



## Innovación y Música. Aprendiendo música a través de un flashmob

María Cuellar-Moreno<sup>1</sup>, José Antonio Cubas-Delgado<sup>2</sup>, Daniel Caballero-Julia<sup>3</sup>

Recibido: 30 de septiembre de 2017 / Aceptado: 13 de febrero de 2018

**Resumen.** En este estudio se examinan las percepciones de los estudiantes sobre los canales físico, cognitivo, social y emocional en las enseñanzas impartidas en los Conservatorios de Música y durante la realización de un flashmob musical. Participaron en la investigación 43 estudiantes, utilizándose como instrumentos de medición Developmental Channels Questionnaire y entrevistas semiestructuradas. Aunque el Kruskal-Wallis no revela variación en las valoraciones de los estudiantes, las puntuaciones de frecuencia indican necesarias ambas formas de trabajo señalando la primera de ellas como posibilitadora de una base musical y la segunda como más divertida, motivante y promotora de autonomía y autoconfianza.

**Palabras clave:** percepciones de los estudiantes; flashmob; música; innovación; conservatorio de música.

### [en] Music and Innovation. Learning music through a Flashmob

**Abstract.** In this research the perceptions of the students are investigated through the physical, cognitive, social and emotional aspects about the subjects taught in the Music Schools and while a flashmob is performing. Forty-three students took part in the research and Developmental Channels Questionnaire and semi-structured interviews were used as measuring instruments. Although the Kruskal-Wallis does not disclose variation in the assessment of the students, the ratings of frequency show us that both ways of work are necessary, the first one building a knowledge-base for music, and the second one most amusing, motivating and promoting self-government and self-confidence.

**Key words:** student perceptions; flashmob; music; innovation; school of music.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Participantes. 2.2. Instrumentos. 2.2.1. DCQ. 2.2.2. Entrevistas. 2.3. Análisis de datos. 3. Resultados. 3.1. Cuestionario de Canales de Comunicación. 3.2. Entrevistas. 4. Discusión. 5. Conclusiones. 6. Agradecimientos. 7. Bibliografía.

**Cómo citar:** Cuellar-Moreno, M.; Cubas-Delgado, J. A. y Caballero-Julia, D. (2018). Innovación y Música. Aprendiendo música a través de un flashmob, 15, 139-151.

## 1. Introducción

El hecho de que las Enseñanzas Superiores de Música hayan tenido que adaptarse al marco del Espacio Europeo de Educación Superior e integrarse dentro del marco de

<sup>1</sup> Facultad de Educación. Universidad de La Laguna. (España)  
mcuellar@ull.edu.es

<sup>2</sup> Conservatorio Superior de Música de Canarias. Sede Tenerife. (España)  
jcubas.csmc@hotmail.com

<sup>3</sup> Faculté de Sciences du Sport et du Mouvement Humain. Université Toulouse III Paul Sabatier. (Francia)  
daniel.caballero.sociologo@gmail.com

las universidades promueve el planteamiento de profundos cambios en la formación de sus estudiantes.

La incorporación de actividades de innovación al proceso educativo hace que el profesorado pase a tener un nuevo papel dentro del aula, debiendo plantearse cambios en su metodología para potenciar un alumnado cada vez más autónomo. Las Enseñanzas Musicales en los Conservatorios de Música no son una excepción y deben ser integradas en el sistema educativo actual atendiendo las demandas de una sociedad cambiante.

La innovación en la práctica docente se presenta como un aspecto de trascendental importancia ya que a través de diversas formas de enseñanza los estudiantes pueden alcanzar los aprendizajes significativos con menor esfuerzo y de manera más dinámica (Silva, 2015).

El Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores (BOE núm. 269 de martes 27 de octubre de 2009) e iguala estas enseñanzas con la universitaria, que hasta el momento estaban equiparadas solo a efectos de titulaciones, debiendo propiciarse en ellas actividades de innovación. Sin embargo, esta regulación, que ha pasado por numerosos contenciosos administrativos, no ha producido en el profesorado una reflexión y variación de sus metodologías docentes. A este respecto, Pliego de Andrés (2009) indica que estos profesores basan fundamentalmente sus enseñanzas en la intuición y repetición de lo aprendido de sus maestros. Ello no significa que administrativamente estas enseñanzas no se incorporen al sistema educativo, sino que los profesores de conservatorio reciben por lo general una formación pedagógica centrada en el profesor y en la utilización de manuales de aprendizaje (Vidal, Durán y Vilar, 2010).

