

## El Clasicismo musical a través de la gamificación: una experiencia en el aula de música de secundaria

Classicismo musical através da gamificação:  
uma experiência na sala de aula de música do ensino médio

**Arantza Campollo-Urkiza** 

Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física, Madrid, España  
arancamp@ucm.es

### ARTÍCULO CIENTÍFICO

Section Editor: Fernando Chaib

Layout Editor: Fernando Chaib

License: "CC by 4.0"

Submitted date: 04 may 2023

Final approval date: 03 jan 2024

Publication date: 22 mar 2024

DOI: <https://doi.org/10.35699/2317-6377.2024.46071>

**Resumen:** Las actuales directrices nacionales e internacionales en materia educativa señalan la importancia del empleo de diferentes estrategias metodológicas para el desarrollo de las competencias clave a la finalización de la escolarización obligatoria. A este respecto, la gamificación es una estrategia de enseñanza proclive para el desarrollo de contenidos y competencias clave en el aula a través de la adaptación de elementos del juego. De este modo, se presenta la experiencia del empleo de esta estrategia metodológica para conocer el período histórico del clasicismo musical en dos aulas de 3º de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados obtenidos muestran una buena aceptación y una alta motivación de los estudiantes participantes en la propuesta de actividades. A su vez, se muestra la posibilidad de indagar de forma más profunda en aspectos del análisis musical, y en los ámbitos de escucha y percepción musical.

**Palabras Clave:** Historia de la música; Gamificación; Competencias clave; ESO; Clasicismo.

**Resumo:** As atuais diretrizes educacionais nacionais e internacionais destacam a importância do uso de diferentes estratégias metodológicas para o desenvolvimento de competências essenciais ao final da escolaridade obrigatória. Nesse sentido, a gamificação é uma estratégia de ensino que favorece o desenvolvimento de conteúdos e competências essenciais em sala de aula por meio da adaptação de elementos de jogos nas propostas didáticas. Dessa forma, apresentamos a experiência do uso dessa estratégia metodológica para aprender sobre o período histórico do classicismo em duas salas de aula do 3º ano do Ensino Médio Obrigatório. Os resultados obtidos mostram uma boa aceitação e alta motivação dos alunos participantes. Ao mesmo tempo, mostra a possibilidade de investigar com maior profundidade aspectos da análise musical e das áreas de audição e percepção musical.

**Palavras-chave:** História da música; Gamificação; Competências essenciais; Ensino Médio; Classicismo.



## 1. Introducción

Las nuevas directrices en materia educativa tanto a nivel nacional como internacional señalan la importancia del uso de diversos enfoques didácticos y estrategias de enseñanza-aprendizaje para un desarrollo integral en el alumnado (OCDE, 2019). Este hecho, unido al desarrollo tecnológico en las aulas, hace necesario un cambio de escenario en el que poder articular diferentes herramientas metodológicas con una visión más global e interdisciplinar. A este respecto, estrategias didácticas como la gamificación, están siendo implementadas en los diferentes niveles educativos con la finalidad de que el estudiante adquiera los contenidos, procedimientos y habilidades planteados a través de dinámicas similares a los juegos (Smiderle et al., 2020).

Se puede definir la gamificación como el uso de los mecanismos del juego para introducir la motivación producida por este elemento en el aprendizaje, y, por ende, la consecución de unos objetivos didácticos planteados (Contreras y Eguía, 2017; Dichev y Dicheva, 2017). De este modo, diversos autores señalan que, el propósito de su utilización en las aulas consiste en mejorar cierto tipo de habilidades, fomentar la motivación y la socialización, además de implementar unos objetivos de aprendizaje (Mekler et al., 2017; Sánchez, 2019).

Siguiendo a Werbach y Hunter (2012), la gamificación en el ámbito educativo debe de sintetizarse en tres elementos:

1. La estructura del juego se constituye con las dinámicas.
2. Las mecánicas estimulan el desarrollo del juego.
3. Los componentes del juego son la materialización de las mecánicas.

En relación con los beneficios del uso de la gamificación, autores como Ortiz-Colón et al. (2017), señalan un incremento de la motivación intrínseca de los estudiantes y de los profesores en su realización. Otros como Rodríguez-Torres et al. (2022), muestran, además, que esta estrategia mejora el rendimiento de los estudiantes, y favorece el trabajo en valores. En contraposición, se indica la necesidad de una formación específica para una implementación óptima con las estructuras, mecánicas y los componentes del juego en situaciones didácticas por parte de los docentes (Kyeewsky & Krämer, 2017).

En su implementación en el aula, la gamificación puede fortalecerse como estrategia metodológica introduciendo elementos estructurales y de organización tomados del Aprendizaje Cooperativo y de otras estrategias de enseñanza-aprendizaje como el Diseño Universal de Aprendizaje (Lamoneda et al., 2020). En cuanto a los elementos relativos al Aprendizaje Cooperativo, uno de ellos es la interdependencia positiva, donde se deben coordinar los esfuerzos de todos los integrantes del equipo para la consecución del producto final. Por otro lado, destaca el desarrollo de destrezas interpersonales y sociales, así como la interacción y el compromiso individual (Johnson y Johnson, 2017). Todas estas destrezas y habilidades contribuyen a favorecer las situaciones de aprendizaje diseñadas en el aula contribuyendo a un aprendizaje integral y centrado en el estudiante. Paralelamente, y tal y como nos instan las actuales directrices en materia educativa, se debe favorecer la inclusión y el acceso de todos los estudiantes al currículo a través del Diseño Universal de Aprendizaje (LOMLOE, 2020). Esto implica tener en cuenta en el diseño de las experiencias didácticas varios principios como son: a) Proporcionar múltiples formas de implicación (Implicación de los estudiantes en su aprendizaje), b) Proporcionar múltiples formas de presentación (identificar estrategias

para el acceso de los estudiantes a la información), c) Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (CAST, 2018). Ambas estrategias son complementarias al uso de la gamificación en el aula con la finalidad de realización de unas actividades y tareas significativas dentro de un enfoque competencial.

