

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

EL APRENDIZAJE GESTUAL EN DIRECCIÓN DE ORQUESTA MEDIANTE LA OBSERVACIÓN (AUTO Y HETERO)



MARGARITA LORENZO DE REIZABAL

TESIS DOCTORAL

2017

Director: MANUEL BENITO GÓMEZ

A mi madre y a mi padre

*Ellos y sus gestos - a veces felices, a veces dolorosos-
sin ser conscientes y sin pretenderlo
han hecho de mi vida
un tortuoso sendero de superación personal,
siempre en pos de algún sueño.*

*Y ésta es la única música que conozco,
la compuesta con esfuerzo,
la que me evoca otros universos
de risas, llantos, sonidos y silencios.*

*Procuro, ahora que conozco bien la partitura,
que mis gestos sean claros, que se entiendan y, a ser posible,
que otros aprendan de ellos.*

*Aunque, en realidad, tengo un único deseo:
dirigir toda esta música que llevo dentro.*

ÍNDICE DE CAPÍTULOS

Introducción	1
Capítulo I: EL ESTADO DEL ARTE EN LA FORMACIÓN GESTUAL EN DIRECCIÓN DE ORQUESTA. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	11
Capítulo II: PROPUESTA DE UN MODELO DE GESTUALIDAD	99
Capítulo III: METODOLOGÍA EMPLEADA Y VALIDACIÓN DE LA ESCALA OCGCS	171
Capítulo IV: LA AUTO-OBSERVACIÓN EN EL AULA DE DIRECCIÓN DE ORQUESTA (E1)	237
Capítulo V: LA HETERO-OBSERVACIÓN EN EL AULA DE DIRECCIÓN DE ORQUESTA (E2)	375
Capítulo VI: LA HETEROOBSERVACIÓN EN EL AULA DE DIRECCIÓN DE ORQUESTA: LOS DEBATES	495
Capítulo VII: ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA LATENTE DE LA GESTUALIDAD EN DIRECCIÓN DE ORQUESTA	597
Capítulo VIII: EVOLUCIÓN DEL APRENDIZAJE GESTUAL DURANTE ESTA INVESTIGACIÓN	663
Capítulo IX: CONCLUSIONES FINALES. LIMITACIONES Y POSIBLES INVESTIGACIONES FUTURAS	697

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Competencias de un director (Silvey, 2011). Cuadro-resumen de elaboración propia</i>	38
Tabla 2. <i>Cuestionario empleado en la recogida de datos (Escala OCGCS)</i>	185
Tabla 3. <i>Autoinforme de respuestas abiertas para cumplimentar en la experiencia de auto-observación</i>	186
Tabla 4. <i>Autoinforme de preguntas abiertas para cumplimentar durante la experiencia de hetero-observación</i>	187
Tabla 5. <i>Distribución de los casos totales recogidos durante la investigación (4 fases) y según el sexo y el tipo de juez</i>	192
Tabla 6. <i>Estadísticos descriptivos de cada fase</i>	194
Tabla 7. <i>Índices de ajuste de los análisis factoriales exploratorios en las 4 fases</i>	196
Tabla 8. <i>Índices de ajuste para los análisis factoriales exploratorios con 6 factores en las 4 fases con el método Very Simple Structure</i>	197
Tabla 9. <i>Índices de fiabilidad de la escala OCGCS en las 4 fases de la investigación</i>	201
Tabla 10. <i>Valores de los indicadores de unidimensionalidad de la escala</i>	203
Tabla 11. <i>Índices de ajuste de los dos modelos en las cuatro fases</i>	204
Tabla 12. <i>Índices de fiabilidad de la escala para cada fase en los dos modelos</i>	206
Tabla 13. <i>Análisis de invarianza de cada uno de los modelos estudiados en las cuatro fases y en función del tipo de juez y del sexo de los participantes (Observador y Observado)</i>	211
Tabla 14. <i>Variables que han experimentado mayor mejoría porcentual durante la experiencia de auto-observación</i>	272
Tabla 15. <i>Tiempo empleado en la preparación de la obra en la fase 1 de auto-observación</i>	299
Tabla 16. <i>Secuencias Didácticas empleadas durante la preparación y estudio de la partitura en E1.1</i>	303
Tabla 17. <i>Aspectos de los que los participantes no eran conscientes antes de la auto-observación</i>	320
Tabla 18. <i>Cómo definen los participantes su imagen corporal y movimientos observados en la grabación en vídeo de su actuación en E1.1</i>	322
Tabla 19. <i>Nº de veces de visionado del vídeo y la frecuencia de respuestas</i>	330
Tabla 20. <i>Después de repetir la actuación en E1.2, describe tus sensaciones, y lo que crees haber mejorado o no</i>	336
Tabla 21. <i>Puntuaciones medias de la escala OCGCS en la fase 1 de hetero-observación</i>	396
Tabla 22. <i>Comparación de medias entre la fase 2 de auto-observación y la fase 1 de hetero-observación</i>	399
Tabla 23. <i>Comparación de medias entre la fase 1 de auto-observación y la fase 1 de hetero-observación</i>	401
Tabla 24. <i>Medias totales correspondientes a las variables de la escala OCGCS en las fases 1 y 2 de hetero-observación</i>	404
Tabla 25. <i>Respuestas categorizadas a la pregunta ¿Cómo me he sentido sabiendo que mis colegas me van a juzgar después?</i>	436
Tabla 26. <i>Tiempo empleado en la preparación de la partitura en la experiencia de hetero-observación, fase 1</i>	441
Tabla 27. <i>Secuencias de actividades de estudio de los participantes en la experiencia de Hetero-observación</i>	446
Tabla 28. <i>Respuestas de los participantes a la pregunta ¿Qué puedo aportar yo a mis pares en el debate?</i>	447

Tabla 29. <i>Respuestas emitidas por los participantes a la pregunta ¿Cómo me siento cuando valoro a mis pares?.....</i>	450
Tabla 31. <i>Aspectos sugeridos en los debates de los que no eran conscientes previamente los observados.....</i>	465
Tabla 32. <i>Aspectos que no han surgido en el debate y de los que han sido conscientes los participantes observados.....</i>	467
Tabla 33. <i>Respuestas categorizadas a la pregunta ¿qué aspectos crees que puedes mejorar en E2.2?.....</i>	472
Tabla 34. <i>Categorías y codificaciones empleadas en la transcripción de los debates en E2.1 (primera fase de la experiencia de hetero-observación).....</i>	499
Tabla 35. <i>Ejemplos de intervenciones de la profesora en el debate con la finalidad de aconsejar a todo el colectivo al hilo de las intervenciones individuales.....</i>	512
Tabla 36. <i>Variables emergentes durante los debates en la Dimensión Tempo de la escala OCGCS.....</i>	514
Tabla 37. <i>Variables emergentes durante los debates en la Dimensión Articulación de la escala OCGCS.....</i>	515
Tabla 38. <i>Variables emergentes durante los debates en la Dimensión Fraseo de la escala OCGCS.....</i>	516
Tabla 39. <i>Variables emergentes durante los debates en la Dimensión Carácter/expresión musical de la escala OCGCS.....</i>	517
Tabla 40. <i>¿Cómo hace la docente para fomentar/estimular la participación de los alumnos y que sirva para la mejora de la gestualidad de todo el colectivo?.....</i>	545
Tabla 41. <i>Descripción de la estructura factorial en E1.1 y la agrupación de sus componentes.....</i>	602
Tabla 42. <i>Descripción de la estructura factorial en E1.2 y la agrupación de sus componentes.....</i>	612
Tabla 43. <i>Descripción de la estructura factorial en E2.1 y la agrupación de sus componentes.....</i>	624
Tabla 44. <i>Descripción de la estructura factorial en E2.2 y la agrupación de sus componentes.....</i>	632
Tabla 45. <i>Evolución de medias de las 27 variables en cada una de las fases de la experiencia.....</i>	666

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Modelo de gestualidad en Dirección de Orquesta. Fuente: elaboración propia.....	130
<i>Figura 2.</i> Esquema del diseño de la investigación.....	182
<i>Figura 3.</i> Composición de los factores y sus cargas en la fase 1.....	198
<i>Figura 4.</i> Composición de los factores y sus cargas en la fase 2.....	199
<i>Figura 5.</i> Composición de los factores y sus cargas en la fase 3.....	199
<i>Figura 6.</i> Composición de los factores y sus cargas en la fase 4.....	200
<i>Figura 7.</i> Representación del modelo 1 y sus factores en la fase 1.....	205
<i>Figura 8.</i> Representación del modelo 2 y sus factores en la fase 1.....	205
<i>Figura 9.</i> Puntuaciones medias totales de cada variable en la Fase 1 de auto-observación.....	268
<i>Figura 10.</i> Puntuaciones medias totales de cada variable en la Fase 2 de auto-observación.....	271
<i>Figura 11.</i> Evolución de las puntuaciones medias totales entre las dos fases de auto-observación en cada variable.....	271
<i>Figura 12.</i> Mejora porcentual de las variables durante la experiencia de auto-observación.....	273
<i>Figura 13.</i> Diagrama con las relaciones entre diversas competencias que propician el liderazgo en Dirección de Orquesta.....	276
<i>Figura 14.</i> Puntuaciones totales según el sexo del observador en la fase 1 de auto-observación.....	277
<i>Figura 15.</i> Puntuaciones totales obtenidas según el sexo del observador en la fase 2 de auto-observación.....	278
<i>Figura 16.</i> Puntuaciones medias totales de las autoevaluaciones según el sexo en la fase 1 de auto-observación.....	279
<i>Figura 17.</i> Puntuaciones medias totales de las autoevaluaciones según el sexo en la fase 2 de auto-observación.....	279
<i>Figura 18.</i> Evolución de medias en las autoevaluaciones según sexo en E1 (auto-observación).....	280
<i>Figura 19.</i> Puntuaciones medias según tipo de juez en la fase 1 de auto-observación.....	281
<i>Figura 20.</i> Puntuaciones medias según tipo de juez en la fase 2 de auto-observación.....	282
<i>Figura 21.</i> Evolución de medias según tipo de juez en la experiencia de auto-observación.....	282
<i>Figura 22.</i> Evolución de porcentajes de mejoría según tipo de juez en E.1 (auto-observación).....	283
<i>Figura 23.</i> Distribución porcentual de los distintos tipos de ánimo en la fase 1 de auto-observación.....	286
<i>Figura 24.</i> Distribución porcentual de los distintos tipos de estado de estados de ánimo negativo en la fase 1 de auto observación.....	287
<i>Figura 25.</i> Distribución de los porcentajes de las categorías de estado de ánimo positivo en la fase 1 de auto-observación.....	289
<i>Figura 26.</i> Distribución porcentual de las categorías de estados de ánimo mixtos en la fase 1 de auto-observación.....	291
<i>Figura 27.</i> Porcentajes de las categorías correspondientes a la influencia de estar siendo grabado en la fase 1 de auto-observación.....	292
<i>Figura 28.</i> Distribución de porcentajes de las categorías correspondientes a “Respuesta de la orquesta a mis gestos” en la fase 1 de auto-observación.....	296
<i>Figura 29.</i> Distribución porcentual de las categorías correspondientes a “dificultades en la preparación de la obra” en la fase 1 de auto-observación.....	301
<i>Figura 30.</i> Percepción de falta de eficacia gestual: frecuencias de las dimensiones.....	305
<i>Figura 31.</i> Problemas percibidos en la dimensión Tempo (fase 1 de auto-observación).....	306
<i>Figura 32.</i> Percepción de falta de eficacia en la dimensión Ritmo/Métrica en la fase 1 de auto-observación.....	306
<i>Figura 33.</i> Problemas percibidos en la marcación de entradas en la fase 1 de auto-observación.....	307
<i>Figura 34.</i> Problemas aperecidos en las articulaciones en la fase 1 de auto-observación.....	308
<i>Figura 35.</i> Percepción de falta de eficacia gestual en las dinámicas en la fase 1 de auto-observación.....	308

<i>Figura 36.</i> Percepción de falta de eficacia en el fraseo en la fase 1 de auto-observación.....	309
<i>Figura 37.</i> Percepción de problemas en la expresividad en la fase 1 de auto-observación.....	310
<i>Figura 38.</i> Percepción de eficacia gestual en la fase 1 de auto-observación.....	311
<i>Figura 39.</i> Utilidad del visionado de la grabación: aspectos observados.....	316
<i>Figura 40.</i> Áreas de trabajo de los participantes post-observación del vídeo.....	317
<i>Figura 41.</i> Variables gestuales trabajadas individualmente por los participantes después de la auto-observación.....	319
<i>Figura 42.</i> Respuestas categorizadas a la pregunta “Si tú fueras el músico, ¿habrías entendido tus gestos dirigiendo?” después de visualizar el vídeo de la propia actuación.....	325
<i>Figura 43.</i> Número de veces de visionado del vídeo por los participantes.....	331
<i>Figura 44.</i> Aspectos que espero mejorar en la fase 2 de auto-observación.....	333
<i>Figura 45.</i> Aspectos de mejora percibidos por los participantes en la fase 2 de auto-observación.....	338
<i>Figura 46.</i> Actitud general y sensaciones percibidas en la fase 2 de auto-observación.....	339
<i>Figura 47.</i> Puntuaciones medias de las variables de la escala OCGCS en la fase 1 de hetero-observación.....	397
<i>Figura 48.</i> Gráfico de comparación de medias entre la fase 2 de auto-observación y fase 1 de hetero-observación.....	400
<i>Figura 49.</i> Comparación de medias de las variables entre las fases 1 y 2 de la experiencia de hetero-observación.....	402
<i>Figura 50.</i> Puntuaciones medias totales obtenidas en las 27 variables en la fase 2 de hetero-observación.....	403
<i>Figura 51.</i> Evolución de las medias de todas las variables entre las fases 1 y 2 de la experiencia de hetero-observación.....	406
<i>Figura 52.</i> Evolución de las variables entre las dos fases de hetero-observación expresada en porcentajes de mejoría.....	407
<i>Figura 53.</i> Puntuaciones totales de la escala según el sexo del observador/a (excluida la profesora), en la fase 1 de hetero-observación.....	408
<i>Figura 54.</i> Puntuaciones totales de la escala según el sexo del observador/a (excluida la profesora), en la fase 2 de hetero-observación.....	409
<i>Figura 55.</i> Evolución de medias totales emitidas según el sexo y la media de ambos entre las dos fases de hetero-observación.....	410
<i>Figura 56.</i> Puntuaciones medias totales emitidas en las autoevaluaciones, según el sexo en la fase 1 de hetero-observación.....	411
<i>Figura 57.</i> Puntuaciones medias totales emitidas en las autoevaluaciones y según el sexo en la fase 2 de hetero-observación.....	412
<i>Figura 58.</i> Comparación de las puntuaciones medias totales de las autoevaluaciones según sexo y totales entre ambas fases de hetero-observación.....	412
<i>Figura 59.</i> Puntuaciones medias totales según tipo de juez en la fase 1 de hetero-observación.....	413
<i>Figura 60.</i> Puntuaciones medias totales según tipo de juez en la fase 2 de hetero-observación.....	414
<i>Figura 61.</i> Evolución de medias según tipo de juez y medias totales entre las fases 1 y 2 de la experiencia de hetero-observación.....	415
<i>Figura 62.</i> Porcentajes de mejoría en las puntuaciones emitidas según el tipo de juez entre las fases 1 y 2 de hetero-observación.....	415
<i>Figura 63.</i> Porcentajes de las diferentes categorías relativas al Estado de ánimo en la fase 1 de hetero-observación.....	417
<i>Figura 64.</i> Distribución porcentual de las respuestas categorizadas en “estado de ánimo negativo” en la fase 1 de hetero-observación.....	418
<i>Figura 65.</i> Distribución de categorías de estados de ánimo positivos en la fase 1 de hetero-observación.....	420
<i>Figura 66.</i> Categorías de estado de ánimo mixtas en la fase 1 de hetero-observación.....	423
<i>Figura 67.</i> Percepción de falta de eficacia gestual reportada por los participantes en la fase 1 de hetero-observación.....	424
<i>Figura 68.</i> Problemas percibidos en la dimensión Tempo por los participantes. Categorías y porcentajes de las mismas. Fase 1 de hetero-observación.....	425

