también, ella pudiese utilizarlas para otro tipo de repertorio.

Las estrategias sugeridas durante el desarrollo de las clases, aunque contaban con una dinámica o formato distinto para la asimilación de contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales, todas tenían la finalidad de permitir la solución de problemas técnicos e interpretativos en la práctica del repertorio asignado de Stephany. Asimismo, el diseño de las tareas y la interacción con la plataforma Cerego, poseían el vínculo en común de incentivar a la estudiante el proceso que involucra el logro del dominio del repertorio y la potencialidad de sus habilidades.

Pese a la alta densidad de actividades realizadas, la eliminación o falta de ejecución de algunas de las actividades diseñadas por el profesor para el curso lectivo, ninguna de ellas afectó anterior o posteriormente a la realización de otras actividades, ya que poseían alcances similares de realización. Por ejemplo, aunque se incentivó el metrónomo y el uso del afinador cromático, no implica considerablemente que al no utilizar estas estrategias la estudiante no pudiese realizar actividades para el control del ritmo y de la afinación, con el uso del tuner o el llevar el pulso con el pie.

#### **4.1.8 Aprendizaje a partir del yerro**

Debido a que los procesos de enseñanza y aprendizaje del violín son predominantemente prácticos existen muchas posibilidades de errar un procedimiento, interpretación o concepto. Este proceso es constante durante la práctica, ya que, a partir del yerro, Stephany obtuvo suficientes elementos para aprender a mejorar sus habilidades y dominio con el repertorio asignado.

El yerro, desde la teoría de Vigotsky, es parte significativa del aprendizaje, ya que es la que permite a la estudiante formular estrategias creativas para la resolución de problemas, ya sea por inventiva propia o por la mediación del profesor. Por parte del DI, la tolerancia a los errores técnicos e interpretativos a los que estuvo expuesta Stephany

fue relevante, ya que a partir de estos el docente formulaba tanto las retroalimentaciones como soluciones efectivas según las dificultades de la estudiante.

Tras incentivar estrategias didácticas como un juego, la estudiante tuvo mayor conciencia de lo que se requiere para solucionar determinado pasaje musical con o sin el docente presente. No obstante, según la estudiante, debido a una compulsión hacia la perfección de las tareas no le permitió desenvolverse libremente su desarrollo, por ejemplo, en cuanto a los videos, ella indica:

Creo que lo de los videos fue porque no tenía tiempo, porque yo sabía que para hacer videos yo tenía que sacar tiempo, para estudiar bien y luego para hacer el video, porque para hacer el video yo quería que sonara bien en el video y no que sonara ahí cualquier cochinada, entonces, creo que más que todo por falta de tiempo porque yo llegaba demasiado tarde a mi casa, y yo para estudiar bien lo que hacía era que estudiaba 20 minutos en la mañana cuando tenía clases en la tarde, y además que en mi casa es demasiado difícil porque tengo que cuidar a mi hermana.

Aprovechando la autonomía, y auto-liderazgo que actualmente posee, fue posible un desarrollo de clases donde no se incentivó retroalimentaciones basadas en regaños o comentarios que fuesen a afectar la autoestima y el factor emocional en el transcurso de las clases. Para ello, se incentivaba la repetición inteligente de pasajes, el error como un elemento predominante en el proceso de aprendizaje, solución creativa de problemas y la mediación asertiva en las retroalimentaciones que se ofrecían a Stephany tras su desempeño.

Por ejemplo, indicó la aprendiz que muchas de las dificultades que tuvo durante el curso lectivo no fueron a causa ni del DI, ni de las estrategias sugeridas, o porque ella no entendiera alguna actividad a realizar, sino que en primer lugar tuvo que ver con sus limitaciones de tiempo. Además, ella considera que existe un trasfondo emocional, donde ella necesita buscar más seguridad a la hora de tocar. De tal manera que ella

misma dice que debe tratar de eliminar su timidez en la interpretación, lo cual se evidenció en el desarrollo de las tareas, ya que al resultar muy complejas no incentivaron motivación de realizarlas.

A partir de lo anteriormente descrito, se llega a concluir que la teoría de la ludificación puede permitir el desarrollo creativo de estrategias para la enseñanza y aprendizaje de contenidos. Sin embargo, parte de lo que se requiere en este proceso educativo dependerá de la delimitación y de las características personales del docente.

A su vez, al desarrollar relaciones con la teoría de la ludificación en el proceso de mediación y diseño de estrategias didácticas, permite que el personal docente realice metodologías que fomenten el logro de objetivos generales o específicos de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, el profesorado debe considerar ciertas características con el fin de delimitar y enfocar esfuerzos para que las estrategias que se diseñen y se apliquen no obstaculicen el logro efectivo de los aprendizajes para los estudiantes

#### **4.1.9 Análisis de las estrategias Didácticas utilizadas durante el ciclo lectivo**

##### ***4.1.9.1 Estrategias Didácticas para la retroalimentación de contenidos***

La retroalimentación se consideró como una estrategia didáctica. Esta permitió darle continuidad al análisis del rendimiento progresivo de la estudiante y el planeamiento de las clases posteriores. Cuando se le consultó a Stephany si consideraba que hubo suficiente retroalimentación indica:

(...) creo que tal vez en las clases sí, cuando lo hacías y estaba en la clase, pero, veamos (...), no, creo que la diferencia entre los videos y lo que hacía en la clase era muy diferente.

A partir de lo anterior, la estudiante consideró que las retroalimentaciones que el docente proporcionó fueron de ayuda para la comprensión de los contenidos en las

clases. Asimismo, indica la concordancia de los instrumentos y planteamientos vistos en clase que le permitieron realizar las tareas o videos.

#### ***4.1.9.2 Mediación de Estrategias para el estudio individual de Stephany***

Las estrategias desarrolladas en las clases fueron realizadas a partir del recopilado de estrategias para la resolución de problemas técnicos para el violín de Michael O’Griely, las cuales sumaban un total de 17 estrategias incluyendo algunas agregadas por el DI. No obstante, también hubo oportunidad de realizar otras basadas en juegos, como aquella que consiste en repetir bien cinco veces un determinado pasaje musical, de lo contrario, pierde y vuelve a comenzar.

La incentivación de este tipo de estrategias buscaba demostrar en cada clase, una estrategia diferente. Esto con el fin de que Stephany pudiese aplicarlas a su estudio individual para la solución efectiva de problemas técnicos de la escala, arpegio, estudio y piezas de repertorio asignados.

Durante el ciclo lectivo en que se desarrolló la práctica docente no fue posible demostrar que Stephany aprendiera todas las estrategias recopiladas, inclusive según indica la estudiante el desarrollo del curso de manera general fue muy denso. Desde este punto de vista, se desarrollaron muchas estrategias pero no hubo un balance de las prácticas ejecutadas y demostrar el potencial que podían proveer al contexto de la práctica del violín.

A pesar de ello, la estudiante indica que aun con este percance, la incentivación de diferentes estrategias al proceso didáctico fue positiva para ella, ya que le permitió contar con diferentes herramientas para resolución de problemas técnicos del violín para escoger según su estilo de aprendizaje. Sin embargo, durante el proceso ella descartó estrategias demostradas en clases, o bien no volvió a utilizarlas con regularidad,



inclusive si ella reconocía la importancia del uso de las mismas, como el uso del metrónomo.

#### **4.1.9.3 Taller de definición de sonido**

El DI, al participar en el Primer Encuentro de Violines de Costa Rica en el segundo semestre del año 2017, organizado por la profesora Grace Marín y Alessandro Bares, enseñaron una base teórica de lo que implica el sonido definido e indefinido y como se utilizan en determinados contextos de interpretación. El desarrollo de este taller fue consecuencia de las explicaciones del profesor Alessandro y se desarrolló durante las primeras clases para Stephany en el curso lectivo. El DI consideró la enseñanza de este enfoque debido a que este es práctico, de fácil comprensión y que podía ser de utilidad durante el ciclo lectivo.

<b>Tabla 5</b>	
<b>Breve síntesis del taller de definición de sonido realizado en el I Festival de Violines de Costa Rica, 2-2017</b>	
Sonido Indefinido	Sonido Definido
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poco Claro</li> <li>- Nebuloso</li> <li>- Resbaloso</li> <li>- Susurros</li> <li>- Superficial               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Sulla Tastiera</li> </ul> </li> <li>- Inseguro</li> <li>- Uso: Claude Debussy, efectos de un sonido a distancia.</li> <li>- Utilidad principalmente para repertorio de orquestas, cameratas, etc. A discreción del director.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Claro (definido)</li> <li>- Permite la resonancia del violín</li> <li>- Estable</li> <li>- Standard para el violín moderno</li> <li>- A la cuerda               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Uso del collé</li> <li>o A la corde</li> <li>o Puede realizarse en cualquier tipo de intensidad.</li> </ul> </li> <li>- Se requiere una presión específica del arco.</li> <li>- Utilidad principalmente en repertorio de rol solista.               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Conciertos</li> <li>o Sonatas</li> <li>o Etc.</li> </ul> </li> </ul>
Fuente: Elaboración propia	

#### ***4.1.9.4 Taller de estrategias para la afinación***

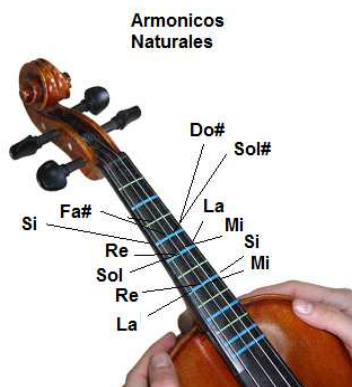
De manera similar, en una clase se tuvo la oportunidad de realizar un taller de estrategias para la afinación del violín. Para ello, se desarrolló en enfoque práctico, de breve explicación pero que para el dominio integral de las estrategias se requiere de práctica.

Dos de las estrategias mediadas, el DI las había enseñado en semestres anteriores a la estudiante, que corresponden al uso del afinador cromático y el uso de los armónicos del violín para ubicar la afinación de los dedos. En esta oportunidad también se ofreció una nueva que se basaba en el uso del *tuner*.

### Ilustración 17

#### Breve Síntesis de los Contenidos del taller de Afinación

Armónicos: solo se puede realizar este en un lugar específico.

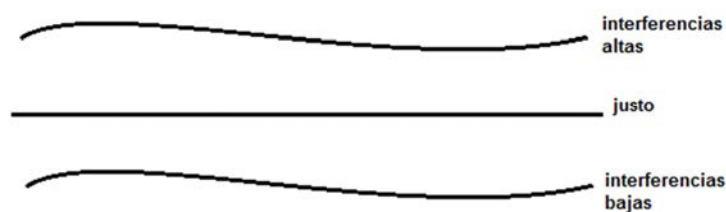


#### Afinador Cromático

A	B	C	D	E	F	G
La	Si	Do	Re	Mi	Fa	Sol



Tuner:



Fuente: Elaboración propia

Para esta actividad no se realizaron materiales didácticos; sin embargo, el docente incluyó apuntes al cuaderno de la estudiante. Las actividades se ejecutaron con el uso del afinador cromático de Stephany; no obstante, el profesor desarrolló otros tuners con el programa Finale y almacenados en una carpeta en Google Drive.

Indicaba Stephany que aunque se repasaron y demostraron estas estrategias por el DI, en su estudio individual, únicamente utilizaba la del uso del afinador cromático y

parcialmente la de los afinadores, descartando integralmente la del *tuner*. Según indica la estudiante, esto es debido a que ella consideró que al poseer diferentes maneras para afinar, ella escogía las que más le facilitaban el estudio individual según su estilo de aprendizaje.

#### ***4.1.9.5 Partituras con un código de colores y símbolos para facilitar la comprensión de los pasos de cuerda y articulación de los dedos.***

Una partitura con la cual se señalará a Stephany los pasos de cuerda, de dedos y estructura de la pieza, fue un plan consecuencia del rendimiento que tuvo la estudiante posterior a la semana 9. Debido a que se evidenciaba que la estudiante no dominaba el repertorio asignado en las clases, el profesor optó por modificar la partitura con un código de signos.

Razón por lo cual, no fue una estrategia planificada para utilizarse previamente sino improvisada durante una semana lectiva. Con el fin de incentivar elementos de ludificación, se consideró como ejemplo el juego de Super Mario Bros; un juego de plataforma donde el usuario tiene un avatar llamado Mario el cual tiene que ir controlado para superar diferentes tipos de obstáculos y aprender de estos para llegar a la meta.

### Ilustración 18










Semejanza con la dinámica del juego Súper Mario Bros y la realización de simbologías utilizadas en la partitura para Stephany



Fuente: Elaboración propia

En la ilustración anterior, se describe arriba un mapa del juego Súper Mario Bros, estos son una serie obstáculos que tiene que solucionar el jugador con el personaje de Mario con el fin de llegar a la meta (el castillo que está a la derecha). De manera similar, a Stephany se le indica con las simbologías y código de colores el recorrido que debe realizar para solucionar la partitura.

Es por esta razón que se aplicó un sistema de simbologías y colores con el fin de que Stephany comprendiera las instrucciones que debía seguir para cumplir la meta en tocar integralmente toda la pieza, como es el estudio, la estrategia y el análisis que involucraba. A continuación se presenta la simbología utilizada en la partitura de Stephany.

<b>Ilustración 19</b>	
<b>Simbología utilizada para la partitura para Stephany</b>	
	Cuerda Sol
	Cuerda Re
	Cuerda La
	Cuerda Mi
	Nota Fantasma
	Dedos juntos
ABA ⊕	Delimitaciones de la estructura de la pieza
	Separar los dedos un tono
x°	Correr el dedo hacia adelante
°x	Correr el dedo hacia atrás
	Dedos juntos para realizar la doble cuerda.
	Dedo o dedos paralelos para realizar la doble cuerda.

Fuente: Elaboración propia

Muchas de las simbologías utilizadas en esta estrategia didáctica se basaron en simbologías extraídas de métodos tradicionales de violín, otras creadas por el DI, y otras son extraídas de la síntesis realizada por Michael O’Grieblyn como la simbología de la X para la nota fantasma. Las cinco últimas simbologías fueron de elaboración propia del docente, ya que actualmente no existe este tipo de indicaciones en las partituras, y se requiere suficiente dominio del instrumento para poder deducirlas. Es por esta razón, que estas simbologías se implementaron con el fin de facilitarle la comprensión de las digitaciones, cambios de posición y estructura de la pieza para su síntesis, y por ende, que no dependa de la lecto-escritura musical para su estudio individual.

#### ***4.1.9.6 Incentivación de recompensas***

Durante el ciclo lectivo se coordinaron dos recompensas, pero solo una se llevó a cabo. Estas se implementaron únicamente si Stephany podía cumplir un promedio de

calificación mayor a 8. El objetivo de estas clases, era complementar el aprendizaje de los contenidos vistos en clase con profesores externos.

**Figura 20**

**Foto de la clase magistral con el profesor Alessandro Bares**



Fuente: Elaboración propia

Aunque no se llevó a cabo en la semana 6 a discreción del profesor, la estudiante obtuvo calificaciones similares a 8 como se señala en el siguiente gráfico.

**Ilustración 21**  
**Calificaciones de Stephany durante el ciclo lectivo**



Fuente: Elaboración propia

Según indica Stephany, la incentivación de este tipo de recompensas fue un desencadenante para desempeñarse mejor con su estudio individual. Además, considera que fue emocionante debido a que es una actividad que es fuera de la rutina de las clases, lo cual promovió competencia, curiosidad, y sorpresa.

El enfoque del profesor Alessandro se basaba en establecer el instrumento musical como parte del cuerpo, por lo cual el sistema de clase magistral desarrollado por el profesor invitado para Stephany fue principalmente teórico para incentivarlo a la práctica. Para ello, el profesor externo explicaba los ejercicios al mismo tiempo que su utilidad, y las raíces teóricas de donde proviene ese ejercicio.

Indica Stephany que en la clase magistral con Alessandro recordó muchos aspectos conversados con el DI. Además, otros pudo clarificarlos y pudo profundizar



otros que el docente no desarrolló en el transcurso de las clases. Por ejemplo, Alessandro indicaba la importancia de moverse constantemente, la relajación muscular y la exploración de diferentes movimientos corporales, aspectos que a su vez, indica Stephany que inclusive al no ser estudiante activa de violín actualmente, sigue utilizando las estrategias sugeridas por el profesor externo constantemente, como el baile, y la búsqueda del placer físico y mental cuando se experimenta cualquier tipo de movimiento.

Por las razones anteriormente descritas, este tipo de estrategias pueden poseer un valor significativo en los aprendizajes, ya que el desarrollo de relaciones de conocimiento y la experimentación de nuevas experiencias como las de este tipo pueden fomentar la criticidad y la reflexión sobre su desempeño individual, sin depender integralmente de las retroalimentaciones que únicamente el profesor les da. Transversalmente, este tipo de estrategias puede proveer enriquecimiento intelectual al docente, ya que permite compartir y extraer experiencias de enseñanza y aprendizaje con otros colegas docentes.

No obstante, aunque para el desarrollo del ciclo lectivo se coordinaron clases magistrales con docentes externos, se pueden adaptar este tipo de recompensas con profesores de la EMMC, estudiantes avanzados o personalidades similares. Entre otros tipos de actividades similares se encuentra el desarrollo de clases grupales integrando estrategias de terapia de juegos, entre otras.

#### ***4.1.9.7 Estudio de fragmentos específicos con acompañamiento de piano***

Esta fue la última estrategia didáctica realizada durante el desarrollo de la práctica docente, y también se considera como una estrategia replanteada debido a la falta de rendimiento de Stephany con el repertorio asignado. Con la ventaja de que el DI

también podía cumplir el rol de pianista acompañante, pudo facilitar el estudio por fragmentos específicos del repertorio asignado, principalmente de la pantomima.

En la clase 12 hubo suficiente tiempo para practicar, con acompañamiento de piano, cinco fragmentos de la Pantomima señalados a continuación.

**Ilustración 22**  
**Extractos de acompañamiento de piano vistos en la clase 12**

Fuente: Schnittke<sup>179</sup>

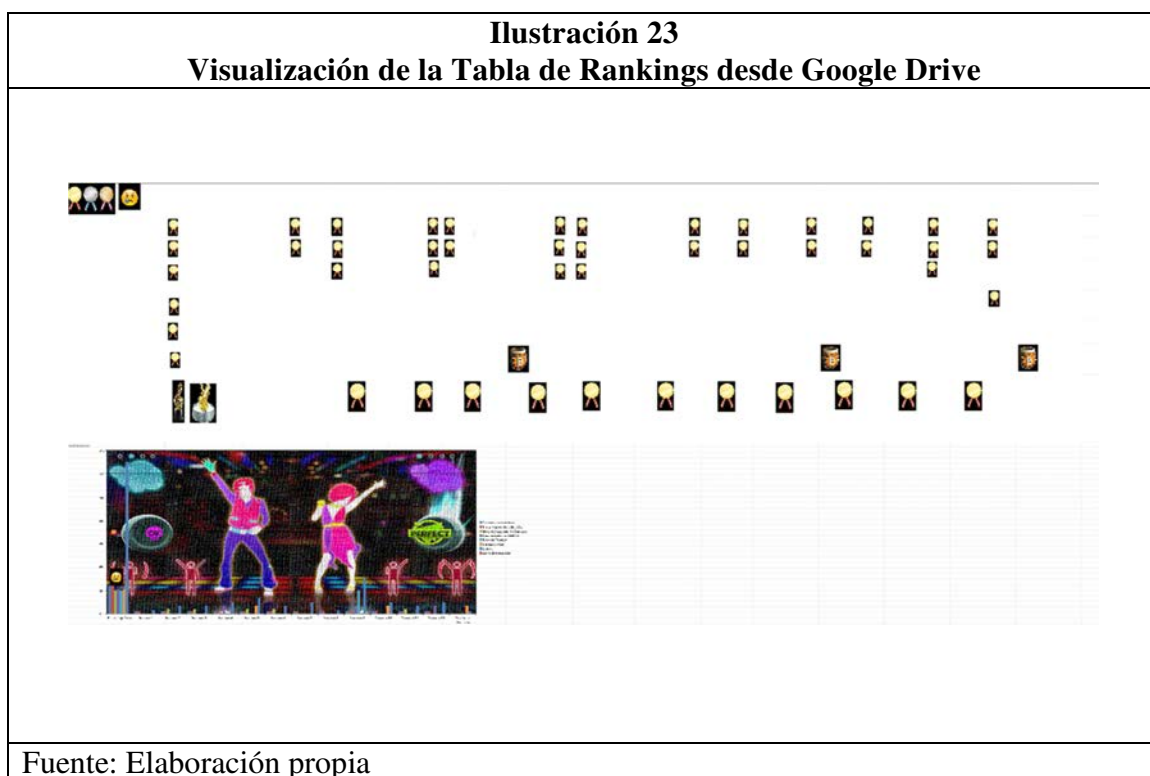
#### **4.1.9.8 Componentes: Estrategias fallidas para el curso lectivo**

Debido a diferentes circunstancias durante el ciclo lectivo, el sistema de rankings se tuvo que posponer. Este se realizó en una hoja de Microsoft Excel con gráficos e integración de imágenes, y el cálculo automático de la media aritmética de los datos que se le integren a la tabla de calificaciones.

<sup>179</sup> Schnittke, “Fuga and Pantomime”

Esta se diseñó mediante un sistema de puntos planificado previamente. Sin embargo, debido a que Stephany estaba en peligro de no alcanzar los puntos necesarios para obtener la clase con Alessandro Bares según lo predispuesto, necesitaba una constante modificación lo cual el docente no pudo controlar a tiempo.

Otro problema que surgió tras el desarrollo de esta estrategia, fue que no se pudo hallar una plataforma o estrategia para que Stephany pudiera ver sus resultados en tiempo real, similar a como se incentivaba en Cerego, y que le permitiera obtener una retroalimentación. En principio se consideró integrar el archivo de Excel con la tabla como un archivo de Google Drive, con el cual se compartía el link con Stephany para ella pudiera ver cualquier modificación que realizara el docente; no obstante, el archivo de Microsoft Excel no era compatible en el visor de que ofrecía Google Drive para estos archivos, por lo que hizo que las imágenes se desajustarán completamente, como en la siguiente ilustración.



Para eliminar este defecto se ocupaba de una capacitación del docente para tratar de arreglar o modificar esta dificultad; sin embargo, debido al desarrollo de las clases, y la limitación de tiempo esto no pudo ser posible. Consecuencia de ello, el sistema de evaluación en puntos también tuvo que ser pospuesto por el cálculo de las calificaciones que Stephany obtuviera por cada clase.

Una opción que se tuvo en cuenta para solucionar esta problemática y poder incentivar la tabla de rankings fue utilizar un Sistema de Gestión de Aprendizaje como por ejemplo Moodle. No obstante, debido a la capacitación que se requería para el uso de esa plataforma, así como el diseño de los elementos que irían en la misma, también se descartó la idea.

Aunque no se realizó, fue interesante conocer las declaraciones de Stephany sobre la tabla de rankings. Según la estudiante, esta tabla le hubiera sido de utilidad para relacionarlo como un juego de niños, ya que considera que tanto ella como las personas necesitan un incentivo visual en el cual guiarse para desarrollar sus tareas y mantener el interés.

A partir de lo anterior, se describe que las estrategias sugeridas durante el ciclo lectivo permitían una comprensión y facilitación de instrucciones para su realización; no obstante el desarrollo espontáneo por parte de la estudiante en las primeras clases, no se mantuvo en las lecciones posteriores.

Según la teoría descrita, para desarrollar la motivación extrínseca de los estudiantes se requieren tres elementos principales: competencia, autonomía y afinidad. No obstante, aspectos como el grado de complejidad del diseño de las tareas, la relevancia del docente en el transcurso de la práctica y la inseguridad que poseía la

estudiante al logro de las tareas, impidieron la motivación extrínseca de manera integral de la estudiante.

Además, Stephany indicaba que durante el transcurso de la práctica docente, no hubo un factor o desmotivante significativo. Los principales factores que impidieron concluir todas las actividades fueron principalmente la limitación de tiempo y la disponibilidad para realizar todas las tareas.

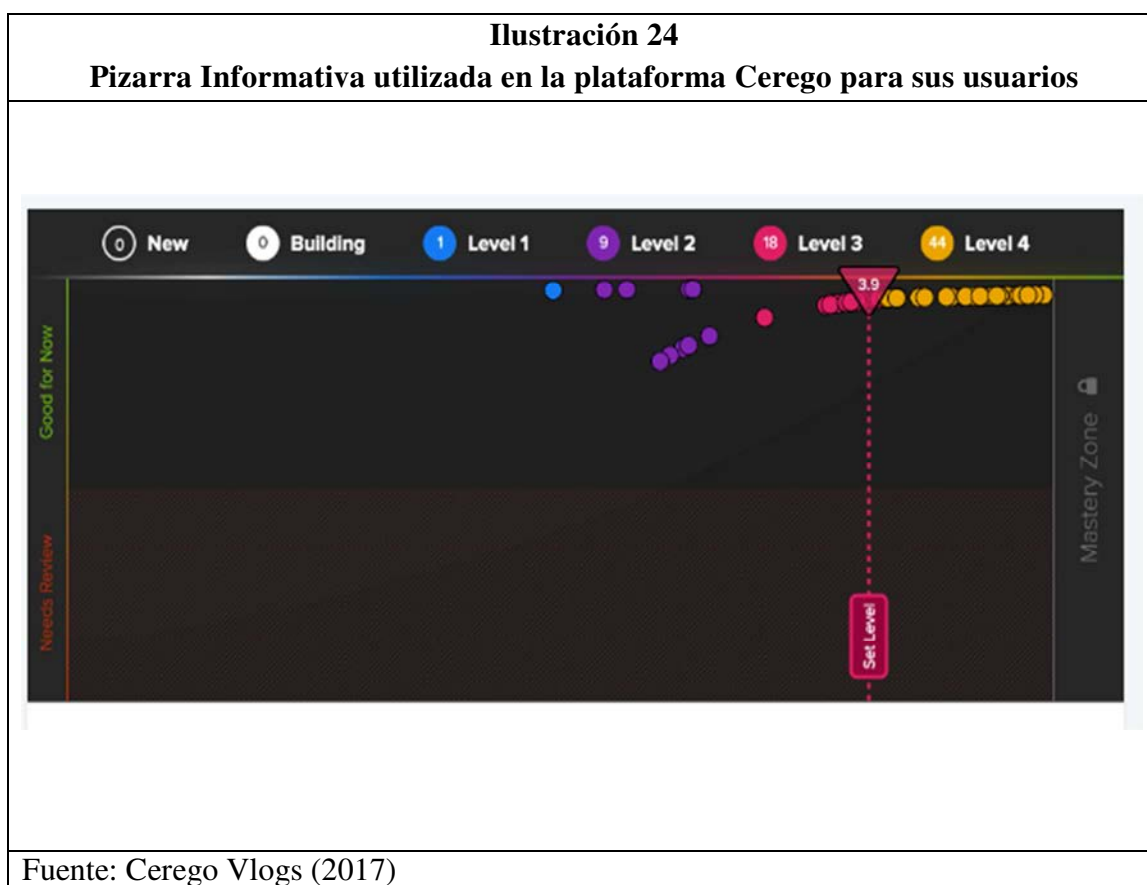
Aunque no se consideraron en primera instancia directrices de obligación de actividades por parte del profesor tanto Stephany como el DI coincidieron en la importancia de establecer cierto grado de obligatoriedad en el desarrollo de las actividades. En otras palabras, se ocupa de cierto grado de motivación extrínseca para llevar a cabo actividades que involucran motivación intrínseca. Por ejemplo, al consultarle a la estudiante si por parte del docente hubiera incentivado la obligatoriedad de las actividades, ella afirma que hubiera realizado todas, inclusive si restara tiempo para sus estudios en la universidad, pero a su vez, no consideraría la calidad del desarrollo de las actividades.

#### **4.2 Sobre la utilización de la plataforma Cerego**

Con respecto al uso de la plataforma Cerego, el DI alimentó en la plataforma 94 ítems enfocados específicamente al repertorio asignado, los cuales poseían preguntas e información acerca de datos del compositor, estructura de las piezas, tonalidad, estilo, datos del compositor, ubicación de los dedos en los acordes, entre otros. Para ello el docente diseñó las preguntas y las ilustraciones previamente antes de cargarlas a Cerego. La plataforma ofrece cinco variedades de formatos pero principalmente se cargaron los ítems en dos de ellos: para información, para aplicación.

Terminado el diseño de las preguntas, estas se compartieron a Stephany mediante una aplicación que tenía que descargar en su teléfono móvil. Después de la creación de una cuenta con la plataforma y la búsqueda inicial del curso ella tuvo acceso constante del set de preguntas desde su celular o desde su computadora personal siempre y cuando estos dispositivos tuviesen acceso a internet.

Como se indicó anteriormente, la plataforma por sí misma ofrece dinámicas, mecánicas y elementos que se pueden relacionar a la ludificación a partir de una pizarra informativa, donde se le ofrecía gráficamente información de su progreso con la plataforma. A continuación se describe la simbología utilizada por Cerego a partir de la siguiente ilustración.



La dinámica principal de la plataforma es la repetición de la información en la memoria. Para ello, por medio de la repetición y retroalimentación que Cerego ofrece, automáticamente la retención de la información va evolucionando constantemente.

Cada círculo puesto en la plataforma representa los ítems disponibles, mientras arriba estén estos, se mantiene la información en la memoria a corto plazo, mientras que si los círculos están sobrepasando la segunda parte de la pizarra hacia abajo, representa que el usuario necesita la retroalimentación de esa información. A su vez, cuando los círculos se mueven a la derecha indica que están mejor retenidos en la memoria a largo plazo.

Una mecánica importante de señalar es que cada sesión de práctica dura aproximadamente 3 minutos dependiendo del rendimiento que posea el usuario durante la práctica. Además, este se puede configurar en cada sesión si desea practicar desde 10 a 20 ítems por sesión.

En cuanto a los componentes, se le ofrece a los usuarios principalmente tres: niveles, símbolos de logro, y la pizarra informativa como una tabla del ranking del progreso. En cuanto a los niveles, la plataforma ofrece 7 niveles de retención de información en la memoria que están diferenciados por colores.

1. Nivel 0 –New – identificado con color negro: Indica que los usuarios no han comenzado la práctica con la plataforma o bien no han estudiado determinada cantidad de ítems.
2. Nivel 0 – Building – representado por color blanco: Indica que los usuarios demostraron su memoria en la plataforma a partir de sus primeras interacciones con el set de preguntas ofrecido.
3. Nivel 1 representado con el color azul: Simboliza que la información ha sido dominada, pero la retención de la información de la memoria durará días. Tendrán dominio por días. Se puede lograr con 1-2 días de práctica.

4. Nivel 2: simbolizado con el color morado: Indica que el usuario posee dominio de la información proporcionada de los ítems durante semanas. Se puede lograr si se interactúa con el set de preguntas por 10 días de práctica.
5. Nivel 3, se representa con el color rosado: Simboliza que el dominio de la información puede prolongarse durante meses y se puede lograr con la práctica de hasta 6 semanas.
6. Nivel 4, indicado con el color amarillo: Se puede alcanzar el dominio de la información durante años. Se puede lograr con 3 meses de práctica con la interacción de los ítems.
7. Dominio (Mastery) indicado con el color verde: Este es el último nivel de retención de la información en la memoria la cual, se mantiene indefinidamente. Se puede alcanzar con un año de práctica.

El nivel de logro está representado por una barra y un puntero triangular denominado Set Level. Esta calcula y le indica al usuario el promedio de nivel de logro que posee con la interacción con la plataforma.

Como último componente, la pizarra informativa diseñada por Cerego, ofrece al usuario un atractivo visual, ya que utiliza colores, niveles, y simbolismos gráficos que le permiten al usuario interpretar los resultados de una manera simple y facilitada.

La dinámica del uso de Cerego se planificó previamente por el docente para que Stephany pudiese utilizarla desde la clase 1 hasta la 9 como mínimo, bajo una dinámica en que la estudiante tenía completa libertad de uso sin una supervisión constante del docente. Sin embargo, se otorgó la meta de que la retroalimentación de todos los ítems se realizara hasta el nivel 1 según la pizarra informativa de Cerego y que entregara como mínimo dos evidencias de logro con la plataforma.