Respecto a las experiencias educativas relativas al uso de gamificación en las aulas, investigaciones como las de García (2022), muestran el uso de esta estrategia metodológica en infantil y primaria a través de la música para el desarrollo de la igualdad de género en actividades gamificadas. Otros estudios como los de Manzano et al. (2022), revelan la efectividad de un programa de actividades a través de la gamificación para la comprensión lectora en Educación Secundaria Obligatoria. A su vez, en la educación superior, cada vez son más los estudios que indican su pertinencia en cualquier ámbito y área como son la ingeniería, la medicina, el derecho... (Lozada-Ávila et al., 2016).

En el aula de música, diversas experiencias didácticas evidencian el uso de la gamificación como una herramienta óptima para el trabajo de contenidos con un componente más abstracto como puede ser el análisis musical o la audición activa. Investigaciones como las de Botella y Cabañero (2020), manifiestan que, pese a que muchos docentes utilizan alguna de las dinámicas del juego en su praxis diaria, una mínima parte utiliza la gamificación con los elementos y procesos propios. Así mismo, en relación con los ámbitos del área de música, se constatan los trabajos de Palazón-Herrera (2015), López (2016) y Archilla y González (2021) donde el uso de la gamificación forma parte de las estrategias utilizadas para la contribución de los contenidos musicales del aula.

Por todo ello, se puede pensar en la educación musical como un área proclive para el uso de la gamificación junto al Aprendizaje Cooperativo y el DUA en el aula con el fin de trabajar los contenidos específicos musicales, y, por consiguiente, las competencias clave asociadas a todos estos procesos (Campollo-Urkiza y Cremades-Andreu, 2022).

## 2. Música en Educación Secundaria Obligatoria

La actual ley educativa (LOMLOE, 2020), siguiendo las Recomendaciones del Consejo de 22 de mayo de 2018 de la Unión Europea relativa a las competencias clave para el aprendizaje, subraya la necesidad de desarrollar las competencias esenciales que un estudiante debe tener a la finalización de su escolarización obligatoria (Consejo Europeo, 2018). De este modo, se pueden vincular las competencias clave con los retos educativos y sociales del siglo XXI para que los estudiantes logren su máximo desarrollo personal, social y académico.

Así, se pueden entender las competencias clave como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que el estudiante debe transferir a lo largo de su escolarización y aprendizaje permanente. Para su desarrollo y adquisición, se han de contribuir desde todas las áreas curriculares. Estas competencias clave se materializan en el currículo de música a través de cuatro competencias específicas y se transfieren a las actividades propuestas por medio de los saberes básicos o contenidos.

En esta ley, la competencia específica 1 del área de música, propone analizar obras de diferentes épocas y culturas, identificando sus principales rasgos estilísticos y estableciendo relaciones con su contexto, para valorar el patrimonio musical y dancístico como fuente de disfrute y enriquecimiento personal. Con esta competencia específica se contribuye al desarrollo de los siguientes descriptores operativos de las competencias clave: CCL2 (Competencia en Comunicación Lingüística, descriptor 2: comprende, interpreta

y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.), CCL3 (Competencia en Comunicación Lingüística, descriptor 3: localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.), CP3 (Competencia plurilingüe descriptor 3: conoce, valora y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal como factor de diálogo, para fomentar la cohesión social.), CD1 (Competencia Digital descriptor 1: realiza búsquedas en internet atendiendo a criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y archivándolos, para recuperarlos, referenciarlos y reutilizarlos, respetando la propiedad intelectual.), CD2 (Competencia Digital descriptor 2: gestiona y utiliza su entorno personal digital de aprendizaje para construir conocimiento y crear contenidos digitales, mediante estrategias de tratamiento de la información y el uso de diferentes herramientas digitales, seleccionando y configurando la más adecuada en función de la tarea y de sus necesidades de aprendizaje permanente.), CPSAA3 (Competencia personal, social y de aprender a aprender, descriptor 3: comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas.) CC1 (Competencia ciudadana descriptor 1: analiza y comprende ideas relativas a la dimensión social y ciudadana de su propia identidad, así como a los hechos culturales, históricos y normativos que la determinan, demostrando respeto por las normas, empatía, equidad y espíritu constructivo en la interacción con los demás en cualquier contexto), CCEC1 (Competencia en Conciencia y Expresiones culturales descriptor 1: Conoce, aprecia críticamente y respeta el patrimonio cultural y artístico, implicándose en su conservación y valorando el enriquecimiento inherente a la diversidad cultural y artística) y CCEC2 (Competencia en Conciencia y Expresiones culturales descriptor 2: disfruta, reconoce y analiza con autonomía las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, distinguiendo los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan).