<i>Figura 69.</i> Percepción de falta de eficacia en la dimensión Entradas. Categorías y sus porcentajes. Fase 1 de hetero-observación.....	426
<i>Figura 70.</i> Percepción de falta de eficacia en las dinámicas. Categorías y sus porcentajes. Fase 1 de hetero-observación.....	427
<i>Figura 71.</i> Percepción de falta de eficacia en la dimensión Fraseo. Categorías y sus porcentajes. Fase 1 de hetero-observación.....	428
<i>Figura 72.</i> Percepción de falta de eficacia en las articulaciones. Categorías y sus porcentajes. Fase 1 de hetero-observación.....	430
<i>Figura 73.</i> Percepción de falta de eficacia en el carácter/expresividad. Categorías y sus porcentajes. Fase 1 de hetero-observación.....	431
<i>Figura 74.</i> Percepción de eficacia gestual en las distintas categorías gestuales elicitadas por los participantes en la fase 1 de hetero-observación.....	432
<i>Figura 75.</i> Respuestas en porcentajes a las categorías sobre la influencia de ser grabados en vídeo (fase 1 de hetero-observación).....	433
<i>Figura 76.</i> Dificultades encontradas durante la preparación de la obra por los participantes expresadas porcentualmente (fase 1 de hetero-observación).....	443
<i>Figura 77.</i> Respuestas categorizadas porcentualmente a la pregunta “cómo doy mi opinión a los pares”.....	453
<i>Figura 78.</i> Respuestas categorizadas y expresadas porcentualmente a la pregunta sobre qué aspectos gestuales explicitados por los pares durante el debate han servido de ayuda y mejoría.....	456
<i>Figura 79.</i> Aspectos gestuales que han trabajado los participantes después del debate (fase 2 de hetero-observación).....	457
<i>Figura 80.</i> Respuestas emitidas a la pregunta de si había algún aspecto sugerido en el debate del que no fuera consciente el observado, expresadas porcentualmente.....	464
<i>Figura 81.</i> Respuestas emitidas a la pregunta si existe algún aspecto no surgido en el debate pero percibido por el observado expresadas porcentualmente.....	466
<i>Figura 82.</i> Gráfico representando las respuestas a la pregunta sobre si las opiniones de los pares ayudan a conocer mejor la propia imagen en el podio.....	468
<i>Figura 83.</i> Categorías expresadas en porcentajes de las respuestas emitidas por los participantes en E2.2 a la pregunta “qué creo poder mejorar en la fase 2 de hetero-observación”.....	474
<i>Figura 84.</i> Percepción de mejoría en la segunda fase de hetero-observación en porcentajes.....	475
<i>Figura 85.</i> Categorías de aspectos de mejora en E2.2 percibidos por los participantes.....	479
<i>Figura 86.</i> Frecuencia de Categorías y subcategorías mencionadas por los pares durante los debates, tanto para realizar evaluaciones negativas como positivas.....	500
<i>Figura 87.</i> Frecuencia de Categorías y subcategorías mencionadas por la profesora durante los debates, tanto en valoraciones positivas como negativas.....	507
<i>Figura 88.</i> Gráfico con las categorías y subcategorías elicitadas durante los debates por los observadores (en frecuencias absolutas), discriminando las valoraciones positivas de las negativas.....	510
<i>Figura 89.</i> Comparación de frecuencias en las intervenciones de los pares y la profesora, tanto las realizadas en positivo como en negativo.....	512
<i>Figura 90.</i> Factores con sus variables y cargas factoriales en el análisis de la fase 1 de auto-observación.....	601
<i>Figura 91.</i> Factores con sus variables y cargas factoriales en el análisis de la fase 2 de auto-observación.....	611
<i>Figura 92.</i> Esquema de la evolución de la estructura latente de factores en la fase de autoobservación.....	622
<i>Figura 93.</i> Factores con sus variables y cargas factoriales en el análisis de la fase 1 de hetero-observación.....	623
<i>Figura 94.</i> Factores con sus variables y cargas factoriales en el análisis de la fase 1 de hetero-observación.....	631
<i>Figura 95.</i> Esquema de la evolución de la estructura latente de la gestualidad en la fase de hetero-observación.....	642
<i>Figura 96.</i> Esquema de la evolución de la estructura factorial entre las fases E1.1 y E2.2.....	651
<i>Figura 97.</i> Gráfico con la evolución de las medias de cada variable entre la fase 1 y la fase 4.....	667
<i>Figura 98.</i> Gráfico con la evolución de las medias porcentuales de cada variable entre la fase 1 y	

la fase 4.....	668
<i>Figura 99.</i> Porcentajes de mejoría experimentada por los participantes en todas las variables entre la fase 1 y 4 ordenadas de mayor a menor.....	668
<i>Figuras 100-105.</i> Evolución de las medias de las 6 variables de la dimensión Tempo en las 4 fases.....	672
<i>Figuras 106-109.</i> Evolución de las medias de las 4 variables de la dimensión Ritmo y Métrica en las 4 fases.....	673
<i>Figuras 110-111.</i> Evolución de las medias de las 2 variables de la dimensión Entradas Musicales en las 4 fases.....	673
<i>Figuras 112-114.</i> Evolución de las medias de las 3 variables de la dimensión Articulaciones en las 4 fases....	674
<i>Figuras 115-116.</i> Evolución de las medias de las 2 variables de la dimensión Dinámicas en las 4 fases.....	674
<i>Figuras 117-122.</i> Evolución de las medias de las 6 variables de la dimensión Fraseos en las 4 fases.....	675
<i>Figuras 123-126.</i> Evolución de las medias de las 4 variables de la dimensión Carácter/Expresión en las 4 fases.....	676
<i>Figura 127.</i> Evolución de las medias totales emitidas según el sexo del observador (los pares) en las 4 fases.....	676
<i>Figura 128.</i> Evolución de las medias totales emitidas por los participantes en sus autoevaluaciones según el sexo en las 4 fases.....	679
<i>Figura 129.</i> Evolución de las medias totales emitidas por los distintos jueces en las 4 fases.....	680
<i>Figura 130.</i> Estado de ánimo reportado en los auto-informes en la Fase 1.....	682
<i>Figuras 131-132.</i> Comparación de las categorías de estados de ánimo positivos reportadas en los auto-informes entre la primera fase de auto-observación y la primera fase de hetero-observación.....	683
<i>Figuras 133-134.</i> Comparación de las categorías de estados de ánimo negativos reportadas en los auto-informes entre la primera fase de auto-observación y la primera fase de hetero-observación.....	684
<i>Figuras 135-136.</i> Comparación de las categorías de estados de ánimo mixtos reportadas en los auto-informes entre la primera fase de auto-observación y la primera fase de hetero-observación.....	685
<i>Figuras 137-138.</i> Comparación de las categorías de “dificultades en la preparación de la obra” reportadas en los auto-informes entre la primera fase de auto-observación y la primera fase de hetero-observación.....	685
<i>Figura 139.</i> Categorías y sus frecuencias reportadas en los auto-informes respondiendo a las variables gestuales trabajadas después de visionar sus vídeos.....	686
<i>Figura 140.</i> Categorías y sus porcentajes de aparición en los auto-informes respondiendo a qué aspectos gestuales se han trabajado después de los debates.....	687
<i>Figura 141.</i> Categorías y sus frecuencias en los auto-informes sobre la utilidad de las grabaciones en la fase de auto-observación.....	689
<i>Figura 142.</i> Categorías y sus porcentajes en los auto-informes sobre la utilidad de los pares en la experiencia de hetero-observación.....	689
<i>Figuras 143-144.</i> Respuestas en porcentajes emitidas en los auto-informes a la pregunta de si les influye estar siendo grabados.....	690
<i>Figura 145.</i> Gestos técnicos que los participantes reportan haber mejorado o no en la experiencia auto-observación.....	692
<i>Figura 146.</i> Gestos técnicos que los participantes reportan haber mejorado en la experiencia de hetero-observación.....	692
<i>Figuras 147-150.</i> Gráficos de las puntuaciones obtenidas en las 4 fases por todos los jueces entregados a cada participante al final de la investigación. (Ejemplos de los documentos entregados al 1501)	696

“La música expresa aquello que no puede decirse con palabras pero no puede permanecer en silencio.” (Victor Hugo 1802-1885)

INTRODUCCIÓN

1- ¿POR QUÉ HACER UNA TESIS DOCTORAL?

Acabo de cumplir el pasado agosto 56 años. No parece una edad muy propicia para comenzar aventuras académicas después de todas las que ya lleva una a su espalda. Soy Médico y soy Músico. A la música me he dedicado prácticamente toda mi vida, desde que comencé a trabajar a la edad de 15 años por necesidades familiares. Mi periplo vital, académico y profesional me ha llevado, como a todo el mundo, por derroteros inimaginables.

Comencé profesionalmente en la música dando clases privadas de solfeo y piano y posteriormente en centros privados en Bilbao. Me encantaba todo tipo de música y en la etapa adolescente me empapé de todo lo que pude: hacía *jam sessions* (sesiones de jazz improvisado), cantaba en coros (la coral de Bilbao), fui durante muchos años acompañante de cantantes líricos y de coros, pianista de una de las mejores profesoras de canto que entonces había en Bilbao, etc. El paso siguiente en mi carrera como músico fue ser pianista de la Orquesta Sinfónica de Bilbao durante 16 años, al tiempo que concluía la carrera de Medicina y Cirugía en la UPV. En ese momento también fui contratada por oposición como catedrática de Armonía en el Conservatorio de Leioa para impartir clases de Armonía al tiempo que continuaba en el colegio donde yo había estudiado para encargarme de las clases de música extraescolares. Tenía por entonces 20 años. Trabajaba 12 horas para mantener a mi madre y mi hermana y estudiaba al mismo tiempo Medicina y el Grado Superior de Música. En el Conservatorio de Bilbao concluí a los 15 años la carrera de Piano y varios años después las de Pedagogía, Composición y Música de Cámara.

Introducción

Como pianista, toqué por toda España conciertos como solista, como pianista de diversas orquestas y también como cembalista haciendo música barroca con orquestas de cámara; también realicé muchas giras con la Orquesta Sinfónica de Bilbao y fui pianista correpetidora oficial de ABAO –Asociación Bilbaína de Amigos de la Ópera- con quienes preparé más de 20 títulos de ópera con directores musicales y directores de escena muy conocidos en el mundo de la lírica en producciones internacionales.

Esta parte de mi carrera profesional me dio a conocer en el País Vasco como referente de músico completo: pianista, compositora, pedagoga- mejor decir profesora-. Y me embarqué en dos nuevas aventuras que me llamaban mucho también: la Composición y la Dirección de Orquesta. La composición ha ocupado una parte importante de mi vida, pero debo confesar que nunca ha sido un estímulo creativo el que me ha empujado a escribir, sino la ambición de presentar mis obras a distintos concursos –que siempre ganaba y que por eso mismo dejó de tener interés para mí-, y, sobre todo, la posibilidad de realizar arreglos y adaptaciones para los distintos grupos y *ensembles* instrumentales que he fundado y dirigido a lo largo de mi carrera como directora de orquesta.

La Dirección de Orquesta me llevó a Londres donde realicé dos Másteres de Dirección y a la vuelta fundé la Joven Orquesta de Leioa, de la que he sido titular durante 25 años. Con esta orquesta joven he grabado 8 DVDs, 6 CDs y un recopilatorio. Con esta misma orquesta he dirigido en casi todas las comunidades autónomas españolas y en Francia, y participado en programas de RTVE. He estrenado obras de compositores vascos y he tenido la oportunidad de dirigir a artistas internacionales de la talla de Joaquín Achúcarro, Ara Malikian, Pilar Jurado, Adolfo Gutierrez, Igor Yebra o Félix Ayo, por citar algunos. También he dirigido coros, conciertos sinfónico-corales y de cámara.

En el año 2007, obtuve por oposición una plaza de profesora del Departamento de Dirección y Composición en Musikene –Centro Superior de Música del País Vasco- donde tuve la oportunidad de comenzar la docencia en materia de Dirección de Orquesta.

En este momento es cuando redacto dos libros académicos: uno sobre “Análisis Musical” en colaboración con mi hermana Arantza Lorenzo de Reizábal; el otro, sobre Dirección de Orquesta “En el podio: Manual de Dirección”, ambos con la editorial catalana Boileau. La idea de escribir estos libros surge de una necesidad vital y es percibir que los

conocimientos adquiridos y, sobre todo, la experiencia docente y la reflexión sobre la misma pueden ser de ayuda a otros docentes e incluso a estudiantes autodidactas.

En 2014, en una de esas encrucijadas vitales que tenemos las personas de cuando en cuando, sentí la necesidad de seguir formándome académicamente en materia de Pedagogía/Didáctica de la música. La experiencia docente tanto en el Conservatorio Profesional de Leioa como en Musikene, estaba haciéndome reflexionar mucho sobre la falta de formación Didáctica del profesorado de música en todos los ámbitos y niveles. Fue cuando me matriculé en el Máster de Psicodidáctica de la UPV. Debo decir que hacer este Máster ha sido una de las mejores decisiones que he tomado últimamente porque me ha supuesto abrir los ojos a un mundo, el de la investigación, apasionante y totalmente desconocido para mí. Fui una alumna aplicada y obtuve el premio a la mejor estudiante de Máster de 2014 en la UPV, con matrículas de honor en 13 de las 14 asignaturas. Esto únicamente refleja el interés y las ganas por aprender que tenía y sigo teniendo; yo diría que era una necesidad/curiosidad epistémica –si es que esto existe de verdad-. Todas las asignaturas me han sido útiles; de todos los profesores he aprendido mucho. Gracias a todos.

Y de aquí surge la idea de hacer la Tesis y concluir de este modo mi formación académica. El prurito por hacer una tesis rigurosa y sobre todo valiosa me ha guiado en todo el proceso, aunque me temo que en el ámbito de la Música la investigación tiene poco impacto. Me estoy refiriendo a la música de los centros profesionales y superiores. Hay bastante investigación en el ámbito de la música dentro de la formación escolar obligatoria y en las aulas de infantil y primaria, pero en los ámbitos reglados la investigación está “en cueros”.

A medida que he ido completando la Tesis, han ido emergiendo aspectos todos ellos de gran interés pedagógico. Ahora estoy centrada en la Dirección de Orquesta, pero habida cuenta de mi polivalencia como músico profesional y como docente, se me ocurren múltiples campos y líneas de investigación que serían urgentes poner en marcha en el capó de la Didáctica de esta especialidad musical.

2- ESTRUCTURA DE LOS CAPÍTULOS DE ESTA TESIS

Los capítulos de esta tesis doctoral se han organizado de modo que puedan dar respuesta a las cuestiones y objetivos específicos que constituyen los ejes principales de esta investigación. Cada capítulo se ha tratado como si fuese un capítulo de libro, con sus anexos al final, las referencias correspondientes a dicho capítulo, etc. También cada capítulo lleva su apartado de discusión, si bien las conclusiones se han dejado para el capítulo final de la Tesis. Todos los gráficos, imágenes y tablas están referenciadas a partir del número uno en cada capítulo. Los anexos documentales audiovisuales se adjuntan en un pendrive aparte del texto en soporte papel.

En cuanto al contenido de la Tesis, se ha estructurado del siguiente modo:

El **Capítulo I** cumple la función de introducir el tema objeto de investigación y presentar la problemática que ha dado lugar a la génesis de este trabajo. Puesto que hablamos de Didáctica de la Dirección de Orquesta en un contexto muy particular –Centro Superior de Música del País Vasco- , se ha querido llegar al mismo a través de la historia de la Didáctica en esta materia en su corta historia, las peculiaridades y características específicas de esta área de conocimiento dentro del campo de la música, así como el estado del arte en materia de docencia de esta especialidad en los centros de enseñanza de referencia en el mundo. Se ha querido repasar lo que significa ser director, como profesión y desde ahí, poner en evidencia la falta de metodologías alineadas con los nuevos enfoques pedagógicos en otras áreas de conocimiento y la necesidad de una puesta al día. También se analiza la labor del docente y el papel como investigador en el aula.

Como la gestualidad es el foco de atención de esta tesis, en esta introducción se habla de lo que se entiende por gestualidad en Dirección de Orquesta, la problemática de su Didáctica y la investigación que existe a día de hoy sobre esta temática que se revela como un tema de gran interés para la docencia en los Conservatorios Superiores de Música en esta especialidad.

Por último, se enuncian los interrogantes y objetivos de la investigación.

El **Capítulo II** se centra en la justificación, explicación y fundamentación de las variables gestuales que se han analizado y que han sido empleadas para evaluar la evolución experimentada por los participantes en el aprendizaje de los gestos en Dirección de

Orquesta. En este mismo capítulo se presenta un modelo de aprendizaje gestual en Dirección de Orquesta elaborado por la propia investigadora.

Para fundamentar el modelo y las variables se realiza una amplia revisión de los textos académicos y artículos de investigación especializados en la materia. También se presentan factores que afectan a la gestualidad y que, aun no siendo objeto de análisis en este trabajo de investigación, han emergido, especialmente en los auto-informes y en los debates de las experiencias realizadas en el aula, y por este motivo hemos creído conveniente hacer algunas aclaraciones teóricas al respecto para una mayor comprensión del tema central del estudio y de los factores que pueden influir en el aprendizaje de la gestualidad. Estos factores forman parte de los aspectos y variables que debe poder controlar un director, si bien no se trata de técnica gestual propiamente dicha.

El **Capítulo III** presenta el método empleado en la investigación y los instrumentos de recogida de datos empleados. Se presentan los tipos de enfoques y los paradigmas de investigación que han guiado la elaboración de esta tesis y que se han concretado en una metodología tanto cuantitativa como cualitativa. Esto nos ha permitido un análisis en profundidad de nuestro objeto de estudio desde diversas perspectivas complementarias.

Para esta investigación se ha construido y validado una escala para medir las competencias gestuales de la Dirección de Orquesta (*Orchestral Conducting Gestural Competencies Scale*) con el acrónimo OCGCS y se da cuenta de los parámetros estadísticos que se han analizado para poder mostrar su validez, fiabilidad, índices de ajuste, etc.