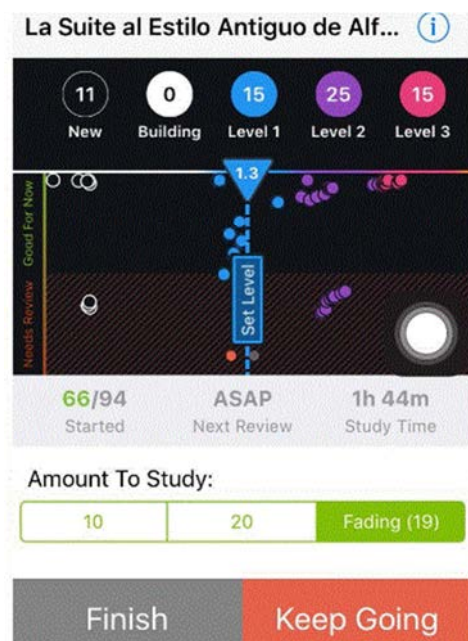
El diseño de los ítems en la plataforma Cerego se realizó previamente al desarrollo de la práctica docente, y se diseñaron exclusivamente para que Stephany pudiera interactuar con estos hasta alcanzar la meta de que pudiera llegar al nivel 2. En total se le presentaron a la estudiante 94 ítems bajo la modalidad de respuesta breve, con temáticas exclusivamente del repertorio asignado.

Según indicaba Stephany, ella interactuó con la plataforma un aproximado de 20 minutos diarios como mínimo – un promedio de 7 sesiones diarias – principalmente antes de irse a dormir o en los lapsos en que se transportaba en bus. La mayoría de las veces accedía a ella desde su teléfono móvil.

A continuación se describe la primera evidencia de aprendizaje, se envió al DI por medio de una captura de pantalla en la Semana 5.

### Ilustración 25

#### Primera evidencia de aprendizaje de Stephany con la plataforma Cerego



Fuente: Captura de pantalla del teléfono de la practicante.

Según la información descrita en la plataforma, hasta la semana 5 Stephany pudo lograr retroalimentar 66 ítems de los 94 sugeridos, de los cuales 15 ya estaban a un nivel 1, 25 hasta el nivel 2 y 15 del nivel 3. Además, indica que la memorización de la información del set de ítems practicados rondaba un promedio de 1.3, lo cual indica que la retención de la información en la memoria de Stephany perduraba días.

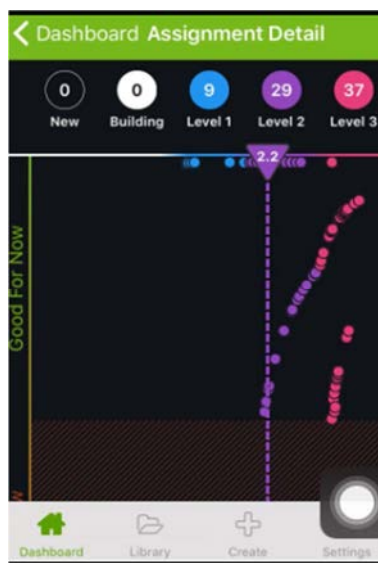
Otras informaciones otorgadas por la plataforma para Stephany fue la cantidad de ítems realizados – 66/94 – la sugerencia de la plataforma para la próxima práctica bajo el acrónimo ASAP, que significa lo más pronto posible, y la cantidad sugerida por la plataforma para el mantenimiento de todos los ítems, que corresponde en su momento de una hora cuarenta y cuatro segundos. Además, la plataforma advierte la cantidad de ítems que están en peligro de olvido – fading – debido a la falta de mantenimiento y

que requiere urgencia de repasar. En el caso de la primera evidencia recibida por la estudiante tenía 19 ítems que requerían más práctica que los demás.

Cabe señalar que, según la pizarra informativa, Stephany tenía 11 ítems nuevos. Razón por la cual se concluye que la plataforma de manera automática integraba una determinada cantidad de ítems, en un tiempo establecido, según el progreso de la estudiante.

Por otra parte, casi finalizado la práctica docente Stephany presentó su segunda evidencia de aprendizaje por medio de una captura de pantalla desde su teléfono móvi

**Ilustración 26**  
**Segunda evidencia de aprendizaje de Stephany con la plataforma Cerego**



Fuente: Captura de pantalla del teléfono de la practicante.

En su evidencia final se detalla que Stephany pudo abarcar la implicación de todos los ítems sugeridos de la plataforma, ya que no había ítems nuevos o en construcción pendientes. Su promedio de memorización es de 2.2 lo cual es indicador de que Stephany podía retener la mayoría de información en su memoria durante semanas, habiendo llegado a sobrepasar 66 ítems más allá del nivel 1. Sin embargo, 9 de los ítems llegaron a repasarse hasta el nivel 1, y debido a la densidad de ítems y la falta de práctica, la plataforma no liberó 19 ítems hasta la fecha en que se presentó esta evidencia, y por lo tanto Stephany no los estudió.

A partir de la información anterior, Stephany tuvo la motivación de realizar la función de estudio de los ítems proporcionados por la plataforma Cerego de manera autónoma y sin una mediación inmediata del profesor. Según la estudiante, su principal motivación fue continuar con el uso de la plataforma con el fin de que los círculos que representan los ítems no bajaran. Además, los colores, la facilidad en la dinámica de uso y la accesibilidad en cualquier momento y lugar con acceso a internet, motivó la utilización constante.

No obstante, la cantidad de ítems presupuestos para Stephany y el tiempo que ella otorgaba a la plataforma no fue proporcional. Hubo ítems que ella no realizó no por falta de motivación sino por falta de tiempo. Es significativo destacar que la estudiante indica que si no fuera porque el docente le indicó que terminara el proceso en una determinada fecha, ella hubiera seguido usándola.

Por otra parte, en el desarrollo de las clases a partir de la semana 9, Stephany obtuvo mayor dominio de los ítems que ofrecían información principalmente teórica. En cuanto a aquellos que tenían un fin práctico, la estudiante ocupó de mediación constante

del DI ya que no sentía la seguridad suficiente para aplicar los contenidos de manera autónoma.

Es por tal razón, que se considera que la plataforma Cerego puede proporcionar diversión y motivación de uso debido a la facilidad de uso, atractivo visual y fácil acceso. No obstante, los usuarios requieren un tiempo significativo y uso constante para alcanzar resultados significativos. Mientras más ítems se alimenten a la plataforma, más tiempo se requiere su desarrollo y memorización.

En el transcurso de las clases se evidenció que Stephany no memorizaba los conceptos e imágenes que ofrecía en el set de ítems en Cerego, sino las ideas que estos podían proporcionar. Al contar con ítems generalmente de opción única, la estudiante podía relacionar un concepto, palabra o idea con las respuestas lo cual, evocaba mentalmente las respuestas pero no incentivaba la memorización de los conceptos.

Una sugerencia ofrecida por Stephany tras la interacción con la plataforma, es que podía ser más significativo el entendimiento y memorización de los ítems si se hubiera separado en módulos más pequeños y por temática. Según ella, la plataforma omitía e insistía de manera automática ciertos ítems según su rendimiento, pero notaba la importancia de repasar otros.

Razón por la cual, la plataforma Cerego sí puede funcionar para introducir ideas de conceptos o teorías a corto plazo. Si se utiliza frecuentemente hay posibilidades de memorización de los contenidos. Sin embargo, el aprendizaje con esta plataforma puede ser más significativo en un proceso educativo corto, si el diseño de los ítems y las mecánicas que ofrezcan poseen trascendencia y vinculación constante durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Debido a la facilidad de uso y acceso por los usuarios, al diseñar ítems y mecánicas de fácil comprensión, síntesis, y significado

puede permitir una mayor motivación para su uso y su retención a largo plazo en la memoria.

Aunque Stephany interactuó constantemente con el uso de la plataforma hasta el desarrollo de las clases que se enfocaban en la supervisión de repertorio, no se logró el objetivo que se tenía planificado previamente, el cual era una lectura fluida del repertorio en el momento de la clase 9. La estudiante comprendía las ideas de los conceptos de los 75 ítems que desarrolló; sin embargo, en las dos clases posteriores ocupó mediación del DI para entender con mayor claridad los ítems, lo cual, atrasó el proceso de lectura.

En el caso de la práctica docente, la plataforma Cerego pudo ayudarle a Stephany a la comprensión de conceptos. No obstante, esto no se evidenció con el desarrollo de comprensiones de índole práctico, como por ejemplo, la construcción de los acordes o la comprensión de las entradas en las piezas de repertorio asignado. Aunque el diseño de los ítems tuvo como objetivo principal adelantar la asimilación de conceptos y prácticas que no había tiempo de realizar en las clases presenciales, y la plataforma le indica al usuario su progreso, esta no especifica cuáles ítems se han reforzado y cuáles no.

Por ejemplo, en las clases presenciales se evidenció que Stephany asimiló claramente los términos de repertorio, elisión, pantomima, y fuga, conceptos que ayudaron a la mediación por parte del docente en la última parte de la práctica docente. Sin embargo, estos términos no se habían aclarado anteriormente por el docente, sino por la interacción constante de la plataforma. A pesar de esto, en Cerego también se habían diseñado ítems para la comprensión de la posición de los dedos para la ejecución de las dobles cuerdas que se hallan en el repertorio, pero en las clases presenciales se

tuvo que explicar reincidentemente la comprensión y ejecución de los acordes, principalmente en las últimas clases de la práctica docente.

Es por tal razón que se concluye que aunque Stephany desarrolló de manera autónoma el logro de las metas propuestas con la plataforma Cerego, resulta necesario que el docente no descuide al estudiante y realice un seguimiento e incentive la evacuación de dudas que se pueden presentar durante el proceso de utilización de la plataforma para la memorización o comprensión de ideas.

Aunque la aclaración de dudas o seguimientos no se pueden realizar a profundidad en las clases debido a la limitación del tiempo, es posible incentivar otras estrategias que permitan dicho seguimiento. Por ejemplo, la utilización de Whatsapp, o el diseño oportuno de la tabla de rankings.

Durante el desarrollo del ciclo lectivo, la estudiante logró que la mayoría de los ítems pasaran desde un nivel 2 a un nivel 3, interpretándose como una asimilación de la información que perdura desde días hasta semanas en la memoria de Stephany. Sin embargo, el logro que se evidenció durante las clases fue que ella podía relacionar los aprendizajes con la mediación que ofrecía el DI, ya que su aprendizaje principal con la plataforma fue el incentivo de ideas, pero no la memorización literalmente de los conceptos ofrecidos en el set de ítems. Además, no hubo la oportunidad de evaluar el aprendizaje de Stephany con otros contenidos debido a que la plataforma no proporcionó parte de los ítems debido la falta de repaso de otros que estaban activos.

Es por esta razón, se evidencia que el logro de un usuario para llegar al nivel 1 con el set de ítems puede ser posible de manera efectiva con una constancia de uso diario de aproximadamente 20 minutos. Mientras menos ítems se alimenten a la plataforma, el progreso se vuelve más eficiente hacia otros niveles de memorización de

Cerego. No obstante, la superación y mantenimiento activo de los ítems hasta el nivel 1 no evidencia la comprensión y retención de los contenidos suficiente para un proceso de enseñanza y aprendizaje de violín, y en este sentido, se requiere de otros niveles para visualizar logros significativos tras el uso de esta plataforma.

Por otra parte, puede resultar significativo incentivar en los estudiantes que en cada ítem comprendan la idea que se ofrece en vez de asociarlo directamente con una palabra u oración similar. Esto permitiría una mejor retención en la memoria.

Además, la estudiante podía acceder a la plataforma por medio de una computadora o de su celular descargando la aplicación Cerego en Apps Store de manera gratuita. En este sentido, la interacción que podía tener la aprendiz con los ítems ofrecidos en la plataforma se podría realizar en cualquier momento y lugar siempre y cuando esta contara con acceso a internet.

A Stephany le resultó atrayente su utilidad, aunque cabe destacar que lo que significativamente le motivó a practicar la utilidad de Cerego, fue su incentivo visual. Según indicaba la estudiante, ella posee un estilo de aprendizaje principalmente visual, por lo que el colorido de la plataforma y la pizarra informativa, la utilización de gráficos y dibujos en el diseño de los ítems pudo ser determinante tanto la asimilación de contenidos, como en la motivación que tenía la aprendiz.

Según la clasificación de Lazaro acerca de los tipos de diversión, se puede considerar que Stephany obtuvo, con la utilización de la plataforma, un tipo de diversión que ronde desde fácil hasta difícil. Las demás se pueden descartar ya que la plataforma no contemplaba incentivos de socialización y además no se contempló la diversión seria como un elemento significativo en el desarrollo del diseño y la aplicación de Cerego.



Aunque preliminarmente se consideró por parte del DI que Cerego fuese un material didáctico que permitiese una mayor eficacia en la comprensión de contenidos teóricos que son difíciles de demostrar en las clases presenciales principalmente por la escases de tiempo, una conclusión significativa fue que la plataforma no puede suplantar integralmente la mediación que puede realizar un docente, si bien permite complementar la asimilación de contenidos, resulta necesario incentivar al estudiante a la evacuación de dudas, un seguimiento constante del seguimiento.

En el caso de Stephany debido a la madurez y competencias profesionales como disciplina y responsabilidad con el estudio, permitió el logro de la actividad programada con Cerego en esta práctica docente. Sin embargo, cabe destacar la variación de resultados que puede surgir implementando esta estrategia con otros estudiantes.

A partir de los datos anteriores y respondiendo a la pregunta específica acerca de la complementación de estrategias didácticas para promover el autoaprendizaje, aún persiste la irresolución de si es posible implementar este tipo de estrategias sin la mediación y seguimiento constante de un docente. Como cada estudiante posee destrezas físicas, cognitivas y emocionales, la autonomía que se le ofrezca a ellos dependerá de su grado de madurez y compromiso.

Aun incentivando el factor de la ludificación y por ende de la diversión en este tipo de estrategias didácticas, resulta necesario para el docente diseñar, planificar y aplicar estas estrategias progresivamente a los estudiantes hasta que ellos puedan lograr competencias personales y profesionales para un estudio óptimo del violín de manera autodidacta. El incentivo de estas estrategias tiene el potencial de hacerlas atractivas de primera impresión para incentivar autoaprendizaje. Sin embargo, en los lapsos en que los estudiantes se sientan aturridos, aburridos o faltos de motivación al desarrollar este

tipo de aprendizaje, resulta necesaria la intervención del docente con el fin de mantener el balance de la motivación que requiere el estudiantado para persistir las labores que pueden resultar fáciles o complejas.

## CAPITULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 5.1 Discusión

Acerca de los alcances que podían poseer la teoría y la práctica de la ludificación el DI consideró en primera instancia que incentivar el factor lúdico a los procesos de enseñanza y aprendizaje permitiría que Stephany preste mayor atención a las clases, que la retención de contenidos pueda ser más duradera y posean mayor significado para su realización de las estrategias mediadas a corto y largo plazo. A su vez, las estrategias diseñadas para Stephany durante el ciclo lectivo concederían proveerle mayores destrezas actitudinales para la resolución efectiva, eficaz y eficiente de problemas durante la realización de las clases y en el estudio individual de la estudiante.

A su vez, a partir de la implementación de la teoría de la ludificación, se planteó un desarrollo dinámico y significativo de los contenidos en las clases presenciales de Stephany. Además, que las mecánicas y componentes diseñados a partir de la ludificación, fuesen ejecutados por la estudiante a partir de su motivación intrínseca de la estudiante, y no desde estímulos externos o de obligatoriedad.

Por otra parte, para el segundo objetivo específico, se consideró que la plataforma Cerego fuese una herramienta que favoreciera a la estudiante en la memorización de conceptos de una forma eficiente, atrayente y divertida. Además, que el elemento lúdico aportara una motivación intrínseca en el proceso de aprendizaje.

Las estrategias cumplieron con los objetivos planificados previamente y la experiencia de enseñanza y aprendizaje fue satisfactoria tanto para el docente investigador como para Stephany. El factor lúdico promovió que las clases se aprovecharan al máximo, y se incentivó la práctica individual sin imponer la misma.

Debido a que el desarrollo de tareas ocupaba determinada cantidad de tiempo para completarlas, estas no se realizaron integralmente durante el proceso de la práctica docente. Sin embargo, la estudiante no perdió la motivación de realizarlas, por lo cual, el factor del tiempo fue uno de los principales impedimentos de la realización de las tareas. Por tal razón, resulta significativo el replanteo del diseño de las tareas según el tiempo estimado en que se debe prever realizarlas, el nivel de exigencia y las posibilidades que posee el estudiante para esto.

Durante el proceso educativo se incentivaron diferentes estrategias de base teórica y práctica de ludificación, no obstante fueron tantas que la estudiante lo consideró muy denso para aplicar todo durante ese ciclo lectivo. Consecuencia de ello, la estudiante comenzó a escoger aquellas estrategias vistas que resultaran mejor al mismo tiempo que descartaba otras.

Aun así, para la estudiante le resultó positivo que se realizara de esa manera debido a que le permitió poseer un catálogo de estrategias que podría utilizar durante este proceso educativo y en otros a largo plazo. Pero al mismo tiempo, no se pudo aplicar a profundidad los alcances y limitaciones que poseía cada una de las estrategias demostradas por el DI en el curso para el logro efectivo, eficiente y eficaz de problemas técnicos.

Efectivamente, el curso no pudo realizarse linealmente debido a que el diseño de las estrategias tuvo que ser replanteado por el DI según la observación y retroalimentación realizada en las clases, al mismo tiempo, el cumplimiento de los objetivos que se preveía para Stephany no coincidieron. Cada semana se tuvo que realizar una bitácora y la modificación de los planeamientos realizados previamente.

El desarrollo de las tareas planeadas para Stephany no se realizó en su totalidad o quedaron inconclusas. Esto fue consecuencia principalmente del tiempo y disponibilidad que tenía la estudiante del curso de violín sobre otras prioridades como sus estudios con el TEC, además de su asistencia en Casa de la Ciudad que le respalda una beca. Adicionalmente, los cursos de solfeo, camerata, yoga, y sus actividades familiares como el cuidado de su hermana.

El docente aunque incentivó a la estudiante a ser crítica y autónoma en su aprendizaje y se incentivó la plataforma Cerego con el fin de introducir contenidos para su desempeño con el repertorio asignado, evidenció una falta de seguridad en cuanto a la práctica de los mismos y necesitó mediación para el entendimiento de determinados contenidos durante la práctica docente. Eso hace considerar que el profesorado no puede descuidar integralmente el desempeño de los estudiantes, indiferentemente de si están cumpliendo las prácticas propuestas.

No obstante, esta premisa hace considerar que se ocupa un grado superior de madurez en actitudes como la disciplina, liderazgo y autodeterminación para poder realizar actividades donde el docente no medie el proceso de aprendizaje a no ser que los estudiantes la soliciten.

## **5.2 Conclusiones**

Se concluyó en primera instancia que las estrategias de ludificación pueden contribuir al desarrollo de la motivación intrínseca de los estudiantes de violín con el fin de que estos potencien habilidades para el autoaprendizaje y el desarrollo de la disciplina. Incentivar estas estrategias promueve un ambiente lúdico al proceso de enseñanza y aprendizaje complementando el factor lúdico a esta labor.

La ludificación al ser una ciencia interdisciplinaria, permitió el análisis de los datos conseguidos a partir de la articulación teórica realizada por el DI. El análisis se pudo realizar a partir de la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de L. Vigotsky, la teoría de flujo de Mihály Csíkszentmihályi, la categorización de las diversiones de Nicole Lazarro, y una articulación teórica de varios autores acerca de la ludificación, la dinámica y la acción de jugar para su adaptación al aprendizaje del violín. Sin embargo, el campo de la ludificación también existen otros autores que pueden ampliar mayor información de su implementación en el aula de violín con una respectiva adecuación.

Con la comprensión y análisis según la articulación teórica recabada, además de permitir una interpretación del docente de estas para el desarrollo de la práctica permitió comprender tanto potencialidades como falencias que se produjeron previamente y en el proceso educativo de la estudiante participante.

Por ejemplo, tras el desarrollo de estas estrategias con la estudiante Stephany se evidenció que ella desarrolló mejores destrezas para la proyección de sonido y de afinación en el periodo de doce semanas lectivas, cuya principal evidencia se notó en el examen técnico propio de la EMMC. Además, la aprendiz logró considerablemente el objetivo de la plataforma Cerego. Fue constante para completar la mayoría de contestaciones de los ítems ofrecidos, lo cual indica la motivación que tuvo para lograrlos.

En dicho examen se corroboró que Stephany, tras la ejecución de la escala y los arpeggios asignados para el ciclo lectivo, en los aspectos como la ubicación de la tonalidad, calidad de sonido, control del tiempo y postura corporal los logra exitosamente según la rúbrica de calificación y la consideración del jurado calificador.

Sin embargo, lo que respecta a aspectos de digitación y las notas tuvo una calificación regular.

En cuanto al estudio asignado, aspectos como el control de la afinación, del ritmo y desarrollo de dinámicas se superaron con éxito. Por otra parte, en cuanto a la calidad de sonido y control sobre las notas se superaron de manera satisfactoria.

Por su parte, según la coordinadora de la cátedra de la EMMC, se notó un progreso de Stephany comparando los anteriores exámenes técnicos. A su vez, se notó un mayor compromiso al desarrollo de los objetivos de la estudiante que no había notado en ciclos lectivos anteriores.

Por otro lado, el profesor colaborador Alessandro Bares pudo respaldar que Stephany, es una muchacha que comprende muy bien las indicaciones dadas. Sin embargo, que el factor del tiempo de estudio que la aprendiz tenga a partir de las instrucciones fue un determinante mayor para el logro de los objetivos.

Desde el punto de vista de la teoría de la ludificación, permite el diseño, planificación y aplicación de experiencias lúdicas para la enseñanza y aprendizaje del violín que resulten interesantes tanto para el docente como para la estudiante. Así mismo considerar esta estrategia permite incentivar didácticas creativas dinámicas según las dificultades del estudiantado.

Además, considerar la ludificación para la retroalimentación del desempeño de los estudiantes permite el desarrollo para el docente de una mediación asertiva. En varias ocasiones los docentes pueden omitir hechos o circunstancias con el fin de no afectar emocionalmente a los estudiantes, o bien pueden existir casos en que la retroalimentación se da mediante regaños y señalización de las deficiencias con el fin de

que los estudiantes reaccionen sobre su desempeño, con resultados negativos. Los juegos por sí solos promueven la asertividad hacia el error del jugador, elemento que permite retroalimentar claramente las limitaciones que poseen los estudiantes pero buscando soluciones para lograr dominar esta problemática.

Asimismo, al considerar la teoría de la ludificación, el docente podría desarrollar una mejor creatividad para el diseño de estrategias didácticas para un proceso lectivo. Los profesionales en sociología <sup>180</sup>consideran que para realizar sus estudios deben desarrollar una imaginación sociológica, de la misma manera, el docente que complementa este tipo de teorías, debería crear una imaginación lúdica, o un pensamiento lúdico como indica Werbach.

Desde el punto de vista aplicativo de la ludificación a los procesos de aprendizaje del violín, permitió comprobar la importancia de considerar el factor tiempo, recursos y disposición tanto del docente como de los estudiantes cuando se implementen estrategias didácticas que complementen este enfoque. Las estrategias realizadas aunque tenían el suficiente potencial para el desarrollo eficiente, eficaz, y efectivo de la resolución de problemas técnicos e interpretativos propios del aprendizaje del violín, no profundizan cada una de estas estrategias.

Además, se puede desarrollar procesos de aprendizaje que se desvinculen completamente de la mediación que ofrece el docente. Aunque la plataforma Cerego incentiva el estudio sin la necesidad de presionar a la estudiante para que los haga, resulta necesario que el docente ofrezca un seguimiento de la claridad en que se asimilen estos contenidos hasta que alcancen la suficiente seguridad para dominarlos. Por lo cual, se

---

<sup>180</sup> Charles Wright Mills, *La Imaginación Sociológica* (Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2004).



requiere del estudiante dominio de competencias superiores de disciplina o auto determinación para desarrollar estrategias didácticas con este formato.

De manera similar, no fue posible una realización lineal de las estrategias, ya que se dependía principalmente del rendimiento semanal de Stephany durante el curso lectivo. Por tal razón, se concluye que para la realización de este tipo de tareas podrían tener mayor efecto en los estudiantes si se incentiva la obligatoriedad de este tipo de dinámicas. El desarrollo la grabación de los videos fue voluntaria, sin embargo, según la estudiante participante, esta hubiese realizado videos frecuentemente si hubieran sido obligatorios en el curso, inclusive considerando sus limitaciones de tiempo.

Es por tal razón, que una de las principales conclusiones de este TFG es que las herramientas de ludificación pueden fomentar el autoaprendizaje y la automotivación. No obstante, se requiere una mediación y observación constante por parte del docente hasta que los y las estudiantes comprendan las dinámicas ludificadas con claridad, y puedan desempeñarse autónomamente.

Por lo tanto, las estrategias utilizadas en un proceso de enseñanza y aprendizaje complementando estas estrategias deben diseñarse según objetivos puntuales y con un orden de dificultad adaptado al estudiante y sus conocimientos previos. Por ejemplo, si actualmente el docente posee una amplia variedad de estrategias, herramientas y dinámicas que puede utilizar en el aula de violín, por lo que requiere constante planificación e investigación del profesor para adaptar estas herramientas a cada estudiante en particular.

O por ejemplo, en la práctica docente se tuvo que rediseñar varias veces la planificación preliminar y los objetivos debido a constantes cambios y faltas tanto del estudiante como del profesor investigador. A su vez, se le dio mucha libertad a la

estudiante para el desarrollo de las actividades, aun teniendo un cronograma de trabajo. Tras la permisividad de estos aspectos, pudo ser necesario una rigurosidad y franqueza por parte del profesor para indicarle a Stephany la necesidad del desarrollo de las tareas.

Por otra parte, Cerego pudo aprovecharse de una mejor manera en la medida de ofrecerle a la estudiante ítems más significativos en el proceso didáctico, en lugar de ofrecerle mucha información complementaria y suplementaria, la cual no tuvo una asimilación importante debido a la cantidad de tiempo que involucra la interacción con la plataforma.

Lo más significativo tras el desarrollo de este TFG, es afirmar que las estrategias basadas en la teoría y práctica de la ludificación efectivamente se pueden aplicar a los procesos didácticos del violín. Además, que para el docente representa un proceso similar de enseñanza y aprendizaje para realizar balances entre los alcances y limitaciones que puede poseer para cada estudiante en particular o en formatos grupales.

Tanto para el docente investigador como a los lectores interesados en desarrollar y estudiar la ludificación para los procesos didácticos del violín, este trabajo ofrece ofrece datos, ejemplos y teorías relacionadas para desarrollarse en posteriores cursos lectivos de violín, otros instrumentos musicales, ciencias de la educación musical, u otras disciplinas. Además, este estudio permite ser un primer referente nacional sobre la ludificación complementado a procesos educativos.

A nivel personal del profesor investigador, esta práctica docente fue gratificante, ya que pudo demostrar lo que indicaba el Dr. Jaques Sagot con su comentario: Se requiere volver a incentivar el juego a los procesos educativos, y actualmente las nuevas tendencias educativas la están tomando en cuenta teórica y prácticamente.

Principalmente para el DI, se logró el desarrollo de competencias de una mediación y retroalimentación asertiva de los aprendizajes. De tal manera que se inhibió el temor de retroalimentar el desempeño de los estudiantes con el fin de no afectar emocionalmente a los mismos. Sin embargo, la relación de retroalimentación en la ludificación y la realizada en los procesos didácticos del violín hacen constar la importancia de señalar claramente las dificultades de los y las estudiantes, desarrollo de la tolerancia al error, y proponer estrategias para la resolución de problemas según las características estos, donde la diversión y el juego permiten ser factores centrales para el desarrollo de estas perspectivas.

A Stephany se le concedió la oportunidad de otorgarle una calificación al curso, esta fue un 8 de 10, y por parte del DI se le otorga la misma calificación a la estudiante. Desde esta perspectiva se puede interpretar como una calificación buena y suficiente al desarrollo de la práctica docente, pero el proceso no fue perfecto y hubo detalles que no se pudieron desarrollar. Muchas dinámicas, mecánicas, componentes que el docente desarrolló no fueron posibles por causa de ausencias fuera del control del docente y de la estudiante participante. No obstante, estas fallencias pueden ser consideradas como aprendizajes que se considerarán para la utilización de las estrategias de ludificación en otras ediciones de cursos.

### **5.3 Recomendaciones**

Las herramientas de ludificación poseen un alto potencial para posteriores investigaciones y experimentación en la docencia de los instrumentos musicales. Sin embargo, se proponen una serie de recomendaciones para futuros investigadores.

Indica Werbach, que los juegos son más un arte que una ciencia. Su diseño no solo implica la parte visual, sino además el cuidado sistemático de que estos sean

divertidos para el jugador. A las personas les gusta los juegos, pero no de cualquier tipo, el mejor de los escenarios es que el diseñador realice un juego gratificante o inspirador, sin embargo, de no lograrlo así, la experiencia permite la reflexión y el perfeccionamiento de la experiencia con el juego.

El exceso del uso de estrategias puede proveer más bien explotación. Un error principal al momento de aplicar la ludificación es considerar únicamente la utilización de puntos, recompensas o insignias a cualquier actividad, ya que su implementación puede proveer el efecto contrario a la experiencia del jugador.

Cuando se diseña una experiencia de ludificación se realiza con el objetivo de ofrecer un servicio lúdico con un balance de dificultad para atraer a los jugadores a jugar constantemente hasta volverlo un hábito. En este aspecto, el diseño de actividades con estrategias de ludificación puede ser complejo debido a que los jugadores son personas reales, y no se puede saber precisamente qué es lo que van a hacer y cómo las van a realizar. Por lo cual, se requiere un constante replanteamiento, una economía en equilibrio en el cual favorezca a todas las partes involucradas, ya que un juego puede proveer tanto desmotivación como adicción al que lo juega si no se regula constantemente.

El diseño y la aplicación de estrategias didácticas pueden abarcar ámbitos legales y éticos. Siempre puede abarcar un riesgo la respuesta de los seguidores de los juegos por realizar actividades que no desean, como también cabe la posibilidad de que descuiden el objetivo de aprender por el anticipar conseguir recompensas por la actividad, o bien diseñar actividades para que la gente se vuelva adicta a una actividad puede ser perjudicial para los usuarios.

A partir de la anterior investigación, las dinámicas de juego pueden relacionarse con la pedagogía de los instrumentos musicales. Así como lo decía Iván Galamian o Dominique Happenot, el secreto detrás del progreso técnico está en la variedad de variaciones de ejercicios que se realicen, en vez de enfocarse en realizarlas en un solo camino. No obstante, lo que distingue en parte estos elementos con los utilizados en la ludificación, radica en que los estudiantes lo hacen autónomamente por el desafío, el factor anímico y las recompensas evidentes que estos pueden observar.

Existen muchos grados en que se pueden desarrollar ambientes ludificados. Desde incentivar un objetivo, crear una historia, realizar diferentes variaciones a un determinado pasaje, hasta aquellas que requiere tiempo para la planificación como por ejemplo el diseño de los ítems en Cerego, creación de materiales didáctico con objetivos ludificados, etc. Por lo cual, se incentiva al lector a implementar o aplicar la teoría de la ludificación para su labor docente con instrumentos musicales, ya que las posibilidades pueden ser amplias, y pueden ser adaptadas para cualquier tipo de población indiferentemente de su sexo, edad o contexto.

Entre las líneas de investigación que se pueden explorar tras la realización de estrategias ludificación se destacan aquellas que tengan relación con la planificación, aplicación de juegos en diferentes contenidos propios a la enseñanza del violín u otros instrumentos musicales, o bien aplicar un enfoque teórico de la ludificación a casos de la educación instrumental o la educación musical. Además, puede resultar de interés un análisis comparativos con los enfoques teóricos prácticos y teóricos de ludificación con otros enfoques a estudiantes en el ámbito de la educación musical, como lo puede ser la comparación de teóricos de la ludificación con las teorías de Christopher Small y el Método Orff, Dalcroze, Suzuki, entre otros.