A su vez, la competencia específica 2, consiste en explorar las posibilidades expresivas de diferentes técnicas musicales y dancísticas, a través de actividades de improvisación, para incorporarlas al repertorio personal de recursos y desarrollar el criterio de selección de las técnicas más adecuadas a la intención expresiva. A través de esta competencia específica se desarrollan los siguientes descriptores operativos: CCL1(Competencia en Comunicación Lingüística, descriptor 1: se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.), CD2 ( Competencia Digital descriptor 2: gestiona y utiliza su entorno personal digital de aprendizaje para construir conocimiento y crear contenidos digitales, mediante estrategias de tratamiento de la información y el uso de diferentes herramientas digitales, seleccionando y configurando la más adecuada en función de la tarea y de sus necesidades de aprendizaje permanente.), CPSAA1 (Competencia personal, social y de aprender a aprender, descriptor 1: Regula y expresa sus emociones, fortaleciendo el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de propósito y motivación hacia el aprendizaje, para gestionar los retos y cambios y armonizarlos con sus propios objetivos.), CPSAA3 (Competencia personal, social y de aprender a aprender, descriptor

3: comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas.), CC1. (Competencia ciudadana descriptor 1: analiza y comprende ideas relativas a la dimensión social y ciudadana de su propia identidad, así como a los hechos culturales, históricos y normativos que la determinan, demostrando respeto por las normas, empatía, equidad y espíritu constructivo en la interacción con los demás en cualquier contexto), CE3 ( Competencia emprendedora, descriptor 3: desarrolla el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma decisiones, de manera razonada, utilizando estrategias ágiles de planificación y gestión, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a término el proceso de creación de prototipos innovadores y de valor, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.), CCE3 ( Competencia en expresiones culturales, descriptor 3: expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones por medio de producciones culturales y artísticas, integrando su propio cuerpo y desarrollando la autoestima, la creatividad y el sentido del lugar que ocupa en la sociedad, con una actitud empática, abierta y colaborativa.).

La competencia específica 3 compete a: interpretar piezas musicales y dancísticas, gestionando adecuadamente las emociones y empleando diversas estrategias y técnicas vocales, corporales o instrumentales, para ampliar las posibilidades de expresión personal. Con esta competencia específica se definen los siguientes descriptores operativos de las competencias clave: CCL1(Competencia en Comunicación Lingüística, descriptor 1: se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.), CD2( Competencia Digital descriptor 2: gestiona y utiliza su entorno personal digital de aprendizaje para construir conocimiento y crear contenidos digitales, mediante estrategias de tratamiento de la información y el uso de diferentes herramientas digitales, seleccionando y configurando la más adecuada en función de la tarea y de sus necesidades de aprendizaje permanente.), CPSAA1(Competencia personal, social y de aprender a aprender, descriptor 1: regula y expresa sus emociones, fortaleciendo el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de propósito y motivación hacia el aprendizaje, para gestionar los retos y cambios y armonizarlos con sus propios objetivos.), CPSAA3 (Competencia personal, social y de aprender a aprender, descriptor 3: comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas.), CC1 (Competencia ciudadana descriptor 1: analiza y comprende ideas relativas a la dimensión social y ciudadana de su propia identidad, así como a los hechos culturales, históricos y normativos que la determinan, demostrando respeto por las normas, empatía, equidad y espíritu constructivo en la interacción con los demás en cualquier contexto), CE1 ( Competencia emprendedora, descriptor 1: Analiza necesidades y oportunidades y afronta retos con sentido crítico, haciendo balance de su sostenibilidad, valorando el impacto que puedan suponer en el entorno, para presentar ideas y soluciones innovadoras, éticas y sostenibles, dirigidas a crear valor en el ámbito personal, social, educativo y profesional.), CCE3( Competencia en expresiones culturales, descriptor 3: expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones por medio de producciones culturales y artísticas, integrando su propio cuerpo y desarrollando la autoestima, la creatividad y el sentido del lugar que ocupa en la sociedad, con una actitud empática, abierta y colaborativa.).

Por último, la competencia específica 4 promueve el crear propuestas artístico-musicales, empleando la voz, el cuerpo, instrumentos musicales y herramientas tecnológicas, para potenciar la creatividad e identificar oportunidades de desarrollo personal, social, académico y profesional. Los descriptores operativos de las competencias clave asociados a esta competencia son: CCL1 (Competencia en Comunicación Lingüística, descriptor 1: se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.), STEM3( Competencia matemática en ciencia y en ingeniería, descriptor 3 : Plantea y desarrolla proyectos diseñando, fabricando y evaluando diferentes prototipos o modelos para generar o utilizar productos que den solución a una necesidad o problema de forma creativa y en equipo, procurando la participación de todo el grupo, resolviendo pacíficamente los conflictos que puedan surgir, adaptándose ante la incertidumbre y valorando la importancia de la sostenibilidad), CD2( Competencia Digital descriptor 2: gestiona y utiliza su entorno personal digital de aprendizaje para construir conocimiento y crear contenidos digitales, mediante estrategias de tratamiento de la información y el uso de diferentes herramientas digitales, seleccionando y configurando la más adecuada en función de la tarea y de sus necesidades de aprendizaje permanente.), CPSAA3(Competencia personal, social y de aprender a aprender, descriptor 3: comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas.), CC1 (Competencia ciudadana descriptor 1: analiza y comprende ideas relativas a la dimensión social y ciudadana de su propia identidad, así como a los hechos culturales, históricos y normativos que la determinan, demostrando respeto por las normas, empatía, equidad y espíritu constructivo en la interacción con los demás en cualquier contexto), CE1 ( Competencia emprendedora, descriptor 1: Analiza necesidades y oportunidades y afronta retos con sentido crítico, haciendo balance de su sostenibilidad, valorando el impacto que puedan suponer en el entorno, para presentar ideas y soluciones innovadoras, éticas y sostenibles, dirigidas a crear valor en el ámbito personal, social, educativo y profesional.), CE3 ( Competencia emprendedora, descriptor 3: desarrolla el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma decisiones, de manera razonada, utilizando estrategias ágiles de planificación y gestión, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a término el proceso de creación de prototipos innovadores y de valor, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.), CCEC3( Competencia en expresiones culturales, descriptor 3: expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones por medio de producciones culturales y artísticas, integrando su propio cuerpo y desarrollando la autoestima, la creatividad y el sentido del lugar que ocupa en la sociedad, con una actitud empática, abierta y colaborativa.), CCEC4 (Competencia en expresiones culturales, descriptor 4: conoce, selecciona y utiliza con creatividad diversos medios y soportes, así como técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para la creación de productos artísticos y culturales, tanto de forma individual como colaborativa, identificando oportunidades de desarrollo personal, social y laboral, así como de emprendimiento).