En el capítulo se incluyen todos los descriptivos y pruebas estadísticas realizadas con sus resultados dentro del apartado del análisis cuantitativo. También se explica el tratamiento de los datos de tipo cualitativo que se han recogido a través de auto-informes y transcripción de debates, así como las herramientas empleadas para este tipo de análisis.

En el **Capítulo IV**, se aborda la experiencia de auto-observación llevada a cabo en el aula. Se hace una revisión de la investigación previa existente sobre este tipo de observación en áreas en las que se ha trabajado habitualmente, como es la formación del profesorado o la enseñanza de segundas lenguas, y las que se han llevado a cabo en relación al examen de la gestualidad en Dirección de Orquesta. Así mismo, se han repasado aspectos relativos

Introducción

al empleo del vídeo y las posibilidades del *feedback* a través de la visión de las grabaciones en diversas áreas, mostrando una todavía incipiente aproximación al estudio del potencial de esta herramienta dentro del proceso de aprendizaje de la Dirección de Orquesta.

Después, se presenta una fundamentación teórica a la luz de la cual se van a interpretar los datos recogidos en los cuestionarios y en los auto-informes cumplimentados por los estudiantes en las dos fases de esta experiencia de autoobservación.

Se presentan los resultados obtenidos y se analiza la evolución en el tiempo de las diferencias obtenidas, tanto en los análisis cuantitativos como en los cualitativos.

Finalmente, se discuten estos resultados y se comparan con los de otras investigaciones previas, buscando coincidencias y discrepancias con dichas investigaciones en relación con la fundamentación teórica presentada, apuntando nuevos matices y señalando algunos aspectos emergentes de interés surgidos durante el proceso de investigación en la experiencia de auto-observación.

El **Capítulo V** sigue una estructura similar al anterior, pero focalizado en la experiencia de hetero-observación, con sus correspondientes apartados de fundamentación teórica, investigación previa, análisis de resultados y discusión. La diferencia fundamental con el anterior capítulo es que se añade el análisis de la transcripción de los debates que han tenido lugar después de la actuación de cada participante formando parte del diseño de la experiencia como *feedback* o *peer-assessment* de los colegas (hetero-evaluación posterior a la hetero-observación).

Debido a la extensión de los análisis realizados en la fase de hetero-observación, y para un mejor manejo de la materia por parte del lector, se presentan en un capítulo separado- **Capítulo VI**- todos los análisis relativos a los 28 debates realizados durante esta fase de hetero-observación. En este capítulo VI se da cuenta de los dos tipos de análisis realizados a partir de las transcripciones de los debates de cada actuación en el podio de los participantes: por un lado los resultados del análisis cualitativo/cuantitativo de los aspectos gestuales y actitudinales elicitados durante los debates y, por otro lado, los modos de hacer y de decir durante los debates de todos los actores -de la docente, de los pares observadores y del observado- para recoger las funciones y atribuciones de cada

tipo de agente y el tipo de discurso y recursos del mismo que permiten que la discusión/debate propicie una construcción socio-crítica del conocimiento.

El **Capítulo VII** presenta un análisis en el que se ha querido indagar acerca de lo que subyace en el proceso de aprendizaje de la gestualidad. Para ello se ha analizado la estructura latente que está detrás o debajo, si se prefiere, del análisis factorial en cada una de las dos fases de auto-observación y las dos fases de hetero-observación experimentadas en esta investigación. El modo en que se agrupan las variables en factores en la primera fase parece responder a un modo de representar mentalmente la contigüidad entre diversos gestos, o bien a una tendencia a reunirse en factores los gestos del mismo tipo de dificultad –los más difíciles por un lado, los más fáciles, por otro-, o al foco de atención sobre el que los participantes han centrado su actuación en relación a sus conocimientos previos. La diferencia de agrupación de las variables en los factores en las siguientes fases y/o el cambio de peso de las mismas en los factores, así como las agregaciones o desagregaciones de ciertos ítems con respecto a la estructura factorial de la primera fase se pueden analizar a la luz del proceso de aprendizaje que ha tenido lugar durante el proceso de auto-observación y de hetero-observación que ha mediado entre el primero y el último análisis factorial. Estos cambios de la estructura interna de los factores se corresponden con cambios que han tenido lugar en el proceso de aprendizaje y son una imagen de los procesos cognitivos subyacentes durante dicho proceso. Dicho de otro modo, en este capítulo se presenta una aproximación al proceso de aprendizaje gestual que tiene lugar a un nivel cognitivo superior cuando media una experiencia de auto-observación y hetero-observación.

El análisis de los resultados del estudio de la estructura latente han supuesto para esta investigadora una de las tareas analíticas más interesantes de esta investigación, tanto desde el punto de vista del conocimiento de los procesos cognitivos que tienen lugar durante el aprendizaje gestual, como del descubrimiento del potencial de las herramientas estadísticas para sacar a la luz aspectos que de otro modo permanecen “invisibles”-o “latentes”-. La sensación que he sentido analizando la evolución en la estructura subyacente entre las 4 fases de las experiencias citadas ha sido similar a la de poder “leer” el pensamiento de los estudiantes y “desvelar”, o aproximarse al menos al modo en que organizan y reorganizan sus gestos, los juntan, los separan, los estructuran para hacerlos convenientemente comprensibles y los ubican de modo que les sean reconocibles,

Introducción

familiares y “realizables”. En definitiva, es una especie de radiografía dinámica de cómo tiene lugar el aprendizaje en la estructura mental de los estudiantes.

Creemos que este tipo de análisis de estructura latente puede variar mucho en función de los individuos participantes y, además, la muestra aleatoria con la que hemos trabajado no permite hacer ninguna extrapolación a otros colectivos o generalizar los resultados; sin embargo, no por ello deja de ser un análisis que pretende explicar los resultados a la luz de los procesos cognitivos que tienen lugar y esta actividad ha sido una auténtica revelación del modo de pensar de los participantes de mi estudio.

En el **Capítulo VIII** se realiza un análisis del proceso de aprendizaje que ha tenido lugar durante las cuatro fases de la investigación; se comparan los resultados obtenidos en las dos fases de auto-observación con las dos fases de hetero-observación y se da cuenta de la evolución en el tiempo de los resultados obtenidos cuando se atiende al conjunto o suma de ambas experiencias.

Otro aspecto que se aborda en este capítulo es la evolución experimentada por cada una de las 27 variables gestuales a lo largo de las cuatro fases y algunas conclusiones específicas sobre cuáles han sido más susceptibles de mejora a lo largo de la investigación llevada a cabo.

En el **Capítulo IX** se presentan todas las conclusiones finales de la investigación y se sugieren nuevas líneas de investigación suscitadas al hilo del trabajo realizado. También se ponen de manifiesto los límites del trabajo y se proponen algunas líneas interesantes de investigación para el futuro que se puedan realizar ahondando en el tema de la observación, replicando, continuando o añadiendo perspectivas distintas a las presentadas aquí.

Dentro de las conclusiones de la investigación, se dedica un apartado, a mi juicio importante, sobre las implicaciones de tipo pedagógico que aportan los resultados de este trabajo y la consideración de su implementación en el aula de Dirección de Orquesta de manera preceptiva, vistos los resultados obtenidos.

3- SOBRE LA CUESTIÓN DEL GÉNERO EN LA REDACCIÓN DE ESTA TESIS

Deseo aclarar que toda la redacción de la Tesis se ha hecho en masculino atendiendo a las recomendaciones que sobre el particular dicta la Real Academia de la Lengua Española, pero en ningún caso se ha pretendido dar a entender que la Dirección de Orquesta es exclusivamente materia académica u oficio profesional referido a los hombres.

Debo confesar que mis primeras redacciones empleaban ambos géneros cada vez que aparecía la palabra “director” en diversos formatos: director/a; direct@r; él/ella... No obstante, emplear ambos géneros en cada momento daba lugar a una redacción costosa y a una lectura engorrosa nada recomendable para un texto académico y extenso como el que se presenta aquí.

Guiada por el prurito profesional de hacer visible que esta profesión y su enseñanza son actividades que no dependen del género, y siendo yo misma mujer-directora y mujer-docente en Dirección, incluso me sentí tentada de ir contra la normativa y redactar el trabajo empleando el género femenino siempre. No obstante, este Tesis no persigue reivindicar el papel de la mujer en la Dirección, por tanto, la discriminación positiva en la redacción de la misma no tiene ningún sentido.

Por todo ello, únicamente cabe llamar la atención al lector sobre el hecho de que cuando se habla de “director”, se debe entender que me refiero siempre a ambos géneros.

4- AGRADECIMIENTOS

A mi buena amiga, excelente profesora y extraordinaria y comprometida comunicadora en el ámbito de la expresión y creatividad musical D^a Maravillas Díaz, por apoyarme en la realización de esta Tesis, por ser mi tutora y codirectora y porque sin personas como ella la Música no estaría presente en las universidades; por su perseverancia, por ser pionera en tantas cosas relacionadas con la educación musical en el País Vasco, en España y allende nuestras fronteras. Gracias por ser un referente para varias generaciones de

Introducción

investigadores/as en el ámbito de la educación musical. Yo soy una de ellas, querida Mara.

Quiero agradecer a mis estudiantes de Dirección de Orquesta, participantes en esta investigación durante los cursos 2013-14 y 2014-15, por su generosidad, la ilusión y el empeño que pusieron todos, sin excepción, para que esta investigación saliera adelante con el máximo rigor científico. Esa sensación que en ocasiones merodeaba por mi cabeza de estar aprovechándome de la buena disposición de los estudiantes y que quizás no estaba cumpliendo con la programación del curso se disipó en el primer momento en que vi los resultados que se iban obteniendo en las prácticas experimentales: si hubiera seguido la programación de la asignatura siguiendo la metodología tradicional no hubiera cubierto tantos objetivos formativos y, desde luego, los estudiantes no habrían concluido este primer curso con las competencias con que lo hicieron. Su agradecimiento al terminar la experiencia fue un bálsamo de tranquilidad para mí ya que despejó todas mis dudas de tipo ético: ellos sentían que habían aprendido muchísimo y yo lo sabía. Por tanto, mi agradecimiento emocionado a estas 28 personas.

Por último, pero sin duda lo más importante, ha sido el apoyo constante de mi director de Tesis, D. Manuel Benito, que ha sabido domesticar a esta doctoranda que se caracteriza por una pasión irrefrenable al hacer las cosas, por la ambición de hacer las cosas bien, no, lo siguiente - como dicen mis jóvenes estudiantes -, y por la dificultad que conlleva lidiar con un espíritu artístico como el mío, un poco indomable en muchas ocasiones. Gracias por todos los buenos consejos, por las tardes pasadas sentados en el despacho frente a frente, tú en el papel de académico exigente y yo en el de alumna que cree y quiere saberlo todo. He vertido lágrimas, pero he resurgido como el Ave Fénix. Gracias por todo lo que he aprendido de ti. Sólo por citar algunas cosas: el tener paciencia, el no rendirse cuando las cosas no salen a la primera ni a la décima, tu amor por el rigor científico, la importancia de la pulcritud en las ideas, de ser clara y concisa en la escritura, huir de lo superfluo, aprender a ver las cosas desde distintas perspectivas; ah, y gracias por intentar explicarme todos los asuntos estadísticos de esta investigación y hacerme creer que los entendía; por recoger la toalla cuando yo la tiraba...y puedo seguir con muchas más cosas, pero debo parar. D. Manuel Benito me ha cambiado la vida a nivel académico y me ha enseñado a investigar. Le debo eso y su cariño infinito hacia mí. D. Manuel Benito es mi mentor y mi esposo en la vida real.

CAPÍTULO I

EL ESTADO DEL ARTE EN LA FORMACIÓN GESTUAL EN DIRECCIÓN DE ORQUESTA. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

ÍNDICE

ÍNDICE.....	11
1- LA ESPECIALIDAD DE DIRECCIÓN EN DIFERENTES CONTEXTOS: EUROPA, EEUU, ESPAÑA Y EL PAÍS VASCO	13
1.1 Reflexionando a la luz de la experiencia	13
1.2 El grado en Dirección en el EEES	19
1.3 La formación en Dirección en Estados Unidos	23
1.4 La enseñanza de Dirección de Orquesta en los centros superiores de música en España.....	24
1.5 Contexto de la especialidad de Dirección en Musikene	27
2- HISTORIA BREVE DE LA DIRECCIÓN DE ORQUESTA.....	29
2.1 Evolución de la historia de la Dirección de grupos orquestales	29
2.2 ¿Qué es dirigir? La profesión de director	32
3- LA DIDÁCTICA DE LA DIRECCIÓN	39
3.1 Problemática de la Didáctica y su investigación en Dirección	39
3.2 Los centros docentes de referencia en formación en Dirección	47
3.3 ¿Se puede enseñar a dirigir?	50
3.4 Presupuestos metodológicos	53
3.5 Educación musical en Dirección de Orquesta basada en competencias	55
3.6 La labor del docente en Dirección	59
4- LA GESTUALIDAD EN DIRECCIÓN	62
4.1 Gesto y comunicación en la Dirección de Orquesta	62

4.2 La técnica gestual en los textos y manuales de Dirección	70
4.3 Investigación relevante sobre la gestualidad en los estudiantes de Dirección.....	73
4.4 El aprendizaje gestual en el aula de Dirección de Orquesta	77
4.5 Investigación sobre el posible beneficio de enseñar Dirección a los músicos de una orquesta	79
5- INTERÉS DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN	81
6- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	84
7- REFERENCIAS	86

“Con mis maestros he aprendido mucho; con mis colegas, más; con mis alumnos todavía más.” (Proverbio hindú)

1- LA ESPECIALIDAD DE DIRECCIÓN EN DIFERENTES CONTEXTOS: EUROPA, EEUU, ESPAÑA Y EL PAÍS VASCO

1.1 Reflexionando a la luz de la experiencia

Desde el comienzo de mi andadura como docente en Musikene tuve contacto directo con la especialidad de Dirección (entonces, aún en el Plan LOGSE) al estar a cargo de las asignaturas de Análisis, Armonía y Contrapunto impartidas específicamente para los estudiantes de Dirección. Un año después de mi incorporación al cuerpo docente de Musikene, se me encomendó la tarea de formar en Dirección a los estudiantes de pedagogía (“Dirección coral e instrumental I y II”) y el curso siguiente se añadió a mi docencia la asignatura obligatoria de “Fundamentos de Dirección” en el currículo de Composición y la oferta optativa del centro en “Técnica Básica de Dirección”. Estos últimos 9 años he venido impartiendo estas asignaturas y sin duda la experiencia ha sido enriquecedora para disponer de una visión directa de las necesidades y problemática del aula de Dirección en la enseñanza superior de música. Al mismo tiempo, mi experiencia como directora titular de la Joven Orquesta de Leioa a lo largo de estos últimos veinticinco años y directora invitada de orquestas, bandas y coros muy diversos del Estado español, me ha permitido poder vivir la Dirección desde otras dos perspectivas distintas a la formación de directores: la Dirección como hecho artístico, esto es, dirigir desde el podio para un auditorio en cerca de cuatrocientos conciertos y la posibilidad de formar a jóvenes instrumentistas desde la posición de director-profesor de orquesta.

Mi interés por la docencia en Dirección me ha llevado a asistir en los últimos años a diversas reuniones internacionales que han tenido lugar con motivo de la unificación del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), concretamente en materia de Dirección, en Bruselas y Gante (Bélgica), Madrid y Barcelona. En el transcurso de estas reuniones

de trabajo tuve la ocasión de trabajar codo con codo en la elaboración del material curricular del Grado de Dirección con profesores de algunos de los más importantes centros europeos y americanos de formación en esta disciplina. Al hilo de aquellas reuniones de trabajo mantuve largas e interesantes conversaciones con colegas docentes de Dirección en otros centros del estado -Zaragoza, Murcia, Esmuc (Barcelona), Madrid, Salamanca, Oviedo, Sevilla y Valencia-, y de otros países -Academia Sibelius (Finlandia), Indiana University (EEUU), Codarts University of Music (Rotterdam, Holanda), Royal College of Music (London, England), Guildhall School of Music (London, Inglaterra), Utrech Conservatoire (Holanda), Hochschule für Musik Mainz (Alemania), entre otras-. De aquellos importantes intercambios de experiencias saqué la conclusión, compartida por mis colegas, de que realmente la formación en Dirección sólo puede partir de una formación muy sólida en música y preferiblemente habiendo adquirido ya el Grado de Interpretación en uno o varios instrumentos y, aún más importante, la constatación de una falta de reflexión sobre la práctica docente del profesorado de Dirección de Orquesta en los centros superiores de música, adoleciendo en general de una metodología clara y perpetuando un tipo de transmisión del conocimiento aún decimonónico. Sobre este particular, y teniendo en cuenta lo que sucede en el resto de conservatorios superiores de música de referencia en Europa y EEUU, pienso que la formación en Dirección de Orquesta les viene demasiado grande a los estudiantes que llegan con el único bagaje de la enseñanza de Grado Profesional (anteriormente, Grado Medio). No estaban preparados ni lo están ahora tampoco para abordar la tarea de entender una obra multi-instrumental (sinfónica) cuando a duras penas consiguen abarcar y comprender de un modo profundo y maduro una obra escrita para un sólo instrumento (el suyo propio). Intentar con esta formación previa del Grado Profesional proceder a una asimilación de los elementos morfológicos y sintácticos y construir con ellos una imagen holística de una partitura sinfónica era, y sigue siendo, una tarea si no imposible, muy costosa. Esto hace de esta especialidad una de las más difíciles (en mi opinión personal, la más compleja y también la más completa desde el punto de vista del conocimiento musical), a lo que se une la ya de por sí compleja y amplia tarea de asimilar todo el conocimiento gestual, la capacidad de comunicación, liderazgo y un largo etcétera que constituye el corpus de conocimiento de esta disciplina.