No obstante, se le recomienda a la población docente que estas estrategias se planifiquen para que el estudiante se dé cuenta autónomamente de su propio progreso y del riesgo de no realizar las actividades. Dependiendo del contexto, la personalidad del docente, y la relación profesor-estudiante que exista en el contexto educativo, los comentarios a los que se emiten al estudiante pueden resultar ofensivos, o pueden afectar el desempeño técnico – interpretativo de los y las estudiantes o en posteriores ciclos lectivos, por lo que, la moderación y la retroalimentación asertiva y pertinente sin afectar la integridad de los estudiantes también es parte de las estrategias de ludificación.

Finalmente, el presente TFG exploró el potencial y las limitantes de este enfoque con un sujeto de investigación joven adulto bajo el contexto de la enseñanza y aprendizaje del violín, sin embargo, cabe señalar que la teoría y la práctica de la ludificación posee la capacidad para aplicarse para estudiantes de cualquier edad y para metodologías didácticas individualizadas como grupales, incluso señalar que para la didáctica de cualquier otro instrumento musical. Así como se concluye de la teoría socio-histórica de Lev Vigotsky, el juego ha sido y siempre será parte de la humanidad ya que le permite aprender y conocer su entorno y su cultura, pero para llevar este proceso en el aula implica, una adaptación de este enfoque a la planificación de los contenidos y la metodología que se emplee en la labor docente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, Sonia. “Psicología de la Motivación”. 1er ed. San José: EUNED, 2004.
- Aguilar, Anour. “¿Qué Es Gamification En La Educación? Con Antonio Culqui”. Youtube, 2016. [https://www.youtube.com/watch?v=Ow3yqxEA\\_8M](https://www.youtube.com/watch?v=Ow3yqxEA_8M).
- Alfaro, María. “La Percusión: Historia E Instrumentos”. Acceso el 19 de Diciembre del 2017, <http://danielmartin-mallets.com/blog-percusion/es/la-percusion-su-historia-e-instrumentos/>.
- Araya, Suhelen, y Luis Fernando Solano. “Aporte del Módulo Introductorio Propuesto para el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de la Percusión de los y las Estudiantes de Nivel Principiante en la Escuela Municipal de Música de Paraíso En El Año 2014”. Tesis de Licenciatura. Universidad de Costa Rica, 2014.
- Arce, Manuel. *Análisis Literario Del Cantar de Los Nibelingos*. Uruguay, 2007.
- Areiza, Andrés. “Gamificación”. Youtube, 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=PCztXEfNJLM>.
- Baatar, Dolgor, Elizabeth Ricks y Thomas Gest. “Online Learning Modules Based on Spacing and Testing Effects Improve Medical Student Performance on Anatomy Examinations”. *The FASEB Journal* 31, no. 1 supplement (2017): lb13-lb13. [http://www.fasebj.org/doi/abs/10.1096/fasebj.31.1\\_supplement.lb13](http://www.fasebj.org/doi/abs/10.1096/fasebj.31.1_supplement.lb13).
- Bañeres, Domènec, Alan J. Bishop, María Claustre, Oriol Comas I Coma, Escuela Infantil Platero y Yo, Maite Garaigordibil, Teresa Hernández, Elena Lobo, María Jesús Marrón, Joan Ortí, Biel Pubill, Ange Ruiz De Velasco, María Pilar Soler I Gordolis y Tere Vida. “El Juego como Estrategia Didáctica”. Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo. 2008.
- Barquero, Lucy. “Enseñanza de La Música Para I Y II Ciclos”. 1er ed. San José: EUNED, 2000.
- Barquero, Mariani, Adriana Fernández, Carolina Guillén, y Carol Ramírez. “Estrategias Metodologías para la Enseñanza de las Ciencias desde la Teoría del Aprendizaje Lúdico en dos grupos de Segundo Grado del I Ciclo de la Enseñanza General Básica de La Escuela Dante Alighieri, 2012.” Tesis de licenciatura. Universidad de Costa Rica, 2012.
- Barrantes, Rodrigo. “Investigación: Un Camino Al Conocimiento: Un Enfoque Cualitativo y Cuantitativo”. San José: EUNED, 2007.
- Birch, Heather. “Motivational Effects of Gamification of Piano Instruction and Practice”. Universidad de Toronto, 2013. <http://hdl.handle.net/1807/35576>.

- Boase, Nathan. "Cerego: An Adaptive Tool for Teaching First Year Students Chemistry. AKA: Students Don't like Textbooks." Documento presentado en la Conferencia Australiana de Educación en Ciencias y Matemáticas. (Formerly UniServe Science Conference)., 0:31, 2017. <https://openjournals.library.usyd.edu.au/index.php/IISME/article/view/10755/11312>.
- Bonilla, Sharon, María Andrea González, y Amanda Massiel. "El Trading Card Game Magic: Tha Gathering como Producto Cultural Generador de un Colectivo Urbano, En La Caso de Las Salas Avalon Game Arena y Vortez Game Center, San José, Costa Rica." Tesis de Licenciatura. Universidad de Costa Rica, 2016.
- Bronckart, Jean-Paul. "Las Unidades de Análisis en Psicología y su Interpretación: ¿Interaccionismo Social o Interaccionismo Lógico? edición de Anastasia Trypion y Jaques Vonèche, 115–142". Argentina: Paidós Educador, 2000.
- Buckley, Patrick, Elaine Doyle, y Ava O'Mahoney. "Individualising Gamification: Investigating How Learning Styles Impact Upon Gamification" (s.f.). <https://search-proquest-com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/central/docview/1859715052/fulltextPDF/9D684DD08658427APQ/34?accountid=28692>.
- Calabrese, Laura. "Internet como Espacio de Juego del Game a la Gamificación". *Revista Ludíficamente*. 7 (2015): <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/article/view/5990>
- Calderón, Katia. "La Vida que Enseña: Nociones de Educación Permanente". San José: EUNED, 2008.
- Campayo, Ramón. "Desarrolla Una Mente Prodigiosa". Madrid: Ediciones Jadine, 2004.
- Carvajal Araya, María Isabel. "Jóvenes y música: el concepto de musicar y los planes de bachillerato de la carrera de Educación Musical de la Universidad de Costa Rica en el Siglo XXI". *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 12, no. 1 (2012): 1–31. <http://www.redalyc.org/pdf/447/44723363013.pdf>.
- Chacón, Paula. "El Juego Didáctico como Estrategia de Enseñanza y Aprendizaje: ¿Cómo Crearlo en el Aula?". Venezuela: Instituto Pedagógico de Caracas. <http://www.e-historia.cl/cursosudla/13-EDU413/lecturas/06%20-%20El%20Juego%20Didactico%20Como%20Estrategia%20de%20Ense%C3%B1anza%20y%20Aprendizaje.pdf>



- Contreras Arpuero, Gabriela María y Roció Ventuno Huares. “El Juego como Estrategia Didáctica para el Aprendizaje del Patrimonio Cultural”. Perú: Qupaq Ñan. <http://qhapaqnan.cultura.pe/sites/default/files/articulos/El%20juego%20como%20estrategia%20didactica.pdf>
- Dancla, Charles. “L’Ecole Des Cinq Positions. Vol.1”. New York: Carl Fisher. Inc., 1860.
- De la Fuente, Jairo M. “Gamificación en el aula de ELE”. España: Universidad de Valladolid, 2017.
- De la Torre, Saturnino. Aprender de Los Errores: “El Tratamiento Didáctico de Los Errores como Estrategias Innovadoras”. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata, 2004.
- Delors, Jaques. La Educación Encierra Un Tesoro: “Informe a La UNESCO de La Comisión Internacional Sobre La Educación Para El Siglo XXI”. Santillana. París: Ediciones UNESCO, 2008.
- Deterding, Sebastian, Dan Dixon, Rilla Khaled y Lennart Nacke. “From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification MindTrek” (2011): 7. [http://www.hubscher.org/roland/courses/hf765/readings/Deterding\\_2011.pdf](http://www.hubscher.org/roland/courses/hf765/readings/Deterding_2011.pdf).
- Duncan, Robert y James Cheyne. “Incidence and Functions of Self-Reported Private Speech in Young Adults: A Self-Verbalization Questionnaire”. *Canadian Journal of Behavioural Science* 31 (1999): 133–136.
- Durán, María del Rosario. “Aplicación de Los Métodos Pedagógicos de Shinichi Suzuki Y El de Paul Rolland Con Alumnos de Violín”. Tesis de Licenciatura. Universidad de las Américas Puebla, 2003.
- elFuturoEsOne. “Ge Wang Convierte Tu Móvil En Una Ocarina, Tu Tablet En Un Violín”, 2015. Acceso el 3 de Enero del 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=6GMdnKprGs0>.
- Fischer, Simon. Basics: “300 Exercises and Practice Routines for the Violin”. London: Edition Peters, 1997.
- Flesch, Carl. “The Art If Violin Playing”. New York: Carl Fisher. Inc., 1939.
- Foncubierta, José Manuel y Chema Rodríguez. “Didáctica de La Gamificación En La Clase de Español”. Madrid: Editorial Edunimen., (s.f.).
- FúndeuBBVA. “Ludificación, mejor que gamificación como traducción de gamification. Madrid. 2012. Acceso el 25 de Julio del 2018. <https://www.fundeu.es/recomendacion/ludificacion-mejor-que-gamificacion-como-traducion-de-gamification-1390/>

- Galamian, Iván, y Frederick Neumann. “Contemporary Violin Technique, Book 1”. Boston: Galaxy Music Corporation, 1966.
- \_\_\_\_\_. “Interpretación y Enseñanza del Violín”. España, Pirámide Ediciones Sa, 2004.
- Galindo Fernando y José Rover Aires (eds.). “Gobernanza y Tecnologías de la Información en la Sociedad del Conocimiento”. Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza, 2009.
- Gallego, Francisco, Rafael Molina y Faraón Llorens. “Gamificar una propuesta docente: Diseñando experiencias positivas de aprendizaje”. Madrid: Universidad de Alicante. 2014.
- Gaviola, Nicolás. “Uso didáctico de la Aplicación Duolingo para la mejora de las habilidades lingüísticas en el aprendizaje de inglés”. Tesis de Licenciatura en Tecnología Educativa, Argentina: Universidad Tecnológica Nacional, 2017, <http://ria.utn.edu.ar/handle/123456789/1832>
- Gómez, Cristina, Mauro Figueiredo y Jose Bidarra. “Gamification in Teaching Music : Case Study”. *International Journal on Advances in Education Research* 1, no. 3 (2014): 56–77.
- Gómez, Ignacio. “Gamificación como Recurso de la Ingeniería en Comunicación Social”. *Revista Razón y Palabra* 19 (2005). [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N90/Monotematico/08\\_Gomez\\_M90.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N90/Monotematico/08_Gomez_M90.pdf)
- González, María Carmen. “La Motivación Académica. 2da ed. Pamplona”: Ediciones Universidad de Navarra S.A, 1999.
- Gustems Carnicer, Josep. “Aproximación metodológica a la didáctica de los Instrumentos Musicales. Apuntes Para Un Curso de Doctorado”. 2007. Acceso el 13 de Octubre [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11522/3/apuntes\\_doctorado\\_aproximacion\\_instrumentos\\_musicales.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11522/3/apuntes_doctorado_aproximacion_instrumentos_musicales.pdf).
- Happenot, Dominique. “El Violín Interior”. España: Real Music, 2002.
- Henao, Juan Manuel. “Cerego: Un Auxiliar de Tu Memoria En Tu Móvil (2014)”. 2014. Acceso el 13 de Octubre del 2017. <http://articuloseducativos.es/educacion/2014/02/24/cerego-un-auxiliar-de-tu-memoria-en-tu-movil-maestros-del-web/>.
- Herrero, Pablo. “¿Gamificación? Defensa Del Idioma: Por Un Buen Uso Del Español”. <https://defensadelidioma.wordpress.com/2013/06/15/gamificacion/>.
- Hubbard, Ron. “Juegos”. U.S.A.: Bridge Publications, 2010.
- Huizinga, Johan. “Homo Ludens”. España: Alianza Editorial, 1938.

- IEBS Business School. “Webinar: Gamificación En Educación”. Acceso el 12 de Octubre del 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=qEYP9hrSRXc&t=37s>.
- IIEMD Marketing Digital. “Qué Es Ranking y Cómo Google Presentó Lo Más Popular de 2016”, 2016. Acceso el 12 de Octubre del 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=e-YFiJwKX-0>.
- Jorquera, Cecilia. ¿Existe una Didáctica del Instrumento Musical? *Léeme: Revista de la Lista Electrónica Europea de la Música en la Educación* 9 (2002). <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera02a.pdf>.
- Kreutzer, Rodolphe. “Study 3: Allegro Moderato. En Forty-Two Studies of Caprices for the Violin, edition for Edmund Singer”. New York: Schirmer’s Library of Musical Classics, 1894.
- Lazaro, Nicole. “The 4 Keys 2 Fun”. Acceso el 17 de Octubre del 2017. <http://www.nicolelazzaro.com/the4-keys-to-fun/>.
- Leandro, Lucia. “Música Costarricense Para Viola y Su Incorporación Dentro Del Currículo Educativo Formal de Las Clases de Instrumento : Una Propuesta Pedagógica Mediante El Análisis de Dos Casos”. Tesis de Licenciatura. Universidad de Costa Rica, 2014.
- Ledda , Rosalie. “6 Razones Del Fracaso de La Gamificación en Educación”. *El Blog de Rosalie Ledda*. 2014. <http://rosalieledda.com/2014/03/16/6-razones-del-fracaso-de-la-gamificacion-en-educacion/>.
- López, Micó. “El Teatro En La Edad Media, Juglares Y Trovadores”. *Publicaciones Didácticas* 70 (2017): 11. <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/070003/articulo-pdf>.
- Malavassi, Humberto. “Creatividad e Improvisación en La Educación Musical. El Jazz Como Alternativa”. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional, 1988.
- Margoudi, Maria, George Waddell y Manuel Oliveira. “Co-Creating a Gamified Solution for Music Learning”. (s.f.). <https://search-proquest-com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/central/docview/1967745190/fulltextPDF/6EFCCC D37F2344C5PQ/1?accountid=28692>.
- Mariam Webster Dictionary. “Definition of Gamification”. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/gamification>.
- Medina, John. “Brain Rules: 12 Principles for Surviving and Thriving at Work, Home and School”. Seattle: Pear Press, 2008.
- Mena, Josip, Gerald y Padilla y Silvia Elena Rojas. “El Juego Escénico Para Mejorar la Expresión Oral del Estudiantado del III Ciclo de la Educación General Básica”. Tesis de Licenciatura. Universidad de Costa Rica, 2014.

- Méndez, Jorge. Estudio de Modelos de Motivación. Cartago: Tecnológico de Costa Rica. 2016.
- Mikel, Jorge. Gamificación: Hagamos que Aprender Sea Divertido. España: Universidad Pública de Navarra. España: Universidad Pública de Navarra, 2016.
- Millán, Miguel Ángel y Salvador Serrano (Coords). “Psicología y Familia”. Madrid: Cáritas Española Editores. 2002.
- Mora, Andrea. y Luis Ángel Piedra. “Inteligencia Maquiavélica o Social, La Teoría de la Mente y los Procesos de Formación Universitaria.” *En Ambientes Promotores Para La Construcción Del Conocimiento En El Contexto Universitario.*, edición por Luis Ángel Piedra, Marco Gutiérrez y Andrea Melissa Mora, 85–91. Alajuela - Costa Rica: Departamento de Docencia Universitaria, 2015.
- musicnetmaterials. “El Minueto”. Acceso el 23 de Diciembre del 2017. <https://musicnetmaterials.wordpress.com/2013/11/27/el-minueto/>.
- O’Grieblyn, Michael. 17 Violin Practice Tips That Will Instantly Save You Time and Skyrocket Your Progress. Last modified 2014. Acceso el 17 de Junio del 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=F5WY1JQctQA>.
- Ojeda, Aldo. “Crítica y Conciliación de la Ludificación”. México. Acceso el 11 de Marzo del 2018. [http://maledictus.com.mx/pedagogia/Ludificacion\\_AldoOjeda\\_1212.pdf](http://maledictus.com.mx/pedagogia/Ludificacion_AldoOjeda_1212.pdf)2012
- Pascuali, Guilio y Remy Principe. “El Violín: Guía de Cultura Y Didáctica Violinística”. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1945.
- Pérez, Yamileth. “El Enfoque Curricular Dialéctico y sus Aportes en La Enseñanza de La Música de Los Estudiantes del Centro Infantil Laboratorio de La Universidad de Costa Rica”. Tesis Doctoral. Universidad de Costa Rica, 2011.
- Picado, Flor. “Didáctica General: Una Perspectiva Integradora”. San José: EUNED, 2008.
- Piedra García, Luis Ángel. “El Papel de las Emociones en los Procesos Formativos”. *Ambientes Promotores para la Construcción del Conocimiento en la Universidad* editado por Luis Ángel Piedra, Marco Vinicio Gutiérrez Soto y Andrea Melissa Mora Umaña. 114-135. 2015. San Pedro: Departamento de Docencia Universitaria.
- Pintrichim, Paul y Dale Schunk. “Motivación En Contextos Educativos”. 2da ed. Madrid, España: Pearson Educación, 2006.
- Quintero, José R. La Teoría de las Necesidades de Maslow. Acceso el 25 de Julio del 2018. <https://paradigmaseducativosuft.blogspot.com/search?q=Maslow>

- Ramey, Corinne Y. "No Vacation From Practicing for Young Musicians; Tips for Keeping Children Engaged in Music and Playing Their Instruments over the Summer Break". *Wall Street Journal*, 2015.
- Ramírez, Nelson. "Estrategias de Motivación a la hora de Practicar el Saxofón". Tesis de Licenciatura, Universidad de Costa Rica, 2014.
- Reyes, Rosa Mercedes. "El Juego: Procesos de Desarrollo y Socialización, Contribuciones de La Psicología". Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1999.
- Rinaudo, María Cristina, Analía Chiecher y Danilo Donolo "Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire". *Anales de Psicología*, 19, 2003.
- Rodríguez, Antonio. "El Gran Reto de La Escena y La Vida". México: Musical Iberoamericana, 2010.
- Rodríguez, Fernando y Raúl Santiago. "Gamificación: Como Motivar a Tu Alumnado y Mejorar el Clima en el Aula". España: Grupo Océano S.L.U.
- Rojas, Beatriz. "Diseño de un Modelo Organizacional para La Escuela Municipal de Música de Cartago". Proyecto de Graduación. Tecnológico de Costa Rica, 2012.
- Rojas, Freddy. "Enfoques Sobre El Aprendizaje Humano." *Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento* (2001). [https://www.researchgate.net/profile/Freddy\\_V/publication/238796967\\_ENFOQUES\\_SOBRE\\_EL\\_APRENDIZAJE\\_HUMANO/links/550dd6450cf27526109c591d/ENFOQUES-SOBRE-EL-APRENDIZAJE-HUMANO.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Freddy_V/publication/238796967_ENFOQUES_SOBRE_EL_APRENDIZAJE_HUMANO/links/550dd6450cf27526109c591d/ENFOQUES-SOBRE-EL-APRENDIZAJE-HUMANO.pdf).
- Rosabal, Guillermo. "Una billetera para la Enseñanza Musical Instrumental en la Educación Superior: Una Reflexión desde la Sociología y lo Transdisciplinar". *Actualidades Investigativas en Educación* 12, no. 1 (Enero 1, 2012). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10260/18132>.
- Salas, Karla. "El Repertorio Costarricense como Aporte a la Enseñanza del Piano en Etapas Iniciales e Intermedios". Tesis de Licenciatura, Universidad de Costa Rica, 2013.
- Salas, Mariana. "Pertinencia de Utilizar Los Principios del Constructivismo para la Mediación Pedagógica en la Enseñanza del Violín". Tesis de Maestría. Universidad Estatal a Distancia, 2014.
- Salinas, Pedro. "El Juego Como Fenómeno Fundamental Existencial Humano (Consideraciones Desde La Filosofía Y La Psicología Del Arte)". *Contextos, estudios de humanidades y ciencias sociales* 24, no. 24 (2010): 97-113. <http://www.revistateoriadelarte.uchile.cl/index.php/RTA/article/download/38647/40290>.

- Sandí, Daniel. “Diseño de Una Guía Dirigida al Personal Docente de Violín de La Escuela Municipal de Música de Cartago Para Mediar, con un Enfoque Constructivista y el uso de TIC”. La Didáctica de La Técnica del Violín. Tesis de Licenciatura Universidad de Costa Rica, 2017.
- \_\_\_\_\_. La Suite Al Estilo Antiguo de Alfred Schnittke Series. Cerego. <https://cerego.com/series/11180/learn>.
- Sarramona, Jaume. “Teoría de La Educación: Reflexión y Normativa Pedagógica”. Barcelona: Ariel Education, 2008.
- Schaefer, Charles. “Terapia de Juego con Adultos”. México: Editorial El Manual Moderno, 2003.
- Schnittke, Alfred. “Fuga and Pantomime. En Suite in The Old Style for Violin and Piano or Hapsichord”, 7–11. Rusia: Compozitor (SPb.), 2009. <https://es.scribd.com/document/353599224/Suite-in-the-Old-Style-Schnittke-pdf>.
- Schradiack, Henry. “School of Violin Technics”. New York: G. Schirmer, 1889.
- Sesé, José María. “Los Juegos Olímpicos En La Antigüedad”. *Cultura Ciencia y Deporte* 3, no. 9 (2008): 201–211. <http://www.redalyc.org/pdf/1630/163017542008.pdf>.
- Sevcik, Otakar. “Estudio Completo y Análisis de Compases Del N. Paganini: Allegro-Concierto I, En D Major con una Revision de La Parte de Violín y La Parte de Piano. op.20”. Brno: Ol. Pazdírek, 1932.
- Sevcik, Ottakar. “School of Violin Technics, Op. 1 - Book 1: Violin Method”. Nueva York: Schirmer’s Library of Musical Classics, 1881.
- Smith, Andrew. Jazz on the Brain: Moving Beyond Video in Online Learning. The Synapse. <https://medium.com/synapse/jazz-on-the-brain-4fc6da939860>.
- Smule. “Magic Fiddle for iPad [Video Game Music]”, 2010. <https://www.youtube.com/watch?v=hnMz”SUrevNA>.
- Snell, Jesse. “DICE 2010: Design Outside the Box Presentation”. Estados Unidos: Youtube, 2010. [https://www.youtube.com/watch?v=nG\\_PbHVW5cQ](https://www.youtube.com/watch?v=nG_PbHVW5cQ).
- Spinoza, Javier. “Ejemplos Gamificación Educación”, 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=dKZyeJfiv2s>.
- Suzuki Association of Americas. “Página Oficial el Método Suzuki En Latinoamérica: El Método Suzuki o La Educación Del Talento”. Acceso el 3 de Enero del 2018. [http://www.suzukilatinoamerica.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=128&Itemid=225](http://www.suzukilatinoamerica.org/index.php?option=com_content&view=article&id=128&Itemid=225).

- Torres, Minerva. “El Juego Una Estrategia Importante”. *Educere: La Revista Venezolana en Educación* 6, no. 19 (2002): 289–296. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601907.pdf>
- Troya, Manel. “Teoría Evolutiva de las Emociones”. (s.f). Acceso el 29 de Julio del 2018. <http://www.cintrapsicologia.com/wp-content/uploads/2013/02/TEORIA-EVOLUTVA-DE-LAS-EMOCIONES-1.pdf>
- Universidad de Costa Rica. “Observatorio Del Musicar”. Acceso el 3 de enero del 2018. <http://www.obsmusicar.ucr.ac.cr/>.
- Universidad de Palermo. “Diseño Industrial y Aprendizaje: El Diseño Lúdico Como Forma de Estimulación En El Nivel Inicial” (s.f). [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/blog/images/trabajos/6220\\_31061.pdf](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/images/trabajos/6220_31061.pdf).
- Universidad Europea. “UE - MOOC en Diseño, Organización y Evaluación de Videojuegos y Gamificación”. España: Youtube, 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=UmOou8FYd4I>.
- Vásquez, Jenny. “El Juego Como Estrategia Didáctica Para La Formación de Temas de Alimentación Saludable”, En *La Población Universitaria de La Sede de Occidente*. San Jose: Universidad de Costa Rica.” Tesis de Licenciatura. Universidad de Costa Rica, 2015.
- Vázquez, María del Pilar y Felicísimo Valbuena de la Fuente. “La Pirámide de Necesidades de Abraham Maslow”. Madrid: Universidad Complutense. <http://www.infonegociacion.net/pdf/piramide-necesidades-maslow.pdf>
- Villalobos, Edgar. “Propuesta Metodológica para la Enseñanza del Instrumento Violonchelo para Principiantes, Aplicada a Niños de Tercer Grado (I Ciclo) de Educación Básica”. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de Costa Rica, 2003.
- Weing, Matthias, Amrei Röhlig, Katja Rogers, Jan Gugenheimer, Florian Schaub, Bastian Könings, Enrico Rukzio y Michael Weber. P.I.A.N.O.: Enhancing Instrument Learning via Interactive Projected Augmentation. En *2013 ACM Conference on Ubiquitous Computing, UbiComp 2013*, 75–78, 2013. [http://doi.acm.org/10.1145/2494091.2494113%5Cnfiles/15298/Weing et al. - 2013 - P.I.A.N.O. Enhancing Instrument Learning via Inte.pdf](http://doi.acm.org/10.1145/2494091.2494113%5Cnfiles/15298/Weing%20et%20al.%20-%202013%20-%20P.I.A.N.O.%20Enhancing%20Instrument%20Learning%20via%20Inte.pdf).
- Werbach, Kevin. *Behavior Chance*. Estados Unidos: Coursera, 2017. <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/qn2sn/10-4-behavior-change>.

- \_\_\_\_\_. *Behaviorism and Gamification*. Estados Unidos: Coursera, 2017. <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/Auj6G/5-3-behaviorism-in-gamification>.
- \_\_\_\_\_. *Behaviorism: Reward Structures*. Estados Unidos: Coursera, 2017. <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/WZMek/5-4-reward-structures>.
- \_\_\_\_\_. *Design Choices: Designing for Happiness*. Estados Unidos: Coursera, 2017. <https://www.coursera.org/learn/gamification/home/week/4>.
- \_\_\_\_\_. *Game Elements: The Pyramid of Elements*. Estados Unidos: Coursera, 2017. <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/JPQNK/4-2-the-pyramid-of-elements>.
- \_\_\_\_\_. *Game Thinking: Anatomy to Fun*. Estados Unidos: Coursera, 2017. <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/9Nail/3-5-anatomy-of-fun>.
- \_\_\_\_\_. *Game Thinking: Thinking Like A Game Designer*. Estados Unidos: Coursera, 2017. <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/2RLD4/3-2-think-like-a-game-designer>.
- \_\_\_\_\_. *Game: Game and Play*. Estados Unidos: Coursera, 2017. <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/SnOhb/2-3-games-and-play>.
- \_\_\_\_\_. *Game: What Is a Game?* Estados Unidos: Coursera, 2017. <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/48aZh/2-2-what-is-a-game>.
- \_\_\_\_\_. *Games: Gamification in Context*. Estados Unidos: Coursera, 2017. <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/MUt1B/2-1-gamification-in-context>.
- \_\_\_\_\_. *Gamification Design Framework: The Design Process*. Estados Unidos: Coursera, 2017. <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/n6DGi/7-1-the-design-process>.
- \_\_\_\_\_. *Motivation And Psychology: Behaviorism*. Estados Unidos: Coursera, 2017. <https://www.coursera.org/learn/gamification/home/week/3>.
- \_\_\_\_\_. *Self-Determination Theory*. Estados Unidos: Coursera, 2017. <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/Mk711/6-3-intrinsic-and-extrinsic-motivation>.
- \_\_\_\_\_. *Taking Stock: Two Approaches to Gamification*. Estados Unidos: Coursera, 2017. <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/D2K1S/8-1-taking-stock>.



- \_\_\_\_\_. *What Is Gamification: Course Overview*. Estados Unidos: Coursera, 2017. <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/qiA4d/1-2-course-overview>.
- \_\_\_\_\_. *What Is Gamification?: Introduction*. Estados Unidos: Coursera, 2017. <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/4h5k1/1-1-introduction>.
- \_\_\_\_\_. *Why Is Gamificación: History of Gamification*. Estados Unidos: Coursera, 2017. <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/7Wp4p/1-5-history-of-gamification>.
- Wonova. “¿Por Qué Fracasan Los Proyectos de Gamificación?”. Acceso el 3 de enero del 2018. <http://www.wonova.com/blog/por-que-fracasan-los-proyectos-de-gamificacion-201504>.
- Woolfolk, Anita. “Psicología Educativa”. 10ma ed. México: Pearson Educación, 2010.
- Wright Mills, Charles. “La Imaginación Sociológica”. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

## ANEXOS

**7.1 Formulas de Conocimiento Informado**  
**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA**

**VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN**

**COMITÉ ÉTICO CIENTIFICO**

Teléfonos:(506) 2511-4201 Telefax: (506) 2224-9367

<p>Escuela de Artes Musicales de la          Universidad de Costa Rica, sede          Rodrigo Facio</p>
---

**FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

(Para ser sujeto de investigación)

(Proyecto: Implementación de estrategias de ludificación para `mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje del violín en la EMMC.)

Nombre del investigador principal: Daniel Sandí Calderón

- A. PROPÓSITO DEL PROYECTO:** El proyecto que se realizará forma parte de una Práctica Dirigida con el fin de que el Docente Investigador (se denominará de ahora en adelante con las siglas DI) pueda egresarse de la Licenciatura de Música con énfasis en Violín de la Universidad de Costa Rica, sede Rodrigo Facio en San Pedro de San José. Dicho proyecto se basará en la implementación de estrategias de ludificación para la enseñanza y aprendizaje del violín.  
 Este término posee diferentes denominaciones, generalmente en español y en inglés. Sin embargo, el término confiere a la extracción de actividades o estrategias para el aprendizaje utilizadas en los videojuegos. La realización de historias, desafíos, niveles, puntajes, recompensas, rankings, forman parte de este tipo de estrategias.
- B. ¿QUÉ SE HARÁ?:** El DI y un estudiante realizarán un trabajo conjunto con el fin de aplicar un proceso de enseñanza y aprendizaje utilizando estrategias de ludificación. Este se realizará en las instalaciones de la Escuela Municipal de Música de Cartago (en adelante EMMC) desde la segunda semana del mes de agosto hasta la última semana del mes de octubre del año 2017.
- C.** Durante este periodo, el DI impartirá al Sujeto Participante (en adelante SP) una tutoría diagnóstica con el fin de planificar el proceso didáctico que se llevará a cabo implementando estrategias de ludificación, 12 tutorías individuales de 40 minutos cada una, y una sesión final de discusión de resultados. Además, el SP deberán realizar tres actividades evaluativas obligatorias de la EMMC: un examen técnico, un recital y un examen final.
- D.** Como manera para evidenciar el progreso del SI, el DI grabará breves video clips. Por otro parte, la estudiante también será responsable de realizar cada semana actividades basadas en la acumulación de puntos, relleno de plantillas de registro de aprendizaje, o la utilización del Sistema de Gestión de Aprendizaje: Cerego.
- E.** Además de estas actividades, el SP realizará breves video clips acerca de su progreso semanal. Estos videos podrán ser grabados según el equipo que posea este (teléfono celular, iphone, equipo de video, entre otros) y deberán ser compartidos de manera privada con el DI, con el fin de reforzar y retroalimentar el análisis del progreso del SP.

Cabe destacar, que al final de esta práctica dirigida, la grabaciones que DI y el SP realizaron serán eliminadas por completo y no serán publicadas para ningún propósito. Por lo tanto, únicamente se conservarán las evidencias escritas y descritas por el DI.

**F. RIESGOS:**

1. La participación en este estudio puede significar ciertas molestias para el SP como las siguientes: deberá realizar todas las actividades del proceso de aprendizaje, sin excepción con el fin de no dificultar el análisis de los resultados. Aunque las actividades propuestas se basaron en que sean flexibles a las características del SP, no podrá obviar ninguna actividad debido a que se considerarán como evidencias de aprendizaje.
2. Los videos que el SP compartirá con el DI deberán realizarse de manera privada, lo cual se sugiere Google Drive, o Whatsapp para tal fin. Sin embargo, queda bajo responsabilidad del SP la publicación de los videos o grabaciones creadas para que los visualicen u oigan terceras personas, o bien que se publique en plataformas públicas como Facebook, Youtube o similares.
3. Si el SP sufriera algún daño como consecuencia de los procedimientos sugeridos en la práctica docente, el DI facilitará un profesional apropiado para que se le brinde tratamiento para su recuperación.