En la Tabla 1 se indican los principales documentos legales que hacen referencia a la innovación en los Conservatorios Superiores de Música y los que, de una manera específica, se refieren al Conservatorio Superior de Música de Canarias:

Tabla 1. *Análisis documentos legales sobre innovación en Conservatorios de Música*

Documentos legales	Referencia
Real Decreto 1614/2009	No aparece ninguna referencia sobre innovación
Real Decreto 631/2010	Art.2.3., fomentar programas de investigación y de innovación. Se articulan competencias a adquirir por estudiante de Enseñanzas Artísticas Superiores al terminar su formación.
Decreto 137/2002, de 23 de septiembre	Art. 4c) El CSM debe propiciar la innovación permanente en la práctica docente
Orden de 14 de marzo de 2014	Descriptores de algunas asignaturas

Una de las líneas estratégicas de la enseñanza pública en España consiste en impulsar las ciencias, la tecnología y la innovación para que esta contribuya al crecimiento económico, la competitividad, el desarrollo sustentable, el bienestar de la población, así como a una mayor divulgación científica y tecnológica. En este contexto, las Instituciones de Educación Superior deben constituirse como un elemento articulador de la investigación, ciencia y tecnología (Velázquez, Nava, Herrera, Martínez y Gutiérrez, 2014).

Ello implica no solo la necesidad de introducir novedades en el sistema educativo musical, sino que estas provoquen mejoras en la formación personal y profesional de los futuros músicos que estudian en este Centro; aumentar la calidad de la formación, satisfacer nuevas demandas de la sociedad, reducir el esfuerzo y el coste o aumentar la rapidez de los aprendizajes (Martínez, 2008) debe ser una constante en los conservatorios de música.

López y Lago (2015) indican que la formación que reciben los estudiantes de música en los conservatorios superiores en práctica orquestal no es suficiente para afrontar las exigencias requeridas por las orquestas profesionales. Ello implica un trabajo adicional en los estudiantes que complementa la carencia de competencias adquiridas en la asignatura, e incluso, en la formación académica que los estudiantes reciben en el conservatorio.

Los *flashmob* son encuentros públicos fugaces donde se reúnen instantáneamente un grupo de personas para realizar una acción conjunta y seguidamente dispersarse. El entretenimiento y la expresión artística son sus motivos principales (Rodríguez, 2016), configurándose como una actividad innovadora que permite e incentiva el aprendizaje de la música.

Martín, Reche y Vilches (2015) señalan el *flashmob* como un instrumento de enseñanza-aprendizaje para la sociedad y adquisición de competencias de los maestros de Educación Primaria.

Actualmente es muy poca la bibliografía existente sobre la realización de un *flashmob* y su repercusión en la educación, con una ausencia total de bibliografía sobre su uso en los Conservatorios de Música, siendo el artículo de López y Carrillo (2015) el más cercano a nuestra experiencia por el carácter lúdico, transversal, divertido y saludable conferido. Dentro del ámbito pedagógico, Chauca (2015) presenta el *flashmob* como una respuesta artística resultante de la transformación digital. Marcillas (2013) lo cataloga como una práctica escénica surgida por la colaboración de las redes sociales, así como una manifestación capaz de convertir a cualquier ciudadano en actor de este proyecto colectivo. El propósito de este estudio fue doble: (a) examinar las percepciones de los estudiantes sobre los canales físico, cognitivo, social y emocional en la realización de una actividad de innovación, concretamente un *flashmob* musical y, b) conocer si los estudiantes de la Orquesta Filarmónica Juvenil de Tenerife Miguel Jaubert encuentran diferencias entre las enseñanzas impartidas en el Conservatorio y las realizadas a nivel extraacadémico para una actividad de innovación como es un *flashmob* musical.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

Participaron en la investigación un total de 43 estudiantes (18 de sexo masculino y 25 de sexo femenino) pertenecientes a la Orquesta Filarmónica Juvenil de Tenerife Miguel Jaubert. Todos tenían una edad entre 16 y 22 años (=18.8 años y SD=1.63 años) y pertenecían a la provincia de Santa Cruz de Tenerife, encontrándose escolarizados en los Conservatorios Profesional y Superior de

Música. El *flashmob* fue dirigido por el director de la Orquesta con 20 años de experiencia.

Todos los estudiantes realizaron consentimiento escrito de su participación voluntaria en la investigación.

Al finalizar cada sesión se realizaron tres entrevistas a un miembro de cada colectivo (estudiantes, directiva y padres), siendo 9 de ellas seleccionadas para su posterior análisis. Además, los estudiantes completaron un cuestionario con anterioridad y posterioridad a la realización de la investigación.

Este estudio tuvo una duración de 8 semanas (4 horas semanales) más sesión extraordinaria de 4 horas que suponen un total de 36 horas. La grabación final del *flashmob* se realizó en un conocido centro comercial de la ciudad.

## 2.2. Instrumentos

En esta investigación se ha utilizado una metodología mixta. El proceso de recopilación de información se logró mediante la aplicación del cuestionario *Developmental Channels Questionnaire* (DCQ) de Mosston y Ashworth (2002) y la realización de entrevistas semiestructuradas.

### 2.2.1. DCQ

Mosston y Ashworth (2002) sugirieron que la forma en la que trabaja el alumno y el profesor condiciona las percepciones de los estudiantes en torno a los canales de desarrollo físico, cognitivo y social. Estos canales condicionan el aprendizaje educativo en los dominios motriz (psicomotricidad habilidades manuales/ físicas), cognitivo (habilidades / conocimientos mentales) y afectivo / social (crecimiento en sentimientos / actitudes emocionales) (Krathwohl, 2002). Este último canal ha sido dividido en canal social y canal emocional por las características emocionales que implica la actividad realizada.