Es por todo lo anterior y por la experiencia acumulada en la docencia de esta especialidad, que una de las primeras conclusiones que he podido obtener es la idea de que los

estudiantes mejor formados musicalmente dirigen mejor simplemente porque interpretan mejor la música, porque tienen ideas musicales construidas sobre el conocimiento de la armonía, el ritmo, los aspectos históricos y estilísticos, el mayor conocimiento del repertorio orquestal y general de los grandes compositores y una mayor maduración personal como músicos.

Así, los alumnos de la asignatura optativa, generalmente ofertada a los alumnos de los dos últimos cursos del grado de Interpretación, adquieren más rápidamente los conceptos básicos técnicos, el método de trabajo y la autonomía necesarias para poder dirigir (a su nivel, obviamente) con soltura obras de un nivel intermedio. El repertorio es más sencillo (sólo tienen 1 curso), pero el nivel de profundización es mayor. Por el contrario, los estudiantes que abordan la asignatura de Dirección en el primer curso de su titulación de grado, no disponen del nivel de formación suficiente, ni la experiencia interpretativa suficiente para poder afrontar las partituras con la madurez que se precisa para entender una composición. Aún es pronto para ellos y basan generalmente sus esfuerzos en la obtención de la técnica gestual, en la creencia primera que ése es el principal objetivo a adquirir, y porque realmente es lo más sencillo de conseguir. Este panorama así descrito se repite igual o similar en los estudiantes que acceden al grado superior de Dirección sin formación o experiencia previa en esta materia.

El resultado lógico de una educación previa, salvo excepciones, con importantes carencias es que el estudiante de Dirección principiante aborda las partituras sinfónicas desde unas premisas muy acotadas y la consecuencia es una comprensión e interpretación en el podio muy epidérmica. Aplicar la técnica básica gestual para los patrones métricos -marcar los pulsos/tiempo- es una tarea relativamente fácil que se puede aprender con relativa facilidad; marcar las dinámicas gestualmente, o dar entradas, marcar anacrusas...son cuestiones que no implican más que una destreza técnica que se puede adquirir con el entrenamiento. El verdadero problema consiste en con qué criterios aplicar esa técnica aprendida a la música, o lo que es lo mismo, entender la música. De nada o poco sirve saber dar una entrada técnicamente correcta y bien ejecutada si no se acierta a discernir cuáles son las entradas que realmente interesan marcar y por qué. Se puede mostrar un gesto bonito y elegante en la marcación de las figuras básicas y no ser capaz de mantener el ritmo o las proporciones en los cambios agógicos. Y así podríamos continuar enumerando los ya tradicionales problemas observados personalmente en mi

aula de Dirección y contrastados con varios colegas en la tarea y una amplia literatura en la materia, como se irá viendo a lo largo del desarrollo de este trabajo de investigación.

Se podría pensar que durante los 4 cursos del grado de Dirección el estudiante tendrá tiempo de madurar, de ir solventando las lagunas supliéndolas con trabajo y estudio. Es cierto en parte, pero pretender que en 4 cursos académicos un músico adquiriera los conocimientos necesarios (no vamos a decir enciclopédicos, pero sí muy amplios) en todos los aspectos de la música, más una técnica realmente eficiente y una autonomía para dirigir cualquier obra del repertorio sinfónico o de un *ensemble* contemporáneo, por poner un ejemplo, es una ilusión.

La realidad es que en 4 cursos, los estudiantes habrán podido afrontar, con el profesor como vehículo de tracción pedagógica, el análisis de una docena de sinfonías (clásicas y románticas), entre 4 o 5 obras del siglo XX (fundamentalmente de la primera mitad) y una docena de obras para orquesta de cuerda y/o *ensemble* de viento – esto último, si hay suerte y el profesor las programa-. De estas partituras analizadas, habrán dirigido en la práctica delante de una pequeña orquesta una cuarta parte; el resto se habrán trabajado con 2 pianos (o sólo con uno, si hay escasez de medios) o cantando en el aula (lo que tampoco es ningún disparate). Por supuesto, el estudiante siempre puede tener la inquietud de explorar más repertorio *motu proprio* o por encargo/consejo del profesor, pero el tiempo de dedicación lectiva es limitado y la práctica real de este repertorio no es posible en el aula.

¿Qué sucede con la música orquestal del período barroco que precisa director? ¿Y la música concertante: conciertos para instrumento/s solista/s y orquesta? ¿Y la música sinfónico-coral o con voces solistas? ¿Y la música de vanguardia? ¿Y el ballet? ¿Y la ópera, el drama musical, la opereta, la zarzuela, el musical, la música incidental para teatro? ¿Y la música para banda? Estos, y algunos más, son los agujeros negros de la formación en Dirección durante el Grado por una mera cuestión de tiempo, experiencia y maduración musical.

Se precisa toda una vida para adquirir competencias en repertorios tan diversos y complejos como los que tiene que abordar un director de orquesta completo, es decir, capaz de afrontar los retos de cualquier tipo de música. Es cierto que existe la especialización profesional: la mayoría de los directores de ópera dirigen sólo ocasionalmente repertorio sinfónico, por poner un ejemplo. Pero también se puede

argumentar que las bases técnicas, artísticas, musicales y de actitud y aptitudes en el podio son las mismas. Varía el repertorio, pero no las exigencias básicas.

¿Alguien puede pensar que con esta experiencia directorial de 4 años, con tan escasas posibilidades de ejercitarse prácticamente ante una orquesta y este conocimiento práctico de un repertorio tan acotado, el graduado en Dirección tendrá competencias para dirigir cualquier repertorio de manera autónoma y con criterio y que estará habilitado profesionalmente para dirigir una orquesta también profesional? Taxativamente, no. A no ser que el aprendizaje que haya tenido lugar permita al futuro director/a una autonomía para afrontar los retos musicales y gestuales que se le presenten. He ahí el quid de toda la cuestión.

Así las cosas, la cuestión que más me ha preocupado en mi labor como docente de Dirección es encontrar el sentido de la formación de Grado en Dirección, más allá de que, con buena lógica, el principal objetivo consistiría en cubrir el primer estadio de la enseñanza superior con fines propedeúticos, esto es, la finalidad exclusiva de seguir formándose a otros niveles de la educación superior, como es la formación en postgrados (Másters y Doctorado). En otras palabras, hay que aceptar en principio que el Grado en Dirección no es una finalidad en sí mismo sino que sería el primer nivel formativo superior.

Después de muchas reflexiones en torno a la Didáctica de la Dirección, con la publicación en el ínterin de un libro sobre el tema - “*En el Podio: Manual de Dirección de Orquesta, Coros, y Otros Conjuntos Instrumentales*”-, he llegado a las siguientes conclusiones en relación a las competencias, finalidad y tipo de profesionalización y, consecuentemente, empleabilidad, que se pueden adquirir en el Grado de Dirección en Musikene, siguiendo las premisas legislativas españolas:

A- Finalidad del grado en Dirección

Formar músicos en el área disciplinar de la Dirección de Orquesta con una sólida base de conocimiento técnico musical y competencias técnicas suficientes para dirigir de manera autónoma un conjunto instrumental u orquesta con número de efectivos intermedio y repertorio básico para dicho tipo de agrupación instrumental.

B- Competencias del graduado en Dirección

- Analizar críticamente una partitura poli-instrumental identificando los hitos más relevantes en relación a la técnica directorial.
- Mostrar una técnica básica de Dirección eficiente en los siguientes aspectos: marcación de figuras básicas, subdivisiones, cambios de tempo, cambios de dinámicas, cambios de agógicas, anacrusas métricas, marcación de entradas, acentos, relaciones, proporcionalidad, y gestos de corte, cierre y pausas.
- Aplicar los conocimientos de instrumentación y las peculiaridades tímbricas de cada instrumento a la labor directorial, tanto en el análisis y jerarquización de los elementos sonoros, como en la rutina de ensayos.
- Preparar un repertorio básico de manera autónoma.
- Dirigir mostrando capacidad de organización del material sonoro, un gesto adecuado y cierta intención/capacidad comunicativa.

C- Tipo de profesional /empleabilidad

- Al concluir el Grado de Dirección es razonable esperar que el estudiante haya adquirido las herramientas básicas para dirigir un grupo instrumental abarcable a su nivel – *ensembles*, orquestas de cámara- en cuanto a número de efectivos, con una técnica de batuta correcta, comunicando a través del gesto los hitos más relevantes del repertorio.
- El repertorio que podrá dirigir de manera competente estará en principio bastante limitado a aquellos estilos y autores que se hayan abordado individual o genéricamente durante el grado (clasicismo, primera mitad del XIX, algunas obras para *ensembles* de la primera mitad del XX).
- En ningún caso se ve la posibilidad de ser competente para dirigir una orquesta profesional de cierta envergadura y tradición, porque es muy posible que los propios miembros de la orquesta posean más experiencia y criterio que el director recién graduado a la hora de abordar un repertorio más exigente.
- El graduado en Dirección en España es el candidato de elección para ocupar las plazas de director /a de agrupaciones instrumentales amateurs, no profesionales, orquestas de estudiantes (jóvenes orquestas, orquestas de centros formativos) y orquestas semi-profesionales que comienzan su andadura artística.

D- Y después del Grado Superior, ¿qué?

- El estudiante de Grado en Dirección debe saber que cuando concluya sus estudios de Grado, y salvo excepciones, tendrá dos opciones básicas directamente relacionadas con su área de conocimiento:
- Continuar con su formación superior, ampliando repertorio, habilidades y destrezas técnicas y musicales, en cursos de postgrado, masters, doctorado, formación con maestros privados, etc.
- Incorporarse al mercado laboral en situación generalmente precaria: unas pocas horas de docencia en una escuela o conservatorio profesional de música dirigiendo la orquesta/banda/conjunto instrumental del centro, o bien arriesgarse a la aventura de dirigir un agrupación/*ensemble* creado por él mismo – generalmente para la interpretación de música contemporánea, en connivencia con otros graduados en Composición-, o bien dirigiendo agrupaciones amateurs muy diversas uno o dos días a la semana.

1.2 El grado en Dirección en el EEES

En relación a la formación superior en Dirección, cabe señalar que en el EEES los centros superiores de música en Europa realizan su oferta educativa de manera muy similar entre sí, pero con una concepción bien distinta de la que la autoridad legislativa ha previsto en España.

- Ofertados en la gran mayoría de los centros como educación superior de Máster, Doctorado o Diplomas de especialización para postgraduados. En la práctica totalidad de los centros europeos superiores y en todos los centros de referencia en materia de formación en Dirección (Orquesta, Coro, Banda) no existe el Grado en Dirección.
- Los estudiantes acceden a la formación en Dirección después de haber obtenido un Título de Grado en Música, en cualquiera de las otras especialidades vigentes (Interpretación, Composición...).

- La duración del postgrado oscila entre los 120 ECTS (2 cursos-4 semestres) y los 240 (4 cursos, 8 semestres).
- Sólo unos pocos centros superiores en Europa ofertan la formación de Grado en Dirección. En estos casos, el currículo es muy completo pero con duraciones variables. Por poner un ejemplo, en la Kunst Universitate Graz el Grado lo constituyen 6 semestres (180 ECTS, en total), con un cuerpo central de asignaturas de Dirección que suman 109 créditos del total de 180. El resto de los créditos se reparten en asignaturas semestrales de formación auditiva, de teoría musical y especialización del repertorio (análisis de música del siglo XX, ópera, correpetición, etc.). No obstante, las pruebas de acceso a este Grado de 3 cursos académicos parten de la premisa de que el estudiante ya ha realizado estudios previos – cursos, cursillos- en Dirección o que dispone de la suficiente experiencia para iniciarlos, ya que las pruebas de acceso incluyen la Dirección de material sinfónico de un nivel que sólo es accesible a quién ya ha dirigido previamente a un nivel siquiera básico.
- Las pruebas de acceso a estos postgrados de Dirección están estructuradas básicamente del mismo modo: a) una prueba previa de selección mediante material audiovisual enviado ex profeso conteniendo entre 20 y 30 minutos de muestra del nivel directorial del aspirante con obras de diferentes estilos. En estas grabaciones se exige siempre calidad en el audio y la imagen y se aconseja realizar la grabación con un pequeño grupo instrumental que contenga al menos un quinteto de cuerda -para el caso de las sinfonías- más algún instrumento de viento y piano; también se aceptan grabaciones realizadas con reducciones del material para dos pianistas (a 4 manos o en dos pianos). b) Después de esta pre-selección (*pre-screening*), se cita a los aspirantes más idóneos para realizar una prueba in situ con una orquesta preparada a tal efecto y un repertorio obligado para todos. Por citar algunos ejemplos ilustrativos, hay una cierta recurrencia en el repertorio obligado para estas pruebas en Europa en torno a la 1ª Sinfonía de L. v. Beethoven -completa- y La historia de un soldado de I. Stravinsky, ambas piezas sobradamente conocidas por los estudiantes de Dirección en Musikene de los últimos años ya que formaban parte invariablemente del examen de Fin de

Carrera /Fin de Grado durante bastantes años y que en este contexto europeo suponen un repertorio básico del cual parte la formación de grado.

- La estructura de los planes de estudio en los postgrados es muy abierta, con pocas asignaturas obligatorias-generalmente Técnica y Taller de Dirección- más las prácticas semanales con orquesta. Estas asignaturas principales tienen más de la mitad del creditaje total de cada curso lectivo. Se aconseja al estudiante completar los créditos ECTS con asignaturas de orden humanístico o de teoría Musical que se ofertan en el centro para paliar carencias personales o con un fin de especialización – Taller de Música Antigua, Correpetición, Coaching, Música Contemporánea...-.
- Las prácticas de Dirección semanales con orquesta es un denominador común en todos los centros de referencia europeos en materia de Dirección- léase, Sibelius Academy (Finlandia) o la Royal Academy of London (Inglaterra), por ejemplo- pero también en centros aparentemente más humildes y con menos reclamo internacional – Hochschule für Musik Mainz, Academy of Music and Drama de Gothenburg o la Royal Danish Academy of Music, por citar sólo algunas-. Generalmente disponen de una sesión semanal de una duración que oscila entre las 3 y 4 horas con una orquesta de cámara; curiosamente todos los centros la denominan “*Conductors’ orchestra*” (orquesta de los directores) en las que participan como instrumentistas estudiantes de Grado y Postgrado del mismo centro a quienes se selecciona mediante una prueba de entrada. Los estudiantes seleccionados para formar parte de esta orquesta reciben a cambio una remuneración económica discreta pero suficientemente atractiva para que, junto con la experiencia orquestal adquirida en esta actividad y la posibilidad de conocer desde dentro la labor del director en un repertorio amplio y variado, sean suficientes alicientes para que nunca falten instrumentistas haciendo cola por formar parte de ella.
- Todas las clases prácticas semanales son grabadas en vídeo y generan el material necesario para organizar después sesiones de debate, autocrítica y análisis de la actuación de cada estudiante al frente de la orquesta a nivel individual y colectivo.

- Los alumnos de Dirección más aventajados tienen la oportunidad de dirigir alguno de los *ensembles* instrumentales del centro, tanto en ensayos como en actuación pública.
- Es muy frecuente que los departamentos de Dirección de los centros europeos tengan convenios de colaboración con las orquestas profesionales del entorno para ofrecer la oportunidad a todos los estudiantes del postgrado de dirigir una agrupación profesional con todo lo que ello conlleva.
- Cada semestre se renueva el repertorio que es generalmente amplio y muy diversificado. Por ejemplo: una sinfonía clásica; una sinfonía romántica, una obra concertante de cualquier período; una pieza para orquesta de cámara/cuerda; una obra para *ensemble* de viento/banda y una obra del siglo XX. Como el número de alumnos seleccionado en estos másteres es pequeño (entre 3 y 4 alumnos por curso) lo realmente interesante de esta estructuración y logística de la enseñanza superior de Dirección en Europa es que todos los alumnos dirigen todo el repertorio práctico en cada semestre.
- Además de las clases prácticas con orquesta semanales, se organizan clases individuales de Dirección donde se atiende específicamente a cuestiones técnicas individuales, haciendo un seguimiento personalizado de cada estudiante. Estas sesiones individuales suelen tener una duración de entre 30 y 40 minutos.
- Todos los alumnos de postgrado están invitados a compartir las clases prácticas y sesiones de debate, aunque el repertorio para cada nivel de dicho postgrado está diferenciado también en niveles de dificultad.
- Es común que se organicen seminarios de manera regular donde se abordan diferentes cuestiones relacionadas con la profesión de director: *management*, grabación, el liderazgo, psicopercepción, *selfpromoting* (autopromoción), etc.
- Finalmente, la característica más diferenciadora respecto a la formación superior en España es el tratamiento especial que se da a la investigación en materia de Dirección. Prácticamente todos los centros superiores en Europa disponen de varias líneas de investigación abiertas en relación a esta especialidad musical, a

las que se van adhiriendo los alumnos de postgrado que desean realizar el Doctorado -último estadio de formación académica superior-.