**G. BENEFICIOS:** Como resultado de su participación en este estudio, el beneficio principal que obtendrá será un enfoque diferente para su práctica y ejecución del violín, el cual sugiere la práctica creativa utilizando estrategias de ludificación.

Además, si el SP está interesado en profundizar más lo visto en las tutorías, se le podrá facilitar información de libros, artículos o recursos audiovisuales que ofrecen contenidos acerca de la temática.

**H.** Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con Daniel Sandí Calderón y el debió haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando a Daniel Sandí Calderón al teléfono 86327660 en el horario de lunes a viernes de 8:00 a.m. a 12:00m.d. Además, puede consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación a la Dirección de Regulación de Salud del Ministerio de Salud, al teléfono 22-57-20-90, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.**I.** El SP recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.**J.** Su participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento, sin que esta decisión afecte la calidad de la atención médica (o de otra índole) que requiere.**K.** Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.**L.** No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

**CONSENTIMIENTO**

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

---

Nombre, cédula y firma de la estudiante

Fecha

---

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento Fecha

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA**  
**VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN**

<p>Escuela de Artes Musicales de la          Universidad de Costa Rica, sede          Rodrigo Facio</p>
---

COMITÉ ÉTICO CIENTIFICO

Teléfonos:(506) 2511-4201 Telefax: (506) 2224-9367

### **FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

(Para el director de la Escuela Municipal de Música de Cartago)

(Proyecto: Implementación de estrategias de ludificación para `mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje del violín en la EMMC.)

Nombre del investigador principal: Daniel Sandí Calderón

**A. PROPÓSITO DEL PROYECTO:** El proyecto que se realizará forma parte de una Practica Dirigida con el fin de que el Docente Investigador (en adelante con las siglas DI) pueda egresarse de la Licenciatura de Música con énfasis en Violín de la Universidad de Costa Rica, sede Rodrigo Facio en San Pedro de San José. Dicho proyecto se basará en la implementación de estrategias de ludificación para la enseñanza y aprendizaje del violín.

Este término posee diferentes denominaciones, generalmente en español y en inglés. Sin embargo, el término confiere a la extracción de actividades o estrategias para el aprendizaje utilizadas en los videojuegos. La realización de historias, desafíos, niveles, puntajes, recompensas, rankings, forman parte de este tipo de estrategias.

**B. ¿QUÉ SE HARÁ?:** El DI y un estudiante realizarán un trabajo conjunto con el fin de aplicar un proceso de enseñanza y aprendizaje utilizando estrategias de ludificación. Este se realizará en las instalaciones de la Escuela Municipal de Música de Cartago (en adelante EMMC) desde la segunda semana del mes de agosto hasta la última semana del mes de octubre del año 2017

Durante este periodo, el DI impartirá al Sujeto Participante (en adelante SP) una tutoría diagnóstica con el fin de planificar el proceso didáctico que se llevará a cabo implementando estrategias de ludificación, 15 tutorías individuales de 40 minutos cada una, y una sesión final de discusión de resultados. Además, los SP deberán realizar las tres actividades evaluativas obligatorias de la EMMC: un examen técnico, un recital y un examen final.

Como manera para evidenciar el progreso del SP, el DI grabará breves video clips en cada tutoría. Por otra parte, la estudiante también será responsable de realizar cada semana actividades basadas en la acumulación de insignias, puntos, relleno de plantillas de registro de aprendizaje, o la utilización de la plataforma: Cerego.

Además de estas actividades, el SP realizará breves video clips acerca de su progreso semanal. Estos videos podrán ser grabados según el equipo que posea este (teléfono celular, iphone, equipo de video, entre otros) y deberán ser compartidos de manera privada con el DI, con el fin de reforzar y retroalimentar el análisis del progreso del SP.

Cabe destacar, que al final de esta práctica dirigida, la grabaciones que DI y el SP realizaron serán eliminadas por completo y no serán publicadas para ningún propósito. Sin embargo, únicamente se conservarán las evidencias escritas y descritas por el DI.

**C. RIESGOS:**

1. La participación del SP en este estudio puede significar ciertas molestias como las siguientes: deberá realizar las actividades del proceso de aprendizaje, sin excepción, con el fin de no dificultar el análisis de los resultados. Aunque las actividades propuestas se basaron en que sean flexibles a las características del SP, no podrá obviar ninguna actividad debido a que se considerarán como evidencias de aprendizaje.
2. Los videos que el SP compartirá con el DI deberán realizarse de manera privada, lo cual se sugiere Google Drive, o Whatsapp para tal fin. Sin embargo, queda bajo responsabilidad del SP la publicación de los videos o grabaciones creadas para que los visualicen u oigan terceras personas, o bien que se publique en plataformas públicas como Facebook, Youtube o similares.
3. Si el SP o la EMMC sufriera algún daño como consecuencia de los procedimientos sugeridos en este proceso de aprendizaje, el DI facilitará un profesional apropiado para que se brinde una consolación.

**D. BENEFICIOS:** La EMMC no recibirá un beneficio directo. Sin embargo, la facilitación que se le otorgue a este estudio podría incentivar metodologías más creativas con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje del violín en la institución.

**E.** Antes de que el director diese su autorización para este estudio este debió haber hablado con Daniel Sandí Calderón y el debió haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando a Daniel Sandí Calderón al teléfono 86327660 en el horario de lunes a viernes de 8:00 a.m. a 12m.d.. Además, puede consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación a la Dirección de Regulación de Salud del Ministerio de Salud, al teléfono 22572090, de lunes a viernes de 8:00 a.m. a 4:00 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica **a los teléfonos 2511-4201 o 2511-5839**, de lunes a viernes de 8:00a.m. a 5:00 p.m.

**F.** El Director de la EMMC recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

**G.** El consentimiento que se le otorgue al investigador, y la decisión del SP en participar en el proyecto es voluntaria. Ambas partes tienen derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento.

**H.** La información recabada tras este estudio es confidencial. Esta podría aparecer en una publicación o reunión científica pero de cierta manera una manera anónima.

**I.** No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

**CONSENTIMIENTO**

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

---

Nombre, cédula y firma de la estudiante	Fecha
---	-------

---

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento informado.

## 7.2 Firma de Consentimientos Informados

- I. El director de la EMMC no perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

### CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

Calvo Uesca Henry



03-MAYO-2017

Nombre, cédula y firma del director.

Fecha

Daniel Sandoval Calderón 186003 [Firma] 315117

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento Fecha

- H. Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima. Para fines del reporte de la práctica dirigida, al sujeto participante se le asignará el seudónimo *Sujeto 1* o *Sujeto 2*.

- I. No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

### CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

Stephany Moya Leandro 304890763 [Firma]

310512017

Nombre, cédula y firma del estudiante

Fecha

Daniel Sandoval Calderón 186003 [Firma]

3/05/2017

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento

Fecha





### 7.3 Primera Entrevista a Stephany

Gracias Stephany por ayudarme con este curso que vamos a realizar, espero que te sea de provecho. En primera instancia, quiero consultarte ¿cuál es tu más grande afán o lo que actualmente vos quieres lograr con el violín?

Stephany: - Bueno lo que me gusta más que todo de tocar violín, creo que más allá de tocar sola es estar en una orquesta. Creo que el primer logro que logre aquí (refiriéndose a la EMMC), es tocar en la juvenil, y también como desarrollar más habilidades, digamos yo en el TEC aprendo cosas, pero creo que con el violín se aprende como más destrezas y cosas así... no es lo mismo como allá que todo es como muy rígido y siempre es cómo lo mismo, en cambio a acá he aprendido como que: para tocar el violín tengo que relajarme primero, creo que eso son cosas que me ayudan con el estudio.

¿Cuál crees que es tu principal potencial técnico con el violín actualmente, que consideras que has logrado más?

Stephany: - Creo que más que todo como técnica, y la parte que te mencione como de la relajación. Creo que desde que comencé a tocar si era como todo muy tenso y rígido, digamos: tiene que tocar así, así, así así... entonces no era como algo muy libre, en cambio ahora si he aprendido como que se puede combinar la técnica con eso, que no necesariamente tiene que ser muy rígido, pero tampoco puedo tocar ahí como me dé la gana, pero sí creo que más que todo es esa combinación.

¿Qué quisieras mejorar en este curso que vamos a tener bajo esta modalidad?

Stephany: - Creo que la parte interpretativa, eso es lo que me ha costado más... si porque siempre toco igual, y siento como que toda la pieza la toco igual, creo que es lo que más me ha costado.

¿Alguna vez has utilizado estrategias como las que vamos a utilizar?

Stephany: No, no sé, cuando comencé cuando estaba en clases como en la escuela, la profe si me ponía como tareas y la profe me ponía como estrellitas en el cuaderno, pero nada más.

¿Cómo una especie de recompensas?

Stephany: Si si, era como *stickers*, como estrellitas, más que todo porque estaba pequeña y estaba en la escuela.

¿Qué se sentía cuando te ponían una estrellita?

Stephany: Si no se, creo que era bonito porque si estaba logrando, di lo que tenía que lograr yo, y también lo que la profe requería para que fuéramos avanzando.

Digamos, eso fue en la escuela, pero digamos ¿actualmente cómo te sentirías si en este momento yo como tu profesor me pusiera a ponerte estrellitas en las partituras?

Stephany: Creo que sería diferente porque di ya no estoy en la escuela y creo que no es el mismo significado, pero igual, di creo que la estrellita es como una representación de que estoy haciendo bien las cosas.

Sobre la plataforma Cerego, ¿vos tenes alguna duda con respecto a cómo se utiliza?

Stephany: No no... creo que está bien.

¿Es de fácil uso?

Stephany: Si es fácil...

¿Posees celular?

Stephany: Si

¿Posees acceso a internet?

Stephany: Si

¿Google Drive?

Stephany: Si

¿Generalmente cuando tiempo tienes para el estudio?

Stephany: Casi siempre saco al menos una hora al día, porque generalmente tengo que ir a clases, estudiar y todas esas cosas y además por la carrera tenemos que ir como a empresas, entonces si es como difícil, entonces trato de sacar una hora al día, estudiar violín y no hacer nada más.

¿Generalmente estudias en la mañana, tarde, noche?

Stephany: Dependiendo el horario que tenga, digamos si tengo el horario en la tarde, entonces estudio en la mañana antes de irme, y si voy a clases en la mañana, estudio en la tarde, tarde noche cuando llego, a veces estudio de 8 a 9 (de la noche), porque llego tarde a la casa.

¿Si es de hacer tareas extra, te afectaría en tus actividades?

Stephany: Di creo que no porque es parte de seguir estudiando mi violín, entonces es tomar en la misma hora que saco el día para estudiar eso, también digamos, siempre los sábados los paso aquí (en la escuela de música), entonces digamos es como aprovechar ese tiempo.

¿Tenes sordina de estudio?

Stephany: Si.

¿Generalmente estudias con ella, o podes estudiar libremente sin ella?

Stephany: No, digamos si es en la mañana no la uso, pero a veces cuando estudio y es muy tarde la uso, donde estudio se duermen muy temprano.

¿Luego sobre las estrategias que vamos a utilizar, tenés alguna duda?

Stephany: Di no, está claro, digamos es como por objetivos y utilizando la plataforma Cerego.

#### 7.4 Entrevista Final a Stephany

INV: ¿Qué opinas de tu experiencia con Cerego?

- Stephany: Si eso me gustó mucho, no se es que como uno lo tiene en el celular es fácil, porque yo estaba en el bus y lo usaba, o antes de dormirme, veo el celular, entonces no tenía nada que hacer entonces lo usaba un rato...

INV: ¿Y Cuánto tiempo utilizabas esa aplicación?

- Stephany: (...), creo que tal vez como 20 minutos diarios.

INV: ¿20 minutos por día?

- Stephany: O día por medio... si... de hecho cuando me ponía a usarlo lo usaba mucho rato.

INV: ¿Hasta más o menos cuando terminaste de utilizar la plataforma (Cerego) o la utilizaste todo el tiempo?

- Stephany: (...) No... cuando te dije, pasado el nivel 1, un poquito más y ya nada más...

INV: ¿Eso fue porque yo te dije?

- Stephany: Si porque si no hubiera seguido usándola, si no me hubieras dicho hubiera seguido (risas), pero creo que decía 2.1.

INV: Viste que habían casi 100 ítems, ¿Vos consideras que pudiste abarcar el aprendizaje de todos esos, o no fue posible?

- Stephany: (...) No creo que no llegue a los 99.

INV: ¿Sentiste que fue demasiada información, o lo hice demasiado amplio?

- Stephany: Si creo que si... pero, no se puede ser que fuera una parte y luego otra. La primera un poco más general y la segunda parte que si fuera un poco más condensaba, puede ser que se pudiera ser así...

INV: ¿Tuviste una motivación fuera de lo que yo te dije para vos alcanzar el objetivo y que te atrajo para estar hasta 20 minutos diarios de preguntas de Cerego?

- Stephany: Me gustaba ver las bolitas

INV: ¿Las bolitas?

- Stephany: Es que cuando uno comenzaba a perder los conceptos las bolitas se bajaban y cuando lo hacía todo, y lo hacía todo bien y todas las bolitas se subían, eso me gustaba.

INV: Era como una especie de retroalimentación.

- Stephany: No sé, además, creo que era como un reto para uno mismo porque volvía a preguntar (la plataforma Cerego) cosas que uno se supone que sabía pero di, al rato yo me daba cuenta de que yo no tengo buena memoria, entonces yo me daba cuenta de que era algo de que yo tenía la noción pero no recordaba exactamente que era.

INV: ¿Algún aprendizaje de Cerego que vos digas, eso lo aprendí bien, bien?

- Stephany: Creo que eran las parte de las preguntas teóricas, no tanto de posiciones y eso sino de: ¿Qué es una suite al estilo antiguo?, ¿En qué año nació? (el compositor de la obra), sí creo que me gustaba más como la parte teórica...

INV: ¿Y de esas preguntas alguna que te aprendiste de memoria?

- Stephany: Que yo me acuerde así ya ahorita, creo que lo que más preguntaba era: ¿Qué era una Suite al Estilo Antiguo?, que estaba compuesto por varias partes, porque reflejaba la época que antigua, algo así, si recuerdo que tenía varias partes (La Suite) y si me acordaba, porque me acordaba que en las partituras venía así como la Pantomima, el Pastorale... ah! ¿Qué era el Pastorale?, y de la Pantomima que decía sobre los mismos, ves si me acuerdo pero de las que eran un poquito más teóricas y no recuerdo así como exactamente lo que decía (las preguntas de Cerego).

INV: Si, una noción, una idea... muy bien... Rode en tu examen técnico te hizo un comentario positivo por escrito, no sé si te acordás.

- Stephany: Creo que era que me salía mejor el sonido.

INV: Exactamente, ¿ese comentario de tu progreso te motivó más o menos en tus clases posteriores?

- Stephany: No siento que si me motivaba porque sentí que lo estaba haciendo bien y además que me costaba mucho eso del sonido, porque yo sé que no toco mal es que toco con miedo (risas), entonces me gusto que dijera eso porque me di cuenta de que si estoy progresando.

INV: ¿Cuando comenzamos las dinámicas dijimos que ibas a realizar videos, en principio si los hiciste, pero llegó un momento que aun con mi insistencia nos los hiciste, me podrías decir cuál fue la causa principal?

- Stephany: Creo que lo de los videos fue porque no tenía tiempo, porque yo sabía que para hacer videos yo tenía que sacar tiempo, para estudiar bien y luego para hacer el video, porque para hacer el video yo quería que sonará bien en el video y no que sonara ahí cualquier cochinidad, entonces, creo que más que todo por falta de tiempo porque yo llegaba demasiado tarde a mi casa, y yo para estudiar bien lo que hacía era que estudiaba 20 minutos en la mañana cuando tenía clases en la tarde, y además que en mi casa es demasiado difícil porque tengo que cuidar a mi hermana. El problema es que en mi casa soy la primera persona que va a la universidad, entonces creo que mis papas no están como conscientes de lo que estar en una universidad, entonces, di digamos ahorita tengo que cuidar a mi hermana en la mañana y tengo clases en la tarde, y mi mamá me dijo: Si quiere estudiar tiene que quedarse después de clases estudiando porque en la mañana tiene que cuidar a su hermana, entonces creo que son cosas así, cosas que se me salen de las manos y luego le dije a mi mama que no iba a cuidar a mi hermana y se enojó conmigo, así ves... entonces es una responsabilidad que me hecha que (...), yo creo que lo de los videos era más que todo como falta de tiempo porque yo si quería que en el video yo quería que me sonará bien y que no sonara cualquier tontera, pero también no había podido estudiar lo suficiente, entonces creo que era más que todo por eso.

INV: ¿Si yo te hubiera dicho que en este semestre, esos videos tenían un determinado puntaje en la calificación, aún así, no los hubieras hecho?

- Stephany: Yo creo que sí, si los hubiera hecho, es que digamos, lo pienso como en el TEC, que las tareas valen 20%, o 10%, pero con solo que no haya una tarea, y es un 1% que me haría perder el curso, entonces yo creo que si tal vez me hubieras dicho que “era mentira”, yo no me hubiera dado cuenta, porque creo que la gente lo hace mucho por interés, cuando es algo así solo, eso depende tal vez de lo que sea, digamos, en mi caso, yo hago cosas sola, pero hago las cosas pero cuando no me insisten, digamos en mi casa lavar los platos, lavar los platos, y ay no quiero ir a lavar los platos, yayo voy y los lavo cuando ya no me dicen nada, es cuando yo siento la inspiración de ir a hacerlo, pero, creo que eso es algo que es muy difícil, y yo digo como en mi caso, me cuesta mucho como comenzar a hacer las cosas, digamos para estudiar, a mí me gusta estudio mucho con mis compañeros, así sola yo en mi casa, jamás he estudiado, a mí en mi casa nunca

estudio, entonces yo por eso lo que yo hago es que después de clases que quedo en el TEC, y ya luego voy a mi casa y ya no tengo nada que hacer, además como pasan encima mío (risas), entonces digamos eso es lo que yo hago y más que todo cuando (...), me quedo con compañeros, yo así poniéndome a estudiar sola y estudiar en la biblioteca sola, es muy muy raro que lo haga, es más cuando siento como apoyo a la par... no se...

INV: En esta oportunidad tuviste la experiencia con Alessandro como recompensa, pero ¿esa clase te complementó lo que ya tenías conmigo en las clases o te fue indiferente a lo que fue posteriormente los exámenes y lecciones posteriores?

- Stephany: No, creo que si me habías mencionado muchas cosas sobre el (Alessandro), y creo que desde el semestre pasado estabas comentando las cosas que él te decía acerca de relajación y eso... lo que si complementó y que no habíamos hecho era como de sentir el violín como una extensión de cuerpo, digamos moverme con el violín y sentir que estaba relajada, creo que si complementó lo que estabas diciendo.

INV: ¿La experiencia te motivó a utilizar esas herramientas, o lo consideras como un paréntesis en el proceso?

- Stephany: No si me ayudo, me di cuenta de que llegaba a la clase y estaba tensa (risas), o sea, ya a mí misma me incomodaba cuando llegaba a la clase y me sentía tensa para tocar, y ya estaba más consciente de que estaba tensa. Antes tal vez lo sentía pero no... no hacía nada para no estar así, en cuando ya llegaba a la clase y me sentía incomoda entonces si era como acomodarme el violín, mover el brazo y eso y luego bailar, o también en mi casa.

INV: En tu casa ya lo estabas utilizando inclusive... Pero no era eso de estar moviéndote...

- Stephany: Si hacía en la casa (risas)

INV: ¿Vos crees que en el curso lectivo en las 12 semanas de curso incluso las lecciones posteriores, sentiste que hubo suficiente retroalimentación mía?

- Stephany: (risas), o sea, creo que tal vez en las clases si, cuando lo hacías y estaba en la clase, pero, veamos (...), no, creo que la diferencia entre los videos y lo que hacía en la clase era muy diferente.

INV: Por ejemplo un fallo que yo tuve este semestre fue no enseñarte la tabla de rankings, y los diferentes replanteamientos que se llevaron a cabo de esta tabla.

- Stephany: Siento que eso hubiera sido más útil, como hacerlo al estilo "juego de niños", creo que no a todo mundo le hubiera gustado, pero tal vez es algo así, tal vez las gente, tiene más noción de lo que está haciendo cuando las cosas son como "visuales", por eso es que la gente hace un presentación en Power Point, que uno se guía más, pero sí creo que tal vez ahí...

INV: ¿Las retroalimentaciones te sirvieron en clases posteriores?

- Stephany: Creo que si, en las clases al menos, creo que si más que todo (...), creo que los ejercicios de los dedos y es que no se... siento que sentía que llegaba, llegaba a las clases y era como hablar con el psicólogo: ay bueno es que viera que siento esto (risas), entonces yo te decía que la mano estaba muy tensa y que sentía que no podía poner bien los dedos, entonces ahí si me enseñabas técnicas como para no sentir así los dedos, creo que en esa parte sí estuvo como bien, más que todo como cuando yo te decía que algo no estaba bien, y entonces me ayudabas como (...) me dabas opciones para mejorarlo, creo que si...

INV: Hubo algunas tareas extra, sin embargo, solo realizaste una de ellas, por ejemplo la tarea bonus 2, la cual era hacer un dueto con alguien ¿Por qué no fue posible?

- Stephany: Di yo pensé a decirle a Josué (un estudiante avanzado de la EMMC, amigo de Stephany), pero la verdad es que... me dio pereza porque cada vez que veía me decía que fuéramos a tomar y yo no quería (risas), y otra persona que pensaba decirle era a Rubén (otro amigo violinista de Stephany) pero no le dije, eran las dos únicas personas que tenían nivel,

INV: Esta tarea, si la hiciste, la de hacer solfeo.

- Stephany: ¡Sí!, si la hice, de esta si estoy segura de que la hice porque yo la subí (a Google Drive),

INV: Esta Tarea (La Primera tarea) si la hiciste y se evidencia en los primeros videos, vos estabas tocando muy fluidamente la escala. Aquí (en la segunda tarea), pudiste llegar hasta un determinado lugar, ¿ya a partir de esto era demasiado?

- Stephany: Era muy rápido...

INV: ¿Y consideras aún que fue por falta de tiempo, falta de practica?

- Stephany: mmm (...), creo que tal vez pudo ser eso, pero también (...) por “soltarme”, porque si siento a veces que me pego mucho en eso de tocar fluido, hay veces que no me explico porque no las hago porque es algo más mental que físico.

INV: ¿Y Esta (La Tercera Tarea), me dijiste que hasta acá?

- Stephany: Si porque era el más lento...

INV: ¿En las tareas que se te ofrecieron en esta guía (La guía de tareas), no se pudo seguir linealmente, sin embargo, vos sentiste que estas tareas te sirvieron de ayuda o como un “estorbo”?

- Stephany: Mmm, creo que si me ayudaron pero tal vez estaba muy condensada (la guía), no sé, creo que hubiese sido como más fácil que la tarea fuera hacer solo (...) el nivel 3...entonces yo me ponía a hacerlo (la tarea) despacito y ya el nivel 3 era solo hacerlo (tocar en tiempo). Es que también vos quiste hacerlo como subiendo porque así es como debe hacerlo uno, pero creo que hubiese sido como más reto, que era solo hacerlo hasta el nivel 3 y ya, es rápido.

INV: Como simplificar la tarea, simplificar el reto.

- Stephany: Si porque para hacerlos todos tenía que sacar más tiempo, en cambio creo que tal vez para hacer el Nivel 3 hubiese comenzado en el nivel 2, puede ser así. Si yo hubiera hecho consiente, solita el nivel 2, ya el nivel 3 hubiese sido la tarea y hacerla... sí que el Nivel 2 no hubiese sido parte de la tarea, pero yo la hacía para ir comenzar a alcanzar velocidad.

INV: ¿Y la tarea que hiciste, la última, la tarea bonus, sentiste que te sirvió de algo, o sentirse que fue un reto random?

- Stephany: ¿Cuál tarea?

INV: ¿La del solfeo?

- Stephany: Am, no, si me gusto, porque cuando uno está tocando, también está pensando en lo que está tocando, entonces creo que uno se da cuenta como (...) más fácil el ritmo que uno tiene que ir llevando, y más de las notas, porque yo soy una que si tengo que tocar un “la”, suena “la” en mi cabeza, no siempre pero si pienso que suena “la” (risas), hay un “la” en mi mente, entonces creo que si sirve.

INV: ¿Cómo calificarías este ciclo de aprendizaje utilizando este tipo de herramientas?

- Stephany: ¿En cuál escala?

INV: Del 1 al 100 si quieres, o del 1 al 10...

- Stephany: Del 1 al 10 yo le pondría (...), un 8. La verdad, no estaba mal lo que pasa es que estaba muy condensado, pero si me gusto, que estaba como más estructurado, esta como muy estructurado y estaba como (...) si como que vos mismo te ganas los puntos, como darme la clase con Alessandro y cosas así.

INV: ¿Podes especificar condensado?

- Stephany: (...), las tareas era mucho en un solo punto, tal vez que sea algo que lo rete a uno, pero que también sea algo como (...) más rápido. Digamos, yo sentía que tenía muy poco tiempo y tenía que dedicarle más tiempo a la tarea, entonces tenía que estudiar primero, y luego comenzar a hacer la tarea, primero tenía que adaptarme bien a las notas que tenía que tener bien en la escala, para luego comenzar a tocarlas rápido, entonces, también puede ser eso, ver como lo fundamental en la clase, para que la tarea sea algo que de verdad sea un reto, puede ser eso, que sea algo, más simple pero que yo diga: pucha tengo que lograrlo (risas).

INV: ¿Una forma de compensar el hecho de que las dinámicas propuestas preliminarmente no funcionarían, fue enseñarte diferentes estrategias para estudiar, el hecho de las notas fantasma, coordinación de los dedos, estrategias en que se sintieran como desafíos, pero realizándolas en forma de juego. ¿Al final no vimos las 17 que eran, vimos algunas, vos estuviste estudiando con cada una de estas estrategias o consideras que fueron muchas?

- Stephany: Creo que me gusto que viéramos todas en la clase, pero ya en la casa si no utilizaba todas. Es que creo que es bueno lo enseñes a uno porque (...) di por lo mismo, no todos somos iguales, si no era bueno, ver diferentes, pero ya era mi decisión elegir...ver cual me convenía más...porque digamos la del metrónomo, ¡Oh por Dios! No puedo con esa..., la del metrónomo me estresa, no sé porque me estresa escuchar el metrónomo, ya treinta minutos y tengo que apagarlo, pero yo sé que a veces tengo que usarlo porque di es el metrónomo y yo que en mi cerebro no voy a tener el tiempo en todo momento...entonces, me gusto que me enseñaras todas, sin embargo, creo que si eran muchas... tal vez puede ser como (...), porque si tal vez vos me enseñes las que a vos te sirven, di tampoco porque mí me servían otras, pero, si me gusto, eso sí me gusto, esto estuvo chiva.

INV: Pero consideras que fueron muchas, fue demasiada información, demasiada demostración.

- Stephany: Si, pero no sé cómo uno simplifica todo eso: “quiero enseñarte para estudiar pero no todas porque son muchas” (risas), es que no sé cómo uno hace eso...o no sé, tal vez investigar un poco más y ver cuáles son un poco más efectivas, puede ser eso, entonces de ahí, si enseñarle a uno, sin embargo, es que todas estaban chivas, sin embargo, el video que vi en Youtube que me pasaste, eso sí me gusto, que yo me metiera en internet, ver el link que me enviaste y ver el video, así que la clase sea más interactiva... ir a la clase y eso que me digas te voy a pasar un video para que lo veas.

INV: ¿Hubo algún factor desmotivante en el desarrollo de las clases?

- Stephany: No, creo que a mí lo que más me desmotiva es que yo intento hacer algo y no lo logro. Más que todo, que yo sé que debería estar haciendo algo pero no saco el tiempo para eso (...), porque no es como que me digas: es que lo estás haciendo todo mal, no se... de hecho uno tiende que decir las cosas en positivo (risas), pero no nunca hubo en la clases cosas como así, digamos yo sabía que las cosas no salían bien era porque no estaba estudiando bien (...) si pero de ahí en fuera, creo que no.

INV: ¿Qué tareas desarrollaste por motivación propia o cuales por motivación mía?

- Stephany: Por motivación propia...lo que te decía que me enseñaste varias pero utilizaba solo algunas y... lo de relajación, eso sí fue como lo que vi que era muy importante entonces yo trataba de utilizarlo (...) ¡y tocar frente al espejo!

INV: Finalmente, ¿Te divertirte en el curso?

- Stephany: Si (risas), no sé, a mi clases siempre me gustan independientemente del trabajo que hacer, el que soy haciendo ahorita, no sé, siempre me gusta la clase, porque nunca hablamos solo de... de yo y tocando, o que toco bien o que no toco bien, sino que... di como que va más allá... a bueno y también cuando lo relacionas con cosas que... como lo que veo en el TEC, como de física y no sé qué (...), bueno también era emocionante cuando me decías que me podía ganar algo (risas).

INV: ¿Tan emocionada que sentías que era real o de mentira?

- Stephany: - No sé cuándo me decías que tenía la clase con el señor (Alessandro) me emocioné, sí porque es bonito, porque va más allá de la clase regular.

INV: ¿En general quedaste satisfecha del curso?

- Stephany: - Si (risas)



7.5 Examen Técnico de Stephany



Prueba Técnica

Nombre del estudiante: Stephany Moya Leandro  
 Carnet: 16214  
 Nivel: VIIB-2405  
 Instrumento: violín  
 Profesor: Daniel Sardi  
 Jurado 1: Mod. Cariza 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_

**Rúbrica de Evaluación para las Escalas y los Arpeggios: 10%**

Escalas: Escala de la m  
 Arpeggios: Arpeggio de la m

Desempeños a calificar:	Lo logra exitosamente (2 puntos)	Aunque no lo logra exitosamente, se esfuerza (1 punto)	Por mejorar (sin puntaje)	Puntuación obtenida
1. El estudiante logra ubicarse dentro de la <b>tonalidad</b> requerida, ejecutando satisfactoriamente cada una de sus respectivas alteraciones.	/			
2. Tanto la <b>afinación</b> como la <b>calidad de sonido</b> se encuentran acorde al nivel de destreza musical del estudiante.	/			
3. El estudiante mantiene un <b>tempo</b> constante durante la interpretación tanto de las escalas como en los arpeggios.	/			
4. Cada una de las <b>notas y digitaciones</b> de las escalas y los arpeggios musicales fueron ejecutadas de manera satisfactoria.		/		
5. El estudiante es consciente por mantener una <b>postura corporal</b> óptima que la permita desenvolverse de manera natural mientras ejecuta.	/			
<b>PUNTAJE TOTAL: 10%</b>				<u>9</u> de 10%

**Rúbrica de Evaluación para el Estudio Técnico: 10%**

Estudio a ejecutar: Kretzer 2.

Desempeños a calificar:	Lo logra exitosamente (2 puntos)	Aunque no lo logra exitosamente, se esfuerza (1 punto)	Por mejorar (sin puntaje)	Puntuación obtenida
1. El estudiante logra ubicarse dentro de las <i>tonalidades</i> requeridas de la obra, ejecutando satisfactoriamente cada una de sus respectivas alteraciones.	/			
2. Tanto la <i>afinación</i> como la <i>calidad del sonido</i> se encuentran acorde al nivel de destreza musical del estudiante	.	/		
3. El estudiante mantiene un <i>tempo interno</i> constante durante su interpretación, ejecutando de manera clara y apropiada la <i>rítmica</i> musical de la obra.	/			
4. Cada una de las <i>notas y digitaciones</i> del estudio técnico fueron ejecutadas de manera satisfactoria, haciendo uso de una correcta independencia de los dedos, así como de las articulaciones requeridas dentro de la partitura musical.	.	/		
5. El estudiante es consciente e interpreta a cabalidad cada una de las <i>dinámicas e indicaciones de fraseo</i> propuestas dentro de la obra, evitando además los <i>excesivos movimientos corporales</i> .	/	.		
<b>PUNTAJE TOTAL: 10%</b>				<b>8 de 10%</b>

Observaciones sobre el progreso:

---



---



---

Recomendaciones para progresar:

Nota un avance muy importante en sonido, afinación y articulación y soltura en la mano derecha. Seguir adelante!!