Al inicio y al final de la investigación los estudiantes reportaron el nivel percibido en cada canal marcando en una escala semántico-diferencial de siete puntos de adjetivos bipolares. Las escalas utilizadas en este estudio fueron similares a las empleadas por Papaioannou y Theodorakis (1996), Digelidis, Papaioannou, Lapidis y Christodoulidis (2003) y Sánchez, Byra y Wallhead (2012) para evaluar las actitudes hacia el ejercicio y participación deportiva en clases de educación física con una fiabilidad según el  $\alpha$  de Cronbach de  $\alpha = 0,82$  y  $\alpha = 0,87$  en los dos primeros estudios respectivamente. La fiabilidad obtenida mediante el  $\alpha$  de Cronbach en nuestro cuestionario ha sido de  $\alpha = 0,88$ . Además, en el cuestionario DCQ, tras la sesión de innovación se preguntó a los estudiantes sobre qué forma de trabajo preferían y por qué.

### 2.2.2. Entrevistas

El propósito de las entrevistas individuales fue solicitar información sobre los temas que surgieron del análisis del cuestionario, utilizándose el método mixto para fortalecer la estructura de los datos y aumentar la profundidad del análisis en las preguntas de la investigación (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

En las entrevistas se pidió a los estudiantes que respondieran sobre su participación motriz, cognitiva, social y emocional además de su preferencia después de la primera y última sesión. A continuación se realiza una aclaración de estas categorías en música:

- **Ámbito físico.** Referido al control motriz a través del desarrollo de la psicomotricidad, habilidades físicas y manuales. Por ejemplo, si el hecho de tener que tocar de pie, sin atril ni partituras o el disponer de menor espacio para moverse era percibido por los estudiantes como un aspecto positivo en la adquisición de destrezas que contribuyen a su formación como músicos.
- **Ámbito cognitivo.** Referido a la mejora de procesos de pensamiento y operaciones mentales. Por ejemplo, los nervios generados al no poder ver a todos los compañeros cuando están tocando (como sucede en un concierto en un auditorio por la disposición espacial que tienen los músicos en la orquesta), el miedo escénico generado por tocar en un contexto no habitual (calle, centro comercial, etc.) o la disminución o pérdida de atención ocasionada por ruidos externos.
- **Ámbito afectivo-social.** Referido a los aspectos emocionales y mentales. Por ejemplo, las relaciones que suceden por los traslados fuera del auditorio del conservatorio en los que los músicos deben apoyarse para mover instrumentos, ocupar otros espacios para cambiarse y guardar el material, en tanto que les obliga a relacionarse más allá de las sectoriales y tener jornadas de convivencia de mayor duración y en un contexto diferente al que están habituados.

Todas las entrevistas realizadas fueron registradas en un contexto familiar con una duración de 10 a 15 minutos, para posteriormente ser transcritas. Un investigador capacitado realizó las entrevistas que duraron entre 20 y 30 minutos.

### 2.3. Análisis de datos

Todos los análisis se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSS para ciencias sociales (SPSS Inc, Chicago, Illinois, EE.UU.) y el programa Atlas.ti. Para el análisis del DCQ se ha tomado como referencia el trabajo de Sánchez, Byra y Wallhead (2012), por lo que se crearon 4 variables *dummy* a partir del sumatorio de los *ítems* del cuestionario correspondientes a cada dimensión. Con objeto de comprobar si los resultados del cuestionario se ajustan a la curva de normalidad se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados mostraron que no se sigue dicha distribución ( $p\text{-valor} \leq 0.05$  en la prueba K-S) en ninguna de las dimensiones analizadas. Por tanto, se ha recurrido a pruebas no paramétricas (Kruskal-Wallis) para verificar la hipótesis nula según la cual se afirma que no hay diferencias entre pretest y postest en ninguna de sus dimensiones.

En las entrevistas se realizó su transcripción y codificación de palabras clave basadas en las respuestas con el software Atlas.ti, v.5. Esto permitió organizar las palabras en 16 códigos que fueron agrupados en las 4 dimensiones analizadas. Estos son:

Categoría motriz. Los códigos son: material, psicomotriz, espacio físico y expresivo.

Categoría Cognitiva. Las palabras se clasificaron en seis categorías que fueron agrupadas tomando como referencia la taxonomía de Bloom (Amar, 2006).

Los códigos son: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

Categoría social. Los códigos son: interacción con el público, interacción alumno profesor, interacción alumno-alumno e interacción emocional-motivación.

Categoría emocional. Los códigos son: comodidad, diversión, autoestima, creatividad, motivación y miedo.