1.3 La formación en Dirección en Estados Unidos

En EEUU la formación en Dirección es bastante similar conceptualmente a la desarrollada en los principales centros superiores europeos, pero con más énfasis aún si cabe en el aspecto de la investigación. Las características de la formación superior en Dirección en EEUU se pueden resumir en los siguientes puntos:

- La enseñanza está integrada en la universidad y forma parte de un campus que generalmente denominan genéricamente “School of Music”.
- No se ofertan programas de Grado (*Undergraduated*), sino de Máster y Doctorado.
- Se oferta en ocasiones formación básica en Dirección en forma de Diplomas de varios niveles, que son previos al Máster.
- Diferencian en sus programas la asignatura de Dirección como principal (*major subject*) o secundaria (*minor subject*) dentro del currículo, con programas muy diferentes. Todos los estudiantes de Grado en cualquier especialidad (Composición, Interpretación, Educación Musical...) puede seleccionar en su currículo la opción de Dirección como asignatura “minor”, durante varios semestres (serían nuestras asignaturas optativas de Dirección para estudiantes de Grado de otras especialidades).
- Diferencian tres especialidades dentro de Dirección: Dirección de Orquesta, Dirección de Banda (Wind Orquesta) y Dirección Coral (ésta es la menos frecuente). Esto se explica por la especial tradición bandística en EEUU y una menor tradición coral /vocal frente a la instrumental.
- No siguen un patrón de créditos similar a los empleados en Europa y cada universidad centra la formación en la técnica y práctica de la Dirección. Las asignaturas restantes son a elección del estudiante dentro de la oferta educativa musical o extra-musical de cada universidad.

Toda vez que la enseñanza superior de música en EEUU ha estado integrada desde el principio en el ámbito universitario, no es de extrañar que la investigación en materia de Dirección sea un denominador común de todas ellas, con especial relevancia en algunas de ellas. Cabe citar la Universidad de Indiana, que desde su St. Jacobs School of Music en Bloomington ha liderado desde hace más de una veintena de años la investigación musical en EEUU. Concretamente en materia de Dirección de Orquesta es muy notable la labor que se está realizando en la universidad de Missouri, Columbia, con varias líneas de investigación abiertas que están produciendo continuamente *papers* y comunicaciones y publicando en las revistas de mayor impacto mundial en la materia -*Journal Of Music Teacher Education, Journal of Research in Music Education e International Journal of Music Education*, entre las más reconocidas-.

Los aspectos gestuales y sus implicaciones comunicativas con el grupo de músicos es uno de las líneas de trabajo más recurrentes para los investigadores en esta área en las universidades americanas, si bien tomados desde distintos puntos de referencia y con un registro de actividades y experiencias para el estudio muy diversas.

1.4 La enseñanza de Dirección de Orquesta en los centros superiores de música en España

En España el RD 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, establece las siguientes competencias:

Competencias específicas del Título de Graduado o Graduada en Música en la especialidad de Dirección.

- Dominar las técnicas de Dirección que le permitan desarrollar un sentido personal de la interpretación, fundamentado en un conocimiento crítico de la tradición.
- Conocer la estructura musical de las obras de los distintos repertorios de la tradición occidental y de otras músicas, con capacidad para valorar sus aspectos sintácticos y sonoros.
- Desarrollar habilidades auditivas que le permitan reconocer, memorizar y reproducir una amplia variedad de materiales musicales.

- Comprender analíticamente de la creación, notación e interpretación de las obras musicales desde una concepción global.
- Dominar las técnicas básicas de composición.
- Conocer las aplicaciones tecnológicas en la notación, grabación, edición e interpretación musicales.
- Conocer los fundamentos de acústica musical, las características acústicas de los instrumentos, sus posibilidades técnicas, sonoras y expresivas, así como sus posibles combinaciones.
- Conocer las tendencias más recientes de la creación musical, con capacidad para valorarlas y conocer sus notaciones e implicaciones interpretativas.
- Desarrollar la capacidad de comunicación y entendimiento con los demás músicos desde la especial responsabilidad y el liderazgo que conlleva la profesión de director.
- Transmitir verbalmente pensamientos musicales bien estructurados, concretos y globales, de carácter teórico, analítico, estético y crítico.
- Adquirir una personalidad artística singular y flexible que permita adaptarse a entornos y retos musicales múltiples.
- Conocer las implicaciones escénicas que conlleva su actividad profesional y ser capaz de desarrollar sus aplicaciones prácticas en su ámbito de trabajo.

También viene descrito en el citado R.D. el perfil profesional del futuro graduado:

Perfil profesional del Título de Graduado o Graduada en Música en la especialidad de Dirección.

- El graduado en Dirección debe ser un profesional cualificado para dirigir coros, orquestas y otros grupos instrumentales o mixtos. Debe conocer un amplio repertorio vocal e instrumental y estar capacitado para dirigir obras de estilos, lenguajes, períodos y tendencias diversas. Debe tener profundos conocimientos de la técnica vocal e instrumental, así como de las características de cada instrumento o grupo instrumental o vocal. Deberá demostrar habilidades de

lectura musical, reconocimiento auditivo y reducción de partituras. Estará capacitado para el trabajo en equipo con capacidad de liderazgo y comunicación.

- Deberá tener un conocimiento amplio de las posibilidades que brinda la tecnología.
- Deberá conocer la tradición interpretativa de los géneros propios de su campo de actividad, con capacidad para valorar críticamente y contribuir a su evolución.
- Deberá estar formado para el ejercicio del análisis y del pensamiento musical, así como para transmitirlo de forma oral o escrita, y disponer de una sólida formación metodológica y humanística que le ayude en la tarea de investigación afín al ejercicio de su profesión.

Al hilo de estas directrices y de la propuesta de materias obligatorias de cada especialidad, también incluidas expresadas por el legislador en el RD, hubo múltiples reuniones entre la AEC (Asociación Europea de Conservatorios), la Asociación de Conservatorios Españoles, el grupo Polifonía y otros actores para intentar acordar en España una traducción más o menos homogénea y consensuada de los pilares básicos que constituirían los planes de estudio adaptados a Bolonia en los conservatorios superiores.

A pesar de la aparente homogeneidad de los planes de estudio que podría haberse derivado de una legislación de este tipo, tan cerrada por el grado de especificación mostrada -mucho menos abierta que las legislaciones vigentes de la mayoría de los países del entorno europeo-, la verdad es que los planes de estudio y programaciones del grado en Música y por ende en Dirección son muy diversos en los centros de enseñanza superior estatales. Para ilustrar un poco esta falta de homogeneidad en los centros superiores de música en España hay que poner de relieve que aunque las áreas de conocimiento que se abordan son semejantes por imperativo legal, la distribución en asignaturas de cada bloque temático varía, así como la asignación de créditos ECTS (European Credit Transfer System) de cada asignatura, incluidas las centrales de especialidad. Esta circunstancia tiene sus pros y contras. Lo más llamativo entre los aspectos negativos es el problema que se origina a la hora de convalidaciones o traslados de expedientes desde un centro a otro dentro del Estado ya que los currículos de los estudiantes de distintos conservatorios contienen asignaturas que no coinciden en nomenclatura, en créditos, en

carga lectiva... Por el lado positivo, esta circunstancia legislativa proporciona también la oportunidad de que cada centro realice la oferta que considere más atractiva pedagógicamente dando así un sello personal y distintivo a sus planes y programaciones. Es el estudiante el que debe decidir, comparando los respectivos currículos, qué oferta docente de qué centro de estudios le interesa más para su formación.

1.5 Contexto de la especialidad de Dirección en Musikene

Examinar de manera más particular el contexto en Musikene me resulta relativamente sencillo ya que tuve la oportunidad de liderar el proceso de adaptación de los planes al nuevo marco europeo y esa experiencia resultó muy aleccionadora personalmente. Entre otras cosas, me sirvió para poder detectar las carencias del sistema educativo en esta materia, las dificultades y escollos que impiden un planteamiento más próximo a otros centros señeros en Europa o EEUU, además de obligarme a reflexionar profundamente sobre el hecho docente en general y en materia de Dirección en particular.

El desglose en Dirección de Coro y de Orquesta existente, a modo de itinerarios en los dos últimos cursos en el plan de estudios de la especialidad en Musikene, responde a factores en parte de aprovechamiento de recursos humanos -docentes-, y en parte a la creencia de que dirigir es la misma tarea independientemente del colectivo de músicos que se tenga enfrente (cantantes, instrumentistas de cuerda, de viento, de percusión, ensembles mixtos), especialmente en los primeros cursos de formación. Se decidió desglosar los itinerarios en el tercer curso de grado y aprovechar los dos primeros cursos para que los estudiantes de Dirección de Coro y Orquesta se formaran en las materias de formación básica y complementaria de una manera semejante. La idea de que los estudiantes de Dirección de Orquesta como asignatura “*major*” - siguiendo la nomenclatura de los centros Europeos y estadounidenses- abordaran también las asignaturas de Dirección de Coro (Técnica y Taller) y viceversa, pero con un peso en créditos y exigencias menor, es decir, como asignatura “*minor*”, nos acercaba notablemente a muchos de los planes de estudio del EEES y de las universidades de EEUU y su concepción pedagógica.

Es interesante apuntar que los países europeos con una fuerte tradición cultural en la música y el repertorio coral, también han optado por el desglose de ambos itinerarios, pensando en repertorios muy diferentes y, sobre todo, en expectativas de empleo también

muy diferentes. Los países con menos tradición coral/ vocal, no hacen distinción de itinerarios o diplomas y existe sólo una formación en Dirección que abarca no sólo repertorio instrumental, sino repertorio obras vocales *a capella*, sinfónico-corales de mediano y gran formato, Dirección de ópera, etc.

Del mismo modo, los países con fuerte tradición cultural en conjuntos bandísticos – Inglaterra, Irlanda, Escocia y EEUU- ofertan formación en Dirección de Orquestas de Viento (Wind Orquesta-Banda) con un currículo separado y con docentes específicamente pertenecientes a este ámbito profesional.

En nuestro caso, en Musikene, habida cuenta de importante tradición coral del país Vasco, se ha mantenido este itinerario de Dirección de Coro, a pesar de la escasa demanda real de alumnos para cursar esta especialidad año tras año.

Por otro lado, hay que tener en cuenta las fuertes restricciones que han tenido lugar en los últimos años en Musikene dentro del capítulo de la dotación económica. La crisis coyuntural y también la necesidad de reorganizar y dimensionar la estructura educativa del centro dieron lugar a que el anterior equipo directivo disminuyese drásticamente el número de plazas en la oferta educativa del mismo; concretamente en la especialidad de Dirección se redujeron a más de la mitad el número de alumnos que se podían admitir por curso. Actualmente esa adelgazada oferta es de 2 estudiantes por curso, uno de ellos en Dirección de Coro (si hay aspirante con méritos) y otro en Dirección de Orquesta. La consecuencia lógica de toda esta reforma es la carestía lógica del Grado. Si dividimos el coste de docencia de todas las asignaturas del currículo – bastante completo, por cierto- más los gastos derivados de la logística, instalaciones, etc. entre los 8 estudiantes totales en los 4 cursos del Grado, el resultado es, que la especialidad de Dirección es la más cara de todas las ofertadas en el centro. A ello contribuye la necesidad de disponer de una orquesta que se pueda poner a disposición del aula de Dirección con cierta frecuencia, además de la necesidad de contar con dos pianistas que realicen la reducción del material sinfónico cuando no esté la orquesta.

En estos últimos años en Musikene ha habido entre 3 y 5 sesiones prácticas con orquesta a lo largo de todo el curso para todos los alumnos de Dirección. Se reparte el tiempo de trabajo práctico individual con la orquesta en función de las necesidades del repertorio de cada curso- menos tiempo para los alumnos de 1º y 2º y más para los de 3º y, por

supuesto, 4º). La orquesta con la que se trabaja reúne profesionales de diversas orquestas a los que se les abona su participación. El tiempo total de podio delante de una agrupación instrumental para los estudiantes de los primeros cursos viene a ser de un total de 1 hora y media total durante el curso, repartidos en 3 sesiones, de unos 20 minutos cada una. Esta situación se repite en la práctica totalidad de los centros de educación musical en España en la especialidad de Dirección.

Como se ve, el planteamiento pedagógico es muy distinto a aquél que describíamos para los centros de referencia en Europa y en EEUU, que disponen de sesiones prácticas con orquesta semanalmente, grabación y debate de las sesiones en forma de seminarios colectivos, clases prácticas semanales colectivas e individuales con 2 pianistas, posibilidad de dirigir las formaciones instrumentales del centro, en ensayos y en audiciones públicas, convenios de colaboración con las entidades y agrupaciones musicales amateurs o de jóvenes estudiantes del entorno para realizar prácticas externas de Dirección.

2- HISTORIA BREVE DE LA DIRECCIÓN DE ORQUESTA

2.1 Evolución de la historia de la Dirección de grupos orquestales

Dirigir, en su forma más temprana en la historia, surgió como una marcación audible de los pulsos enfatizando los tiempos fuertes (*down beat*) mediante un golpe en el suelo o en otra superficie. Es muy posible que esta práctica esté en el origen de considerar los tiempos marcados hacia abajo como fuertes, mientras que los movimientos hacia arriba del brazo representan tiempos o pulsos débiles (*up-beat*) y se corresponden con aquellos que no eran audibles en aquellos comienzos de la práctica directiva. Aunque el procedimiento es simple, práctico y efectivo, resultaba ser una distracción del sonido ya que los golpes en el suelo producían sonidos al margen de las intenciones del compositor perturbando la audición de la interpretación.

La historia de la Dirección musical puede ser dividido en dos amplios períodos: antes y después de 1800 (Valle Brandão, 2011). El periodo comprendido hasta 1800 contiene a su vez dos fases que se identifican en función del modo en que se llevaba a cabo el

proceso de Dirección y su naturaleza: hasta el siglo XVI el director era quien cantaba los pulsos y, en los siglos XVII y XVIII era el líder del grupo instrumental quien ejercía las labores de director desde su atril. La idea de la Dirección como una tarea específica con una especialización profesional no se desarrolló durante este período. Es después de 1800 cuando estos gestos se identifican mejor con lo que se llama “*baton-conducting*” (Dirección con batuta). Como es común en otros aspectos de la historia, estos períodos y fases se superpusieron entre ellas e incluso en algunos lugares y con algunos géneros musicales, todavía coexisten (orquestas de cámara pequeñas que dirige el concertino de la agrupación desde su atril; o el cantante responsable de un coro de cámara que canta y marca los pulsos desde su lugar en el coro; la Dirección con batuta o sin batuta...).

Antes de 1600, como hemos dicho, parece que la práctica más habitual era la de un director-cantante que batía los pulsos, aunque se puede encontrar en la iconografía al líder sentado al órgano. (Valle Brandão, 2011). Pero existe cierta confusión en la terminología empleada para designar estas labores directoriales en función del género musical. Por ejemplo, en las landas alemanas, los términos “*Tactieren*” o “*Tact schlagen*” se empleaban para designar la Dirección musical en la música de iglesia (Church music) y, el término “*Dirigieren*” se empleaba en la ópera y en la música instrumental de cámara.

Los pulsos audibles por el golpeteo de un pequeño bastón en el suelo fueron declinando a medida que se desarrollaban otros procesos. La emancipación de la música instrumental, la expansión de su complejidad, el desarrollo de nuevas texturas compositivas, el aumento de efectivos en las agrupaciones orquestales, el nacimiento de la ópera y la generalización del “bajo continuo” contribuyeron al surgimiento de un nuevo tipo de Dirección musical: el instrumentista-líder. Ya fuera desde el asiento del primer violín (*Spalla*) o desde el piano/clavicémbalo (*Kappelmeister*) este método se basaba más en las inflexiones de la interpretación y los acontecimientos importantes de la música que en el uso de gestos visuales o sonoros para marcar el tiempo. Según las prácticas habituales de la época, la Dirección desde el teclado (clave, piano u órgano) se empleaba fundamentalmente en la ópera y en la música de iglesia, mientras que la Dirección desde el violín estaba ligada a la música instrumental.

Durante el siglo XVIII, coexistió la Dirección desde el teclado y desde el violín. Pero es precisamente el arco del violín el que origina el nacimiento de la batuta. Esto es debido también a que mientras el papel del teclado y del *bajo continuo*, que realizaba la base de

toda la música, fue declinando en uso, el tamaño y complejidad del grupo instrumental involucrado en las obras fue aumentando progresivamente.

El nacimiento de la orquesta sinfónica trajo consigo una nueva forma de dirigir: la Dirección con batuta. Dirigir se convirtió en una tarea específica con un instrumento o herramienta nueva –la batuta- usada por un músico especializado en su manejo: el director.