## 7.6 Copia de Machote para Prueba de Repertorio



## Prueba de Repertorio

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_  
 Carnet: \_\_\_\_\_  
 Nivel: \_\_\_\_\_  
 Instrumento: \_\_\_\_\_  
 Profesor: \_\_\_\_\_  
 Jurado: 1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_

**Rúbrica de Evaluación para la Prueba de Repertorio: 20%**

Obras a ejecutar:

---



---



---

Desempeños a calificar:	Lo logra exitosamente (2 puntos)	Aunque no lo logra exitosamente, se esfuerza (1 punto)	Por mejorar (sin puntaje)	Puntuación obtenida
1. El estudiante logra ubicarse dentro de las <i>tonalidades</i> requeridas de la obra, ejecutando satisfactoriamente cada una de sus respectivas alteraciones.				
2. Tanto la <i>afinación</i> como la <i>calidad del sonido</i> se encuentran acorde al nivel de destreza musical del estudiante.				
3. El estudiante mantiene un <i>tempo interno</i> constante durante su interpretación, ejecutando de manera clara y apropiada la <i>rítmica y agógica musical</i> de la obra.				
4. Cada una de las <i>notas y digitaciones</i> de la obra fueron ejecutadas de manera satisfactoria, haciendo uso de una correcta independencia entre las posiciones.				
5. La <i>articulación</i> se efectuó mediante ataques y acentuaciones seguras y precisas, tal como la partitura musical lo requiere.				

6. El estudiante logra comprender y transmitir eficazmente el <i>discurso musical</i> de la obra.				
7. La <i>interpretación</i> es segura y fluida, no hay pausas que interrumpen el desarrollo del discurso musical				
8. El estudiante es consciente e interpreta a calidad cada una de las <i>dinámicas e indicaciones de fraseo</i> propuestas dentro de la obra.				
9. El estudiante emplea una <i>postura correcta</i> durante la interpretación, evitando los <i>excesivos movimientos corporales</i> .				
10. El estudiante manifiesta una <i>habilidad de coordinación</i> entre los procedimientos de iniciación, desarrollo y conclusión del fragmento musical, (se conserva la <i>forma musical</i> ).				
<b>PUNTAJE TOTAL: 20%</b>				<b>18 de 20%</b>

**Observaciones sobre el progreso:**

---



---



---

**Recomendaciones para progresar:**

---



---



---

**Evaluación Global :**

Calificación:	Calificación:	Calificación:	Calificación:	
<b>PRIEBA TÉCNICA</b>	<b>PRIEBA DE REPERTORIO</b>	<b>APROVECHAMIENTO (trabajo en clase)</b>	<b>RECITAL</b>	<b><u>NOTA FINAL</u></b>

## 7.7 Glosario

# A

### Arcada

- Hace referencia a la dirección que va llevar el arco del violín (arriba o abajo)

### Arpeggio

- Sucesión más o menos acelerada de los sonidos de un acorde.

# B

### Bonus (Del ingl. bonus < lat. bonus,bueno.)

- s. m. ECONOMÍA Cantidad de dinero que se concede como suplemento de un pago principal a modo de incentivo por la consecución de unos objetivos.
- <https://es.thefreedictionary.com/bonus>

# C

### Cerego

- Es una compañía de tecnología de aprendizaje y el creador de una plataforma de aprendizaje personalizado que ayuda a aprender más rápido, ya recordar y cuantificar lo que saben. Su motor de aprendizaje adaptativo de gran alcance se basa en miles de horas de investigación en los campos de la neurología, la teoría del aprendizaje y la ciencia cognitiva están integradas en la plataforma para asegurar que cada curso está completamente personalizado para usted basado en su actividad en la aplicación.

### Cognitivismo

- El cognitivismo explica que según como la persona procesa la información y entiende su mundo externo así desarrolla una conducta pero también tomando los procesos mentales. Además, estudia los procesos de la mente relacionados con el conocimiento.

## **Conductismo**

- El conductismo es una corriente de la que defiende el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta) y niega toda posibilidad de utilizar los métodos subjetivos.

## **Contenidos**

- El contenido es el conjunto de saberes culturales fundamentales, que forman parte de las distintas disciplinas o áreas curriculares, que deben ser apropiados a las capacidades e intereses de los estudiantes para su procesamiento lógico y expresivo.

# **E**

## **Emoción**

- Interés, generalmente expectante, con que se participa en algo que está ocurriendo.

## **Error**

- m. Concepto equivocado o juicio falso: estás en un error si piensas que ha sido él.
- Dicho o acción desacertada o equivocada: aquella compra fue un gran error.
- Diferencia entre el resultado real obtenido y la previsión que se había hecho o que se tiene como cierta.

## **Escala**

- Sucesión ascendente o descendente de notas musicales.

## **Estudio (Pieza musical)**

- Pieza musical en la cual estudia una dificultad técnica o interpretativa de un instrumento musical.

# **F**

**Feedback:** Compuesto por to feed 'alimentar' y back 'atrás'.

- Capacidad de un emisor para recoger reacciones de los receptores y modificar su mensaje, de acuerdo con lo recogido/ Retroalimentar.

**Forte: (Fuerte)**

- adj. Mús. Dicho de un pasaje musical: Ejecutado con un sonido fuerte e intenso. U. t. c. s. m.
- m. Mús. En una interpretación, gradación fuerte e intensa del sonido.
- adv. Mús. Con un sonido fuerte e intenso.

# G

**Gamificación**

- Gamificación (gamification en el ámbito anglosajón) es el empleo de mecánicas de juego en entornos y aplicaciones no lúdicas con el fin de potenciar la motivación, la concentración, el esfuerzo, la fidelización y otros valores positivos comunes a todos los juegos. Se trata de una nueva y poderosa estrategia para influir y motivar a grupos de personas.

# I

**Ingeniería en Producción Industrial**

Es una ingeniería que trata de mejorar y optimizar cualquier proceso, ya sea mediante control de calidad, logística, estudio de movimientos, estandarización, entre otros. Además utiliza herramientas ingenieriles que permiten analizar estos procesos de una mejor manera. Cuando digo procesos me refiero por ejemplo a la elaboración de productos o a la atención de personas en bancos; o sea son procesos de manufactura o de servicios.

**Inundación**

Esta técnica tiene como objetivo fundamental la eliminación o reducción de estímulo que provocan respuestas fisiológicas ante la presencia de estímulos que provocan.

# J

**Juego**

1. m. Acción y efecto de jugar por entretenimiento.
2. m. Ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde. Juego de naipes, de ajedrez, de billar, de pelota.
3. m. Práctica del juego de azar.

4. m. Actividad intrascendente o que no ofrece ninguna dificultad. Déjate de bromas, que esto no es un juego.
5. m. Cada una de las divisiones de la partida de ciertos juegos. Vamos tres juegos a dos.
6. m. Conjunto de elementos necesarios para practicar un juego. Un juego de parchís, de petanca.
7. m. Programa informático que sirve para jugar en un dispositivo electrónico adecuado.
8. m. En un juego de cartas, conjunto de ellas que se reparten a cada jugador.
9. m. En el juego del mus, cuarto lance de la partida, que solo se lleva a cabo cuando el valor de las cartas de al menos un jugador alcanza 31 o más puntos.
10. m. Conjunto formado por un determinado número de ciertas cosas similares y para un mismo fin, que suelen ir juntas o usarse juntas. Juego de botones, de café, de sábanas.
11. m. Unión de dos o más piezas de modo que mantengan entre sí alguna libertad de movimiento, como la de las articulaciones, los goznes, etc.
12. m. Movimiento de una pieza que tiene juego con otra.
13. m. holgura (|| espacio entre dos piezas).
14. m. En un vehículo de cuatro ruedas, conjunto formado por cada par de ruedas, el eje que las une y las demás piezas que le corresponden.
15. m. Combinación cambiante de agua, colores o luces que produce un efecto estético.
16. m. Casa o sitio en donde se juega a lo que se expresa. Se reunieron en el juego DE pelota.
17. m. Habilidad o astucia para conseguir algo.
18. m. Dep. En el tenis y otros deportes, cada una de las partes en que se divide un set.
19. m. pl. Fiestas y espectáculos públicos que se celebraban antiguamente.

## **Jugar**

1. intr. Hacer algo con alegría con el fin de entretenerse, divertirse o desarrollar determinadas capacidades.
2. intr. Travesear, retozar.
3. intr. Entretenerse, divertirse tomando parte en uno de los juegos sometidos a reglas, medie o no en él interés. Jugar A la pelota, AL dominó.
4. intr. Tomar parte en uno de los juegos sometidos a reglas, no para divertirse, sino por vicio o con el solo fin de ganar dinero.
5. intr. Dicho de un jugador: Llevar a cabo un acto propio del juego cada vez que le toca intervenir en él.
6. intr. En ciertos juegos de naipes, entrar (|| tomar sobre sí el empeño de ganar una apuesta).
7. intr. Utilizar algo tocándolo o moviéndolo sin un fin determinado o solo para entretenerse. Deja de jugar CON los cubiertos.



8. intr. Tratar algo o a alguien sin la consideración o el respeto que merece. Estás jugando CON tu salud. No juegues CON él, que tiene mucho poder.
9. intr. Dicho de una pieza de una máquina: Ponerse en movimiento para el objeto a que está destinada.
10. intr. Dicho de un arma blanca o de fuego: Ser empleada para el uso a que está destinada. En tal acción jugó la bayoneta, o jugaron los cañones.
11. intr. Dicho de una cosa: hacer juego (|| convenir o corresponderse con otra).
12. intr. Intervenir o tener parte en un asunto. Diversos factores juegan EN la crisis.
13. intr. C. Rica. Terminar un papel o misión. Ese hombre ya jugó.
14. tr. Desempeñar una función o un papel. Los bosques juegan un papel primordial para la vida.
15. tr. Llevar a cabo una partida o un partido de un juego.
16. tr. Hacer uso de las cartas, fichas o piezas que se emplean en ciertos juegos. Jugar una carta, un alfil.
17. tr. Apostar en el juego. Juega fuertes sumas en el casino. U. t. c. prnl.
18. tr. Perder en el juego. U. m. c. prnl. Se jugó cuanto tenía.
19. tr. Usar los miembros corporales, dándoles el movimiento que les es natural.
20. tr. Manejar un arma. Jugar la espada, el florete.
21. tr. El Salv. Volver tonto o medio loco a alguien.
22. prnl. Arriesgar, aventurar. Jugarse la vida, la carrera.

### Juguete

1. m. Objeto con el que los niños juegan y desarrollan determinadas capacidades. Los juguetes educativos son los más solicitados.
2. m. Objeto que sirve para entretenerse. Compró un juguete a su mascota.
3. m. Persona o cosa dominada por alguna fuerza externa o por alguien que la mueve y maneja a su antojo. Juguete de las olas, de las pasiones, del entrenador.
4. m. Composición musical o pieza teatral breve y ligera. Juguete cómico, dramático.
5. m. p. us. Chanza, burla, entretenimiento.

## M

### Mediación

- Acción y efecto de mediar.
- f. Der. Actividad desarrollada por una persona de confianza de quienes sostienen intereses contrapuestos, con el fin de evitar o finalizar un litigio.

**Moodle.**

- La plataforma Moodle es un sistema virtual de aprendizaje que podría definirse como un paquete de software para la creación de cursos y sitios web en Internet, con finalidad educativa.

-

**Motivación extrínseca**

- La motivación extrínseca se refiere a la motivación que viene de afuera de un individuo. Los factores motivadores son recompensas externas, o del exterior, como dinero o calificaciones. Estas recompensas proporcionan satisfacción y placer que la tarea en sí misma puede no proporcionar.

**Motivación intrínseca**

- La motivación intrínseca es la que nos impulsa a hacer cosas por el simple gusto de hacerlas. La propia ejecución de la tarea es la recompensa. A diferencia de la motivación extrínseca, basada en recibir dinero, recompensas y castigos, o presiones externas, la motivación intrínseca nace en el propio individuo.

**Musicar**

- Musicar es afirmar, explorar, y celebrar las relaciones que emergen o surgen cuando escuchamos música.

# O

**Obstáculo**

- m. Impedimento, dificultad, inconveniente.
- m. En algunos deportes, cada una de las dificultades que presenta una pista.

# P

**Piano (matiz)**

- adj. Mús. Dicho de un pasaje musical: Ejecutado con un sonido suave y poco intenso.

**Practicar**

- Ejercitar, poner en práctica algo que se ha aprendido y especulado.
- Usar o ejercer algo continuamente
- Realizar las prácticas que permiten a alguien habilitarse y poder ejercer públicamente su profesión.

- Ejecutar, hacer, llevar a cabo. Practicar diligencias. Practicar una operación quirúrgica. Practicar un orificio.
- Profesar, llevar a la práctica las normas y preceptos de una determinada religión.
- Ensayar, entrenar, repetir algo varias veces para perfeccionarlo. U. t. c. intr. Tendrás que practicar más si quieres la medalla de oro.

### **Psicología Positiva**

- Es el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología. Fue definida también como el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, las cuales permiten adoptar una perspectiva más abierta respecto al potencial humano, sus motivaciones y capacidades.

## **R**

### **Recompensa**

- tr. Compensar el daño hecho.
- tr. Retribuir o remunerar un servicio.
- tr. Premiar un beneficio, favor, virtud o mérito.

### **Repertorio**

- 1.m. Conjunto de obras teatrales o musicales que una compañía, una orquesta o un intérprete tienen preparadas para su posible representación o ejecución

## **S**

### **Seccionales**

- Práctica individual o grupal de una sección perteneciente a un ensamble musical como una orquesta, o conjunto pequeño.

### **Serious Games**

- Un juego serio o aplicado es un juego diseñado para un propósito principal que no sea puro entretenimiento. El adjetivo "serio" generalmente se antepone para referirse a los videojuegos utilizados por industrias como defensa, educación, exploración científica, atención médica, gestión de emergencias, planificación urbana, ingeniería y política.

# T

## **Tuner**

- Dispositivo electrónico para afinar una guitarra u otro instrumento

# W

## **Word Craft (el juego)**

- World of Warcraft (WoW) es un videojuego de rol multijugador masivo en línea desarrollado por Blizzard Entertainment.

# Y

## **Yerro**

- De errar.
- 1. m. Falta o delito cometido, por ignorancia o malicia, contra los preceptos y reglas de un arte, y absolutamente, contra las leyes divinas y humanas.
- 2. m. Equivocación por descuido o inadvertencia, aunque sea sin dolo.

# Z

## **Zona de Desarrollo Próximo**

- Es la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente el problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

## 7.8. Rúbrica

Desempeños a calificar	Suficiente	Regular	Insuficiente
Ubicación de la estudiante en la tonalidad.	Puede tocar las notas respectivas de la pieza/ fragmento o ejercicio que está estudiando para esta semana.	Puede tocar las notas respectivas el fragmento o ejercicio. Sin embargo, aún se evidencian dificultades para tocar dichas notas de manera fluida.	Se evidencian varias confusiones con respecto a la tonalidad y la lógica práctica de esta en el fragmento o ejercicio que está tocando esta semana.
Criterios de solfeo (Figuras Rítmicas, identificación de notas en el pentagrama, etc.)	Puede identificar y aplicar las notas que están en el pentagrama de la pieza, ejercicio o fragmento que está practicando esta semana.	Puede identificar las notas que están en el pentagrama de la pieza o ejercicio practicado esta semana: sin embargo, se evidencian dudas.	Se evidencian varias dudas con respecto a las notas y figuras rítmicas que están en el pentagrama del ejercicio o fragmento, o bien no se han podido solucionar problemas de este tipo desde semanas anteriores.
Calidad del sonido.	Ha podido hacer que el violín-viola proyecte un sonido bonito.	Ha podido hacer que el violín proyecte un sonido óptimo, sin embargo hay ciertos pasajes en donde no he podido controlar la calidad del sonido.	Se evidencian múltiples problemas para hacer que el violín pueda proyectar una óptima calidad de sonido.
Afinación.	Ha podido hacer que los dedos izquierdos estén posicionados precisamente en el diapasón para que proyecte una correcta afinación de las notas.	Ha podido hacer que los dedos de la mano izquierdos estén posicionados con precisión en el diapasón del violín, sin embargo, hay ciertas notas que no ha podido la afinación no poseen la misma calidad.	Se evidencian múltiples dificultades para que los dedos izquierdos puedan ubicarse en el diapasón de manera precisa, por lo cual le impide tener una correcta afinación constantemente.
Control del tiempo interno.	Puede controlar precisamente el tiempo del el fragmento o ejercicio de esta semana.	Puede controlar ritmo del ejercicio o fragmento que está practicando esta semana: sin embargo, hay ciertos pasajes donde no puede controlar la constancia de este.	Se evidencian dificultades para mantener y controlar el tiempo que se requiere del estudio o ejercicio de esta semana.
Postura Corporal	Tiene una posición corporal con el violín que le permite no tener tensiones, contracciones, asimismo que tocar tranquila, relajada y placenteramente.	Tiene una posición corporal con el violín que le permite no tener tensiones significativas, sin embargo, aún no ha podido controlar ciertas tensiones o contracciones que me impide tocar integralmente tranquila, relajada y placenteramente.	Se evidencia que la posición corporal de la estudiante no le permite tocar tranquila, relajada y placenteramente.
Técnicas referencias a la mano izquierda. (Articulación, coordinación, posición de los dedos, etc.)	Tiene la mano izquierda correctamente posicionada en el diapasón del violín, asimismo, además en la mano, muñeca y dedos se evidencia relajación.	Tiene la noción de tener la mano izquierda correctamente posicionada en el diapasón del violín, sin embargo, no ha podido controlar que la muñeca y dedos estén relajados integralmente.	Se evidencia que la posición de la mano izquierda en el diapasón del violín, no le permite controlar que la muñeca y brazo se visualicen flexibles.
Técnicas referencias a la mano derecha. (Distribución del arco, posición de los dedos, etc.)	En los hombros, manos y dedos se evidencia relajación y flexibilidad que le permite impulsar el arco sin problema según las dinámicas del fragmento o ejercicio que está estudiando.	La noción de los hombros, brazo y dedos es considerablemente relajada y flexible, sin embargo, se evidencian ciertas dificultades para realizar las dinámicas y distribuciones de arco del ejercicio y fragmento que está estudiando.	Se evidencia que el hombro, brazo y dedos de mano derecha no le permiten realizar distribuciones de arco, golpes de arco de manera cómoda en la mayoría de los casos.
Ejecución de dinámicas, e indicaciones de fraseo.	Puede identificar y deducir técnica e interpretativamente las dinámicas que proponen el ejercicio o fragmento musical que estoy estudiando esta semana.	Puede identificar las dinámicas que se requieren para hacer el ejercicio o fragmento que está estudiando esta semana: sin embargo, se evidencian ciertas dificultades para realizarlas en el violín.	Se evidencia frecuentemente la falta de identificación y deducción de las indicaciones para el fraseo del ejercicio o fragmento estudiando.
Criterios interpretativos (Discurso Musical-Manejo emocional, etc)	Se evidencia emocionalmente satisfecha de la interpretación realizada con la fragmento o ejercicio musical practicado esta semana.	Se evidencia parcialmente satisfacción por la interpretación realizada en la clase.	Se evidencia que la interpretación que está realizando del fragmento o ejercicio realizado no le permite proyectarse emocionalmente bien..

## 7.9 Planeamientos

Planeamiento de clase de Semana 1		
<b>Institución:</b> Escuela Municipal de Música de Cartago		
<b>Profesor:</b> Daniel Sandí Calderón		<b>Alumna:</b> Stephany Moya Leandro
<b>Objetivo General</b>		
- Diagnosticar el progreso de Stephany con la ejecución de la escala asignada.		
<b>Objetivos Específicos</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuchar integralmente la ejecución de Stephany con la escala asignada.</li> <li>- Retroalimentar generalmente la ejecución de la estudiante.</li> <li>- Mediar estrategias de estudio para facilitar el control del ritmo y afinación según las dificultades de la estudiante.</li> </ul>		
Contenidos	Actividades de Mediación	Estrategias de Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La afinación y precisión rítmica, de la escala asignada.</li> <li>- Cuatro variaciones rítmicas para para facilitar el progreso de la precisión rítmica y la afinación.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bienvenida y preparación de la estudiante de su equipo de trabajo.</li> <li>2. La estudiante Stephany ejecuta la escala asignada de manera lenta.</li> <li>3. El docente retroalimentará la ejecución de la escala la escala asignados.</li> <li>4. El docente mediará estrategias que le permitan facilitar la comprensión de los conceptos adquiridos con el arpegio asignado.</li> <li>5. La estudiante tocará la escala asignado por segunda vez teniendo en cuenta las variaciones rítmicas demostradas y dos más.</li> <li>6. Evaluación de dudas, explicación de tareas, entrega de tarea y despedida.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 2 minutos.</li> <li>2. 5 minutos.</li> <li>3. 5 minutos.</li> <li>4. 15 minutos.</li> <li>5. 10 minutos.</li> <li>6. 3 minutos.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentaciones cualitativas del progreso de la estudiante tras la ejecución de las escalas asignada.</li> <li>• Autoevaluación: El docente de manera esporádica le preguntará a la estudiante acerca de su punto de vista o aprovechamiento del conocimiento teórico-práctico u opiniones facilitado.</li> <li>• Llamadas de atención (de ser necesario) por la puntualidad al inicio de las clases, y la importancia de traer los materiales y tareas requeridas en el curso.</li> <li>• En caso de reincidencia, es necesario destacarle a la estudiante que cada lección es calificada según la cátedra de violín de la EMMC, y que de seguir será necesario el rebajo de puntos respectivos, cabe destacar además que el discurso empleado para comunicar estos lineamientos será utilizando un lenguaje asertivo evitando estrés de los estudiantes en el desarrollo de la clase.</li> <li>• Diagnóstico de la ejecución de la escala asignada para este semestre.</li> <li>• Criterios cualitativos del docente hacia la estudiante por su puntualidad, participación, concentración, rendimiento y motivación en el desarrollo de la clase.</li> </ul>

<b>Recursos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guías de curso.</li> <li>- Cronograma.</li> <li>- Hojas de examen técnico y de repertorio.</li> <li>- Un atril.</li> <li>- Dos copias de la escala y arpegio, estudio y piezas de repertorio asignadas a la estudiante.</li> <li>- Lápiz de grafito y color, sacapuntas, borrador.</li> <li>- Teléfono celular.</li> <li>- Acceso a internet.</li> <li>- Metrónomo y afinador cromático.</li> <li>- Planeamiento de la semana 1.</li> <li>- Videos o audios del repertorio asignado.</li> <li>- Método de Galamian Libro 1 y 2.</li> <li>- Cuaderno.</li> </ul>
<b>Tareas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicio de la interacción con la plataforma CEREGO. .</li> <li>- Práctica individual con énfasis en el estudio asignado con las variaciones vistas en clase.</li> </ul>
<b>Rúbricas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se utilizará la rúbrica del Anexo <u>10.8</u> la cual se diseñó a partir de los criterios de evaluación de los exámenes técnicos y de repertorio (Véase Anexos <u>10.5</u> y <u>10.6</u>) de la cátedra de cuerdas de la EMMC.</li> </ul>
<b>Tareas Pendientes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sin Pendientes.</li> </ul>

Planeamiento de clase de Semana 2		
<b>Institución:</b> Escuela Municipal de Música de Cartago		
<b>Profesor:</b> Daniel Sandí Calderón		<b>Alumna:</b> Stephany Moya Leandro
<b>Objetivo General</b>		
- Realizar un breve taller teórico-práctico acerca de la proyección del sonido.		
<b>Objetivos Específicos</b>		
- Mediar teórica y prácticamente los conceptos de sonido indefinido y sonido indefinido.		
- Mediar estrategias de estudio para facilitar el control del ritmo y afinación según las dificultades de la estudiante.		
Contenidos	Actividades de Mediación	Estrategias de Evaluación
<p>- Concepto y práctica del sonido definido y sonido indefinido.</p> <p>- Practica de los conceptos de sonido indefinido e indefinido con el arpegio asignado y brevemente con la escala asignada.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bienvenida y preparación de la estudiante de su equipo de trabajo.</li> <li>2. El profesor explicará brevemente los conceptos básicos de sonido definido y sonido indefinido y conceptos necesarios para aplicar estos conceptos (collé y detaché). Los resúmenes se demostrarán de manera escrita.</li> <li>3. Asimismo, el docente demostrará a la estudiante casos en donde se puede utilizar el sonido definido y en casos del sonido indefinido.</li> <li>4. El docente mediará estrategias que le permitan a la estudiante comprender y aplicar los conceptos enseñados en la clase con el arpegio asignado. Como estrategia de ludificación, el docente mediará una dinámica de juego donde la estudiante repetirá 5 veces un determinado pasaje, sin embargo, si se equivoca una vez, la estudiante volverá a realizar el ejercicio, y así sucesivamente.</li> <li>5. Como una manera de profundizar y aplicar los conceptos en otros casos, la estudiante ejecutará la escala asignada tratando de definir su sonido. En caso de que exista más tiempo de clase, el profesor mediará la misma estrategia de ludificación realizada en el punto 4.</li> <li>6. Evaluación de dudas, explicación de tareas, entrega de tareas y despedida.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 2 minutos</li> <li>2. 10 minutos</li> <li>3. 5 minutos</li> <li>4. 15 minutos</li> <li>5. 10 minutos</li> <li>6. 3 minutos</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentaciones cualitativas del progreso de la estudiante tras la ejecución de las escalas y arpegios asignados.</li> <li>• Autoevaluación: El docente de manera esporádica le preguntará a la estudiante acerca de su punto de vista o aprovechamiento del conocimiento teórico-práctico u opiniones facilitado.</li> <li>• Llamadas de atención (de ser necesario) por la puntualidad al inicio de las clases, y la importancia de traer los materiales y tareas requeridas en el curso.</li> <li>• En caso de reincidencia, es necesario destacarles que cada lección es calificada según la cátedra de violín de la EMMC, y que de seguir será necesario el rebajo de puntos respectivos, cabe destacar que el discurso empleado para comunicar estos lineamientos será utilizando un lenguaje asertivo evitando estrés de los estudiantes en el desarrollo de la clase.</li> <li>• Diagnóstico de la ejecución del estudio asignado para este semestre. Criterios cualitativos del docente hacia la estudiante por su puntualidad, participación, concentración, rendimiento y motivación en el desarrollo de la clase.</li> </ul>



<b>Recursos</b>
Guías de curso. Cronograma. Hojas de examen técnico y de repertorio. Un atril. Dos copias de la escala y arpegio, estudio y piezas de repertorio asignadas a la estudiante. Lápiz de grafito y color, sacapuntas, borrador, Teléfono celular. Acceso a internet. Metronomo y afinador cromático. Planeamiento de la semana 1. Videos o audios del repertorio asignado. Método de Galamian Libro 1 y 2. Cuaderno.
<b>Tareas</b>
Realización de un video clip donde demuestre sus conocimientos adquiridos con la escala asignada. Práctica individual con énfasis en el estudio asignado.
<b>Rúbricas</b>
Se utilizará la rúbrica del Anexo la cual se diseñó a partir de los criterios de evaluación de los exámenes técnicos y de repertorio de la cátedra de cuerdas de la EMMC.
<b>Tareas Pendientes:</b>
Sin pendientes.