### 3. Resultados

#### 3.1. Cuestionario de Canales de Comunicación

El análisis de los datos recogidos en el cuestionario, las pruebas no paramétricas (Kruskal-Wallis) no indican diferencias significativas ( $p$ -valor $<0.05$ ) entre las puntuaciones obtenidas antes (pretest) y después de la actividad de *flashmob* (postest). Por tanto, los resultados no permiten afirmar que la actividad haya provocado una variación en las valoraciones aportadas por los participantes en ninguna de las dimensiones estudiadas por el cuestionario, como puede observarse en la Tabla 2.

Tabla 2. *Medias y desviaciones estándar de las dimensiones (pretest-postest)*

Dimensiones	PRE FLASHMOB		POST FLASHMOB	
		SD		SD
COGNITIVA	4.26	0.64	4.28	0.70
SOCIAL	4.57	0.88	4.38	0.86
FÍSICA	4.34	0.88	4.24	0.77
EMOCIONAL	4.43	0.98	4.40	0.91

La realización de la prueba de Kruskal-Wallis permite verificar la hipótesis nula según la cual se afirma que no hay diferencias entre pretest y postest en ninguna de sus dimensiones. A la vista de los datos no se puede rechazar la hipótesis nula, admitiéndose que no existen diferencias entre ambas mediciones ( $p$ -valor  $> 0.05$ ). Por tanto, se concluye la no existencia de diferencias entre los resultados del cuestionario, antes y después, de la realización del *flashmob*.

El análisis de las preferencias de los estudiantes respecto al modo de enseñanza pueden resumirse en tres categorías: a) los que prefieren las clases que usualmente se imparten en el Conservatorio (25%), b) los que prefieren las realizadas a nivel extraacadémico mediante un *flashmob* musical (38,64%), y c) los que señalan ambas formas de trabajo como complementarias y necesarias (36.36%). Cabe destacar que los primeros (a) indican como principales razones el hecho que con este tipo de clases pierden menos la concentración, que prefieren que el profesor les indique lo que deben hacer en todo momento o que les resulta más fácil mantener

la concentración. Los alumnos que prefieren clases la actividad de innovación (b) señalan que las clases son más divertidas, se sienten más responsables, pueden representar emociones, crecen como personas, desarrollan más su capacidad de concentración o que es más emocionante. El tercer grupo (c) indica que consideraran necesarias ambas formas de trabajo se complementan y permiten desarrollar las competencias que precisa un músico en su vida profesional, argumentando las anteriormente enunciadas.

### 3.2. Entrevistas

En la Figura 1 se muestra el esquema de códigos de la dimensión física en la realización del *flashmob*. En ella destacan los códigos: Espacio Físico y Psicomotriz encontrándose en ellos coocurrencias con otros códigos. El Espacio físico se encuentra asociado con un gran número de códigos del resto de dimensiones. De hecho, las coocurrencias con este código recogen en cierto modo la estructura del discurso del análisis de contenido realizado. El Espacio físico aparece asociado con los conocimientos adquiridos, así como con la mejora de la autoestima, a pesar de que se aprecia un sentimiento de miedo que se comparte con la motivación. En este código coocurren también las referencias a la interacción social Alumno-profesor y de Grupo.

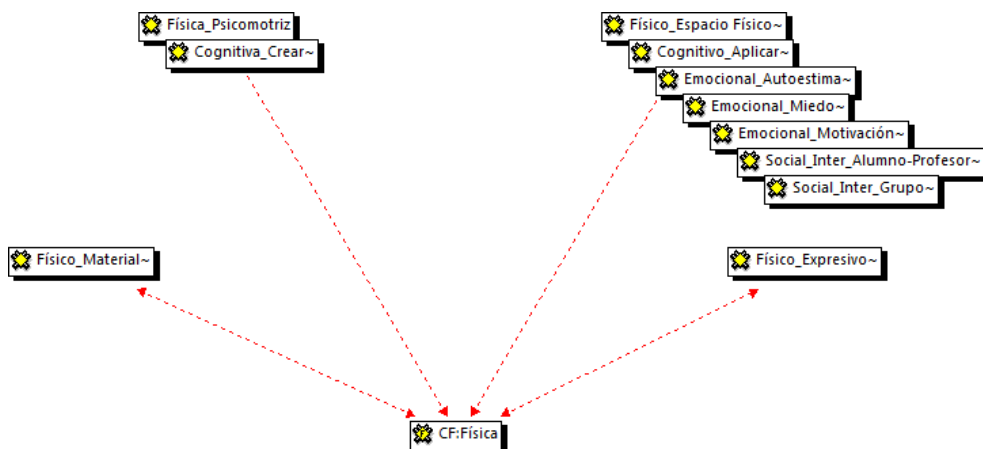


Figura 1. Relación de códigos y coocurrencias dimensión física.

En la Figura 2 se muestra el esquema de códigos de la dimensión cognitiva en la realización del *flashmob*. En cuanto a la implicación cognitiva se han detectado los tres temas indicados, quedando relacionada con los verbos crear, recordar y aplicar.