La práctica de la Dirección cambió sustancialmente después de 1800. Ludwig Spohr (1784-1859) empleó por primera vez una batuta para dirigir un concierto el 10 de abril de 1820 y se refiere a la experiencia en los siguientes términos:

*I then took my position with the score at a separate music desk in front of the orchestra, drew from my pocket my directing baton, and gave the signal to begin. Quite alarmed at such a novel procedure, some of the directors [other conductors of the day] would have protested against it; but when I pleaded with them to grant me at least one trial, they became pacified.... Surprised and inspired by the result, the orchestra immediately after the first movement of the symphony expressed aloud its unanimous assent to the new mode of conducting. The triumph of the baton as a time giver was decisive. (Kenneth B. Klaus, *The Romantic Period in Music*. Boston, MA: Allyn and Bacon, 1970, p. 263)*

También Carl. M. v. Weber (1786-1826) y Félix Mendelssohn (1809-1847) adoptaron la práctica de dirigir con batuta. Este cambio en la Dirección musical tuvo lugar debido al desarrollo e innovaciones de la música orquestal, incluyendo a) el aumento del número de orquestas; b) el aumento del número de músicos de las orquestas; c) la diversidad de la instrumentación de las obras por parte de los compositores; d) la mejora en el diseño y manufactura de los instrumentos; e) la ampliación del público asistente a los conciertos y sus expectativas; y f) las nuevas tendencias en los trabajos de L. v. Beethoven y otras obras tempranas del Romanticismo.

Es así como la Dirección se convirtió en una herramienta de comunicación no verbal, un código visual de gestos que pretende organizar y coordinar las interpretaciones del conjunto orquestal. Gradualmente se fueron añadiendo más tareas a la labor del director como la marcación de los compases, dar entradas, marcar frases, dinámicas, acentos agógicos y otras indicaciones musicales, además de incluir temas no musicales como la

administración, la captación de fondos, el liderazgo el carisma y la representación del grupo orquestal. (Valle Brandão, 2011).

Desde finales del siglo XX hasta hoy, la técnica de Dirección- que incluiría la técnica de la batuta, el repertorio gestual, el comportamiento en el podio y los procedimientos en los ensayos- se han estandarizado de algún modo. Esto se debe en parte al afloramiento de instrucción formal a nivel de conservatorios, la influencia de los concursos internacionales y el impacto de las grabaciones y vídeos que han facilitado el establecimiento de una práctica común en materia de Dirección. Concomitantemente, como reflejo de la sociedad, la imagen del maestro necesitaba modificarse también aunque todavía se mantiene en el subconsciente colectivo como el perfecto líder no exento de misticismo y algo de magia.

Tal y como apunta Valle Brandão (2011) en su Tesis, no existen más allá de una docena de referencias históricas consistentes sobre la Dirección como una profesión o como un área de conocimiento dentro del campo de la interpretación musical y no ha sido establecida una historia de las actividades de enseñanza-aprendizaje en Dirección. Esta ausencia de metodologías, historia y referencias en materia Didáctica en la Dirección debe llevarnos a ponderar las razones para este estado de cosas. Comparto con Valle Brandão la idea de que en el fondo lo que subyace es el hecho de que dirigir es aún considerado más un mito que un hecho. Habría que añadir que los propios directores desean mantener esta aura mítica de su profesión para mantener su estatus y que la historia de la Dirección no ha sido examinada completamente, al menos desde una perspectiva crítica.

2.2 ¿Qué es dirigir? La profesión de director

La Dirección de Orquesta es una de las más nuevas profesiones dentro del campo de la interpretación musical – en torno a 150 años- y el campo de la formación en esta área es más nuevo incluso – alrededor de 50 años-. Es por ello que quizás no se ha establecido aún un acuerdo sobre sus procedimientos didáctico y, como consecuencia, hay una ausencia de enfoques metodológicos. Estas deficiencias son especialmente aparentes en la literatura sobre Dirección.

Max Rudolf (1950) en la primera edición de su libro “The Grammar of Conducting” comienza el prólogo con una curiosa asunción con la que justifica la necesidad de escribir su libro sobre Dirección:

Part musician, part actor, the conductor pursues a craft which is not easily defined. Probably very few people have more than a vague notion of what the man with the baton is actually doing. Can his art be taught? Years ago I was assured by a well-known musician that in conducting there is really nothing to learn but the simple rule: the first beat in a bar goes down and the last beat goes up; the rest is experience. This book would not have been written, had I thought he was right (p. 9).

Hector Berlioz en su tratado de 1902 “*The conductor: The theory of his art*” afirma que de todos los artistas productivos, el compositor es casi el único en efecto que depende de una amplia serie de intermediarios que se ubican entre el público y él mismo, estos intermediarios, ya sean estúpidos o inteligentes...activos o pasivos, son capaces desde el principio hasta el final de subjetivar el trabajo desde una iluminación radiante hasta la desfiguración... Y añade textualmente: “*Uno ha acusado a menudo a los cantantes de ser los más peligrosos de esos intermediarios; esto es incorrecto, creo. El más temible de ellos, en mi opinión, es el director*” (pg. 23).

Para tener éxito, los directores deben lidiar de manera efectiva con una serie de demandas físicas y psicológicas. Este proceso incluye, entre otros, los siguientes roles: desde líder musical de un grupo, un psicólogo capaz de hacer frente a las situaciones más difíciles dentro del grupo, ser un analista experto e historiador en el ámbito de la música, especialista en grabaciones, un convincente proveedor de fondos, una imagen de marca del grupo que dirige, activista social en pro de las artes, todo ello con una energía vital que no desfallezca nunca.

Lebrecht (2001) por su parte, afirma que lo que históricamente todos los grandes directores han tenido en común es un oído privilegiado, el carisma para inspirar a los músicos desde el primer encuentro, el deseo de conseguir sus propósitos, una gran habilidad organizativa, buena forma física y mental, ambición, una gran inteligencia y un sentido natural del orden que les permite jerarquizar las miles de notas musicales de la partitura para convertirlas en una opción artística.

Hector Berlioz (1902) afirmaba que “*el director de orquesta debe poseer un talento casi indefinible sin el cual no se puede establecer un vínculo entre él y aquellos a quienes dirige*” (pg. 34). En esta frase se resume claramente un pensamiento romántico que otorga al director una cualidad inefable, un talento que no es posible definir, algo inmaterial y mágico que hace posible finalmente que un director sea tal cosa.

Leopold Stokowsky (1965), redonda en la misma idea cuando dice: “*Dirigir consiste sólo en una pequeña parte en marcar los tiempos; se hace mucho más a través de los ojos y todavía más si cabe a través de una suerte de comunicación interior...*” (pg. 41). Esa “comunicación interior” parece estar en línea con el vínculo especial al que se refiere H. Berlioz en el párrafo anterior.

Por su parte, Leonard Bernstein (1959) hace un intento de descifrar esa magia, ese talento especial y esa comunicación mediante una metáfora que pretende ilustrar la tarea del director: “*El director es un tipo de escultor cuyo elemento de trabajo es el tiempo en lugar del mármol; y mientras lo esculpe debe tener un sentido superior de la proporción y las relaciones*” (pg. 25).

Estas tres definiciones resultan muy atractivas pero no alcanzan a expresar una idea concreta de la magnitud de la labor del director e incluso parecen apuntar hacia la idea de que no es posible enseñar a dirigir, sino que es algo más bien innato. A propósito de esto, se cuenta que Sir John Barbirolli solía decir a quienes acudían a él pidiendo instrucción que “*no se puede enseñar a nadie a ser director, e incluso diré hasta el día en que me muera que los directores nacen, no se hacen*”. Por su parte, Hermann Scherchen (1929/1950) afirma que “*existe una técnica de Dirección que se puede aprender y practicar hasta sus más mínimos detalles antes de que el estudiante trate por primera vez de dirigir una orquesta*” (pg. 20).

La Liga de Orquestas Americanas (1997) propone un listado de habilidades/competencias que debe poseer un director agrupadas en cuatro apartados: a) Habilidades interpretativas, entre las que incluyen el dominio de al menos un instrumento y tener suficiente experiencia como intérprete instrumental; b) Habilidades técnicas, haciendo especial referencia a las competencias auditivas, nivel de análisis avanzado y competencias en armonía, contrapunto, composición y orquestación; c) Habilidades directoriales, que comprenden la técnica de la batuta usando gestos que respondan a todos los detalles musicales, la técnica

de ensayos, la presencia en el podio y la habilidad para comunicarse efectivamente con los músicos de la orquesta; y d) extenso conocimiento de música, arte y humanidades en general.

El diccionario Grove de la Música (1980) añade más detalles y afirma que la Dirección durante el siglo XIX combina al menos tres funciones: 1) el director/a marca el tiempo con las manos o la batuta; 2) el director/a toma decisiones interpretativas sobre las obras musicales y las implementa durante los ensayos y concierto; 3) el director/a participa en la administración de la agrupación musical.

Sobre el talento y el entrenamiento necesario para formar o educar a un director, Lebrecht (2001) afirma lo siguiente:

Historically, what outstanding conductors have had in common is an acute ear, the charisma to inspire musicians on first acquaintance, the will to get their own way, high organizational ability, physical and mental fitness, relentless ambition, a powerful intelligence and a natural sense of order which enables them to cut through thousands of scattered notes to the artistic core. This ability to obtain an overview of the score and convey it to others is the essence of interpretation. Since order is, in Alexander Pope's phrase, 'heaven's first law,' its imposition is perceived as a quasi-divine act that bestows on the conductor an ethereal glow in the minds of his players (p. 8).

Siguiendo algunas de las afirmaciones de Rudolf (1950), el director debe ser un músico entrenado, debe saber cómo trabajar en grupo y ser capaz de comunicar sus intenciones a los músicos por medio de gestos. Y añade:

But all his musicianship and thorough study of scores will help him little unless he knows how to talk to people, work with them, and get results in a quick and direct manner. Knowledge of a few simple principles of group psychology is of great assistance in rehearsing efficiently and in stimulating the players to a good performance. Musicianship and knowledge of psychology, however, still do not make a conductor. There is a technique of conducting just as there is a technique of playing the piano (p. 1).

Por su parte, Elizabeth Green (1961) afirma que dirigir una organización musical es una actividad en la que el entusiasmo sólo no es suficiente: La técnica del director es, en su opinión, un lenguaje de signos muy preciso y finamente pulido. La habilidad manual para

efectuar dichos signos, sin embargo, es sólo la primera fase del proceso de dirigir. Green cree que “es necesario un cierto desarrollo mental que permita tener una mente continuamente alerta para pensar con anticipación y no quedarse detrás de los acontecimientos musicales” (p. 5).

McElheran (2004) por su parte, define dirigir en los siguientes términos

It is the ability to listen, think fast, and communicate with hands, arms, and face that marks the good concert conductor, as contrasted to the good musicians who can train performers. He combines artistry, knowledge, and sensitivity with speed of thought and action to re-create the music every time he conducts (p. 8).

Además de los temas relativos a una musicalidad básica y a lo más visible, el acto físico de dirigir, un director competente debe saber cómo trabajar con un colectivo de gente. El mundialmente conocido director de orquesta francés Charles Munch dijo una vez: “piensa por un momento que significaría para un pianista si por una suerte de milagro cada tecla de su instrumento de pronto se convirtiera en un ser vivo”.

Bodnar (2013) en su tesis doctoral refiere que dirigir es una habilidad polifacética en la que hay competencias básicas que hay que dominar como son las figuras básicas de los compases, los tempos, dinámicas, estilos, preparaciones (anacrusas), entradas y el contacto visual; a estas competencias básicas se le suman la capacidad para tomar decisiones antes y mientras se dirige comparando continuamente el producto sonoro del grupo con las premisas sonoras que emanan del estudio de la partitura (Chaffin, 2011).

El director debe, así mismo, tener un conocimiento profundo de la partitura que va a ser interpretada y comprender su estructura, orquestación y contenido armónico. Debe poseer una clara imagen interpretativa de la pieza y haber desarrollado la suficiente capacidad auditiva para ser capaz de escuchar lo que está sucediendo en la orquesta en cada momento y solucionar los problemas a medida que aparezcan. El director debe ser capaz de transmitir su visión de la obra primeramente con su físico -gesto- más que mediante explicaciones orales. Finalmente, pero no por ello menos importante, el director ideal es el que es capaz de inspirar a los músicos de la orquesta para que toquen poniendo lo mejor de sí mismos en el empeño (Lorenzo de Reizábal, 2010).

Dirigir, según Yarbrough (1987) es una habilidad polifacética en la que hay competencias básicas que hay que dominar como los patrones de los compases, los tempos, dinámicas,

estilos, anacrusas, entradas y contacto visual. Además se deben tomar decisiones musicales antes y durante la Dirección y disponer de habilidades evaluativas para comparar y analizar la interpretación del grupo (Chaffin, 2011).

Las demandas de un director musical como líder o cabeza artística de una comunidad están extendiéndose rápidamente y son demasiado importantes como para soslayarlas. Las responsabilidades de este tipo de director musical son complejas y superan con creces aquellas que se aprenden en el podio o en el aula de Dirección. Es importante ser consciente de la necesidad de disponer de estas habilidades complementarias porque finalmente pueden constituir el núcleo en el que se fundamenta el criterio para medir la efectividad de un director en su puesto de trabajo (Silvey, 2011).

Tabla 1.

Competencias de un director (Silvey, 2011). Cuadro-resumen de elaboración propia.

COMPETENCIAS INTERPRETATIVAS	COMPETENCIAS TÉCNICAS MUSICALES	COMPETENCIAS EN DIRECCIÓN	OTRAS COMPLEMENTARIAS
<p>Dominio de al menos un instrumento y experiencia como intérprete solista, de cámara y orquestal son vitales para el desarrollo de un profundo conocimiento musical y una comprensión del hecho de interpretar desde el punto de vista de un instrumentista.</p> <p>Poseer habilidades interpretativas e instinto musical desarrollado a través de experiencias interpretativas secuenciadas como solista, músico de cámara, músico de orquesta y director, junto con una gran inquietud por escuchar interpretaciones musicales de todo tipo.</p> <p>Ser reflexivo sobre lo que los compositores han querido comunicar en su música y la habilidad fundamental de relatar esa intención de los compositores a músicos y público.</p> <p>Capacidad de invocar un amplio rango de respuestas emocionales, la habilidad para escenificar/dramatizar la música, crear contrastes y disponer para ello de gestos bien definidos, desde el más pequeño detalle hasta la imagen holística de una pieza.</p>	<p>Habilidades auditivas destacadas para tratar con problemas complejos de entonación orquestal, balance y color; competencias avanzadas en lectura a primera vista y transposición, especialmente aplicadas a la preparación de las partituras orquestales.</p> <p>Conocimiento detallado y comprensión del funcionamiento de todos los instrumentos empleados en la interpretación orquestal; también habilidades funcionales en el piano.</p> <p>Experiencia práctica en composición de modo que exista un conocimiento del proceso creativo y sus opciones, sistemas y procedimientos compositivos.</p> <p>Habilidades avanzadas en análisis musical basadas en la competencia profesional en contrapunto, armonía, composición, estructuras musicales y orquestación. Estas habilidades deben ser integradas para sentar las bases de una interpretación artística y la preparación y estudio de las partituras que se van a dirigir.</p> <p>Dominio demostrado de varios estilos musicales; conciencia para discernir los efectos del tiempo, el lugar, la personalidad y la práctica interpretativa relevante sobre la manera en que una obra debe sonar y una comprensión de cómo debería ser tocada cada obra para conseguir el efecto deseado.</p>	<p>Técnica de batuta: habilidad para mantener la continuidad del ritmo, la línea, la estructura y la integridad interpretativa de toda la obra al tiempo que se provoca y controla la respuesta de los músicos mediante gestos adecuados a todos los niveles de detalle.</p> <p>Ensayos: habilidad para reconocer, diagnosticar y corregir problemas de ritmo, de equilibrio sonoro, de entonación y de interpretación de forma eficiente, secuencial y creativa. Habilidad para aplicar el conocimiento analítico a la estructura de una obra y la concepción artística de la misma dentro del tiempo disponible para el ensayo. Esta habilidad debe ser evidente con todo tipo de conjuntos, desde el acompañamiento a solistas, hasta una agrupación sinfónico coral muy amplia.</p> <p>Presencia en el podio: autoconciencia del modo en que el lenguaje corporal del director puede subrayar la calidad de la respuesta musical de los músicos, así como el modo en que afecta al bienestar físico y emocional de los mismos.</p> <p>Habilidad para comunicarse de manera efectiva con los músicos de la orquesta, tanto dentro como fuera del ensayo, propiciando un entorno que conduzca a una experiencia profesional satisfactoria para todos e interpretaciones de alta calidad.</p> <p>Habilidad para ganarse el respeto mediante un liderazgo que se concrete en ejemplos de creatividad, conocimiento y dedicación.</p>	<p>Amplio conocimiento del repertorio orquestal, así como del de música de cámara, ópera, ballet y repertorio sinfónico-coral; conocimiento detallado de las partituras que forman la literatura básica de cada período histórico de la interpretación orquestal.</p> <p>Conocimiento amplio de la historia de la música y su relación con la civilización occidental.</p> <p>Habilidades lingüísticas suficientes para dirigir a cantantes en francés, alemán, italiano, ruso y español (altamente deseable); suficientes habilidades lingüísticas para dirigir ensayos en lenguas europeas modernas (deseable); habilidad para leer materiales musicales en las lenguas originales (deseable).</p> <p>Conocimiento de artes visuales, particularmente de los siglos XVIII, XIX y XX y un conocimiento fundamental de la literatura y el teatro, particularmente de trabajos que han tenido un considerable impacto en la música.</p>

A este cuadro habría que añadir otra competencia fundamental en la formación de un director y es la de poseer una sensibilidad auditiva muy especial y múltiple, como veremos más adelante. Gunther Schuller (1999), en su libro *The Complete Conductor*, se refiere a esta habilidad especial para escuchar como “el tercer oído” (*third ear*):

I like to think of that listening ear as the ‘third ear’, an ear which ‘sits’ well outside the conductor’s body and listens not only to the totality of what the orchestra is producing but also the effect that the conductor’s conducting is having on that orchestra and on the music. It is therefore a highly critical, a highly discriminating 3ear; it is a regulatory ear. But it must also be a self-regulatory ear. It must be as much directed to one’s self (the conductor) as at the orchestra (p. 213).