<b>Planeamiento de clase de Semana 3</b>		
<b>Institución:</b> Escuela Municipal de Música de Cartago		
<b>Profesor:</b> Daniel Sandí Calderón		<b>Alumna:</b> Stephany Moya Leandro
<b>Objetivo General</b>		
- Diagnosticar el progreso de Stephany con la ejecución del estudio asignado.		
<b>Objetivos Específicos</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retroalimentar la ejecución de la estudiante con el estudio asignado.</li> <li>- Escuchar a la estudiante en el fragmento más difícil del estudio asignado.</li> <li>- Mediar estrategias de estudio para facilitar el control del ritmo y afinación según las dificultades de la estudiante.</li> </ul>		
<b>Contenidos</b>	<b>Actividades de Mediación</b>	<b>Estrategias de Evaluación</b>
<p>La afinación y precisión rítmica, del estudio asignado.</p> <p>Estrategias para facilitar el proceso de aprendizaje del ritmo y afinación del estudio asignado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bienvenida y preparación de la estudiante de su equipo de trabajo.</li> <li>2. La estudiante Stephany ejecuta el estudio asignado de manera integral.</li> <li>3. El docente retroalimentará el progreso de la estudiante con el estudio asignado.</li> <li>4. El docente mediará estrategias que le permitan a la estudiante comprender y realizar la precisión rítmica de dos a tres pasajes del estudio asignado poniendo énfasis en el fragmento más difícil. Como estrategia de ludificación utilizada, se basará en la localización de las notas fantasma como desafío intelectual.</li> <li>5. La estudiante ejecutará el estudio asignado por segunda vez, desde la parte más difícil evidenciando su claridad con los pasos de posición.</li> <li>6. Evaluación de dudas, explicación de tareas, entrega de tareas y despedida.               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 2 minutos</li> <li>2. 5 minutos</li> <li>3. 5 minutos</li> <li>4. 15 minutos</li> <li>5. 10 minutos</li> <li>6. 2 minutos</li> </ol> </li> </ol>	<p>Retroalimentaciones cualitativas del progreso de la estudiante tras la ejecución de las escalas y arpeggios asignados.</p> <p>Autoevaluación: El docente de manera esporádica le preguntará a la estudiante acerca de su punto de vista o aprovechamiento del conocimiento teórico-práctico u opiniones facilitado.</p> <p>Llamadas de atención (de ser necesario) por la puntualidad al inicio de las clases, y la importancia de traer los materiales y tareas requeridas en el curso.</p> <p>En caso de reincidencia, es necesario destacarles que cada lección es calificada según la cátedra de violín de la EMMC, y que de seguir será necesario el rebajo de puntos respectivos, cabe destacar que el discurso empleado para comunicar estos lineamientos será utilizando un lenguaje asertivo evitando estrés de los estudiantes en el desarrollo de la clase.</p> <p>Diagnóstico de la ejecución del estudio asignado para este semestre.</p> <p>Criterios cualitativos del docente hacia la estudiante por su puntualidad, participación, concentración, rendimiento y motivación en el desarrollo de la clase.</p>

<b>Recursos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guías de curso.</li> <li>• Cronograma.</li> <li>• Hojas de examen técnico y de repertorio.</li> <li>• Un atril.</li> <li>• Dos copias de la escala y arpegio, estudio y piezas de repertorio asignadas a la estudiante.</li> <li>• Lápiz de grafito y color, sacapuntas, borrador,</li> <li>• Teléfono celular.</li> <li>• Acceso a internet.</li> <li>• Metrónomo y afinador cromático.</li> <li>• Planeamiento de la semana 1.</li> <li>• Videos o audios del repertorio asignado.</li> <li>• Método de Galamian Libro 1 y 2.</li> <li>• Cuaderno.</li> </ul>
<b>Tareas</b>
<p>Entrega de la primera evidencia de aprendizaje.  Entrega del segundo videoclip.  Práctica individual con énfasis en el repertorio.</p>
<b>Rúbricas</b>
<p>Se utilizará la rúbrica del Anexo <u>10.8</u> la cual se diseñó a partir de los criterios de evaluación de los exámenes técnicos y de repertorio de la cátedra de cuerdas de la EMMC.</p>
<b>Tareas Pendientes:</b>
<p>No hay pendientes para la semana 3.</p>

<b>Planeamiento de clase de Semana 4</b>		
<b>Institución:</b> Escuela Municipal de Música de Cartago		
<b>Profesor:</b> Daniel Sandí Calderón		Alumna: Stephany Moya Leandro
<b>Objetivo General</b>		
Repasar estrategias para la afinación del estudio asignado.		
<b>Objetivos Específicos</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demostrar estrategias para la afinación de las notas musicales.</li> <li>• Aplicar las estrategias para afinar en el estudio asignado.</li> </ul>		
<b>Contenidos</b>	<b>Actividades de Mediación</b>	<b>Estrategias de Evaluación</b>
Estrategias de para la afinación de las notas musicales en el violín. Aplicación de estrategias para la afinación para el estudio asignado.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bienvenida y preparación de la estudiante de su equipo de trabajo.</li> <li>2. El docente demostrará las estrategias para la afinación de las notas musicales: uso de armónicos, utilización de tuner, y utilización de afinador cromático. Los apuntes y resúmenes se escribirán en el cuaderno de la estudiante.</li> <li>3. La estudiante aplicará cada una de las tres estrategias demostradas por el docente. Como estrategia de ludificación, se realizó la técnica del silbido y canto de las notas según las estrategias sintetizadas por O’Gryebin.</li> <li>4. La estudiante escogerá alguna de las estrategias vistas y tratará de tocar la parte más difícil del estudio asignado.</li> <li>5. Evacuación de dudas, explicación de tareas, entrega de tareas y despedida.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 2 minutos</li> <li>2. 15 minutos</li> <li>3. 10 minutos</li> <li>4. minutos</li> <li>5. 10 minutos</li> <li>6. 3 minutos</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentaciones cualitativas del progreso de la estudiante tras las estrategias para afinación asignadas..</li> <li>• Autoevaluación: El docente de manera esporádica le preguntará a la estudiante acerca de su punto de vista o aprovechamiento del conocimiento teórico-práctico u opiniones facilitado.</li> <li>• Llamadas de atención (de ser necesario) por la puntualidad al inicio de las clases, y la importancia de traer los materiales y tareas requeridas en el curso.</li> <li>• En caso de reincidencia, es necesario destacarles que cada lección es calificada según la cátedra de violín de la EMMC, y que de seguir será necesario el rebajo de puntos respectivos, cabe destacar que el discurso empleado para comunicar estos lineamientos será utilizando un lenguaje asertivo evitando estrés de los estudiantes en el desarrollo de la clase.</li> <li>• Diagnóstico del progreso de la estudiante tras las demostraciones del docente.</li> <li>• Criterios cualitativos del docente hacia la estudiante por su puntualidad, participación, concentración, rendimiento y motivación en el desarrollo de la clase.</li> </ul>

<b>Recursos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guías de curso.</li> <li>• Cronograma.</li> <li>• Hojas de examen técnico y de repertorio.</li> <li>• Un atril.</li> <li>• Dos copias de la escala y arpegio, estudio y piezas de repertorio asignadas a la estudiante.</li> <li>• Lápiz de grafito y color, sacapuntas, borrador,</li> <li>• Teléfono celular.</li> <li>• Acceso a internet.</li> <li>• Metrónomo y afinador cromático.</li> <li>• Tuner.</li> <li>• Planeamiento de la semana 1.</li> <li>• Videos o audios del repertorio asignado.</li> <li>• Método de Galamian Libro 1 y 2.</li> <li>• Cuaderno.</li> </ul>
<b>Tareas</b>
<p>Entrega de la primera evidencia de aprendizaje.  Entrega del segundo videoclip.  Práctica individual con énfasis en el repertorio.</p>
<b>Rúbricas</b>
<p>Se utilizará la rúbrica del Anexo <u>10.8</u> la cual se diseñó a partir de los criterios de evaluación de los exámenes técnicos y de repertorio de la cátedra de cuerdas de la EMMC.</p>
<b>Tareas Pendientes:</b>
<p>No hay pendientes para la semana 3.</p>

Planeamiento de clase de Semana 4		
<b>Institución:</b> Escuela Municipal de Música de Cartago		
<b>Profesor:</b> Daniel Sandí Calderón		<b>Alumna:</b> Stephany Moya Leandro
<b>Objetivo General</b>		
Dar seguimiento de Stephany con la ejecución del estudio asignado.		
<b>Objetivos Específicos</b>		
Retroalimentar la ejecución de la estudiante con el estudio asignado. Escuchar a la estudiante en los fragmentos más difíciles para Stephany del estudio asignado. Mediar estrategias de estudio para facilitar el control del ritmo y afinación según las dificultades de la estudiante.		
Contenidos	Actividades de Mediación	Estrategias de Evaluación
La afinación y precisión rítmica, del estudio asignado. Estrategias para facilitar el proceso de aprendizaje del ritmo y afinación del estudio asignado en dos o tres fragmentos del estudio en que Stephany tenga dificultad.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bienvenida y preparación de la estudiante de su equipo de trabajo.</li> <li>2. La estudiante Stephany ejecuta de manera integral el estudio asignado para su diagnóstico.</li> <li>3. El docente retroalimentará el progreso de la estudiante con el estudio asignado.</li> <li>4. El docente mediará estrategias para la precisión rítmica en dos o tres extractos del estudio asignado, como estrategias de ludificación, se realizó la estrategia de tocar las subdivisiones, y haciendo espejos con las manos.</li> <li>5. Evacuación de dudas, explicación de tareas, entrega de tareas y despedida.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 2 minutos</li> <li>2. 10 minutos</li> <li>3. 5 minutos</li> <li>4. 20 minutos</li> <li>6. 3 minutos</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentaciones cualitativas del progreso de la estudiante tras la ejecución del estudio asignado.</li> <li>• Autoevaluación: El docente de manera esporádica le preguntará a la estudiante acerca de su punto de vista o aprovechamiento del conocimiento teórico-práctico u opiniones facilitado.</li> <li>• Llamadas de atención (de ser necesario) por la puntualidad al inicio de las clases, y la importancia de traer los materiales y tareas requeridas en el curso.</li> <li>• En caso de reincidencia, es necesario destacarles que cada lección es calificada según la cátedra de violín de la EMMC, y que de seguir será necesario el rebajo de puntos respectivos, cabe destacar que el discurso empleado para comunicar estos lineamientos será utilizando un lenguaje asertivo evitando estrés de los estudiantes en el desarrollo de la clase.</li> <li>• Diagnóstico de la ejecución de las piezas de repertorio para este semestre.</li> <li>• Criterios cualitativos del docente hacia la estudiante por su puntualidad, participación, concentración, rendimiento y motivación en el desarrollo de la clase.</li> </ul>

<b>Recursos</b>
<p>Guías de curso.  Cronograma.  Hojas de examen técnico y de repertorio.  Un atril.  Dos copias de la escala y arpegio, estudio y piezas de repertorio asignadas a la estudiante.  Lápiz de grafito y color, sacapuntas, borrador,  Teléfono celular.  Acceso a internet.  Metrónomo y afinador cromático.  Planeamiento de la semana 1.  Videos o audios del repertorio asignado.  Método de Galamian Libro 1 y 2.  Cuaderno.</p>
<b>Tareas</b>
<p>Entrega de la primera evidencia de aprendizaje.  Entrega del segundo videoclip.  Práctica individual con énfasis en el repertorio.</p>
<b>Rúbricas</b>
<p>Se utilizará la rúbrica del Anexo la cual se diseñó a partir de los criterios de evaluación de los exámenes técnicos y de repertorio de la cátedra de cuerdas de la EMMC.</p>
<b>Tareas Pendientes:</b>
<p>No hay pendientes para la semana 3.</p>

Planeamiento de clase de Semana 5		
<b>Institución:</b> Escuela Municipal de Música de Cartago		
<b>Profesor:</b> Daniel Sandí Calderón		Alumna: Stephany Moya Leandro
<b>Objetivo General</b>		
Dar un seguimiento técnico-interpretativo al estudio asignado para Stephany		
<b>Objetivos Específicos</b>		
Escuchar integralmente la ejecución de Stephany con el estudio asignado Mediar estrategias de estudio para facilitar control del ritmo y afinación según las dificultades de la estudiante.		
Contenidos	Actividades de Mediación	Estrategias de Evaluación
El proceso de Perfeccionamiento técnico de la precisión rítmica en el estudio asignado.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bienvenida y preparación de la estudiante de su equipo de trabajo.</li> <li>2. La estudiante SML ejecuta integralmente el estudio asignado.</li> <li>3. El docente retroalimentará el progreso de la estudiante con el estudio asignado enfatizando en su precisión rítmica.</li> <li>4. El docente mediará estrategias basadas en variaciones rítmicas, ejercicios de O'Gryebin y utilización del metrónomo para facilitar la comprensión y ejecución del ritmo en dos o tres pasajes del estudio asignado según las dificultades halladas por la estudiante.</li> <li>5. La estudiante ejecutará el estudio de manera integral por segunda vez considerando las actividades mediadas previamente.</li> <li>6. Evacuación de dudas, explicación de tareas, entrega de tareas y despedida.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 2 minutos.</li> <li>2. 5 minutos.</li> <li>3. 5 minutos.</li> <li>4. 15 minutos.</li> <li>5. 10 minutos.</li> <li>6. 3 minutos.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentaciones cualitativas del progreso de la estudiante tras la ejecución de las escalas y arpeggios asignados.</li> <li>• Autoevaluación: El docente de manera esporádica le preguntará a la estudiante acerca de su punto de vista o aprovechamiento del conocimiento teorico-práctico u opiniones facilitado.</li> <li>• Llamadas de atención (de ser necesario) por la puntualidad al inicio de las clases, y la importancia de traer los materiales y tareas requeridas en el curso.</li> <li>• En caso de reincidencia, es necesario destacarles que cada lección es calificada según la cátedra de violín de la EMMC, y que de seguir será necesario el rebajo de puntos respectivos, cabe destacar que el discurso empleado para comunicar estos lineamientos será utilizando un lenguaje asertivo evitando estrés de la estudiante en el desarrollo de la clase. Diagnóstico de la ejecución de la escala y arpeggio asignada con énfasis en la precisión rítmica.</li> <li>• Criterios cualitativos del docente hacia la estudiante por su puntualidad, participación, concentración, rendimiento y motivación en el desarrollo de la clase.</li> </ul>



<b>Recursos</b>
<p>Guías de curso.  Cronograma.  Hojas de examen técnico y de repertorio.  Un atril.  Dos copias de la escala y arpegio, estudio y piezas de repertorio Asignadas a la estudiante.  Lápiz de grafito y color, sacapuntas, borrador.  Teléfono celular.  Acceso a internet.  Metronomo y afinador cromático.  Planeamiento de la semana 1.  Videos o audios del repertorio asignado.  Método de Galamian Libro 1 y 2.  Cuaderno.</p>
<b>Tareas</b>
<p>Entrega de la primera evidencia de aprendizaje utilizando Cerego  Entrega del cuarto video clip, 3.  Práctica Individual con énfasis en el estudio.  Comienzo de la Tarea Bonus (opcional)</p>
<b>Rúbricas</b>
<p>Se utilizará la rúbrica del Anexo la cual se diseñó a partir de los criterios de evaluación de los exámenes técnicos y de repertorio de la cátedra de cuerdas de la EMMC.</p>
<b>Tareas Pendientes</b>
<p>Las tareas pendientes se detallarán según el progreso de la estudiante en la semana 3 del curso.</p>

Planeamiento de clase de Semana 6		
<b>Institución:</b> Escuela Municipal de Música de Cartago		
<b>Profesor:</b> Daniel Sandí Calderón		<b>Alumna:</b> Stephany Moya Leandro
<b>Objetivo General</b>		
Diagnosticar el progreso de Stephany con la escala, arpegio y estudio asignado.		
<b>Objetivos Específicos</b>		
Escuchar integralmente la ejecución de SML con la escala, arpegio y estudio asignado. Retroalimentar la ejecución de Stephany según los criterios del examen técnico de la EMMC. Mediar estrategias de estudio para facilitar control del ritmo y afinación de Stephany con la escala, arpegio y estudio asignado.		
Contenidos	Actividades de Mediación	Estrategias de Evaluación
El proceso de perfeccionamiento técnico de la precisión rítmica en las piezas de repertorio asignadas.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bienvenida y preparación de la estudiante de su equipo de trabajo.</li> <li>2. La estudiante ejecutará, la escala, arpegio y estudio asignado, integral y continuamente.</li> <li>3. El docente retroalimentará el progreso de la estudiante con las piezas con la escala, arpegio y estudio asignado.</li> <li>4. El docente estrategias para facilitar los problemas técnico-interpretativos que la estudiante posea tras la ejecución de la escala, arpegio y estudio asignado. Como estrategia principal se utilizará la estrategia “preparar los cambios de posición”.</li> <li>5. Evacuación de dudas, explicación de tareas, y despedida.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 2 minutos</li> <li>2. 10 minutos</li> <li>3. 5 minutos</li> <li>4. 15 minutos</li> <li>5. 3 minutos</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentaciones cualitativas del progreso de la estudiante tras la ejecución de las escalas, arpegios y estudio asignado.</li> <li>• Autoevaluación: El docente de manera esporádica le preguntará a la estudiante acerca de su punto de vista o aprovechamiento del conocimiento teórico-práctico u opiniones facilitado.</li> <li>• Llamadas de atención (de ser necesario) por la puntualidad al inicio de las clases, y la importancia de traer los materiales y tareas requeridas en el curso.</li> <li>• En caso de reincidencia, es necesario destacarles que cada lección es calificada según la cátedra de violín de la EMMC, y que de seguir será necesario el rebajo de puntos respectivos, cabe destacar que el discurso empleado para comunicar estos lineamientos será utilizando un lenguaje asertivo evitando estrés de la estudiante en el desarrollo de la clase. Diagnóstico de la ejecución de la escala y arpegio asignada con énfasis en la precisión rítmica.</li> <li>• Criterios cualitativos del docente hacia la estudiante por su puntualidad, participación, concentración, rendimiento y motivación en el desarrollo de la clase.</li> </ul>

<b>Recursos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Guías de curso</li><li>- Cronograma,</li><li>- hojas de examen técnico y de repertorio.</li><li>- un atril,</li><li>- dos copias de la escala y arpegio, estudio y piezas de repertorio asignadas a la estudiante.</li><li>- Lápiz de grafito y color, sacapuntas, borrador.</li><li>- teléfono celular,</li><li>- acceso a internet,</li><li>- metrónomo y afinador cromático,</li><li>- planeamiento de la semana 1,</li><li>- videos o audios del repertorio asignado.</li><li>- Método de Galamian Libro 1 y 2,</li><li>- Cuaderno</li></ul>
<b>Tareas</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Entrega del sexto video clip,</li><li>- Práctica individual con énfasis en las escalas y los arpegios.</li><li>- Entrega de la cuarta evidencia de aprendizaje.</li></ul>
<b>Rúbricas</b>
Se utilizará la rúbrica del Anexo la cual se diseñó a partir de los criterios de evaluación de los exámenes técnicos y de repertorio de la cátedra de cuerdas de la EMMC.
<b>Tareas Pendientes</b>
Las tareas pendientes se detallarán según el progreso de la estudiante en la semana 6 del curso.

Planeamiento de clase de Semana 7		
<b>Institución:</b> Escuela Municipal de Música de Cartago		
<b>Profesor:</b> Daniel Sandí Calderón		<b>Alumna:</b> Stephany Moya Leandro
<b>Objetivo General</b>		
Dar seguimiento y retroalimentación a Stephany a partir de los resultados de las clases 1 a la 6.		
<b>Objetivos Específicos</b>		
Repasar brevemente estrategias para la relajación física enfocadas a la técnica de la mano izquierda.		
Retroalimentar la ejecución de la estudiante con énfasis en su control de la afinación.		
Mediar estrategias de estudio para facilitar el desarrollo de la afinación según las dificultades de la estudiante.		
Contenidos	Actividades de Mediación	Estrategias de Evaluación
Repaso de ejercicios de relajación con énfasis a la mano izquierda. Estrategias para la comprensión de las digitaciones en el estudio asignado. Retroalimentación de la mitad del proceso de la práctica docente.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bienvenida y preparación de la estudiante de su equipo de trabajo.</li> <li>2. El docente retroalimentará el progreso de la estudiante con las piezas de repertorio asignadas en las semanas de la 1 a la 6. Se tomarán en cuenta los datos obtenidos en las bitácoras.</li> <li>3. Se repasará un breve ejercicio para la relajación física de las articulaciones, poniendo énfasis en la mano izquierda.</li> <li>4. El docente mediará estrategia “manos en espejo” la comprensión para la comprensión de un extracto del estudio asignado.</li> <li>5. Evacuación de dudas, explicación de tareas, entrega de tareas y despedida.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 2 minutos</li> <li>2. 10 minutos</li> <li>3. 10 minutos</li> <li>4. 15 minutos</li> <li>5. 3 minutos</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentaciones cualitativas del progreso de la estudiante tras la ejecución de los ejercicios de relajación y el estudio asignado.</li> <li>• Autoevaluación: El docente de manera esporádica le preguntará a la estudiante acerca de su punto de vista o aprovechamiento del conocimiento teórico-práctico u opiniones facilitado.</li> <li>• Llamadas de atención (de ser necesario) por la puntualidad al inicio de las clases, y la importancia de traer los materiales y tareas requeridas en el curso.</li> <li>• En caso de reincidencia, es necesario destacarles que cada lección es calificada según la cátedra de violín de la EMMC, y que de seguir será necesario el rebajo de puntos respectivos, cabe destacar que el discurso empleado para comunicar estos lineamientos será utilizando un lenguaje asertivo evitando estrés de la estudiante en el desarrollo de la clase. Diagnóstico de la ejecución de la escala y arpeggio asignada con énfasis en la precisión rítmica.</li> <li>• Criterios cualitativos del docente hacia la estudiante por su puntualidad, participación, concentración, rendimiento y motivación en el desarrollo de la clase.</li> </ul>

<b>Recursos</b>
<p>Guías de curso.  Cronograma.  Hojas de examen técnico y de repertorio.  Un atril.  Dos copias de la escala y arpegio, estudio y piezas de repertorio Asignadas a la estudiante.  Lápiz de grafito y color, sacapuntas, borrador.  Cámara de video, stand, tarjeta SV (para registro para la investigación).  Teléfono celular.  Acceso a internet.  Metronomo y afinador cromático.  Planeamiento de la semana 1.  Videos o audios del repertorio asignado.  Método de Galamian Libro 1 y 2.  Cuaderno.</p>
<b>Tareas</b>
<p>Entrega del cuarto video clip, 3.  Práctica Individual con énfasis en el estudio.  Comienzo de la Tarea Bonus (opcional)</p>
<b>Rúbricas</b>
<p>Se utilizará la rúbrica del Anexo la cual se diseñó a partir de los criterios de evaluación de los exámenes técnicos y de repertorio de la cátedra de cuerdas de la EMMC.</p>
<b>Tareas Pendientes</b>
<p>Las tareas pendientes se detallarán según el progreso de la estudiante en la semana 3 del curso.</p>

Planeamiento de clase de Semana 8		
<b>Institución:</b> Escuela Municipal de Música de Cartago		
<b>Profesor:</b> Daniel Sandí Calderón		<b>Alumna:</b> Stephany Moya Leandro
<b>Objetivo General</b>		
Revisar la ejecución de Stephany con la escala, arpegios y estudio según los criterios evaluativos del examen técnico.		
<b>Objetivos Específicos</b>		
Escuchar integralmente la ejecución de Stephany con la escala, arpegios y estudio asignado. Retroalimentar la ejecución de la estudiante con énfasis en los criterios de evaluación del examen técnico. Mediar estrategias de estudio para facilitar el desarrollo de la afinación según las dificultades específicas de la estudiante.		
Contenidos	Actividades de Mediación	Estrategias de Evaluación
<p>- El proceso de perfeccionamiento técnico integral en el la escala, estudio, arpegio estudio asignado.</p> <p>- Los criterios evaluativos del examen técnico.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bienvenida y preparación de la estudiante de su equipo de trabajo.</li> <li>2. La estudiante ejecuta la escala, arpegios y estudio asignado.</li> <li>3. El docente retroalimentará el progreso de la estudiante con la escala, arpegio asignado, según los parámetros del examen técnico.</li> <li>4. Adicionalmente, se discutirán brevemente los criterios del examen técnico.</li> <li>5. El docente mediará estrategias basadas en la utilización del metrónomo, variaciones de arcadas, o las extraídas por O Gryebin para facilitar la comprensión o perfeccionamiento de dos o tres pasajes de la escala, arpegios y estudio asignado según las dificultades de la estudiante.</li> <li>6. Evacuación de dudas, explicación de tareas, entrega de la tarea y despedida, adicionalmente, se le preguntará a la estudiante que desea ver para la clase 9.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 2 minutos.</li> <li>2. 10 minutos.</li> <li>3. 5 minutos</li> <li>4. 5 minutos.</li> <li>5. 15 minutos.</li> <li>. minutos</li> <li>6. 3 minutos</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentaciones cualitativas del progreso de la estudiante tras la ejecución de las escalas y arpegios asignados.</li> <li>• Autoevaluación: El docente de manera esporádica le preguntará a la estudiante acerca de su punto de vista o aprovechamiento del conocimiento teorico-práctico u opiniones facilitado.</li> <li>• Llamadas de atención (de ser necesario) por la puntualidad al inicio de las clases, y la importancia de traer los materiales y tareas requeridas en el curso.</li> <li>• En caso de reincidencia, es necesario destacarles que cada lección es calificada según la cátedra de violín de la EMMC, y que de seguir será necesario el rebajo de puntos respectivos, cabe destacar que el discurso empleado para comunicar estos lineamientos será utilizando un lenguaje asertivo evitando estrés de la estudiante en el desarrollo de la clase. Diagnóstico de la ejecución de la escala y arpegio asignada con énfasis en la precisión rítmica.</li> <li>• Criterios cualitativos del docente hacia la estudiante por su puntualidad, participación, concentración, rendimiento y motivación en el desarrollo de la clase.</li> </ul>

<b>Recursos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guías de curso</li> <li>- cronograma,</li> <li>- hojas de examen técnico y de repertorio.</li> <li>- un atril,</li> <li>- dos copias de la escala y arpegio, estudio y piezas de repertorio asignadas a la estudiante.</li> <li>- Lápiz de grafito y color, sacapuntas, borrador,</li> <li>- Cámara de video, stand, tarjeta SV (para registro para la investigación),</li> <li>- teléfono celular,</li> <li>- acceso a internet,</li> <li>- metrónomo y afinador cromático,</li> <li>- planeamiento de la semana 1,</li> <li>- videos o audios del repertorio asignado.</li> <li>- Método de Galamian Libro 1 y 2,</li> <li>- Cuaderno</li> </ul>
<b>Tareas</b>
<p>Entrega del octavo video clip.  Práctica individual con énfasis en los lineamientos del examen técnico.  Seguimiento de la segunda Tarea Bonus (Opcional)</p>
<b>Rúbricas</b>
<p>Se utilizará la rúbrica del Anexo la cual se diseñó a partir de los criterios de evaluación de los exámenes técnicos y de repertorio de la cátedra de cuerdas de la EMMC.</p>
<b>Tareas Pendientes</b>
<p>Las tareas pendientes se detallarán según el progreso de la estudiante en la semana 3 del curso.</p>

Planeamiento de clase de Semana 9		
<b>Institución:</b> Escuela Municipal de Música de Cartago		
Profesor: Daniel Sandí Calderón		<b>Alumna:</b> Stephany Moya Leandro
<b>Objetivo General</b>		
Diagnosticar generalmente la ejecución de Stephany con las piezas de repertorio asignadas con énfasis en ritmo.		
<b>Objetivos Específicos</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuchar integralmente la ejecución de Stephany con las piezas de repertorio asignadas.</li> <li>- Retroalimentar la ejecución de la estudiante con énfasis en el control y precisión rítmica.</li> <li>- Mediar estrategias de estudio para facilitar el perfeccionamiento de la precisión rítmica según las dificultades de la estudiante detectadas.</li> </ul>		
Contenidos	Actividades de Mediación	Estrategias de Evaluación
<p>Criterios generales de precisión rítmica en las piezas de repertorio asignadas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bienvenida y preparación de la estudiante de su equipo de trabajo.</li> <li>2. La estudiante tocará de manera integral las piezas de estudio asignadas</li> <li>3. El docente retroalimentará el progreso de la estudiante con la pieza de repertorio asignado poniendo énfasis en su precisión rítmica.</li> <li>4, El docente mediará estrategias con el uso del metrónomo y variación rítmica para el desarrollo de la velocidad en dos o tres pasajes de las obras de repertorio asignado según las dificultades de la estudiante.</li> <li>5. Evacuación de dudas, explicación de tareas, entrega de tareas, supervisión de Cerego y despedida.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 2 minutos.</li> <li>2. 15 minutos.</li> <li>3. 5 minutos.</li> <li>4. 25 minutos.</li> <li>5. 3 minutos.</li> <li>6. 3 minutos.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentaciones cualitativas del progreso de la estudiante tras la ejecución del repertorio asignado.</li> <li>• Autoevaluación: El docente de manera esporádica le preguntará a la estudiante acerca de su punto de vista o aprovechamiento del conocimiento teórico-práctico u opiniones facilitado.</li> <li>• Llamadas de atención (de ser necesario) por la puntualidad al inicio de las clases, y la importancia de traer los materiales y tareas requeridas en el curso.</li> <li>• En caso de reincidencia, es necesario destacarles que cada lección es calificada según la cátedra de violín de la EMMC, y que de seguir será necesario el rebajo de puntos respectivos, cabe destacar que el discurso empleado para comunicar estos lineamientos será utilizando un lenguaje asertivo evitando estrés de la estudiante en el desarrollo de la clase. Diagnóstico de la ejecución de la escala y arpegio asignada con énfasis en la precisión rítmica.</li> <li>• Criterios cualitativos del docente hacia la estudiante por su puntualidad, participación, concentración, rendimiento y motivación en el desarrollo de la clase.</li> </ul>



<b>Recursos</b>
<p>Guías de curso.  Cronograma.  Hojas de examen técnico y de repertorio.  Un atril.  Dos copias de la escala y arpegio, estudio y piezas de repertorio Asignadas a la estudiante.  Lápiz de grafito y color, sacapuntas, borrador.  Cámara de video, stand, tarjeta SV (para registro para la investigación).  Teléfono celular.  Acceso a internet.  Metronomo y afinador cromático.  Planeamiento de la semana 1.  Videos o audios del repertorio asignado.  Método de Galamian Libro 1 y 2.  Cuaderno.</p>
<b>Tareas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrega de noveno video clip,</li> <li>- Práctica individual con énfasis en el examen técnico.</li> <li>- Entrega de la Segunda Tarea Bonus. (Opcional)</li> </ul>
<b>Rúbricas</b>
<p>Se utilizará la rúbrica del Anexo la cual se diseñó a partir de los criterios de evaluación de los exámenes técnicos y de repertorio de la cátedra de cuerdas de la EMMC.</p>
<b>Tareas Pendientes</b>
<p>Las tareas pendientes se detallarán según el progreso de la estudiante en la semana 8 del curso.</p>

Planeamiento de clase de Semana 10		
<b>Institución:</b> Escuela Municipal de Música de Cartago		
<b>Profesor:</b> Daniel Sandí Calderón		<b>Alumna:</b> Stephany Moya Leandro
<b>Objetivo General</b>		
Diagnosticar el progreso de Stephany con la Pantomima.		
<b>Objetivos Específicos</b>		
<p>- Escuchar integralmente la ejecución de Stephany con la Pantomima.</p> <p>- Retroalimentar la ejecución de la estudiante con énfasis en el control y precisión de la afinación.</p> <p>- Mediar estrategias de estudio para facilitar el perfeccionamiento de la precisión de la afinación según las dificultades de la estudiante detectadas.</p>		
Contenidos	Actividades de Mediación	Estrategias de Evaluación
Diagnóstico del Perfeccionamiento técnico-interpretativo de la Pantomima (del repertorio asignado)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bienvenida y preparación de la estudiante de su equipo de trabajo.</li> <li>2. Stephany la pantomima de manera integral.</li> <li>3. El docente retroalimentará el progreso de la estudiante con la pieza de repertorio asignado poniendo énfasis en su afinación.</li> <li>4. El docente mediará estrategias basadas en la utilización del afinador cromático y de Michael O'Gryebin para facilitar el perfeccionamiento de la afinación de dos o tres pasajes de la Pantomima.</li> <li>5. Evacuación de dudas, explicación de tareas, y despedida.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 2 minutos.</li> <li>2. 5 minutos.</li> <li>3. 5 minutos.</li> <li>4. 25 minutos.</li> <li>5. 3 minutos.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentaciones cualitativas del progreso de la estudiante tras la ejecución de la Pantomima.</li> <li>• Autoevaluación: El docente de manera esporádica le preguntará a la estudiante acerca de su punto de vista o aprovechamiento del conocimiento teórico-práctico u opiniones facilitado.</li> <li>• Llamadas de atención (de ser necesario) por la puntualidad al inicio de las clases, y la importancia de traer los materiales y tareas requeridas en el curso.</li> <li>• En caso de reincidencia, es necesario destacarles que cada lección es calificada según la cátedra de violín de la EMMC, y que de seguir será necesario el rebajo de puntos respectivos, cabe destacar que el discurso empleado para comunicar estos lineamientos será utilizando un lenguaje asertivo evitando estrés de la estudiante en el desarrollo de la clase. Diagnóstico de la ejecución de la escala y arpeggio asignada con énfasis en la precisión rítmica.</li> <li>• Criterios cualitativos del docente hacia la estudiante por su puntualidad, participación, concentración, rendimiento y motivación en el desarrollo de la clase.</li> </ul>

<b>Recursos</b>
<p>Guías de curso.  Cronograma.  Hojas de examen técnico y de repertorio.  Un atril.  Dos copias de la escala y arpegio, estudio y piezas de repertorio Asignadas a la estudiante.  Lápiz de grafito y color, sacapuntas, borrador.  Teléfono celular.  Acceso a internet.  Metrónomo y afinador cromático.  Planeamiento de la semana 1.  Videos o audios del repertorio asignado.  Método de Galamian Libro 1 y 2.  Cuaderno.</p>
<b>Tareas</b>
<p>Entrega de la primera evidencia de aprendizaje utilizando Cerego  Entrega del cuarto video clip, 3.  Práctica Individual con énfasis en el estudio.  Comienzo de la Tarea Bonus (opcional)</p>
<b>Rúbricas</b>
<p>Se utilizará la rúbrica del Anexo la cual se diseñó a partir de los criterios de evaluación de los exámenes técnicos y de repertorio de la cátedra de cuerdas de la EMMC.</p>
<b>Tareas Pendientes</b>
<p>Las tareas pendientes se detallarán según el progreso de la estudiante en la semana 9 del curso.</p>

Planeamiento de clase de Semana 10		
<b>Institución:</b> Escuela Municipal de Música de Cartago		
Profesor: Daniel Sandí Calderón		<b>Alumna:</b> Stephany Moya Leandro
<b>Objetivo General</b>		
Diagnosticar el progreso de Stephany con la Fuga.		
<b>Objetivos Específicos</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuchar integralmente la ejecución de Stephany con la Fuga</li> <li>- Retroalimentar la ejecución de la estudiante con énfasis en el control y precisión de la afinación.</li> <li>- Mediar estrategias de estudio para facilitar el perfeccionamiento de la precisión de la afinación según las dificultades de la estudiante detectadas.</li> </ul>		
Contenidos	Actividades de Mediación	Estrategias de Evaluación
Diagnóstico del Perfeccionamiento técnico-interpretativo de la Fuga (del repertorio asignado)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bienvenida y preparación de la estudiante de su equipo de trabajo.</li> <li>2. La estudiante tocará la fuga</li> <li>3. El docente retroalimentará el progreso de la estudiante con la pieza de repertorio asignado poniendo énfasis en su afinación.</li> <li>4. El docente mediará estrategias basadas en la utilización del afinador cromático y de Michael O'Gryebin para facilitar el perfeccionamiento de la afinación de dos o tres pasajes de la Pantomima.</li> <li>5. Evacuación de dudas, explicación de tareas, y despedida.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 2 minutos.</li> <li>2. 5 minutos.</li> <li>3. 5 minutos.</li> <li>4. 25 minutos.</li> <li>5. 3 minutos.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentaciones cualitativas del progreso de la estudiante tras la ejecución de la Fuga.</li> <li>• Autoevaluación: El docente de manera esporádica le preguntará a la estudiante acerca de su punto de vista o aprovechamiento del conocimiento teórico-práctico u opiniones facilitado.</li> <li>• Llamadas de atención (de ser necesario) por la puntualidad al inicio de las clases, y la importancia de traer los materiales y tareas requeridas en el curso.</li> <li>• En caso de reincidencia, es necesario destacarles que cada lección es calificada según la cátedra de violín de la EMMC, y que de seguir será necesario el rebajo de puntos respectivos, cabe destacar que el discurso empleado para comunicar estos lineamientos será utilizando un lenguaje asertivo evitando estrés de la estudiante en el desarrollo de la clase. Diagnóstico de la ejecución de la escala y arpegio asignada con énfasis en la precisión rítmica.</li> <li>• Criterios cualitativos del docente hacia la estudiante por su puntualidad, participación, concentración, rendimiento y motivación en el desarrollo de la clase.</li> </ul>