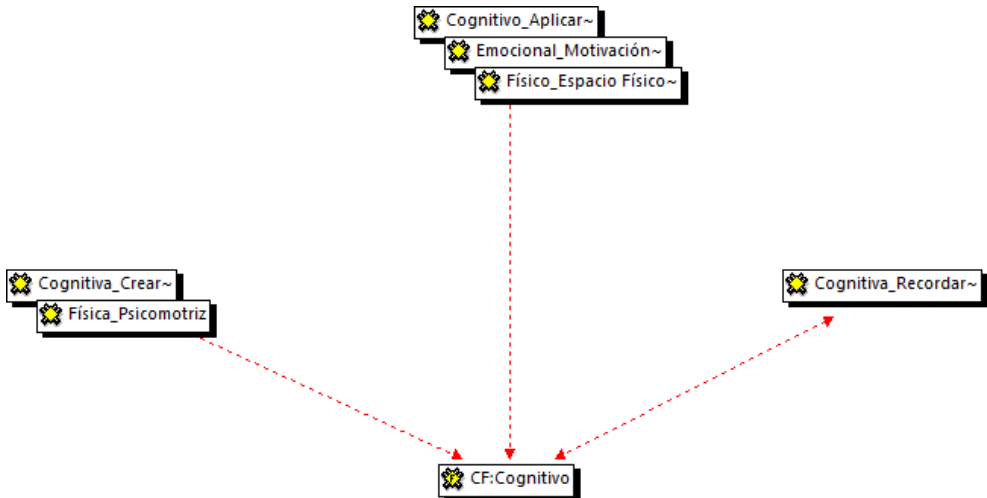


Figura 2. Relación de códigos y coocurrencias dimensión cognitiva.

En la dimensión Social (Figura 3) se han utilizado todos los códigos previstos inicialmente, pero con grandes diferencias en cuanto a la frecuencia de su uso. Así, mientras que los códigos de la interrelación Alumno-Profesor, Grupo y Público aparecen en repetidas ocasiones, la interrelación Alumno-Alumno aparece de forma anecdótica.

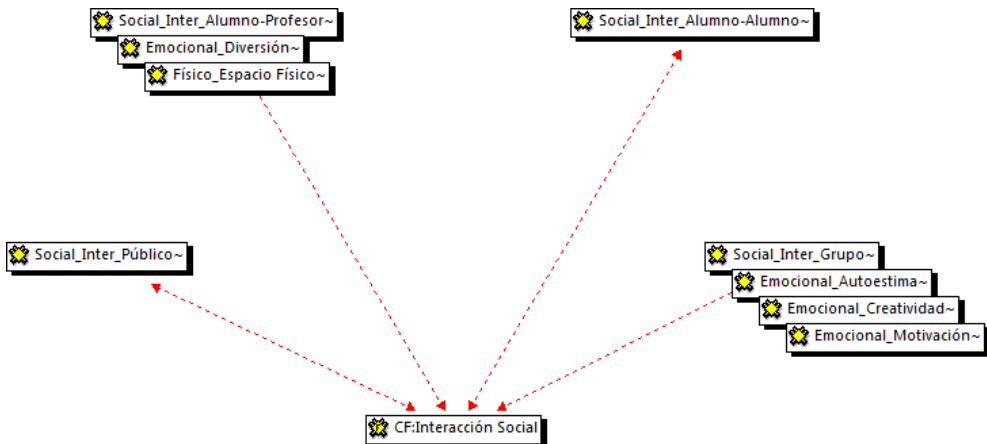


Figura 3. Relación de códigos y coocurrencias dimensión social.

En la dimensión Emocional (Figura 4) emergen seis códigos diferenciados entre sí en los que tres de ellos son coocurrentes con otras dimensiones analizadas e indican aspectos repetitivos en cada dimensión. De este modo, la dimensión Cognitiva resalta el uso del código Aplicar; la dimensión Emocional, resalta aspectos de Motivación, Miedo y Diversión. A nivel de la dimensión Física, encontramos numerosas referencias al aspecto del Espacio-Físico y lo Psicomotriz, mientras, en la dimensión Social la interrelación de Grupo, Alumno-Profesor y Público (en ese orden) se estructuran en el discurso con grandes frecuencias.