3- LA DIDÁCTICA DE LA DIRECCIÓN

3.1 Problemática de la Didáctica y su investigación en Dirección

La carencia y falta de investigación y metodología sobre la Didáctica de la Dirección Musical dificulta asentar unas bases teóricas que nos sirvan de punto de partida. La Dirección Musical ha sido tradicionalmente un arte eminentemente práctico, con grandes dosis de transmisión oral de conocimientos, más entendidos como consejos de veteranos maestros a principiantes pupilos, que como conceptos teóricos y técnicos que debían ser necesariamente argumentados, escritos, redactados y ordenado en propuestas metodológicas (García Vidal, 2011). El conocimiento en materia de Dirección se ha transmitido oralmente, de “Maestro” a principiantes y las clases han sido generalmente de tipo individual, si el estudiante era afortunado y conseguía que uno de los “Maestros” quisiera atenderle privadamente después de un ensayo o durante la estancia de dicho director en un lugar concreto para ofrecer algún concierto. Existen estudiantes que han hecho largos periplos viajando (persiguiendo) a los lugares donde podía encontrarse con el director con el que quería estudiar y recibir algún consejo, si había tiempo.

En la mayoría de los casos, este tipo de instrucción individual privada, consistía –y aún hoy consiste- en una serie de reflexiones en torno a alguna obra en particular y algunos consejos sobre el tempo y el carácter de la música; no existe una parte teórica ni práctica gestual, ni se habla de cómo ensayar, ni del liderazgo, ni de la expresividad, ni de nada que no sea lo

que el Maestro cuente de sus impresiones sobre dicha obra, en general, y de su propia experiencia dirigiéndola en lugares y orquestas diferentes. Por supuesto, resulta muy interesante escuchar a directores muy experimentados hablar de música, del repertorio, de sus anécdotas con esta o aquella orquesta, o del modo en que conciben el carácter y estilo de las partituras y de los compositores. Lo único que sucede con esta práctica es que el discípulo –si es que se puede llamar así a este tipo de estudiante- sencillamente no aprende a dirigir: no aprende la técnica del gesto, no aprende la técnica de ensayos, no aprende a analizar la música, no aprende a tomar decisiones, no es autónomo; en una palabra no existe un proceso de enseñanza-aprendizaje, en todo caso lo que hay es un trasvase de información unidireccional muy fragmentado, discontinuo, sin una planificación metodológica, sin herramientas Didácticas para propiciar un aprendizaje de tipo reflexivo, autocrítico y autónomo.

Con el inicio, a mitad de los 50 del siglo pasado, de un interés por profesionalizar la labor del director y de pensar en incluirla dentro de los programas de estudio de los centros educativos musicales, el problema es que se partió de los mismos presupuestos que venían practicándose de facto fuera de la enseñanza reglada, salvo excepciones. Los inicios de la enseñanza de Dirección perseveraron en la misma práctica individual, en la que el profesor/Maestro/director decía cómo había que dirigir una obra y el alumno intentaba reproducir, imitar, copiar y seguir todas las indicaciones dadas, sin siquiera plantearse la justificación para dichos movimientos o gestos, o para la interpretación personal y a veces desapegada de lo que está escrito en la partitura. La palabra del Maestro no se ponía en duda. Y los propios directores se mostraban interesados en crear “escuelas” de Dirección que, en realidad, no eran otra cosa que un grupo de estudiantes seguidores acérrimos que perpetuaban en el tiempo la figura de estos directores. Muchos de estos directores reconvertidos en profesores no podían explicar por qué hacían ciertas cosas o por qué interpretaban la música de una manera y no de otra, porque era bastante frecuente en aquel momento que la popularidad de muchos directores estuviese íntimamente ligada a la idea de que eran casi magos, indiscutibles, mitos vivientes que hacían que las orquestas sonaran de un modo muy especial, eran únicos e irrepetibles. En la mayor parte de los casos, estos directores no podían explicar el fundamento de esas interpretaciones magistrales –revisadas algunas a la luz de los nuevos tiempos, no tan magistrales todas-. En una palabra, al propio director, le convenía esa idea un poco mística del gran Maestro que hace cosas que nadie más puede hacer porque

“se nace con ello”. Y con esta afirmación se acababa todo el posible proceso de aprendizaje del estudiante.

La investigación sobre Didáctica de la Dirección de Orquesta es escasa y, hasta el momento, la formación de los estudiantes de esta especialidad se ha basado en la imitación y en un modelo reproductivo que no permite estilos personales. Del análisis de los tradicionales modos de enseñanza en esta especialidad se desprende la necesidad de una puesta al día mediante la introducción de nuevos enfoques metodológicos, estrategias y herramientas Didácticas que puedan propiciar la mejora del aprendizaje.

Resulta imprescindible una reflexión sobre la necesidad de acometer otras líneas de investigación que propicien un modelo formativo más acorde con las tendencias actuales en materia Didáctica, desmitificando la figura del director y facilitando una auténtica capacitación profesional del estudiante sobre la premisa de que se puede enseñar y aprender a dirigir.

Una de las primeras conclusiones que resultan del análisis del modo en que se ha venido enseñando la Dirección de Orquesta es que resulta imprescindible para la especialidad poner al día los enfoques metodológicos e introducir las estrategias y herramientas Didácticas necesarias para que en el aula de Dirección pueda tener lugar un aprendizaje que responda a un modelo socio-constructivista, incorporando, además de actividades individuales, actividades colectivas que promuevan el trabajo colaborativo y la interacción entre la comunidad de aprendices. Resulta imprescindible, asimismo, promover el aprendizaje autónomo y la reflexión crítica para que el estudiante descubra los aspectos que debe cambiar o mejorar y buscar soluciones, poniendo así en marcha una dimensión auto-reguladora que le permita el aprendizaje a lo largo de la vida.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha empujado a buscar alternativas concretas a la transmisión unidireccional del conocimiento. El alumnado ha de asumir el protagonismo en su propia formación e implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje como corresponde al sujeto principal de dicho proceso (Imbernon y Medina, 2008). En este marco, el profesor ha de diseñar espacios de aprendizaje y guía del proceso de adquisición de conocimientos y habilidades del alumnado. En este contexto, la motivación y la participación activa del alumnado son elementos fundamentales. ¿Cómo conseguir una mayor implicación de los estudiantes? ¿Qué tipo de estrategias participativas y reflexivas

propician esta implicación? Según Imbernon y Medina, uno de los modelos pedagógicos más interesantes es el del aprendizaje reflexivo experimental. Este modelo es poco conocido en el ámbito de la educación superior, a pesar de su enorme potencial para la formación y la mejora de la práctica docente. Quede claro que el hecho de que el alumno participe activamente en su aprendizaje no quita protagonismo al docente ya que debe ocuparse de diseñar los espacios de aprendizaje, guiar el proceso y desarrollar estrategias analíticas, críticas, reflexivas, creativas, etc.

Tochon (1999) identifica claramente cuáles deben ser las competencias que debe desarrollar un educador en esta área: el énfasis debe ser siempre sobre la práctica reflexiva desde una aproximación socio-constructivista que tenga como objetivo crear una comunidad de aprendizaje en la que se piense y reflexione sobre los logros o fortalezas y carencias, y que propicie el desarrollo de una visión global del proceso de enseñanza-aprendizaje, más que minimalista y desconectada de dicho proceso.

Los investigadores han intentado poner un poco de luz en el ámbito de la pedagogía en Dirección mediante: 1- la exploración de diferencias entre directores noveles y expertos (Byo y Austin, 1994); 2- el proceso de estudio de las partituras (Lane, 2006; Treviño, 2008; Silvey, 2011); 3- el examen de la secuenciación de un aprendizaje basado en competencias (Madsen y Yabrough, 1985; Price, 1985); y 4- los efectos de la autoevaluación y la instrucción mediante el diagnóstico visual del desarrollo de las habilidades gestuales (Yarbrough, 1987; Scott, 1996).

Como resumen de algunas de las características encontradas en la revisión de la literatura sobre investigación en educación musical en general e instrumental/directorial en particular, se pueden citar las siguientes:

- Las clases varían en función de cada profesor, a menudo muy considerablemente y con grandes diferencias entre ellas en términos de efectividad (Gipson, 1978; Siebenaler, 1997).
- El modelo instructivo del profesor que habla y seguidamente realiza una respuesta musical (por ejemplo, tocando o dirigiendo), domina generalmente la actividad del aula (Gipson, 1978; Schmidt, 1989).
- Los profesores controlan la estructura y el fluir de la lección (Rostvall y West, 2003).

- Los estudiantes se ven involucrados directamente sólo en el área de la interpretación individual y en tareas específicas -ejercicios prácticos como escalas, arpeggios, cadencias, etc.- (Gipson, 1978; Kostka, 1984; Schmidt, 1989).
- En muchos casos el input debido al alumno en el proceso de aprendizaje es mínimo (Hepler, 1986; KENNELL, 2002).
- Muchos estudios fallan al no considerar el impacto a medio y largo plazo de los métodos de instrucción reportados (Gaunt, 2004).
- Existe una cantidad relativamente pequeña de material publicado en relación al empleo del vídeo grabado en entornos de enseñanza grupal, particularmente en los niveles superiores de música, por lo que se sugiere que hay un gran potencial en éste ámbito para futuras investigaciones (Kennell, 2002).
- Algunos investigadores argumentan que una mayor interacción entre los actores del aula conduciría potencialmente a unos mejores resultados en el aprendizaje (Hepler, 1986; Siebenaler, 1997; Rostvall y West, 2003).

Valle Brandão (2011) examina en su Tesis los métodos de enseñanza empleados en Dirección y distingue dos estilos fundamentales: 1) un enfoque maestro-aprendiz, o bien, 2) una práctica de enseñanza individual derivada de las experiencias personales del maestro.

El enfoque maestro-aprendiz es muy común en la enseñanza de la Dirección orquestal y se basa en la relación que se establece entre un maestro director y su discípulo y la transmisión de conocimiento de aquél a éste. La mayor parte de este conocimiento se origina en la repetición de técnicas y conceptos tradicionales que en ocasiones pueden llegar a producir resultados satisfactorios. La tradición no ha sido aún validada y permanece en uso debido a la falta de una metodología basada en el pensamiento crítico (Valle Brandão, 2011).

Los talleres (*workshops*) que se realizan dentro de los currículos de la enseñanza reglada de Dirección o en cursillos de verano todavía se adhieren a este tipo de enseñanza en la que típicamente el profesor es un director de cierto nivel artístico que simplemente da *feedback* basándose en su propia experiencia profesional. Un enfoque diferente y alternativo es el estilo académico, generalmente asociado a directores cuyo *background* y experiencia se basa en orquestas jóvenes de centros de enseñanza musical en diferentes niveles. Ambos

enfoques, sin embargo, dependen claramente de la limitada cantidad de tiempo que emplean los alumnos en el podio para practicar con una orquesta real.

En opinión de Valle Brandão (2011), los estudiantes de Dirección precisan de prácticas de ensayos con orquestas porque construyen su conocimiento a través del ensayo-error, seleccionando las técnicas y gestos que han de incluir o excluir según sus experiencias reales en el podio. Añade que el repertorio de esas técnicas y el vocabulario gestual están determinados por la calidad del maestro de quien son aprendices así como de la cantidad y calidad de tiempo de práctica en el podio.

El proceso de formación en Dirección se puede entender como un fenómeno compuesto por dos partes o fases: 1) el proceso a través del cual se construyen habilidades; y 2) el modo en que el director trabajará con los músicos de la orquesta (Valle Brandão, 2011). Este autor describe las habilidades musicales que debe tener un director en tres campos que se interrelacionan entre sí. El primer campo comprendería un profundo conocimiento de la música – teoría musical, historia de la música, lectura de partituras, instrumentación y orquestación, un instrumento principal, instrumentos secundarios y prácticas interpretativas -. El segundo campo sería el conocimiento de las técnicas de Dirección, la técnica de ensayos, la lectura de la partitura y su estudio, y habilidades interpretativas y de concertación. El tercer campo de esta área comprendería las habilidades perceptivas entre las que destacarían el entrenamiento auditivo, la detección de errores y la lectura a primera vista.

Dentro de las habilidades no musicales, Valle Brandão refiere otros tres campos. Por un lado, está el conocimiento general que comprende toda la información necesaria para la comprensión general del hecho musical, incluyendo historia, sociología, antropología, psicología y otras muchas facetas. Otro campo dentro de estas habilidades no musicales serían las habilidades para las relaciones humanas, haciendo referencia a las habilidades de comunicación, comportamientos, administración, *management*, etc., en las que intervengan las relaciones con otra gente. El tercer y último campo descrito por Valle Brandão se refiere a las habilidades de liderazgo, entre las que se encuentran las habilidades cognitivas empleadas para dirigir e inspirar a otra gente (los músicos). Precisamente en estos campos de las habilidades no musicales es donde existe menos literatura y existen pocos artículos de investigación que estén focalizados en estos aspectos.

La labor docente en la disciplina de Dirección exige una dedicación a tiempo completo, en cuerpo y alma, al igual que cualquier otra docencia de calidad. Un escenario en el que el profesor de Dirección resulta ser una figura internacional en el mundo de la Dirección con un calendario de actuaciones que no le permite atender semanalmente a sus estudiantes de Dirección sólo se entiende en aquellos centros de excelencia donde la auténtica labor docente la realizan los profesores asociados o asistentes (véase la Juilliard -Nueva York-, el Peabody Institute -Baltimore- o la Royal Academy de Londres). Incluso en la Academia Sibelius, paradigma de la formación en Dirección en Europa, el profesor y director Jorma Panula asistía regularmente a sus clases semanales de Dirección con el mayor de los respetos a pesar de su intensa actividad concertística. Otro tanto sucede actualmente con el director y profesor Academia Sibelius al frente de la misma cátedra, Pekka Saraste, si bien con una cierta separación de las clases que no ha estado exenta de críticas.

El aprendiz de director necesita de un continuo seguimiento e intercambio bidireccional especializado a falta de un *feedback* sonoro orquestal constante en cada clase. El docente debe dirigir el estudio del estudiante paso a paso, sin saltarse ninguno y eso exige dedicación y, sobre todo, vocación. Una solución al *feedback* sonoro que precisa el estudiante de Dirección puede resolverse en las clases colectivas. Cuando las clases de técnica son colectivas, por ejemplo, de 5 o 6 alumnos, es posible hacer un *ensemble* instrumental/vocal dentro del propio grupo de estudiantes de Dirección, de tal modo que se reparten los papeles principales de la partitura y todos interpretan mientras uno de ellos dirige de manera rotatoria. Esto es una constante en las clases prácticas de las principales universidades norteamericanas y de algunos centros europeos (el Royal College de Londres funciona de este modo en las clases semanales). Resulta muy interesante esta estrategia Didáctica porque permite al estudiante no sólo dirigir a un colectivo pequeño de instrumentos/voces, sino que, además, cuando le toca el turno de tocar/cantar para sus compañeros está disponiendo de una visión “desde el otro lado” de la labor directorial, amén de conocer de primera mano las dificultades técnicas de cada instrumento que interpreta y ello le permite comprender mejor dónde residen los fallos de comunicación que percibe en el colega que está dirigiendo; posteriormente, cuando tenga que dirigir él mismo a los demás, será consciente de aquellos aspectos que no funcionaron cuando el otro dirigía e intentará ponerles remedio. Esta es una práctica muy efectiva y sumamente Didáctica porque el estudiante es director e intérprete con la doble visión que estos dos roles pueden aportar al mismo hecho musical.