Como puede deducirse de la descripción anterior, para que el estudiante pueda interconectar y transferir lo adquirido en el aula de música en las diferentes competencias específicas y clave, los contenidos tratados en el aula de música de secundaria, y en concreto, los contenidos relativos a los períodos histórico musicales, requieren ser enfocados desde diversas de estrategias de enseñanza- aprendizaje como los descritos anteriormente (Homone, 2021). Estos contenidos históricos tienen la posibilidad de implementarse en escenarios lúdicos a través de retos y pruebas en los que los propios estudiantes son los actores

protagonistas. La finalidad de estas actividades y secuencias didácticas es el conocimiento del contexto histórico-musical, las principales características musicales del período trabajado, así como el análisis de las obras de sus principales compositores.

De este modo, se aprecia que el área de música es un área proclive para el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje como la gamificación, el Aprendizaje Cooperativo y el DUA orientadas a la consecución de las diferentes competencias clave, así como otras habilidades y destrezas transversales (Monreal y Berrón, 2019).

### 3. Objetivos

El objetivo principal del presente trabajo es mostrar y analizar la experiencia implementada en dos aulas de 3º de Educación Secundaria Obligatoria a través del uso de la gamificación como estrategia de enseñanza-aprendizaje para trabajar los contenidos relativos al clasicismo musical.

### 4. Metodología

La metodología llevada a cabo en este trabajo es de corte cualitativo tratando la implementación de una experiencia didáctica en el aula. Este tipo de metodología parte de la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la creación de nuevos materiales y estrategias que complementen y enriquezcan a los estudiantes. En las investigaciones educativas, autores como Stake (2010), señalan que la propia indagación del fenómeno educativo es válido para acercarse a la realidad y comprensión del conocimiento. A su vez, este tipo de investigaciones y estudios en educación, pueden profundizar en situaciones y aspectos relevantes para los estudiantes atendiendo a su contexto social con la finalidad de una mejora en sus ámbitos personal, académico y social (Balcázar et al., 2013).

La experiencia que aquí se muestra fue llevada a cabo durante el curso 2021-2022 en un centro de titularidad concertada de la ciudad de Madrid en dos aulas de 3º de Educación Secundaria Obligatoria.

Los participantes han sido 60 estudiantes de 3º de ESO de los cuales 35 (58.33 %) son mujeres, y 25 (41.67 %) son hombres. Se ha llevado a cabo durante 12 sesiones entre los meses de febrero y marzo (6 semanas), y las sesiones se han distribuido como se indica en la tabla 1:

Tabla 1. Secuenciación y cronograma de la experiencia

ACTIVIDAD	SESIONES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS TRABAJADAS	COMPETENCIAS CLAVE CONTRIBUIDAS
<b>Actividad 1</b>	2 sesiones	C.E.1 y C. E4	CCL, STEM, CD, CPSAA, CE, CECEC
<b>Actividad 2</b>	4 sesiones	C.E.1.	CCL, CD, CP, CPSAA, CE, CECEC
<b>Actividad 3</b>	4 sesiones	C.E. 1	CCL, STEM, CD, CP, CPSAA, CE, CC, CECEC
<b>Actividad 4</b>	1 sesión	C.E. 2, C.E 3, Y C.E. 4	CCL, STEM, CD, CPSAA, CE, CECEC, CC
<b>Evaluación</b>		1 sesión	

La totalidad de las sesiones fueron diseñadas teniendo en cuenta las directrices legislativas vigentes en cuanto a los contenidos que se deben trabajar en este curso, las competencias específicas de la materia, y las competencias clave asociadas. Se han seleccionado las estrategias de enseñanza más proclives en cada una de las actividades para el desarrollo competencial, como son, el Aprendizaje Cooperativo y la gamificación.

#### 4.1. Descripción de la experiencia

Previo al comienzo de la gamificación planteada, y tras el visionado de la película *Amadeus*, se presentó la situación de aprendizaje a los estudiantes comunicándoles que habían sido seleccionados para investigar si Mozart fue realmente envenenado, tal y como se deja entrever en la obra de Milos Forman. La situación se mostró a los estudiantes con una imagen interactiva en *Genially* en la que aparecían las indicaciones y materiales para cada una de las pruebas de forma guiada a través de unos números (figura 1).

De este modo, debían realizar varias actividades-prueba en las que, tras ser superadas, obtenían el código de acceso a la siguiente actividad, además de una pista para solucionar el misterio de la muerte de Mozart.



Figura 1 – Presentación de la actividad gamificada en el genially y los pasos para su realización

**Actividad 1.** La actividad 1 consistía en analizar la obra “Pan con mantequilla” de Mozart, indicando los elementos musicales clasicistas que destacan en esta obra: cadencias, grados tonales, *glissando*, reconocimiento de metáforas musicales, análisis bajo Alberti, compás, inicios y finales... Para ello, debían elaborar una receta culinaria con la plantilla aportada en la que explicar los ingredientes, así como el procedimiento compositivo de esta obra como la mostrada en la figura 2.