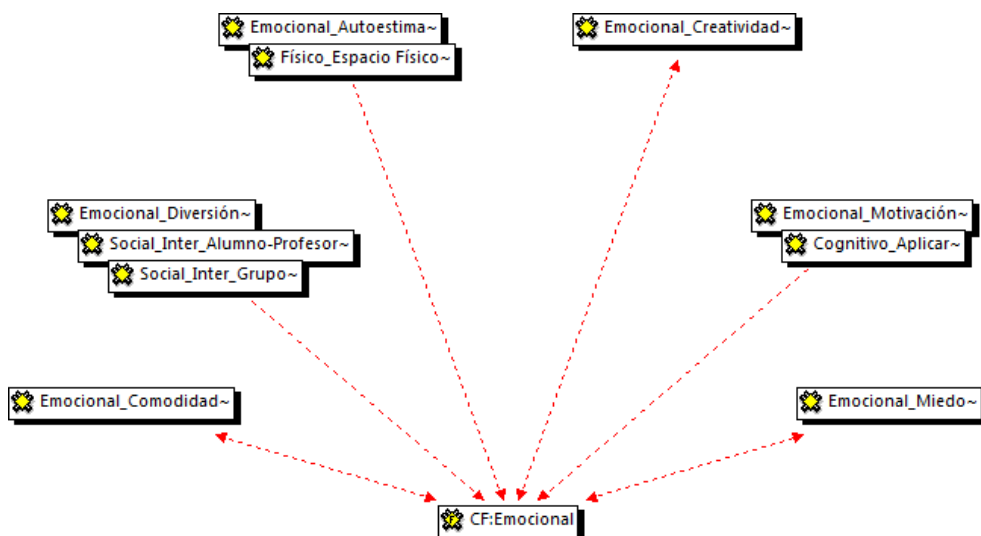


Figura 4. Relación de códigos y coocurrencias dimensión emocional.

#### 4. Discusión

Este estudio tuvo como objetivo examinar las percepciones del aprendizaje de los estudiantes, padres y equipo directivo en la realización de una actividad de innovación, concretamente un *flashmob* a nivel físico, cognitivo, social y emocional. Por ello, tras haber participado en el *flashmob* se pidió a estos colectivos que identificaran el modo de trabajo preferido y por qué. Los resultados indican que los entrevistados consideran necesarias las clases que usualmente se imparten en el Conservatorio porque los estudiantes precisan de un estudio previo que contribuya a desarrollar su capacidad de concentración, así como estudiar la música para que permita establecer un conocimiento que sirva de base a su posterior formación. Sin embargo, también se considera necesario la realización de actividades de innovación que aporten diversión y les permita crecer como personas en aspectos emocionales y responsabilidad. Por otro lado, cabe destacar que un amplio grupo señaló la necesidad de desarrollar ambas formas de trabajo, argumentando que ambas son necesarias para el adecuado desarrollo de las competencias profesionales y personales de los músicos. Ello coincide con Delgado (1991), Graham (1995) y Mosston y Ashworth (2002) cuando señalan que es imprescindible utilizar diversas metodologías para conseguir objetivos diferentes. En cuanto a los colectivos, los estudiantes identificaron la actividad de innovación como más divertida y motivante, encontrándose entre las principales razones la sensación de satisfacción ser capaces de tomar sus propias decisiones. Por parte de los padres, destacó el desarrollo de la autonomía y autoconfianza en sus hijos. En el equipo directivo, se aprecia la intencionalidad de poner en práctica acciones innovadoras que permitan el desarrollo de competencias para aprender haciendo.

En cuanto a la dimensión física cabe destacar el aspecto psicomotriz, fundamentalmente centrado en la realización de una pequeña coreografía con instrumento, espacio físico (gran espacio abierto del centro comercial) y el tener que prescindir de material básico para ellos. Ello es debido a que los estudiantes de conservatorio, más concretamente, en la asignatura Orquesta, no están habituados a tocar sin atril ni partituras por lo que debían memorizar las obras a realizar. Ello propicia que exista una coocurrencia con la dimensión cognitiva que corrobora la importancia que tiene el proceso de aprendizaje en la adquisición de competencias, tanto por salir del conservatorio a un espacio nuevo como por poder demostrar fuera del mismo lo que saben hacer, además de relacionarse con los compañeros en un entorno.

Los procesos cognitivos utilizados para satisfacer las decisiones tomadas en el *flashmob* incluyen la aplicación y creación. La creación se ha producido sobre todo a nivel psicomotriz por la realización de una pequeña coreografía con el instrumento. La aplicación incluye la motivación que supone la realización de una actividad innovadora en un espacio diferente al habitual. Como contrapunto, se aprecia la aparición del código recordar para actividades relacionadas con la memorización de obras completas sin aportación creativa. De este modo y de acuerdo con Mosston y Ashworth (2002), la toma de decisiones en las prácticas no innovadoras limitan el proceso cognitivo al recuerdo y aplicación sin aportación creativa. Un análisis más profundo entre las dimensiones con las coocurrencias entre códigos, induce pensar que el aspecto cognitivo de la taxonomía de Bloom Krathwohl (2010) Crear se encuentra asociado (coocurre) con el aspecto Psicomotriz de la dimensión Física. Mientras tanto, la aplicación dentro de la dimensión Cognitiva lo vemos ligado al aspecto de la Motivación y al aspecto del Espacio físico. Tal circunstancia puede interpretarse como la supeditación del aspecto cognitivo a la presencia de una motivación en una actividad espacio-temporalmente definida. Por último, las referencias al recuerdo aparecen aisladas y con una frecuencia menor.