<b>Recursos</b>
<p>Guías de curso.  Cronograma.  Hojas de examen técnico y de repertorio.  Un atril.  Dos copias de la escala y arpegio, estudio y piezas de repertorio Asignadas a la estudiante.  Lápiz de grafito y color, sacapuntas, borrador.  Teléfono celular.  Acceso a internet.  Metronomo y afinador cromático.  Planeamiento de la semana 1.  Videos o audios del repertorio asignado.  Método de Galamian Libro 1 y 2.  Cuaderno.</p>
<b>Tareas</b>
<p>Entrega de la primera evidencia de aprendizaje utilizando Cerego  Entrega del cuarto video clip, 3.  Práctica Individual con énfasis en el estudio.  Comienzo de la Tarea Bonus (opcional)</p>
<b>Rúbricas</b>
<p>Se utilizará la rúbrica del Anexo la cual se diseñó a partir de los criterios de evaluación de los exámenes técnicos y de repertorio de la cátedra de cuerdas de la EMMC.</p>
<b>Tareas Pendientes</b>
<p>Las tareas pendientes se detallarán según el progreso de la estudiante en la semana 11 del curso.</p>

Planeamiento de clase de Semana 12		
<b>Institución:</b> Escuela Municipal de Música de Cartago		
Profesor: Daniel Sandí Calderón		<b>Alumna:</b> Stephany Moya Leandro
<b>Objetivo General</b>		
Diagnosticar la ejecución de Stephany con la Pantomima adhiriendo acompañamiento de piano.		
<b>Objetivos Específicos</b>		
Escuchar integralmente la ejecución de Stephany con las piezas de repertorio asignadas. Retroalimentar la ejecución de manera integral. Mediar estrategias de estudio para facilitar el perfeccionamiento o motivación de los criterios interpretativos, rítmicos y de afinación con la finalidad de realizar el ensamble con la parte de piano. Ejecutar la Pantomima adhiriendo el acompañamiento de piano de la misma.		
Contenidos	Actividades de Mediación	Estrategias de Evaluación
<p>Diagnóstico del proceso de perfeccionamiento técnico de la precisión rítmica en la escala y arpegios asignados.</p> <p>- El acompañamiento de piano de la Pantomima.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bienvenida y preparación de la estudiante de su equipo de trabajo</li> <li>2. La estudiante SML tocará las piezas de repertorio asignadas de manera integral</li> <li>3. El docente retroalimentará el progreso de la estudiante con las piezas de repertorio asignado de manera general</li> <li>4. El docente mediará estrategias para la comprensión de dos o tres extractos importantes en el ensamble con el acompañamiento de piano</li> <li>5. Evaluación de dudas, explicación de tareas, y despedida.               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 2 minutos.</li> <li>2. 15 minutos.</li> <li>3. 5 minutos.</li> <li>4. 15 minutos.</li> <li>5. 3 minutos.</li> </ol> </li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentaciones cualitativas del progreso de la estudiante tras la ejecución de las Pantomima.</li> <li>• Autoevaluación: El docente de manera esporádica le preguntará a la estudiante acerca de su punto de vista o aprovechamiento del conocimiento teórico-práctico u opiniones facilitado.</li> <li>• Llamadas de atención (de ser necesario) por la puntualidad al inicio de las clases, y la importancia de traer los materiales y tareas requeridas en el curso.</li> <li>• En caso de reincidencia, es necesario destacarles que cada lección es calificada según la cátedra de violín de la EMMC, y que de seguir será necesario el rebajo de puntos respectivos, cabe destacar que el discurso empleado para comunicar estos lineamientos será utilizando un lenguaje asertivo evitando estrés de la estudiante en el desarrollo de la clase. Diagnóstico de la ejecución de la escala y arpegio asignada con énfasis en la precisión rítmica.</li> <li>• Criterios cualitativos del docente hacia la estudiante por su puntualidad, participación, concentración, rendimiento y motivación en el desarrollo de la clase.</li> </ul>

<b>Recursos</b>
<p>Guías de curso.  Cronograma.  Hojas de examen técnico y de repertorio.  Un atril.  Dos copias de la escala y arpegio, estudio y piezas de repertorio Asignadas a la estudiante.  Lápiz de grafito y color, sacapuntas, borrador.  Teléfono celular.  Acceso a internet.  Metronomo y afinador cromático.  Planeamiento de la semana 1.  Videos o audios del repertorio asignado.  Método de Galamian Libro 1 y 2.  Cuaderno.</p>
<b>Tareas</b>
<p>Entrega de la primera evidencia de aprendizaje utilizando Cerego.  Entrega del cuarto video clip, 3.  Práctica Individual con énfasis en el estudio.  Comienzo de la Tarea Bonus (opcional)</p>
<b>Rúbricas</b>
<p>Se utilizará la rúbrica del Anexo la cual se diseñó a partir de los criterios de evaluación de los exámenes técnicos y de repertorio de la cátedra de cuerdas de la EMMC.</p>
<b>Tareas Pendientes</b>
<p>Las tareas pendientes se detallarán según el progreso de la estudiante en la semana 11 del curso.</p>

## 7.10 Bitácoras

Escuela Municipal de Música de Cartago

Fecha: 5 de Agosto del 2017

Semana de trabajo Número 1

Nombre de Estudiante: Stephany Moya Leandro

Material Trabajado en la clase de La menor melódica en tres octavas.

Desempeños a calificar	Logros semanales	Necesidades por mejorar
<b>Ubicación de la estudiante en la tonalidad.</b>	Stephany pudo ubicarse en la tonalidad de la menor melódica de manera suficiente, sin embargo, hubo momentos en que los cambios de posición los dedos se ubicaban más bajos del tono principal.	El docente debe velar por buscar una solución que le permita a la estudiante comprender de una manera más efectiva los cambios de posición. De primera a cuarta posición, y de cuarta posición a sexta posición.
<b>Criterios de solfeo (Figuras Rítmicas, identificación de notas en el pentagrama, etc.)</b>	De la estudiante se evidenciaron ciertas dudas en cuanto al solfeo de las notas debido a que ella no está acostumbrada a la lectura de notas adicionales a altas alturas.	Asimismo, es necesario que el estudiante que entre el profesor y la estudiante se busque una manera efectiva para que la estudiante se pueda desempeñar de mejor manera con el uso de líneas adicionales a altas alturas.
<b>Calidad del sonido.</b>	La aprendiz pudo ejecutar las notas con una calidad de sonido moderada, no obstante, tuvo tendencias a manejar el arco de manera superficial.	Es necesario en prioridad mediar el replanteo teórico-práctico de la práctica con el arco con el fin de mejorar la calidad del sonido.
<b>Afinación.</b>	En general la afinación de la estudiante estuvo estable, sin embargo, por problemas técnicos de la mano izquierda como la tensión de su dedo meñique este rubro no fue completamente exitoso.	Es necesario que el docente medie estrategias para la auto-gestión del aprendizaje de la afinación.
<b>Control del tiempo interno.</b>	En general, este rubro lo logro exitosamente, ejecutando la escala de una manera lenta.	La aprendiz debe practicar constantemente la escala con el fin que pueda desarrollar mayor fluidez y velocidad.



<b>Postura Corporal.</b>	La posición corporal de Stephany fue estable, no obstante, tiene una tendencia a doblar la rodilla derecha y de doblar la muñeca derecha muy pronunciadamente.	Es necesario retroalimentar a la estudiante sobre estos elementos y señalarle la importancia de corregirlos para mejorar su desempeño.
<b>Técnicas referencias a la Mano izquierda. (Articulación, coordinación, posición de los dedos, etc.)</b>	Stephany tiene una significativa tensión del meñique izquierdo, en consecuencia este reacciona lento en la ejecución de la escala, y afecta su afinación.	Adicionalmente, es necesario retroalimentar a la estudiante sobre estos elementos y señalarle la importancia de corregirlos para mejorar su desempeño.
<b>Técnicas referentes a la Mano derecha. (Distribución del arco, posición de los dedos, etc.)</b>	Stephany pronuncia significativamente la muñeca de la mano derecha, lo cual puede provocar que el peso no esté ubicado eficientemente.	Es necesario buscar una manera para que Stephany pueda posicionar de mejor manera su peso para la manipulación del arco, a su vez, que ella experimente más eficientemente una manera más efectiva que le permita mejorar su proyección de sonido.
<b>Ejecución de dinámicas, e indicaciones de fraseo.</b>	De manera general, la estudiante estaba tocando en una intensidad de piano, inclusive en las variaciones rítmicas.	Se debe buscar una manera para que ella pueda experimentar la gama de intensidades que puede desarrollar con su violín.
<b>Criterios interpretativos (Discurso Musical- Manejo emocional, etc.)</b>	A Stephany se observó optimista pero a la vez tímida de realizar la escala, lo cual se evidenció en su proyección de sonido	Por parte del docente, resulta necesario mediar estrategias donde la estudiante pueda sentirse más cómoda en su desempeño, además que tenga mayor autosuficiencia, confianza y seguridad.

### **Criterios Generales**

Esta clase fue de reconocimiento por parte de la estudiante de la escala asignada para este semestre, a su vez fue un diagnóstico de las potencialidades técnico-interpretativas que posee Stephany, para poder escoger e investigar diferentes estrategias para maximizar este desempeño. En primera instancia, la aprendiz se estaba acostumbrando a leer notas musicales a alturas muy altas, por lo cual evidencio inseguridad en su ejecución, por otro lado, se observó de la estudiante que posee unas dificultades de la mano izquierda y derecha que impiden una afinación, y proyección de sonido integralmente efectiva para la ejecución de la escala, finalmente aunque se demostró dos variaciones rítmicas que la estudiante puede utilizar para desarrollar mejor precisión rítmica con la escala, resulta necesario que la estudiante pueda realizarlas constantemente en su estudio individual. En general, el desempeño de la estudiante fue regular.

Para la siguiente clase, se propone un taller teórico-práctico con la estudiante para explicarle la importancia e implicaciones de definir el sonido en la ejecución del violín aprovechando los nuevos conocimientos del docente adquiridos por su participación en el Primer Encuentro de Violines de Costa Rica, celebrado en Julio de este año bajo la tutela de Alessandro Bares y Grace Marín. Además, se propone la tarea de que Stephany haga un video donde demuestre los conocimientos que se verán en la tutoría de la semana 2. Para fines prácticos de calificación de clase se otorga una calificación de 7 de 10.

## Escuela Municipal de Música de Cartago Bitácora de Progreso Semanal

**Fecha:** 11 de Agosto 2017      **Semana de trabajo** Número 2 **Nombre de Estudiante:** Stephany Moya Leandro

**Material Trabajado en la clase:** Taller de definición de sonido.

Desempeños a calificar	Logros semanales	Necesidades por mejorar
<b>Ubicación de la estudiante en la tonalidad.</b>	Se nota un logro suficiente en la ubicación de las notas de la escala y el arpegio asignado. No obstante la estudiante los realizó de memoria.	Aunque permite tener mayor pertenencia de las notas que la estudiante está tocando con la escala y arpegio asignado, es necesario que esta manera de aprendizaje no la limite a la lectura musical de las notas musicales, principalmente en alturas altas.
<b>Criterios de solfeo (Figuras Rítmicas, identificación de notas en el pentagrama, etc.)</b>	Se notó el estudio suficiente de la escala y el estudio asignado, no obstante fue necesario en momentos breves, realizar una retroalimentación y mediación de las digitaciones que se utilizan para la ejecución de los arpegios.	Se necesita desarrollar las habilidades de lecto-escritura musical principalmente en sectores con varias líneas adicionales.
<b>Calidad del sonido.</b> /	Se nota un avance satisfactorio en el desarrollo de la calidad del sonido proyectado del violín, asimismo, se nota el agarre y la claridad del mismo.	La estudiante puede utilizar más arco para la ejecución de la escala y arpegios.
<b>Afinación.</b>	Persisten los problemas de afinación de la escala y sonido, principalmente en el paso de cuarta a sexta posición. Así mismo no se nota la utilización del pulgar en el paso de posición y cuando la estudiante está realizando la escala de manera descendente la afinación esta baja.	Es necesario retroalimentarle a la estudiante la importancia del pulgar para el traslado ascendente y descendente de la mano, asimismo se debe incentivar la utilización del afinador cromático para la revisión de la afinación.

<b>Control del tiempo interno.</b>	Tras el desarrollo de la primera tarea asignada incentivo a Stephany a la utilización del metrónomo para su control rítmico. El logro tras el desarrollo de la tarea es significativamente suficiente.	Se debe incentivar el uso del metrónomo para el desarrollo de un control rítmico interno.
<b>Postura Corporal.</b>	Se evidencia que generalmente la estudiante baja levemente el violín, sin embargo, no se evidencia incomodidad corporal excepto en la posición de los dedos de la mano izquierda.	Puede ser necesario mediar ejercicios para la relajación y flexibilidad de los dedos.
<b>Técnicas referencias a la Mano izquierda. (Articulación, coordinación, posición de los dedos, etc.)</b>	La estudiante se nota relajada a la hora de digitar los dedos en el diapasón, se nota coordinación entre el arco-digitación de manera regular, debido a los problemas de los pasos de posición.	Es necesario perfeccionar la técnica de los cambios de posición, e incentivar la corrección de la tensión del dedo meñique.
<b>Técnicas referentes a la Mano derecha. (Distribución del arco, posición de los dedos, etc.)</b>	Tras el desarrollo del taller, Stephany evidencio la importancia de mantener el peso y presión de los dedos lo suficiente para definir su sonido, lo cual tanto en la tarea como en la clase 2, esta labor fue satisfactoria.	Resulta necesario incentivar el desarrollo y práctica constante de estos dos conceptos de tal manera que los pueda internalizar a largo plazo.
<b>Ejecución de dinámicas, e indicaciones de fraseo.</b>	El objetivo principal del taller era que Stephany definiera su sonido, es decir, que ella pueda sostenerlo constantemente sin afectar la relajación física. Lo cual esta dinámica fue satisfactoria.	Igual que en el rubro anterior, es necesario incentivar a Stephany la importancia de la práctica constante de estos principios.
<b>Criterios interpretativos (Discurso Musical- Manejo emocional, etc.)</b>	Tras el desarrollo del taller y las dinámicas se notó atención y relación en el transcurso de la clase. Asimismo, tras el desarrollo del video, no se nota inseguridades tras la definición de su sonido con el arco.	Es necesaria la retroalimentación de estos conceptos en lecciones posteriores.

### **Criterios Generales**

El taller fue satisfactorio para Stephany, ya que con este ella entendió el objetivo principal de la técnica de arco que se le demanda en el curso. Los principales logros fueron principalmente a la atención de la mano derecha, pero aún persiste la desafinación de los cambios de los cambios de posición, principalmente de cuarta a tercera posición. Por otra parte, en la tarea realizada la estudiante evidencio satisfactoriamente que entendió y aplico los conocimientos adquiridos en el taller de la semana 2. Razón por la cual, es necesario incentivar estos elementos en las clases posteriores.

Para la clase de la semana 3, se propone el seguimiento de la práctica de Stephany con el estudio asignado (Kreutzer 3), para ello se propone la estrategia de Michael O’Grieblyn ·”Practicar el Esqueleto”, haciendo referencia a que el estudio se debe practicar en el núcleo más difícil de la pieza.

Para fines prácticos de evaluación de clase, se le otorga a Stephany una calificación de 9 de 10 en la clase.

## Escuela Municipal de Música de Cartago- Bitácora de Progreso Semanal

**Fecha:** 18 de Agosto del 2017      **Semana de trabajo** Número 3      **Nombre de Estudiante:** Stephany Moya Leandro

Material Trabajado en la clase: Estudio Kreutzer 3, poniendo énfasis en el pasaje más complicado del mismo

<b>Desempeños a calificar</b>	<b>Logros semanales</b>	<b>Necesidades por mejorar</b>
<b>Ubicación de la estudiante en la tonalidad.</b>	Para los objetivos de la clase 3, aún persisten problemas de Stephany en la ejecución del estudio de manera integral. Asimismo, aunque sepa que la tonalidad es do mayor, aun no puede identificar cuando está realizando notas falsas.	Se necesita de un estudio más significativo de la estudiante con el fin de que pueda identificar de mejor manera las notas del estudio principalmente en la zona difícil del estudio. Se puede recomendar un video demostrativo del estudio.
<b>Criterios de solfeo (Figuras Rítmicas, identificación de notas en el pentagrama, etc.)</b>	En las secciones introductorias se evidencio entendimiento de las arcadas necesarias. Aunque este estudio lo realizó lentamente, la afinación y la ejecución según lo que indicaba las partituras fue aceptable.  No obstante, en la sección más difícil del estudio, se evidencia significativamente falta de claridad de las notas que tiene que interpretar según la partitura.	Resulta necesario reforzar la parte de la lectura musical para el estudio de manera integral debido a que hay partes que requiere una retroalimentación constante para el logro de este de manera integral.
<b>Calidad del sonido.</b>	Stephany ha podido entender y desarrollar las estrategias vistas en el taller de la semana 2 hacia el estudio, lo cual se demuestra en su ejecución en las clase.	Es necesario reforzar estas estrategias constantemente para que se puedan desarrollar más eficazmente para lograr interpretar el estudio con más velocidad y fluidez.
<b>Afinación.</b>	La afinación fue un punto débil durante toda la clase, se evidencia falta de estudio y entendimiento de las notas inclusive si recibía retroalimentación del docente.	Se necesita retroalimentar y buscar herramientas que le permitan a Stephany desarrollar de mejor manera el desarrollo de la afinación.

<b>Control del tiempo interno.</b>	Stephany pudo realizar la ejecución integral del estudio, con un tiempo lento, pero estable.	Es necesario una práctica más constante de la estudiante con el fin desarrollar más velocidad y fluidez de la ejecución controlando una velocidad constante.
<b>Postura Corporal.</b>	Se nota una mejoría en la posición de la mano derecha y la pronunciación de la muñeca. Lo cual es un logro suficiente.	Puede resultar necesario que Stephany lo siga aplicando para un desarrollo significativo de las técnicas aprendidas.
<b>Técnicas referencias a la Mano izquierda. (Articulación, coordinación, posición de los dedos, etc.)</b>	La digitación y la comprensión de los pasos de posición son un punto débil evidenciado en el desarrollo de la clase. Principalmente en la estudiante persiste la desafinación en zonas altas, y el descenso de las mismas.	Puede ser necesario un replanteamiento técnico para Stephany sobre la técnica de la mano izquierda, y posibles llamadas de atención debido a la reincidencia de estos problemas sin una solución oportuna.
<b>Técnicas referentes a la Mano derecha. (Distribución del arco, posición de los dedos, etc.)</b>	Al contrario al rubro anterior, se evidenció un claro logro en la mano derecha para sostener el sonido.	Se puede incentivar el uso de más arco para lograr una mayor intensidad y sostén del sonido.
<b>Ejecución de dinámicas, e indicaciones de fraseo.</b>	Para fines prácticos de la lección se requirió que Stephany sostuviera el sonido en una sola intensidad.	Inclusive con este logro Stephany, resulta prudente indicarle a Stephany estrategias para realización de matices posteriormente.

<b>Criterios interpretativos (Discurso Musical- Manejo emocional, etc.)</b>	En cuanto al estudio desde el principio de la clase se percibía de Stephany inseguridad en la ejecución del estudio integralmente, incluso si este se estaba ejecutando lentamente. Sin embargo, cuando le indique sobre la estrategia de establecer las notas fantasmas la dudas de ella sobresalieron más de la cuenta, inclusive con la mediación del docente.	Esta estrategia fue un desafío intelectual para Stephany, que pudo ser más provechoso en el estudio individual, por lo cual, se le debe motivar a la estudiante a probar analizar la partitura con esta dinámica, ya que promueve más comodidad y claridad de entendimiento intelectual,
---	---	--

### **Criterios Generales**

En la clase no se pudieron cumplir todos los objetivos propuestos debido a que la estudiante tenía insegura la ejecución del estudio, así mismo, la estrategia de ludificación utilizada aunque podía ser funcional para la claridad de los pasos de posición en el estudio, involucran más tiempo de práctica. No obstante, si se pudo demostrar la dinámica de “practicar el esqueleto”, de una manera breve pero sustancial. Se espera un mejor desempeño de Stephany para que pueda tocar el estudio asignado de una manera más segura, afinada y con una velocidad más alta.

Para la clase siguiente se propone dar un seguimiento parcial al estudio asignado, así como realizar otro taller con Stephany para repasar y replantear diferentes maneras en que se lograr la afinación de las notas musicales, además de insistir la búsqueda de las notas fantasma que sirvan de guía para el paso de cuerdas, asimismo, se va a proveer por segunda vez que la estudiante realice un video, donde ella demuestre sus logros con las estrategias que se van a demostrar para la afinación. Para efectos de calificación de clase se le otorga un 9 de 10.



## Escuela Municipal de Música de Cartago Bitácora de Progreso Semanal

**Fecha:** 25 de Agosto del 2017    **Semana de trabajo** Número 4    **Nombre de Estudiante:** Stephany Moya Leandro

Material Trabajado en la clase: Estrategias para la afinación de las notas en el estudio asignado.

<b>Desempeños a calificar</b>	<b>Logros semanales</b>	<b>Necesidades por mejorar</b>
<b>Ubicación de la estudiante en la tonalidad.</b>	Se evidenció que la estudiante está más familiarizada con las notas musicales del estudio asignado, lo cual permitió una práctica más fluida en la afinación de las notas musicales.	Se recomienda mayor práctica para que esta comodidad con las notas musicales y las figuras rítmicas en el repertorio asignado se pueda evidenciar en lecciones posteriores.
<b>Criterios de solfeo (Figuras Rítmicas, identificación de notas en el pentagrama, etc.)</b>	Este criterio no fue necesario en la semana cuatro debido al formato de clase que se llevó a cabo. Asimismo, se nota un progreso en la familiaridad de Stephany con el estudio asignado.	Se recomienda además el seguimiento de la práctica y familiaridad de las notas musicales en la escala, arpeggio, estudio y piezas asignadas en futuras clases.
<b>Calidad del sonido.</b>	Se nota el seguimiento de los conceptos vistos en la semana 2.	Se recomienda el seguimiento de estos elementos en las lecciones posteriores.
<b>Afinación.</b>	Las demostraciones y la aplicabilidad de las técnicas repasadas para la afinación permitieron evidenciar que la estudiante posee potencial para desarrollar una audición activa para la autocorrección de las desafinaciones que pueda tener ella, en el ejercicio asignado y en otras piezas. Eso se demostró tanto en la clase 4 como en la tarea asignada.	No obstante, es necesario incentivar activamente las potencialidades de Stephany para entrenar su oído.
<b>Control del tiempo interno.</b>	Este rubro no fue necesario para el desarrollo de la clase. Sin embargo, en la tarea para esta semana se nota un control del tiempo más estable, inclusive si la estudiante realizó el ejercicio moderadamente lento.	Se recomienda incentivar a Stephany el desarrollo de más seguridad en la afinación, con el fin de que pueda conseguir más seguridad para desarrollar un control rítmico a una velocidad más rápida.

<b>Postura Corporal.</b>	Aún persisten ciertos problemas de postura, como el violín un poco bajo, y la tensión de los dedos de la mano izquierda.	Se recomienda incentivar con persistencia que Stephany posea mayor conciencia de estos problemas, de tal forma que no se vuelva un mal hábito.
<b>Técnicas referencias a la Mano izquierda. (Articulación, coordinación, posición de los dedos, etc.)</b>	Este rubro no fue necesario para el desarrollo de la clase. Sin embargo en la tarea se evidencio los pasos de posición en el estudio la está realizando muy tensos.	Se recomienda retroalimentar estos elementos para futuras clases.
<b>Técnicas referentes a la Mano derecha. (Distribución del arco, posición de los dedos.</b>	Este rubro no fue necesario en el desarrollo de esta clase. Sin embargo, en el la tarea se evidenció un parcial retroceso en la proyección del sonido.	Se recomienda dar una llamada de atención a Stephany de tal manera que no le perjudique su proceso para mejorar su calidad de sonido.
<b>Ejecución de dinámicas, e indicaciones de fraseo.</b>	Para efectos prácticos a la clase y a la tarea, se le indico a Stephany que mantuviese el sonido en una intensidad e intensión constante.	Aunque el logro en anteriores clases fue significativo y el objetivo de la clase 4 era acerca de la afinación se nota un breve deterioro en la claridad y calidad de sonido.
<b>Criterios interpretativos (Discurso Musical- Manejo emocional, etc.)</b>	Tras el repaso de las técnicas y el desarrollo significativo de estas en la clase 4 inclusive con las estrategias propuestas (silbido y canto), la estudiante se notó relajada en la ejecución y práctica, sin embargo, se le advirtió y se le llamó la atención de que estas estrategias se repasaron en pro de que puedan ser mejor aprovechadas en el estudio individual.	Se recomienda dar un seguimiento del uso de las estrategias de afinación repasadas hasta que la estudiante perciba un mayor significado y necesidad de estas en el estudio del violín.

### Criterios Generales

Dos de las estrategias para afinación demostradas en la clase 4 fueron practicadas en anteriores semestres, no obstante se evidenció que la estudiante no dio seguimiento a estas estrategias para el estudio individual. Adicionalmente, se le demostró una estrategia nueva utilizando un tuner y se incentivó la utilización del canto y del silbido para desarrollar la afinación.

Sin embargo, se espera que Stephany las pueda utilizar significativamente en su estudio individual de los ejercicios y piezas asignadas para este semestre, y en los siguientes, ya que el desarrollo de la clase 4 fue con fines demostrativos y de repaso de estrategias vistas. Aunque en el desarrollo del video hecho por Stephany evidencia un progreso en la afinación, se debe incentivar posteriormente en las clases siguientes. Para fines de calificación de clase se le otorga un 7.5 de 10. Para la clase 5 se va a dar seguimiento a la escala, arpegio y asignado en miras al examen técnico de la semana 9.

## Escuela Municipal de Música de Cartago - Bitácora de Progreso Semanal

**Fecha:** 1 de Setiembre del 2017 - **Semana de trabajo** Número 5 - **Nombre de Estudiante:** Stephany Moya Leandro

Material Trabajado en la clase: Seguimiento técnico-interpretativo del estudio asignado.

Desempeños a calificar	Logros semanales	Necesidades por mejorar
<b>Ubicación de la estudiante en la tonalidad.</b>	Se nota cada vez una familiaridad de Stephany con el estudio asignado, sin embargo, aún persiste la falta de entendimiento de ella para articular los dedos con la afinación adecuada en las notas altas.	Stephany tiene que enfocarse en tocar, practicar y analizar los pasajes que tiene mayor dificultad en vez de inventir el tiempo de práctica para tocar el estudio de manera integral.
<b>Criterios de solfeo (Figuras Rítmicas, identificación de notas en el pentagrama, etc.)</b>	Se nota que se ha aprendido el patrón de dedos que involucra la ejecución del estudio asignado. Esto en parte es bueno para tener mayor autonomía de la partitura, sin embargo, no se percibe que sepa las notas que está tocando, ni la posición.	Se le debe insistir a Stephany que debe estudiar la partitura sin la necesidad de tener el instrumento en mano, esto puede complementar el entendimiento del estudio, y una planificación de los procedimientos que va utilizar.
<b>Calidad del sonido.</b>	Se nota más seguridad de ella para proyectar una calidad de sonido, no obstante aún persiste la inseguridad de ella para tocar el estudio.	Es necesario buscar estrategias para animar a Stephany a poseer más seguridad en su ejecución.
<b>Afinación.</b>	Se siente un parcial avance en el tema de la afinación de los dedos, pero persisten.	Insistir en el uso de las estrategias demostradas anteriormente.
<b>Control del tiempo interno.</b>	Stephany ha aprendido a mantener un tiempo y pulso estable con el estudio asignado, sin embargo, aún persiste la inseguridad para realizar el estudio a un tiempo más rápido.	Incentivar estrategias para el desarrollo de la velocidad con el estudio.

<b>Postura Corporal.</b>	Aún persisten los problemas de la mano izquierda, principalmente en el meñique, pulgar y brazo.	Insistir en la posición correcta de la mano izquierda.
<b>Técnicas referencias a la Mano izquierda. (Articulación, coordinación, posición de los dedos, etc.)</b>	Aunque se toca un avance en cuanto a los cambios de posición, Stephany aún los cambios muy rápido, y tiene que aprender a anticiparlos de la mejor manera.	Incentivar estrategias para que ella pueda practicar los cambios de posición de manera fluida.
<b>Técnicas referentes a la Mano derecha. (Distribución del arco, posición de los dedos, etc.)</b>	Se evidenció el seguimiento de sonido definido e indefinido.	Insistir en el uso de estas técnicas para el desarrollo del repertorio asignado este semestre, y a largo plazo.
<b>Ejecución de dinámicas, e indicaciones de fraseo.</b>	El estudio asignado no posee un matiz generalizado, no obstante para fines prácticos aún se persiste que Stephany trate en una intensidad de <i>forte</i> .	Se recomienda seguir con esta tendencia debido a que la estudiante debe aprender a desarrollar un sonido más intenso, así como utilizar más arco en el detaché, que ocupa el estudio asignado.
<b>Criterios interpretativos (Discurso Musical- Manejo emocional, etc.)</b>	En las últimas clases se nota de Stephany una seguridad y comodidad en las clases, con las técnicas ludificadas que se le ha presentado, también se evidencia participación, diversión y comodidad.	Sin embargo, la inseguridad en la ejecución aún persiste en Stephany, por lo cual es necesario incentivar y buscar estrategias para incentivar la seguridad.

### **Criterios Generales**

Se evidencia en avance parcialmente significativo en la familiaridad de Stephany con las notas, el control rítmico y la afinación, sin embargo, aún persisten algunos elementos como inseguridad a la hora de las notas, la posición de la mano izquierda. Por otra parte se nota que la estudiante está realizando el estudio de memoria principalmente en los cambios ascendentes de posición, aunque elemento permite que ella pueda tener mayor autonomía con el estudio, puede resultar necesario que ella también analice la partitura con el fin de que ella pueda entender las notas. Además, aún persiste la inseguridad que ella tiene con el estudio, aunque indica que ya lo entiende más integralmente, se necesita un trabajo emocionalmente más intensivo para desarrollar que ella pueda tocar el estudio y las demás obras del repertorio con una calidad de sonido y seguridad con el violín. Para fines de calificación de curso se le otorga en la clase 5 una calificación de 8 de 10.

## Escuela Municipal de Música de Cartago - Bitácora de Progreso Semanal

Fecha: 9 de Setiembre del 2017

Semana de trabajo Número: 6

Nombre de Estudiante: Stephany Moya Leandro

**Material trabajado en la clase:** Integralidad de los contenidos del examen técnico.

<b>Desempeños a calificar</b>	<b>Logros semanales</b>	<b>Necesidades por mejorar</b>
<b>Ubicación de la estudiante en la tonalidad.</b>	Se evidenció claridad en las notas en la primera posición, y un avance en la familiaridad de los cambios de posición de manera ascendente.	A partir de lo anterior, se requiere poner énfasis en los pasos ascendentes de posición.
<b>Criterios de solfeo (Figuras Rítmicas, identificación de notas en el pentagrama, etc.)</b>	Aun la estudiante está desarrollando la escala, arpegio de memoria, aun teniendo la partitura en frente suyo.	El hacer la escala, arpegio y estudio de memoria le incentiva a Stephany poseer mayor autonomía en la ejecución, sin embargo, se debe establecer con cautela debido a que puede provocar el desentendimiento de las notas musicales.
<b>Calidad del sonido.</b>	Aún se mantiene la calidad de sonido de la semana 5.	Se puede incentivar mejor la proyección de sonido.
<b>Afinación.</b>	Aún se mantiene la afinación que se percibió en la semana 5.	La estudiante puede estudio de mejor manera, es necesario incentivar otras estrategias que le permite facilitarle de mejor manera la práctica de la afinación.
<b>Control del tiempo interno.</b>	El tiempo interno tanto de la escala, arpegio y estudio asignado es suficiente estable., pero se evidencia que la estudiante no ha estudiado con metrónomo, debido a que mantiene la misma velocidad de ejecución.	Se puede motivar a Stephany a desarrollar una velocidad más rápida más estable de ejecución de la escala, arpegio y estudio asignado.