Figura 2 – Ejemplo de actividad realizada por uno de los equipos participantes

**Actividad 2.** Entrevista a Mozart en la televisión. Esta actividad consistía en elaborar el guion de la entrevista, el uso del croma para la grabación y edición del vídeo, la realización del programa, la música y *jingles* utilizados como sintonía, así como la caracterización de los presentadores, de Mozart y del plató.

**Actividad 3.** Conocemos Viena. En esta tarea tenían que elaborar un recorrido musical por los teatros y escenarios de las óperas de Mozart, explicando las características arquitectónicas y las obras que allí se estrenaron. El producto final es un mapa interactivo de la ciudad de Viena con toda la información.

**Actividad 4.** Música aleatoria. Juego de dados. En esta actividad se debía explicar la música aleatoria y realizar una serie de tiradas con los dados para, posteriormente, grabar la composición resultante del *Musikalisches Würfelspiel*, el juego de dados de Mozart. Para ello podían realizar la actividad de forma analógica (partitura y matriz que interpreta el profesor o profesora), o en la app del mismo nombre disponible para *Android* e *IOS*

La última sesión se dedicó a la evaluación y autoevaluación de la actividad y de los contenidos adquiridos por los propios estudiantes relativos al tema del clasicismo musical. De este modo, se obtuvo retroalimentación de las percepciones y opiniones de los estudiantes durante el proceso de realización de esta situación gamificada.

Para llevar a cabo la evaluación de la actividad y su pertinencia, se realizó un cuestionario en *google forms* en el que responder siguiendo una escala de cinco puntos donde 1 es nada y 5 mucho. La finalidad de este cuestionario era conocer el grado de satisfacción con las actividades realizadas, el trabajo de los contenidos del clasicismo musical, el uso de la gamificación en el aula de música, así como la motivación obtenida en la situación de aprendizaje planteada.

Para la evaluación de los estudiantes de los aspectos curriculares se realizó una batería de preguntas tipo test en relación con el contexto histórico y musical del clasicismo basadas en los criterios de evaluación propuestos en el currículo. Esta evaluación se llevó a cabo a través de la herramienta digital *Plickers*.

## 5. Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes a través de la herramienta *Google Forms* tras la finalización de las sesiones.

Como puede observarse en la figura 3, respecto a la opinión sobre las actividades planteadas para trabajar el Clasicismo musical, el 70 % de los participantes señalan que les ha atraído mucho. Esto puede estar conectado con el nivel de implicación y motivación en las actividades que se ha podido constatar en los diarios de observaciones del profesor de aula.

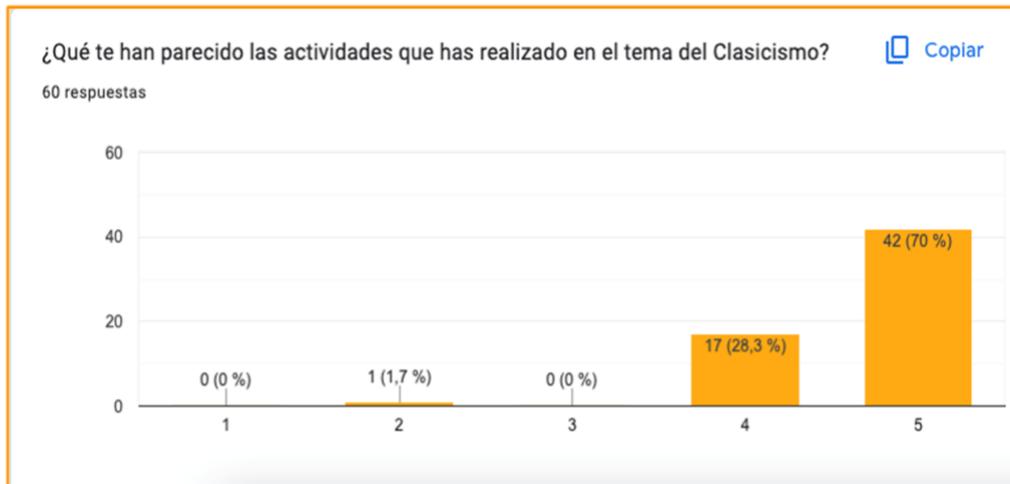


Figura 3. Respuesta pregunta 1

En la figura 4 se muestra la respuesta a la pregunta de si consideraban que se habían trabajado todos los contenidos relativos al clasicismo musical que aparecen en la programación de la asignatura en esta propuesta gamificada. Como se observa, el 81,7 % valora con la máxima puntuación, garantizando el cumplimiento de la propuesta de aula inicial y a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje competenciales.