En la dimensión social se utilizaron los cuatro códigos creados inicialmente, siendo de gran importancia en el discurso analizado la interacción con el grupo y la interacción Alumno-Profesor. De este modo, se aprecia que la interacción con el grupo es comúnmente referenciada con una clara asociación a los aspectos emocionales (Autoestima, Creatividad, Motivación). Por su parte, la interacción Alumno-profesor coocurre con los aspectos de la diversión y Espacio físico. Podríamos entender esto último quizás, como la capacidad y habilidad del profesor para hacer la actividad divertida en el contexto físico, así como con el rol e interacciones generados por las diversas formas de enseñanza (Delgado, 1991). Sin embargo, aunque la interrelación con el Público está muy presente en el discurso, no parece coocurrir otros códigos en tanto no existe una constante en cuanto a su aplicación positiva o negativa.

A nivel de la dimensión emocional el discurso se vuelve mucho más rico en matices e interrelaciones. A pesar de que algunos de los códigos no coocurren, destaca la atención dedicada por los participantes a los aspectos emocionales de Motivación, Miedo, Diversión y Autoestima. Podemos deducir de ello que la actividad revela, según los datos recogidos en estas entrevistas, la importancia de la Motivación. Otro factor importante, lo ocupa el Miedo (centrado en el aspecto escénico), aunque tampoco parece coocurrir con ninguna otra referencia usada en la codificación. Por otra parte, la Diversión viene asociada a la interacción social con el grupo y Alumno-Profesor. De ello, se puede deducir que el ambiente generado por el profesor y las relaciones del grupo se mueve en torno a la diversión. En menor medida –pero no

por ello menos importante— la autoestima aparece ligada a la dimensión física en lo referente al Espacio Físico. Ello podría entenderse como una ganancia de autoestima al enfrentarse al Espacio físico en el que se realiza la actividad que, a pesar del miedo inicial resulta motivador ya que en ella se aplican los conocimientos aprendidos, el participante acaba sintiéndose cómodo y creativo mientras que se divierte en grupo y con el profesor. Mosston y Ashworth (2002) sugieren esta misma dirección cuando indican que el paso a actividades creativas aporta un mayor nivel de autonomía al alumnado y favorece la socialización del grupo.

En suma, los estudiantes reportaron una alta participación social y emocional en la realización del *flashmob*. En general, las respuestas al cuestionario de los estudiantes reflejaban sentimientos que no eran ni positivos ni negativos. La participación social no era necesariamente agradable o no agradable, fácil o difícil, o buena o mala para los estudiantes. Este hallazgo es consistente con el de Koka (2013), quien afirma que la interacción —como fuerte elemento en este estudio— influye en las dimensiones de las conductas percibidas en la enseñanza y en la motivación de los estudiantes para las actividades emprendidas. La organización de los estudiantes en el *flashmob* reforzó las experiencias de interacción para los estudiantes, incluyendo ejercicios que involucraron cierto nivel de interacción estudiantil que parece afectar a su sentimiento de implicación social y emocional.

En conclusión, nos encontramos con un claro discurso en el que el grupo se enfrenta bastante cohesionado aunque con miedo a un espacio físico en el que interactuar con el público. En dicho espacio, tras la superación del miedo aparece la motivación al aplicar lo aprendido orientados por el profesor que hace de la actividad algo divertido para los alumnos y para el grupo.

## 5. Conclusiones

El alumnado del Conservatorio no recibe una formación completa fuera del campo habitual de las instalaciones tradicionales que incluye a la institución (auditorios y aulas en las que se imparte la docencia), además dicha formación se encuentra centrada en el aspecto físico (motricidad y aprendizaje de ejecución en entornos cerrados), no desarrollando totalmente el canal cognitivo (más allá de la repetición y conocimiento) y olvidando sobre todo los canales social y emocional que todo músico precisa para una formación completa profesional y personal.

Los hallazgos de este estudio, proporcionan respuesta a las tres preguntas planteadas. Primero, los estudiantes consideran necesaria la realización de acciones innovadoras como un elemento para el desarrollo de los canales físico, cognitivo, social y emocional destacándose como fundamentales la implicación social y emocional que ella genera, así como el nacimiento de necesidades psicomotrices y de espacio físico (implicación física) y cognitivo (crear). En segundo lugar, los estudiantes consideran necesarias las clases tradicionales del Conservatorio, pero estiman muy importante la realización de actividades innovadoras y novedosas para su desarrollo y formación profesional en tanto ambas formas de enseñanza se complementan para la mejora de las competencias de los futuros músicos. Ello responde a la necesidad que tienen los estudiantes de recibir clases de técnica y práctica del instrumento en concreto que estudian, a cargo de un profesor especialista que resuelva las dificultades que le surjan en los diferentes repertorios estudiados, pero que a su vez introduzca

el aprendizaje y desarrollo de nuevos elementos que los formen como profesionales y hagan de la enseñanza un proceso más divertido. En tercer lugar, los estudiantes planifican y se implican en la realización de un *flashmob* musical, en tanto estas tareas mejoran su nivel de motivación, implicación y autoestima, propiciando situaciones que modifican el espacio físico y habilidades psicomotrices requeridas en una actividad tradicional. Por tanto, aunque a nivel estadístico no hay diferencias en los resultados obtenidos sí que las hay a nivel cualitativo.