<b>Postura Corporal.</b>	Persisten los problemas técnico-posturales de la mano izquierda, y en parte en veces la estudiante mueve el arco de manera superficial.	Se puede incentivar estrategias para la relajación física e3 los músculos.
<b>Técnicas referencias a la Mano izquierda. (Articulación, coordinación, posición de los dedos, etc.)</b>	Se evidenció de Stephany entendimiento y claridad con los pasos de posición tras la mediación de las estrategias demostradas en la clase 6.	Se debe incentivar a Stephany la insistencia de práctica restras estrategias para su estudio individual.
<b>Técnicas referentes a la Mano derecha. (Distribución del arco, posición de los dedos, etc.)</b>	En veces Stephany pasaba el arco de manera superficial por falta de concentración.	Se debe incentivar aun la concentración para la ejecución de la escala, arpegio y estudio asignado.
<b>Ejecución de dinámicas, e indicaciones de fraseo.</b>	Se insiste que para fines de la práctica de mejorar la calidad de sonido, la ejecución de la escala, arpegio y estudio se realiza con un matiz, <i>mezzo forte-forte</i> de manera sostenida.	Para lecciones posteriores se propone aun seguir esta dinámica
<b>Criterios interpretativos (Discurso Musical- Manejo emocional, etc.)</b>	En esta clase, la estudiante se evidenció parcialmente más relajada y más confiada en su ejecución.	Es una dicha que Stephany pudo conseguir mayor comodidad en su ejecución, no obstante se debe incentivar aun mayor seguridad en su ejecución.



### **Criterios Generales**

Stephany ya destacado progreso desde la clase 3, sin embargo, al ser la mitad de la práctica dirigida, no se han podido abarcar los objetivos que se esperaban previamente, por lo cual, se ha tenido que rebajar la rigurosidad del sistema de puntajes con el fin de que pueda obtener los suficientes puntos para obtener la clase con Alessandro Bares. Entre los beneficios que ha obtenido Stephany destaca en primera instancia la familiaridad de las notas musicales de la escala, arpeggio y estudio asignado, así como un mayor control y dominio del arco para definir un mejor sonido, no obstante, aún persisten los problemas de afinación del estudio, los cambios de posición, y la seguridad personal y técnica en la ejecución, aspecto que no solo se ha trabajado en esta práctica docente, sino en semestres anteriores, lo cual, se evidencia una falta de seguimiento del docente y de la estudiante a tales aspectos.

Además, aspectos como la relajación muscular y física se han trabajado, no obstante puede resultar necesario un seguimiento y repaso de estos aspectos en las clases, por lo que en la clase 7, se propone adicionalmente un breve repaso de lo que involucra la relación física. Para fines de la calificación de la clase se le otorga 8 de 10.

## Escuela Municipal de Música de Cartago - Bitácora de Progreso Semanal

Fecha: 16 de Setiembre del 2017

Semana de trabajo Número 7

Nombre de Estudiante: Stephany Moya Leandro

**Material trabajado en la clase:** Seguimiento del estudio asignado y repaso de técnica de relajación.

Desempeños a calificar	Logros semanales	Necesidades por mejorar
<b>Ubicación de la estudiante en la tonalidad.</b>	Se mantiene la misma confianza de Stephany a las notas del estudio asignado, inclusive se evidencia significativamente la memorización del mismo.	Se propone darle seguimiento en la Clase 8 a este aspecto como prioridad.
<b>Criterios de solfeo (Figuras Rítmicas, identificación de notas en el pentagrama, etc.)</b>	Este rubro no fue necesario en la clase 7.	Se observa de Stephany un proceso de memorización del estudio asignado, principalmente en la partes de más dificultad. Considerando la dificultad de dar seguimiento a este aspecto, se propone realizar en ciertos y breves momentos ejercicios que ocupe dar seguimiento al entendimiento de las notas musicales.
<b>Calidad del sonido.</b>	Este rubro no fue completamente necesario en la Clase 7, sin embargo se nota que los ejercicios de relajación propuestos le pueden funcionar a Stephany a tener más seguridad en la calidad de sonido, si se practican a largo plazo.	Se espera que el repaso sugerido en la clase 7 con los ejercicios de relajación, complemente el seguimiento de la definición de sonido de Stephany.
<b>Afinación.</b>	Este rubro no fue completamente necesario en la semana 7, sin embargo, se nota más pertinencia de Stephany para la autocorrección, inclusive con la estrategia didáctica ofrecida en la clase.	El ejercicio propuesto aunque de naturaleza técnico-intelectual, puede permitir a Stephany el entendimiento por medio de pausas de los cambios de posición, no obstante se requiere darse seguimiento constante, asimismo con las demás estrategias que se le ha demostrado a Stephany.

<b>Control del tiempo interno.</b>	Este rubro no fue necesario en la semana 7 debido a la naturaleza de los ejercicios de relajación y ejercicio propuesto.	Se requiere un seguimiento de la seguridad de Stephany para el control del tiempo interno.
<b>Postura Corporal.</b>	Con los ejercicios propuestos, Stephany pudo reconocer ciertos elementos técnicos que están interfiriendo en su ejecución de la mano derecha, no obstante aún persiste las desafinaciones de la mano izquierda.	Se recomienda dar más seguimiento a Stephany con respecto a su postura, sin embargo, se observa cómoda en su ejecución.
<b>Técnicas referencias a la Mano izquierda. (Articulación, coordinación, posición de los dedos, etc.)</b>	Debido a la naturaleza del ejercicio propuesto, este rubro no fue completamente necesario, no obstante se observó que el ejercicio propuesto para Stephany puede ser un ejercicio que le puede ayudar a Stephany en la coordinación de las manos y la automatización de los cambios de posición.	Debido a los ejercicios propuestos en este clase, se nota una mejoría parcial de la posición de los dedos y el pulgar, sin embargo, en los cambios de posición Stephany debe estudiar aún más la anticipación del movimiento del brazo tanto ascendente como descendente.
<b>Técnicas referentes a la Mano derecha. (Distribución del arco, posición de los dedos, etc.)</b>	Este rubro no fue completamente necesario en la clase 7, sin embargo, los ejercicios de relajación propuestos a Stephany pueden ayudarle si se preocupan a largo plazo.	Aun se recomienda para las otras clases realizar un seguimiento de estos elementos para evitar su olvido a la estudiante.
<b>Ejecución de dinámicas, e indicaciones de fraseo.</b>	Para fines prácticos a la práctica docente, se insiste en que Stephany toque con una dinámica <i>forte-mezzo forte</i> .	Se seguirá esta tendencia hasta la semana 9, con el fin de perfeccionar la calidad de sonido e intensidad de arco de Stephany.
<b>Criterios interpretativos (Discurso Musical- Manejo emocional, etc.)</b>	Debido a la naturaleza de los ejercicios propuestos en la Clase 7, Stephany estaba un poco insegura de realizarlos integralmente, sin embargo, se observó atenta y relajada.	Cada vez se nota más seguridad de Stephany con el estudio, pero falta un poco más de elementos por mejorar.

### **Criterios Generales**

Para la clase 7 se propuso el repaso de ejercicios de relajación que se habían demostrado en semestres anteriores con el fin de retroalimentar y dar seguimiento a estos y para que permita que esta práctica docente Stephany pueda desarrollar una mejor calidad de sonido con la escala, arpegios y estudio asignado. Aunque el repaso fue muy breve, el tiempo fue suficiente para hacerle conciencia a la estudiante, que estos van a ser necesario en las clases posteriores. El ejercicio principal se basó en que el profesor medie por medio del tacto, las partes donde la estudiante se sintiera tensa desde la columna hasta los dedos, cuando el docente y la estudiante ubicasen la tensión, esta se trata de relajar moviendo ese musculo y asi sucesivamente.

Por otra parte, el ejercicio ludificado propuesto fue un ejercicio mental, el cual, Stephany con el uso de pizzicato y con el arco, trataba de imitar los dedos que estaba utilizando en la mano izquierda. Este ejercicio le puede proveer de un entendimiento más pasivo de los pasos de posición, sin embargo, es un ejercicio que se requiere constante estudio, lo cual se le insiste a Stephany. Para fines de la calificación de clase, se le otorga 9 de 10.

## Escuela Municipal de Música de Cartago - Bitácora de Progreso Semanal

Fecha: 23 de Setiembre del 2017

Semana de trabajo Número 8

Nombre de Estudiante: Stephany Moya Leandro

Material trabajado en la clase: Tercer seguimiento del estudio asignado.

Desempeños a calificar	Logros semanales	Necesidades por mejorar
<b>Ubicación de la estudiante en la tonalidad.</b>	Se evidencia la familiaridad de Stephany similar a la de la clase 7. Falta pulir elementos de afinación.	Se debe insistir a Stephany en pro del examen técnico de la semana 9.
<b>Criterios de solfeo (Figuras Rítmicas, identificación de notas en el pentagrama, etc.)</b>	Se tomó en cuenta este rubro para la Clase 8. Sin embargo, se explicó en la clase la importancia de entender las notas.	Se requerirá supervisión de ser necesario sobre este rubro en la Clase 9 y si la estudiante así lo requiere.
<b>Calidad del sonido.</b>	Se mantiene la misma calidad de sonido de la Clase 7	Para la clase 9 se requiere que la estudiante estudie tanto la escala, arpegio y estudio de manera integral, poniendo énfasis en el mantenimiento de la calidad de sonido.
<b>Afinación.</b>	La afinación de Stephany en la Clase 8 fue estable, con breves desafinaciones en ciertos pasajes del arpegio por el paso de posición ascendente.	Se recomienda a Stephany estudiar pasajes específicos donde la afinación se desestabiliza brevemente.
<b>Control del tiempo interno.</b>	Para fines prácticos de la Clase 8, se le solicito a Stephany realizar todo a un tiempo y pulso en que pueda manejar la afinación, definición de sonido y ritmo interno.	De la misma manera se recomienda que estudie y se enfoque en estudiar el repertorio para el examen a un tiempo que pueda controlar todo tranquilamente.

<b>Postura Corporal.</b>	Aún persiste ciertas tensiones en los dedos de la mano izquierda, sin embargo, se evidencia mayor comodidad de Stephany en su ejecución.	Se requiere una mayor atención de estas tensiones para que no perjudiquen su examen técnico y que pueda entender su desempeño en la clase magistral de Alessandro Bares.
<b>Técnicas referencias a la Mano izquierda. (Articulación, coordinación, posición de los dedos, etc.)</b>	Persiste el progreso de la Clase 8, el cual Stephany controla mejor la afinación y los pasos de posición ascendente y descendente, pero aún persiste la tensión en el pulgar izquierdo.	Se recomienda el seguimiento más detenido de estos elementos, con el fin de que no afecte su examen técnico.
<b>Técnicas referentes a la Mano derecha. (Distribución del arco, posición de los dedos, etc.)</b>	Se evidenció mayor atención de Stephany en poner el peso, pero falta de ella utilizar más arco en la ejecución de la escala y los arpegios.	Se recomienda que la estudiante pueda practicar la escala, arpegio y estudio de manera integral y no por sectores en miras al examen técnico.
<b>Ejecución de dinámicas, e indicaciones de fraseo.</b>	Se realizó la misma práctica de las clases anteriores, teniendo como objetivo que Stephany toque la escala, arpegio y estudio a una intensidad constante <i>mezzo-forte / forte</i> .	Se va a requerir que el examen técnico lo pueda realizar con esa intensidad.
<b>Criterios interpretativos (Discurso Musical- Manejo emocional, etc.)</b>	Se evidencia a Stephany una constante seguridad en la ejecución de la escala, arpegio y estudio asignado, lo cual es un gran progreso considerando el desarrollo de las clases anteriores.	Se motiva a la estudiante a realizar el examen técnico con la misma prestancia y seguridad evidenciadas en la clase 8.

### **Criterios Generales**

Esta clase fue el ensayo general antes del examen técnico además considerando el rendimiento y los puntos conseguidos por Stephany, fue posible coordinar la clase con Alessandro Bares, la cual se va a realizar el próximo martes en la mañana en Barrio Lujan de San José. Como la metodología de Alessandro se basa en la relajación muscular en pro de la técnica del violín, puede ser compatible para Stephany para complementar sus progresos y conocimientos sobre estos temas, así mismo que estos los elementos los tenga en cuenta para el examen final .El rendimiento en la clase 8 fue suficiente con elementos de afinación y control rítmico, únicamente se le recomienda a la estudiante que realice el examen a una velocidad en que se sienta segura en su ejecución, evitando nerviosismos innecesarios para su concentración. Para fines de la calificación de la clase se le otorga a la estudiante 8.5 de 10.

A partir de la clase 9 se va a dar lectura del repertorio asignado, además se espera que los logros técnicos complementen el rendimiento de la estudiante.

## Escuela Municipal de Música de Cartago- Bitácora de Progreso Semanal

Fecha: 30 de Setiembre del 2017

Semana de trabajo Número 9

Nombre de Estudiante: Stephany Moya Leandro

Material trabajado en la clase: Lectura del repertorio asignado. .

Desempeños a calificar	Logros semanales	Necesidades por mejorar
<b>Ubicación de la estudiante en la tonalidad.</b>	La lectura del repertorio no contó con los parámetros que se esperaba, se evidenció inseguridad de las notas en las clases.	Para las otras clases se recomienda trabajar cada pieza por separado debido a la cantidad de notas inseguras que posee Stephany.
<b>Criterios de solfeo (Figuras Rítmicas, identificación de notas en el pentagrama, etc.)</b>	Asimismo, en la clase se nota inseguridad en la mayoría de las notas musicales de repertorio, de manera preocupante.	Se requiere una ayuda complementaria a Stephany para comprender de una manera más eficaz las notas del repertorio además para resolver las digitaciones de las mismas.
<b>Calidad del sonido.</b>	Se evidenció que Stephany no estaba poniendo atención a la calidad del sonido, debido a la cantidad de inseguridades que tenía con las notas.	Se requiere un estudio más detallando con el fin de eliminar los problemas técnicos de la mano derecha y ponga más atención a la mano izquierda.
<b>Afinación.</b>	El no entender integralmente las notas musicales, le afectó la afinación en el rendimiento de la clase 9 con respecto a la afinación.	Igualmente que con los rubros anteriores, se requiere más estudio y seguridad de Stephany con el repertorio asignado de tal manera que ponga más atención a la afinación en este caso.
<b>Control del tiempo interno.</b>	La inseguridad de Stephany con el repertorio fue muy evidente, aunque entendía en cierta parte los ritmos, el docente tuvo que mediar la comprensión de diferentes figuras rítmicas, además de realizar el tiempo muy lento.	Se recomienda de Stephany el uso del metrónomo con el fin de mejorar su desempeño con el repertorio asignado.



<b>Postura Corporal.</b>	Aunque no se consideró significativamente en la clase 9, debido a la inseguridad con las notas musicales, Stephany no estaba prestando atención a su postura.	Igual que con los rubros anteriores, se espera que con un mejor estudio desarrolle una mejor seguridad con la postura.
<b>Técnicas referencias a la Mano izquierda. (Articulación, coordinación, posición de los dedos, etc.)</b>	Aunque Stephany evidenció en las clase 9 que reconoce ciertas partes del repertorio asignado, pero aún no se completamente significativo.	Sin embargo, debido a los problemas de afinación, implica que la articulación y los cambios de posición deben supervisarse más.
<b>Técnicas referentes a la Mano derecha. (Distribución del arco, posición de los dedos, etc.)</b>	Aunque Stephany evidenció en las clase 9 que reconoce ciertas partes del repertorio asignado, pero aún no se completamente significativo la distribución del repertorio asignado.	Principalmente es necesario una lectura más detallada del repertorio para realizar un mejor diagnóstico.
<b>Ejecución de dinámicas, e indicaciones de fraseo.</b>	Debido a los problemas de calidad de sonido, no fue significativamente evidente el desarrollo de los matices del repertorio asignado.	Principalmente es necesaria una lectura más detallada del repertorio para realizar un mejor diagnóstico.
<b>Criterios interpretativos (Discurso Musical- Manejo emocional, etc.)</b>	Se evidenció significativamente inseguridad del repertorio asignado.	Las dudas e inseguridad de Stephany con el repertorio asignado fue muy evidente y no se pudo abarcar completamente los objetivos de la Clase 9.

**Criterios Generales**

No se pudo abarcar los objetivos de la Clase 9 debido a que se evidenció falta de estudio de Stephany con el repertorio asignado, o bien el seguimiento del estudio del mismo. Por consecuencia de la falta de estudio aspectos como la afinación, ritmo y comprensión de las notas no fue suficiente.

Para las lecciones anteriores se espera que un mejor rendimiento de la estudiante, además, el docente considera que para las lecciones anteriores darle un énfasis a cada pieza individualmente. Para aspectos de calificación se le otorga 5 de 10.

## Escuela Municipal de Música de Cartago - Bitácora de Progreso Semanal

Fecha: 7 de Octubre del 2017

Semana de trabajo Número 10

Nombre de Estudiante: Stephany Moya Leandro

**Material Trabajado en la clase:** Primera lectura de la Pantomima de A. Schnittke.

Desempeños a calificar	Logros semanales	Necesidades por mejorar
<b>Ubicación de la estudiante en la tonalidad.</b>	La estudiante ocupó mediación en el pasaje que se vio en clase, no tanto del entendimiento de las sino de las posiciones y cambios de posición, pero se evidenció comprensión.	Aún se insiste en Stephany que pueda estudiar y desempeñarse mejor con el fin de que pueda tocar las piezas en su totalidad.
<b>Criterios de solfeo (Figuras Rítmicas, identificación de notas en el pentagrama, etc.)</b>	Se evidenció que reconoce las notas, pero aún siguen falencias al identificar las notas altas de la Pantomima.	Aún se insiste en Stephany que pueda estudiar y desempeñarse mejor con el fin de que pueda tocar las piezas en su totalidad, de tal manera que también pueda identificar las notas en su totalidad.
<b>Calidad del sonido.</b>	Aunque reconoce las notas, aún persiste la inseguridad en el momento en la ejecución, lo que le perjudica a la estudiante la calidad del sonido, inclusive si entiende los principios para ello.	Se necesita de Stephany mayor seguridad en la ejecución en las lecciones posteriores de tal manera que no le perjudique la calidad de sonido.
<b>Afinación.</b>	El docente tuvo que mediar estrategias para el reconocimiento y ubicación de las notas en la tonalidad. Aunque la estudiante reconoce que esta desafinada en determinados pasajes, aún persiste inseguridad en la identificación de notas desafinadas.	Se requiere mayor mediación para que Stephany pueda desempeñarse mejor para la identificación de la afinación en pasajes específicos de la Pantomima.
<b>Control del tiempo interno.</b>	Stephany no pudo lograr tocar integralmente la Pantomima, asimismo, los pasajes que pudo ejecutar la estudiante los logró de manera lenta. No obstante, el profesor tuvo que mediar la	Se necesita que Stephany pueda estudiar las piezas de manera que pueda comprender las figuras rítmicas tanto

	comprensión de determinadas figuras rítmicas.	de la Pantomima como de la Fuga.
<b>Postura Corporal.</b>	Debido a las inseguridades de afinación, rítmico, y emocionales tras el momento de la ejecución de la clase, ella perdió determinadas veces concentración con respecto a su postura.	Se requiere insistencia del docente de tal manera que en Stephany, persistan las nociones de relajación física y mental vistas por Alessandro y por docente.
<b>Técnicas referencias a la Mano izquierda. (Articulación, coordinación, posición de los dedos, etc.)</b>	Los pasajes vistos en la clase 10 de la Pantomima se enfocaron en la comprensión de ejecución de determinados pasajes en posiciones altas, esto abarco la mayor parte de la clase. Aunque se evidencio comprensión de los mismos tras la medición, persiste las inseguridades de afinación, debido a la práctica de los cambios de posición.	Se espera de Stephany una mayor práctica con el fin de que pueda conseguir mayor seguridad en la ejecución de los pasajes difíciles que involucran cambios de posición y articulación de los dedos.
<b>Técnicas referentes a la Mano derecha. (Distribución del arco, posición de los dedos, etc.)</b>	Se evidenció de Stephany desentendimiento en este rubro debido a las inseguridades de las notas musicales en la Pantomima.	Se insiste en que Stephany estudie de una mejor manera con el fin de que pueda desempeñarse mejor y posea mayor atención a la calidad de sonido, y la posición de los dedos de la mano derecha.
<b>Ejecución de dinámicas, e indicaciones de fraseo.</b>	Para fines de la clase 10 no se evidenció este rubro justificadamente, ya que se demandó de la estudiante una intensidad de <i>forte</i> o <i>mezzo forte</i> en todo momento.	Se espera de Stephany mayor seguridad en las notas, para poder trabajar la utilización de matices.
<b>Criterios interpretativos (Discurso Musical- Manejo emocional, etc.)</b>	Debido a las inseguridades que persisten en la Pantomima, no se pudo dialogar de criterios interpretativos con Stephany, asimismo, la inseguridad emocional aún persiste en su ejecución	Asimismo, se espera mayor práctica de desempeño de tal manera que posea en posteriores clases una mayor seguridad emocional.

## **Criterios Generales**

El objetivo de la clase 10 fue dar un segundo seguimiento más específico de Stephany de la Pantomima, no obstante, la estudiante no pudo lograr la ejecución de la pieza de manera integral en la clase, asimismo se notó falta de entendimiento de criterios como la ejecución de acordes, uso del *col legno*, *cluster*, etc. Sin embargo, la clase se pudo abarcar la mediación de un determinado pasaje el cual involucraba pasos de posición altos. De Stephany se evidenció clarificación y entendimiento a partir de la mediación realidad, sin embargo, se espera un mayor rendimiento en las clases posteriores ya que se esperaba reincidentemente una mayor práctica y un entendimiento integral del repertorio en este lapso del ciclo lectivo. Para fines de calificación se le otorga un 8 de 10. Como una estrategia de medicación se propone facilitarle a Stephany una partitura analizada según los cambios de posición con un código de colores, esperando que por medio de esta estrategia ella pueda comprender de mejor manera las digitaciones necesarias para la ejecución del repertorio.

## Escuela Municipal de Música de Cartago - Bitácora de Progreso Semanal

Fecha: 14 de Octubre del 2017

Semana de trabajo Número 11

Nombre de Estudiante: Stephany Moya Leandro

Material trabajado en la clase: Lectura de la Fuga de A. Schnittke.

Desempeños a calificar	Logros semanales	Necesidades por mejorar
<b>Ubicación de la estudiante en la tonalidad.</b>	Igual que en la Clase 10, a Stephany se le tuvo que mediar estrategias para facilitar la comprensión de pasajes específicos de la fuga.	Se requiere de Stephany mayor esfuerzo para una comprensión más integral de la fuga.
<b>Criterios de solfeo (Figuras Rítmicas, identificación de notas en el pentagrama, etc.)</b>	La estudiante comprende las notas, pero no se evidencia una claridad integral de las notas musicales de la fuga.	Se espera posteriormente que Stephany no dependa completamente del código de colores de la partitura personalizada y evolucione la comprensión de las notas y figuras rítmicas de manera integral.
<b>Calidad del sonido.</b>	Se evidenció que Stephany no estaba concentrada en el mantenimiento de la calidad de sonido debido a las inseguridades que posee en la Fuga en determinados fragmentos.	Se espera que Stephany pueda mejorar mayor seguridad a partir de una práctica constante con el fin que pueda mejorar su concentración con la calidad de sonido.
<b>Afinación.</b>	La afinación estuvo estable en el transcurso de la clase, sin embargo, persiste en la estudiante la utilidad de notas falsas.	Se espera que Stephany pueda mejorar mayor seguridad a partir de una práctica constante con el fin que pueda mejorar sus destrezas para la afinación.
<b>Control del tiempo interno.</b>	La lectura Stephany con la fuga se realizó en un tiempo lento, sin embargo, no pudo leer integralmente la pueda en la clase.	Se espera que Stephany pueda mejorar mayor seguridad a partir de una práctica constante con el fin que pueda mejorar su desempeño en la integridad de la fuga.

<b>Postura Corporal.</b>	Por las inseguridades que tuvo Stephany, no se evidencio una concentración de este rubro durante toda la lección.	Se debe persistir con la estudiante de no perder de vista estos elementos en las clases posteriores.
<b>Técnicas referencias a la Mano izquierda. (Articulación, coordinación, posición de los dedos, etc.)</b>	Aún persisten inconvenientes con los cambios descendentes de posición, además, las inseguridades con las notas hace que Stephany a veces ponga los dedos en una posición no conveniente a la fuga (dedos pegados en lugar de separados y viceversa).	Insistentemente se espera que con un estudio más riguroso de la fuga, permita comprender mejor la digitación de los dedos, además de los cambios de posición.
<b>Técnicas referentes a la Mano derecha. (Distribución del arco, posición de los dedos, etc.)</b>	En la clase se evidenció que Stephany no prestaba suficiente atención en la calidad y proyección del sonido en la ejecución, debido a las inseguridades en la ejecución.	Se espera mayor progreso de Stephany en clases posteriores para que pueda tener mayor seguridad y atención en el control del arco.
<b>Ejecución de dinámicas, e indicaciones de fraseo.</b>	En la Clase 10 no hubo suficiente chance de ver dinámicas debido al periodo de lectura, el cual fue inacabado.	Se espera mayor progreso de Stephany para tratar de abarcar el progreso interpretativo de las dinámicas de la fuga.
<b>Criterios interpretativos (Discurso Musical- Manejo emocional, etc.)</b>	Además, no fue posible ver criterios interpretativos por los mismos percances.	Se espera mayor evolución de la práctica con la fuga para posteriores clases.

### **Criterios Generales**

Igual que con la Clase 10, el profesor medio la comprensión y claridad de pasajes específicos de la fuga debido a que no fue posible la ejecución integral de la fuga, y por lo tanto el objetivo de la Clase 11 no fue completamente superado y se tuvo que plantear el desarrollo de la clase de manera diferente. Aunque se le facilitó una partitura con un código de colones para clarificar la ubicación de las posiciones y los dedos, aún no posee un entendimiento claro de los cambios de posición, y de los tonos. Consecuencia de ello, en el transcurso de la clase la estudiante perdió la concentración a aspectos como la calidad de sonido, postura, posición de los dedos izquierdos, calidad, y proyección de sonido. Además, cuando se le pidió que ejecutará la fuga de manera completa, la lectura se realizó a un tiempo de estudio, lento debido principalmente a las inseguridades que posee con la pieza. Para fines de la calificación de clase se le otorga, 6.5 de 10. Se espera de la aprendiz un mejor rendimiento en las clases posteriores con el fin de que el desenvolvimiento de las clases y posteriormente los ensayos con acompañamiento de piano sean fluidos.



## Escuela Municipal de Música de Cartago- Bitácora de Progreso Semanal

Fecha: 21 de Octubre del 2017      **Semana de trabajo** Número 12      **Nombre de Estudiante:** Stephany Moya Leandro**Material trabajado en la clase:** Segunda Lectura de la Pantomima de A.Schnittke.

<b>Desempeños a calificar</b>	<b>Logros semanales</b>	<b>Necesidades por mejorar</b>
<b>Ubicación de la estudiante en la tonalidad.</b>	Se evidencia una mejora en la calidad del tono, principalmente cuando ella está concentrada y atenta al acompañamiento del piano.	Se espera mejoras y evoluciones similares de Stephany en posteriores clases.
<b>Criterios de solfeo (Figuras Rítmicas, identificación de notas en el pentagrama, etc.)</b>	Se nota una mejora en la comprensión de los notas de la Pantomima, aun así persisten problemas técnicas en la ejecución de los acordes, dobles cuerdas y efectos especiales que amerita la pieza.	Igualmente se espera una mayor comprensión del entendimiento de los acordes en lecciones posteriores.
<b>Calidad del sonido.</b>	Se le insistió a Stephany la importancia de la calidad del sonido, por el contexto de la pantomima.	Se espera que en clases posteriores una mejor práctica para hacer que su sonido sea más sólido y sostenido.
<b>Afinación.</b>	Se evidenció que el acompañamiento del piano puede ayudar a que Stephany, estabilizo la afinación debido a su atención al tono, lo cual es un descubrimiento significativo para lecciones posteriores.	Se espera igualmente un mejor progreso de la afinación para posteriores clases, no obstante, el progreso de la Clase 11 fue provechoso, lo cual, se le recomienda el uso del tuner para dar seguimiento al desarrollo de la afinación.
<b>Control del tiempo interno.</b>	Este rubro no pudo ser abarcado integralmente en la Clase 12 debido, a que el profesor estaba a espaldas de Stephany. El aula en que se le da la clase a Stephany, es muy estrecha, y en una posición incómoda para realizar la observación detallada de manera debida.	No obstante se le debe insistir a Stephany la autoconciencia y autonomía en cuanto a su posición corporal.

<b>Postura Corporal.</b>	Se evidenció además, que la ejecución de Stephany complementando el acompañamiento de piano, le permite a Stephany poseer tener más seguridad para tocar la Pantomima a un pulso más rápido.	Se le debe insistir a Stephany el uso del metrónomo para mejorar la velocidad y el control del pulso para posteriores clases.
<b>Técnicas referencias a la Mano izquierda. (Articulación, coordinación, posición de los dedos, etc.)</b>	No se pudo observar integralmente debido a la posición en que estaba el docente por el acompañamiento de piano.	Se debe insistir a Stephany, más proyección de sonido tanto para la Pantomima como para la Fuga.
<b>Técnicas referentes a la Mano derecha. (Distribución del arco, posición de los dedos, etc.)</b>	Igualmente no se pudo observar estos criterios por el rol que tenía el docente como el pianista acompañante.	Puede ser necesario que ella repase la clase magistral con Alessandro y sus indicaciones para la proyección de sonido.
<b>Ejecución de dinámicas, e indicaciones de fraseo.</b>	Para fines de la clase, se le pidió a Stephany que tocará con una intensidad forte-mezzo forte durante toda la clase.	Se espera un mejor evolución de la Pantomima, con el fin de desarrollar mayor contraste de los matices.
<b>Criterios interpretativos (Discurso Musical-Manejo emocional, etc.)</b>	Se pudo abarcar ciertos elementos interpretativos de la ejecución en determinadas partes de la Pantomima, ya que se requiere mayor desenvolvimiento de Stephany para que el acompañamiento no sea un obstáculo en su ejecución.	Se espera insistentemente que Stephany posea mayor seguridad emocional con el desenvolvimiento de las piezas.

### **Criterios Generales**

De Stephany se persiste un mayor desenvolvimiento en la Pantomima, hasta la Clase 12 la estudiante pudo tocar la pieza de manera integral, aunque a una velocidad moderada, con ligeras dificultades con el paso de posiciones descendentes, conteo de los silencios, y seguridad emocional para potencializar su musicalidad con la pieza, lo cual es preocupante en este lapso del curso lectivo debido a que están comenzándose a hacer los acompañamientos con piano, y se esperaba un mayor desenvolvimiento tanto de la pantomima como de la fuga. Aun se persiste que Stephany pueda obtener y desarrollar un desarrollo más efectivo de su práctica individual. No obstante, un aspecto significativo en la Clase 12 que las posibilidades de autocorrección de Stephany en aspectos de afinación cuando está acompañado con el piano, lo cual se considera un progreso significativo. Para fines de la calificación de clase se le otorga 8.5 de 10, solo esperando que en las clases posteriores pueda desempeñarse mejor, de tal manera que la temporada de final de semestre, exámenes, y su contexto estudiantil con el TEC, además del desarrollo de los recitales finales no le afecten el resultado de su rendimiento final.