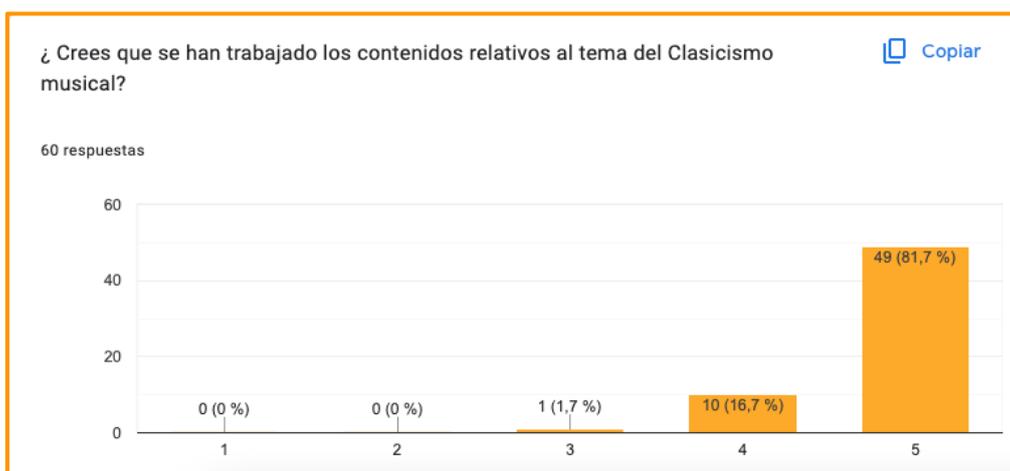


Figura 4. Pregunta relativa a los contenidos trabajados del cuestionario a los estudiantes

Respecto a la pertinencia del uso de la gamificación en este tema 30 de los 60 participantes indican que les parece muy pertinente, tal y como muestra la figura 5. Estos resultados muestran cómo los estudiantes manifiestan una deferencia por actividades en las que ellos puedan ser parte del proceso.

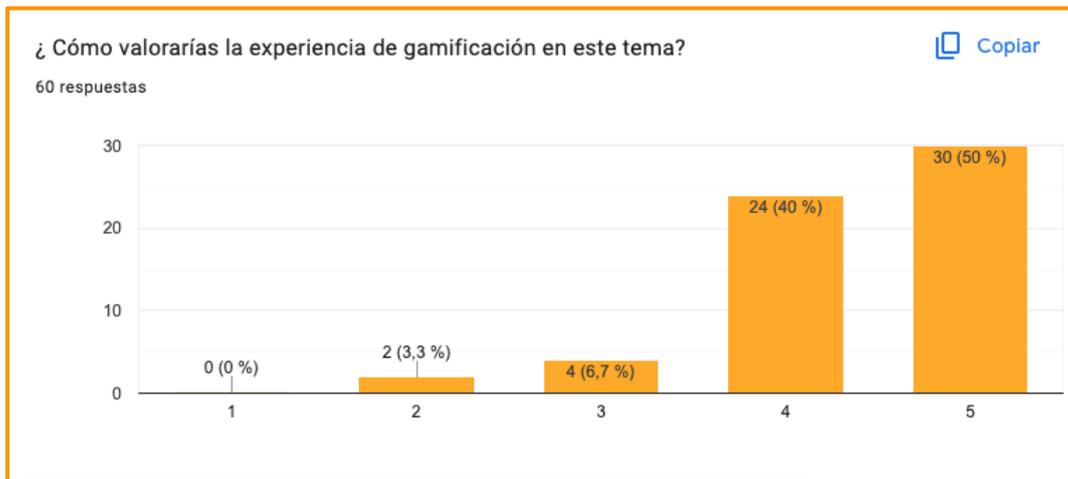


Figura 5. Respuesta de los estudiantes respecto a la gamificación

En la figura 6, y con relación a la adecuación de esta estrategia de enseñanza para afianzar y ampliar conocimientos el 100% afirman que es una estrategia adecuada para esta finalidad. Los resultados expuestos presentan la necesidad del enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje donde crear aprendices expertos que puedan diseñar y elegir el qué, el por qué y el cómo del proceso de enseñanza-aprendizaje en grupos heterogéneos.

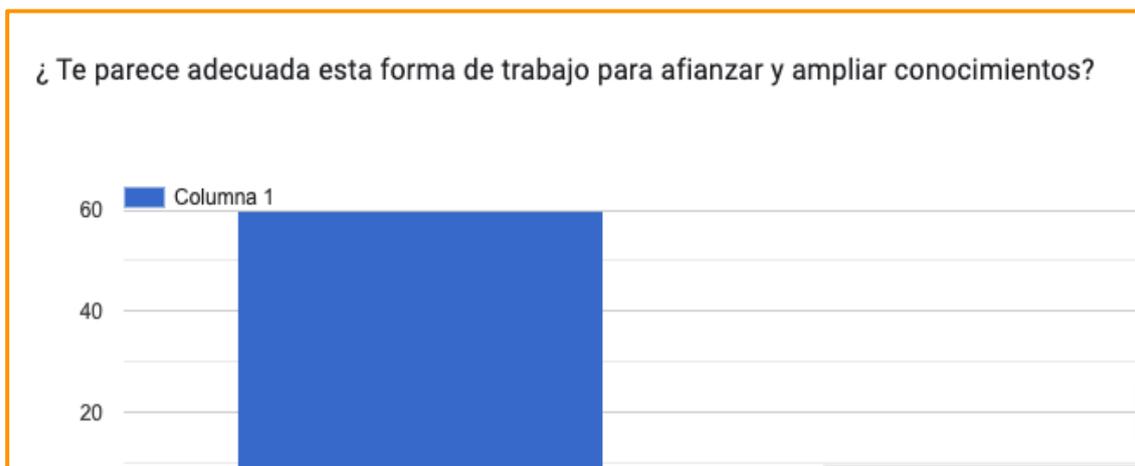


Figura 6. Respuesta de los estudiantes respecto a la adecuación de la estrategia

En relación con la motivación producida en las actividades planteadas, y como se muestra en la figura 7, los 61.7 % de los estudiantes manifiestan que las actividades planteadas les han motivado mucho. Estos datos sugieren que cuando se implica al estudiante en sus propias actividades, se establece la motivación intrínseca, que es la necesaria como motor en la educación general y en el aprendizaje significativo.