La innovación es el camino para obtener una mayor calidad y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y, pese a que las administraciones aún no lo avalen suficientemente, se espera que esta investigación contribuya al desarrollo y la mejora de su consideración en el proceso del aprendizaje.

## 6. Agradecimientos

Damos las gracias al Doctor Mark Byra por el asesoramiento y aportaciones sobre los instrumentos utilizados en esta investigación, así como a la Asociación Canaria para la Difusión de la Música (ACADIM, [www.acadim.com](http://www.acadim.com)) e integrantes de la Orquesta Filarmónica Juvenil de Tenerife por habernos facilitado la realización de la misma.

## 7. Bibliografía

- Amar, V. (2006). Planteamientos críticos de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación en la sociedad de la información y de la comunicación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 27, 79-87.
- Chauca, M. P. (2015). El *Flashmob*, respuestas artísticas hoy. *Revista de Estudios Globales y Arte Contemporáneo*, 3 (1), 322-337.
- Decreto 137/2002, de 23 de septiembre, por el que se crea el Conservatorio Superior de Música de Canarias (B.O.C. 139, del 18 de octubre de 2002).
- Delgado, M.A. (1991). *Los Estilos de Enseñanza en Educación Física*. Granada: ICE.
- Digelidis, N., A., Papaioannou, K., Lapidis, y Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195-210. doi:10.1016/S1469-0292(02)00002-X
- Graham, G. (1995). Physical education through students' eyes and in students' voices: Implications for teachers and researchers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 478-82. doi:10.1123/jtpe.14.4.478
- Johnson, B. y A.J. Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33, 14-26. doi: 10.3102/0013189X033007014
- Koka, A. (2013). The relationships between perceived Teaching behaviors and motivation in Physical Education: a one-year longitudinal study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 33-53. doi:10.1080/00313831.2011.621213
- Krathwohl, D.R. (2010). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41, 212-18. doi:10.1207/s15430421tip4104
- López, J. y Carrillo, M.J. (2015). Una actividad innovadora de carácter lúdico, transversal, divertida y saludable a través de la composición musical de "Móveté+", himno del plan

- Galicia Saludable. Recuperado de: <http://www.edu.xunta.es/eduga/817/plan-proxecta/flashmob-ceip-bandeira>
- López, I. y Lago, P. (2015). La academia de orquesta como modelo formativo: una propuesta de aplicación en España. *Foro de Educación*, 13(18), 111-122. doi: 10.1416/fde.2015.013.018.006
- Marcillas, I. (2013). “Flashmobs: La transformación de la dramaturgia a través de las redes sociales. J. Romera (ed.), *Teatro e Internet en la primera década del siglo XX* (pp. 235-249), Madrid: Editorial Verbum.
- Martín, M.A.; Reche, E. y Vilches, M. J. (2015). *Flashmob* en el escenario docente. Comunicación y medios. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 4(1), 122-132. Recuperado de <http://www.uco.es/servicios/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/2902>
- Martínez, J. (2008). Pero, ¿qué es la innovación educativa?. *Cuadernos de pedagogía*, 375, 78-82.
- Mosston, M. y Ashworth. S. (2002). *Teaching Physical Education*. San Francisco: Benjamin Cummings.
- Orden de 14 de marzo de 2014, por la que se modifica parcialmente la Orden de 29 de abril de 2011, que aprueba, con carácter experimental, la implantación de los Estudios Oficiales de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en el ámbito de Canarias y se culmina el proceso de implantación experimental de dichos estudios (BOC n.66 de jueves 3 de abril de 2014).
- Papaioannou, A. y Heodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27 (4), 383-99.
- Pliego de Andrés, V. (2009). La formación de los músicos y de los profesores de música. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 74-75, 69-90.
- Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 269 de martes 27 de octubre de 2009).
- Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de grado en música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (BOE núm. 137 de sábado 5 de junio de 2010).
- Rodríguez, G. (2016), “Flashmob”: así son las acciones callejeras en grupo. Recuperado de [http://verne.elpais.com/verne/2016/08/03/articulo/1470215484\\_628222.html](http://verne.elpais.com/verne/2016/08/03/articulo/1470215484_628222.html)
- Sánchez, B.; Byra, M. y Wallhead, T.L. (2012). Students’ perceptions of the command, practice, and inclusion styles of teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(3), 317-330. doi: 10.1080/17408989.2012.690864
- Silva, D.L. (2015). Innovación en la práctica docente. Recuperado de <http://vinculando.org/educacion/innovacion-practica-docente.html>
- Velázquez, F; Nava, N.; Herrera, D. Martínez, J. y Gutiérrez, C. (2014). Innovación Educativa, ¿Para qué?. En E. Moreno, J.Cano y Maciel, G. (coords.), Educación. Handbook T-III. Congreso Interdisciplinario de Cuerpos Académicos (pp.64-76). México: Ecorfan.
- Vidal, J., Duran, D., Vilar, M. (2010). Aprendizaje musical con métodos de aprendizaje cooperativo. *Culturay Educación*, 22(3), 363-378. doi: 10.6035/ForumRecerca.2015.20.18