La evaluación efectuada a los estudiantes de los contenidos relativos al clasicismo musical ha sido realizada a través de la herramienta digital *Plickers* (batería de preguntas cuyas respuestas se leen y registran a través de unos códigos *qr* individualizados). Los resultados muestran que un 98% de estudiantes superan el test con una media de 10 preguntas respondidas positivamente de las 15 planteadas. Estos resultados expresan la pertinencia de las actividades diseñadas para la adquisición de los conocimientos, destrezas y habilidades respecto a la situación de aprendizaje del Clasicismo.

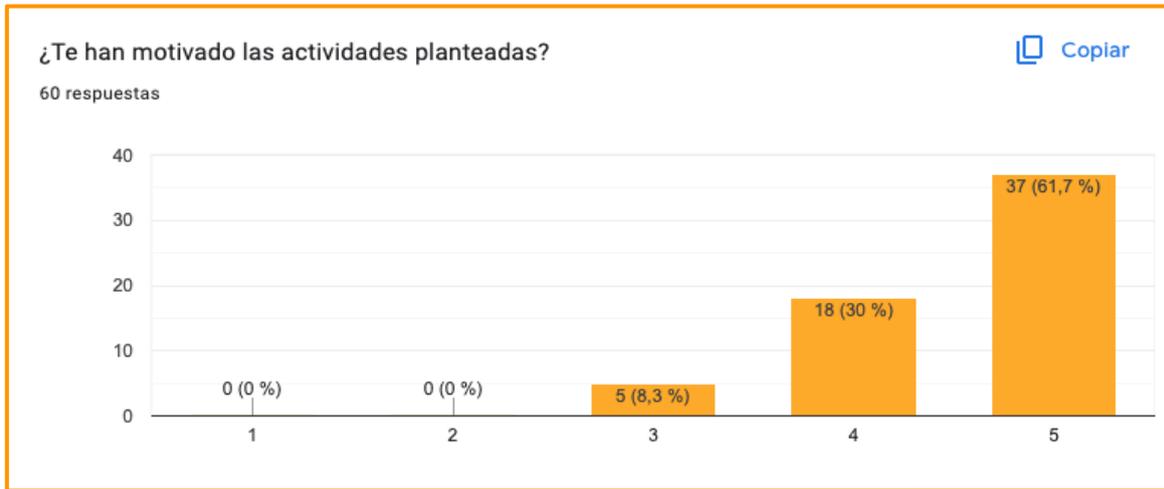


Figura 7. Respuesta de los estudiantes respecto a la motivación en las actividades planteadas

En cuanto al bloque de preguntas del contexto histórico, el 99% de los estudiantes han respondido correctamente a la totalidad de las preguntas.

En el bloque de preguntas respecto al conocimiento de los máximos representantes y sus principales obras, el 97% han respondido de forma correcta a la totalidad de las preguntas.

Con relación al bloque de análisis de los elementos musicales clasicistas, el 89% ha respondido positivamente a las preguntas planteadas.

## 6. Discusión y conclusiones

El objetivo inicial de este trabajo ha sido mostrar y analizar la experiencia implementada en dos aulas de 3º de Educación Secundaria Obligatoria en el empleo de la gamificación para trabajar los contenidos relativos al clasicismo musical.

Tras la finalización de esta propuesta en las aulas, y tal y como sugieren los resultados, se ha evidenciado un incremento de la motivación intrínseca de los estudiantes en el proceso de realización de las actividades y tareas planteadas. Este aspecto, manifiesta la importancia de plantear actividades que desarrollen la motivación para contribuir a un óptimo proceso de aprendizaje como señalan estudios como los de Ortiz-Colón et al. (2017).

En cuanto al uso de grupos cooperativos para el desempeño de las tareas gamificadas, se ha evidenciado una mejora en las relaciones interpersonales y de pertenencia al grupo. Esto converge con estudios como los de Rodríguez-Torres (2022), que aseveran que el uso de la gamificación favorece el trabajo en valores en las aulas. A su vez, converge con otros estudios como los de Johnson y Johnson (2017) donde el trabajo en equipo contribuye a un mayor grado de cohesión grupal fomentando las relaciones interpersonales y sociales.

Respecto al desarrollo y contribución de las competencias clave, se muestra un desarrollo en el ámbito de la comprensión oral y escrita de la competencia lingüística (CCL) en relación con la adecuación del lenguaje a los diferentes contextos de aplicación. Además, se contribuye a los ámbitos de la competencia digital (CD) en cuanto a la búsqueda de información en internet, así como la gestión y tratamiento de la información. A su vez, en la resolución de las tareas planteadas, se han involucrado procesos cognitivos para el trabajo de

la competencia emprendedora (CE), como son la creación de ideas y soluciones de manera razonada (Consejo Europeo, 2018; LOMLOE, 2020).

En relación con la gamificación para el desarrollo de los contenidos musicales, se propicia que los estudiantes a través de esta estrategia, puedan afianzar contenidos específicos musicales como el análisis musical como aseveran estudios como los de Palazón-Herrera (2015) y Archilla y González (2021).

En consecuencia, se constata la pertinencia de la gamificación como estrategia de enseñanza para el desarrollo de los objetivos de aprendizaje estipulados desde los principios de la inclusión y accesibilidad, lo que concurre con estudios como los de CAST (2018), Mekler et al. (2017), y Sánchez (2019).

De este modo, este trabajo pone de manifiesto la necesidad de trabajar los diferentes contenidos musicales en el aula de música de secundaria desde diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de incrementar la motivación intrínseca, la contribución al desarrollo competencial de los estudiantes, así como un aprendizaje significativo.

La principal limitación de este estudio ha consistido en contar con un único centro donde realizar la experiencia y disponer de este modo de una muestra menor.

Por todo ello, se sugiere la realización de estudios cuasi experimentales con grupo control y grupo experimental para profundizar en el uso de la gamificación como estrategia de enseñanza en el aula de música de secundaria a través de situaciones de aprendizaje y analizar su efecto en las variables analizadas.

## 7. Referencias

- Archilla, H. and González, S. (2021). "Beneficios de la gamificación en el aula de música de Educación Secundaria". ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete,36(1), 167-182. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> -
- Balcázar, P., González-Arratia, N., Gurrila, G., y Moysén, A. (2013). Investigación Cualitativa. México: Universidad Autónoma de México
- Borges, S., Reis, H.M., Durelli, V.H., Bittencourt, I.I., Jaques, P.A., Isotani, S. (2013). "Gamificación aplicada a la educación: en un mapa sistemático". En Symp Brasileño sobre Informática en la Educación, 24, 234.
- Botella, A.M. and Cabañero, E. (2020). "Juegos y gamificación en las aulas de música de educación primaria". Edutec Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 73, 174-199. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1755>
- Campollo-Urkiza A. and Cremades-Andreu R. (2022). "Contribuciones de la Educación Musical al desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística en Primaria". Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM, 19, 51-72. <https://doi.org/10.5209/reciem.76647>
- CAST (2018). "Universal Design for Learning Guidelines". Walkfield.
- Contreras, R., and Eguia, J. (2017). Experiencias de gamificación en aulas. Barcelona: InCom-UAB Publicacions.
- Dicheva, D., Irwin, K., and Dichev, C. (2018). "OneUp: Supporting practical and experimental gamification of learning". International Journal of Serious Games, 5(3). <https://doi.org/10.17083/ijsg.v5i3.236>

- García, P.A. (2022). "Proyecto coeducativo basado en la gamificación y el aprendizaje servicio en Educación Infantil y Primaria". *Tendencias pedagógicas*, 39, 226-240. <https://doi.org/10.15366/tp2022.39.017>
- Homone, A.I. (2021). "Interdisciplinary aspects in organizing the music education lessons". *Artes, Journal of musicology*, 24(1), 252-261. <https://doi.org/10.2478/ajm-2021-0015>
- Johnson, D. W., y Johnson, R. (2017). *Joining together: Group Theory and group skills*. USA: Prentice Hall.
- Kyewski, E. and Krämer, N. (2017). "To gamify or not to gamify? An experimental field study of the influence of badges on motivation, activity, and performance in an online learning course". *Computers & Education*, 118, 25-37. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.006>
- Lamonedá, J., González-Villora, S., Fernández-Río, J. (2020). "Hibridando el Aprendizaje Cooperativo, la Educación Aventura y la Gamificación a través de la carrera de orientación". *Revista Retos, Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 38, 754-760. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7986349.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº 340 de 30 diciembre 2020)

- Lozada-Ávila, C., and Betancur-Gómez, S. (2016). "La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática". *Revista de Ingenierías Universidad de Medellín*, 16 (31), 97-124. <https://doi.org/10.22395/rium.v16n31a5>
- Manzano, A., Rodríguez, J.M., Aguilar, J.M., Fernández, J.M., Trigueros, R., And Martinez, A.M. (2022). "Play and learn: Influence of gamification and game-based learning in the reading processes of secondary school students". *Revista Psicodidáctica*, 22 (1), 38-46. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.08.001>
- Mekler, ED, Brühlmann, F., Tuch, AN, Opwis, K. (2017). "Hacia la comprensión de los efectos de la gamificación individual. elementos sobre la motivación intrínseca y el rendimiento". *Computar en Comportamiento Humano*. ,71, 525–534. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.048>
- Monreal, I. M. and Berrón, E. (2019). "El aprendizaje basado en proyectos y su implementación en las clases de música de los centros de Educación Primaria". *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 21-41. <https://doi.org/10.5209/reciem.64106>
- OCDE (2019). "Estrategias y competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor". Fundación Santillana.
- Ortiz-Colón, A.M., Jordán, J., and Agredal, M. (2017). "Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión". *Educação e Pesquisa*, 44. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773SECCIÓN: ARTÍCULOS>.
- Recomendación Del Consejo De 22 De mayo DE 2018 relativas a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C189/01). *Diario Oficial de la Unión Europea* de 4 de junio de 2018. [https://eurlex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=ES](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=ES)
- Rodriguez-Torres, A.F., Cañar-Leiton, N.V., Gualoto-Andrango, O.M., Correa-Echeverry, J.E., and Morales-Tierra, J.V. " Los beneficios de la gamificación en la enseñanza de la Educación física: revisión sistemática". *Dominio de ciencias*, 8, 642-661. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i2.2668>
- Sánchez, C. L. (2019). "Gamificación en la educación: ¿Beneficios reales o entretenimiento educativo?". *Revista Docentes 2.0*, 7(1), 12–20. <https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.5>
- Smiderle, R., Rigo, SJ, Marques, LB., Peçanha de Miranda, J., Jacques, P.A. (2020). "El impacto de la gamificación en el aprendizaje, el compromiso y el comportamiento de los estudiantes en función de sus rasgos de personalidad". *Aprendizaje inteligente. Reinventar*. (7), 3. <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0098-x>.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: studying how things work*. Guilford Publications.
- Werbach, K. and Hunter, D. (2012). *For the win. How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press