Disponer de una técnica de Dirección resulta necesario e imprescindible para dirigir. Puede ser cualquier técnica. Yo no soy fundamentalista en este aspecto y partiendo de las técnicas de S. Celibidache y P. Monteaux, ambas diferentes entre sí, pero igualmente efectivas, persigo hacia el final de la formación de grado que el estudiante vaya adquiriendo la suficiente naturalidad gestual como para poder emplear su propio cuerpo de la manera más efectiva teniendo en cuenta su fisionomía. En este sentido, siempre comienzo el estudio de la técnica básica durante los primeros cursos con una gran exigencia en los movimientos, para pasar gradualmente a permitir a los estudiantes incorporar sus propios gestos naturales, siempre y cuando resulten eficientes. Y así hasta llegar a la “deconstrucción del gesto”, que no es otra cosa que abandonar los patrones de marcación de las figuras para expresar la música de una manera más plástica y pictórica en aquellos pasajes que así lo requieran (Lorenzo de Reizábal, 2010).

Me adhiero plenamente a la máxima del gran director Fritz Reiner (en Hart, 1994) cuando decía que la mejor técnica de Dirección es aquella que permite el máximo de resultado musical con el mínimo esfuerzo. Creo firmemente en la economía de gestos siempre, en no hacer más de lo necesario y de no convertir el acto directorial en un amasijo de gestos premeditados para el lucimiento personal y de cara a la galería. No dirige mejor el que más se mueve, sino el que más transmite y conmueve.

Otro factor crucial que hay que considerar cuando se comparan escuelas y métodos de enseñanza de Dirección de Orquesta es el proceso de selección de los estudiantes. ¿Cómo se puede predecir qué clase de gente llegará a poder desarrollar las necesarias habilidades para ser director? Otto Werner Mueller es uno de los grandes nombres en la escena directorial en EEUU y ha sido profesor de la Juilliard School (Nueva York) durante muchos años y es actualmente el profesor de Dirección en el Curtis Institute (Filadelfia). Pues bien, mientras la mayoría de los centros hacen énfasis en las habilidades demostradas por el aspirante a una plaza de Dirección en el centro mediante una prueba práctica en el podio, a Mueller le interesan mucho más las capacidades auditivas mostradas por el estudiante, su conocimiento armónico, sus habilidades analíticas y la capacidad de poder reducir al piano una partitura orquestal. Estas exigencias de Mueller conducen naturalmente a un grupo de estudiantes con un perfil muy diferente a la mayoría de las escuelas de Dirección y consecuentemente produce un tipo de director diferente.

3.2 Los centros docentes de referencia en formación en Dirección

La idea de la Dirección como una profesión en sí misma pertenece esencialmente al siglo XX. No fue hasta la aparición de figuras como Hans Richter -a finales del siglo XIX, que empezó a manejarse el concepto de director como una especialización musical profesional. Incluso Hans von Bülow, muy recordado hoy en día como uno de los grandes pioneros de la Dirección orquestal, fue mucho más conocido en vida como concertista de piano.

La idea de formar activamente directores afloró muy lentamente al principio, siendo así que se asumía que los directores simplemente aprendían con la experiencia. A Richard Strauss se le atribuye la famosa frase que le dijo a un aspirante a director que fue a pedirle clases: *“Te puedo enseñar todo lo que se puede enseñar sobre Dirección en pocos minutos, el resto solo se puede adquirir a través de la experiencia”*. No obstante y de manera gradual se comenzó a impartir formación en Dirección en Alemania, particularmente, abordando algunos de los elementos más básicos. Resulta difícil imaginar qué tipo de clases fueron aquellas primeras y con qué contenidos se impartieron ya que no existen apenas materiales ni fuentes, pero podemos hacernos una idea a partir de los escritos de gente como Herman Scherchen (1929) quien deja entrever que el tipo de formación que se ofrecía a los aspirantes a directores a comienzos del siglo XX era a un nivel muy rudimentario. No fue realmente hasta después de la II guerra Mundial que floreció una auténtica educación formal para directores con un tipo de entrenamiento que se convirtió en norma en todas las universidades del mundo. En la segunda mitad del siglo XX tuvo lugar una proliferación de cursos de formación en Dirección de Orquesta.

Aunque la especialidad de Dirección está presente actualmente en un gran número de instituciones en todo el mundo, vamos a analizar brevemente un pequeño grupo de centros que se pueden considerar punteros y referentes en la materia. En Europa hay tres instituciones que sobresalen por encima del resto en formación directorial: el Conservatorio de San Petersburgo (Rusia), la Academia Sibelius (Finlandia) y la Escuela de Música y Arte de Viena (Austria). A pesar de ello, los métodos usados en estas tres instituciones citadas varían bastante entre sí.

La escuela de Dirección en San Petersburgo aún gira alrededor de las enseñanzas del reputado pedagogo Ilya Musin (1904-1999), el cual tuvo entre sus discípulos grandes nombres incluyendo a Valery Gergiev, Yuri Temirkanov y Tugan Sokhiev durante un

período de cerca de 60 años de enseñanza. Musin tenía una visión muy disciplinada del arte de la Dirección y creó un detallado sistema técnico que trasladaba a sus alumnos. Los estudiantes trabajaban con dos pianistas altamente cualificados de manera regular y tenían la oportunidad de dirigir también una pequeña orquesta profesional formada exclusivamente con este propósito desde el comienzo de la década de los ochenta del siglo XX. Muchos estudiantes de Musin refieren actualmente la necesidad que tuvieron de romper con la técnica de Musin una vez concluidos sus estudios con él, para poder desarrollar su propio estilo, pero al mismo tiempo reconocen que dicha técnica les proporcionó un amplio vocabulario técnico para dibujar los gestos.

Esto contrasta frontalmente con la aproximación que hizo Jorma Panula a la enseñanza de la Dirección siendo profesor en la Academia Sibelius desde 1973 hasta 1993. Panula fue también el director del primer curso de los organizados por la Symphony Australia's Conductor Training Program (1997-2001). Panula (2017) asegura que él no tiene un método particular y realmente es famoso por su libertad gestual. Más que imponer ninguna clase de sistema técnico, Panula trabajaba con lo que él creía que eran los movimientos naturales de cada estudiante y les ayudaba a realizarlos de un modo más efectivo. Para él la individualidad del director era de vital importancia y detestaba a cualquiera que intentase imitar a alguno de los grandes directores. Los estudiantes tenían y siguen teniendo la oportunidad de trabajar con una orquesta de cámara formada por estudiantes de alto nivel a los que se les paga su participación. Estas sesiones con orquesta tienen lugar dos veces por semana y cada sesión de orquesta va seguida de una sesión de igual duración donde se analiza el ensayo grabado en vídeo y es aquí precisamente, en esta sesión, donde se produce la mayor parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su lado, Viena ha sido durante mucho tiempo la meca de los estudiantes de Dirección y tiene un concepto único en el modo de aproximarse a la enseñanza de esta disciplina. El período de oro de la escuela de Viena es sin duda las décadas de 1950 y 1960 bajo la tutela de Hans Swarowsky, período durante el cual tuvo como estudiantes a Claudio Abbado, Zubin Mehta y Mariss Jansons. Swarowsky no es recordado como un profesor particularmente exigente en relación a los aspectos físicos de la Dirección, pero sí instiló a sus alumnos una profunda y exhaustiva comprensión de la forma y la estructura de la música para poder dirigirla. Después de Swarowsky han seguido muchos otros profesores de Dirección en Viena, pero lo que continúa haciendo de esta escuela un lugar único es la asombrosa cantidad de estudiantes aprendiendo Dirección. Este curso académico, por ejemplo, hay

aproximadamente 70 estudiantes en Viena, número que contrasta claramente con los 12 de la Academia Sibelius y los 19 en San Petersburgo.

A pesar de no tener una historia semejante a las tres instituciones anteriores, la escuela de Música y Artes de Zurich parece ser últimamente una de las jóvenes escuelas superiores de música en alza y probablemente en pocos años será, a mi modo de ver, uno de los destinos que barajen los aspirantes a directores en Europa. Sobre la cuestión de si se puede enseñar a dirigir, el profesor Johannes Schlaefli de Zurich prefiere la palabra “entrenador”, que la de “profesor” en esta materia, y se ve a sí mismo en un rol similar al que lleva a cabo un entrenador deportivo. Él provee el marco de trabajo para el estudiante y dirige su atención a los puntos cruciales en el momento adecuado. Pero es el estudiante finalmente quien debe hacer el trabajo y hacer sus propios descubrimientos.

En los Estados Unidos la formación en Dirección ha tenido una larga tradición sobre todo en la costa este y liderada por centros como la Juilliard School, el Curtis Institute of Music o el Peabody Institute. Una escuela ligeramente más pequeña pero que merece ser añadida a la lista es la School of Music de la Universidad de Michigan. Esta escuela es actualmente comandada por el pedagogo Kenneth Kiesler. La diferencia esencial entre la visión de Kiesler y otras pedagogías de Dirección es su disposición a poner más lejos los límites de lo que se puede enseñar en Dirección. Dispone de varios métodos propios para ayudar a sus estudiantes a abrirse emocional y físicamente para de este modo posibilitar que el cuerpo se funda con la música. Esto nos lleva directamente al campo de la psicología ya que Kiesler cree que el director necesita permitirse ser vulnerable a los efectos de la música. En sus clases individuales, Kiesler improvisa en ocasiones al piano y anima al estudiante a sentir la música en su persona, antes de mostrar un gesto. Sobre la cuestión del “carisma” del director, Kiesler (2017) dice que hasta donde él entiende, el carisma emerge del hecho de tener autoridad y que la única manera de tener esta autoridad es tener conocimiento (musical).

Por supuesto existen otras opciones para el aprendizaje de la Dirección que no pasan necesariamente por estas escuelas altamente especializadas a las que resulta muy difícil el acceso, pero en cualquier caso en opinión de varios autores como Dollman (2012), Boyes-Braem & Braem (2004), Dollman (2012), Lorenzo de Reizábal (2010) o Poggi (2002), la escuela de Dirección que se elija debe ofrecer clases semanales o con una periodicidad estable y sin largos lapsos de tiempo entre ellas porque hay habilidades y hábitos que se

desarrollan mucho mejor a través de la tutorización semanal, como mínimo: es muy sencillo aprender a realizar gestos y tics incorrectos y muy costoso conseguir reconducirlos.

3.3 ¿Se puede enseñar a dirigir?

Resulta muy ilustrativa la defensa que Wilhelm Furtwängler hace de la técnica de Dirección en su ensayo “Del oficio de director” de 1937. En él desmitifica la labor del director, desligando el resultado sonoro de la orquesta de la personalidad particular de un director, y asociándolo directamente a la competencia técnica del mismo.

Cuanto he tardado, como director joven que empezaba igual que los demás, en detectar porqué bajo los sencillos golpes de Arthur Nikisch cada orquesta sonaba transfigurada. Porqué, de repente, los vientos sonaban sin los acostumbrados sforzatos exagerados; las cuerdas mantenían un sonoro legato; el metal se incorporaba con naturalidad a los demás instrumentos, y el sonido general de la orquesta cobraba un calor que otros directores no le daban. Me di cuenta de que este hermoso sonido conjunto de Nikisch no era casual; que este fenómeno, para decirlo con mayor precisión, se debía a la manera con que Nikisch “golpeaba” en el sonido. O sea que no era una consecuencia de su personalidad, de su “sugestión” (no existe tal cosa entre sobrios y serenos músicos profesionales) sino de su “técnica”. (p. 2).

Para poder situar en su contexto la enseñanza de la Dirección, hay que tomar en consideración que en España nunca ha existido una formación musical en Dirección de grado medio o profesional. Nuestros conservatorios profesionales no imparten los fundamentos de Dirección que quizás serían necesarios para acceder al Grado de Dirección porque no está previsto en la ley. Hay que decir que, aun cuando hubiera sido contemplado por el legislador, el problema seguiría siendo el mismo o parecido: es posible que el estudiante accediera a la enseñanza superior con algunas herramientas de orden técnico ya asimiladas -marcación de compases, anacrusas, gesto general...-, pero no estarían solucionados los problemas relacionados con la madurez musical que da la experiencia y el conocimiento de la música y su interpretación. La misma situación se reproduce en la mayoría de los conservatorios superiores europeos y americanos: no existe la enseñanza de Dirección como asignatura principal en los estudios previos al grado superior; no sólo eso, la mayoría de los centros que imparten Dirección lo hacen como cursos de especialización, postgrados o máster una vez concluido el grado en una especialidad instrumental.

Cuando hablamos de formar a un director de orquesta, hablamos de educarle en el examen crítico de la partitura, en la capacidad de jerarquización de los acontecimientos musicales que tienen lugar en ella, en la comunicación de parámetros musicales a través del gesto justo -lo que llamaremos “economía del gesto”-, en la adquisición de una imaginación tímbrica y sonora realmente prominente, en una percepción auditiva exquisita, en una gran capacidad organizativa y coordinadora del material musical, en la capacidad de ver más allá de lo que está escrito y leer entre líneas (“leer entre las notas”- Fenomenología musical-), entre otros aspectos. Si estamos de acuerdo en que estas son algunas de las competencias que se precisan para ser director de orquesta, podemos alcanzar a imaginar la complejidad de la tarea educativa del profesor encargado de que todas ellas se pongan en marcha de una manera armónica en el estudiante de Dirección. Es la tarea del “Maestro del Maestro”. Transmitir este conocimiento, que no es intuición, sino fundamentos de tipo musical, gestual, interpretativo, conductual o relacional, precisa que el profesor de Dirección sea director, pero también docente con vocación y mucha reflexión sobre esta área de conocimiento para que las competencias que se precisan en un director se puedan aprender en el aula.

¿Se puede enseñar a dirigir? Esta es una pregunta clave para el docente de Dirección. Mi respuesta es taxativamente que sí, que es posible, pero no de cualquier modo. Se puede aprender Medicina, Ingeniería, Pedagogía, o cualquier otra área de conocimiento, aunque no todos los médicos, ingenieros y pedagogos egresados de las universidades vayan a realizar en su desarrollo profesional grandes descubrimientos o ser figuras de primer orden en sus respectivas carreras. Del mismo modo, se puede aprender a ser director/a profesional, capaz y competente para dirigir cualquier tipo de agrupación; lo que no se puede garantizar es que todos los estudiantes llegarán a tener la fama y éxito de los llamados grandes directores del pasado. Los genios, en todas las materias de la vida, no son numerosos. En materia de Dirección, necesitamos profesionales capacitados para: dirigir orquestas de jóvenes, grupos amateurs, orquestas profesionales (pueden ser de tercera o primera fila o internacionales), poner en marcha proyectos emprendedores que vayan renovando y poniendo al día la actividad de las orquestas y los repertorios con una visión actual, dando cabida dentro de la música llamada culta a todo tipo de músicas y siendo capaces de seguir los protocolos, también de romperlos o transgredirlos si es necesario. Directores bien formados para un público del siglo XXI, que tiene poco en común con el de finales del XIX o principios del XX.

No debemos perder de vista que una de las salidas profesionales de los estudiantes de Dirección es ser a su vez docentes en centros educativos dirigiendo conjuntos instrumentales y quizás nunca lleguen a dirigir orquestas profesionales. Este es un aspecto que ha sido poco investigado, entendiéndose siempre la figura del director como el profesional que dirige una agrupación profesional y hace una carrera a nivel nacional e internacional. En línea con Johnston (1993), hay que poner en valor el aspecto educativo del director de un conjunto vocal o instrumental de un centro de formación musical. Su función es doble: es director y es educador y por ello es responsable del desarrollo musical de los miembros del conjunto y, al mismo tiempo, responsable de comunicar una interpretación musical y crear una interpretación artística. Es por ello que la efectividad del gesto es fundamental para una educación estética a través de la interpretación de la música. El director/profesor debe poseer habilidades gestuales en Dirección que sean técnicamente correctas y puedan expresar las cualidades de la música a través de una transformación simbólica. Los estudiantes de Educación Musical o Pedagogía Musical precisan disponer de competencias en Dirección, necesitan ser conscientes de la importancia de la Dirección en la educación musical y deben conocer métodos para poder evaluar y mejorar sus técnicas directoriales. En este sentido, Johnston (1993) apunta que el uso del vídeo como herramienta para la autoevaluación y la heteroevaluación persigue estos objetivos.

En opinión de Luke Dollman (2012), el comienzo del siglo XXI parece que ha despertado con un fuerte interés por parte de los investigadores musicales en desvelar los puntos fuertes y débiles de los programas de educación en Dirección, su “enseñabilidad” y poner las bases para el asesoramiento pedagógico en esta materia.

No he encontrado, al menos en la amplia revisión llevada a cabo, una línea de investigación sólida en materia de Didáctica de la Dirección de Orquesta. Es destacable el hecho de que en España hasta la fecha de hoy existen únicamente tres trabajos doctorales relacionados con la Dirección de Orquesta en los que se abordan: a) una propuesta de sistematización de las materias del currículo de Dirección para adecuarla a la entonces nueva normativa LOGSE (Sanahuja, 2005); b) una evaluación del nivel de mejora mostrado por los estudiantes de cursillos de Dirección impartidos por el autor del estudio (García Vidal, 2011); y c) un estudio del movimiento creativo en la Dirección de conjuntos instrumentales en la formación del maestro en educación musical a la luz de la teoría de Laban (Lombardo, 2012).

La formación en Dirección figura de manera característica en la mayoría de los programas

del grado y postgrado de Educación del profesor de música y en la mayoría de los países europeos esta formación forma parte de los requisitos para la acreditación institucional. La presencia de este requerimiento refleja una asunción importante y es que las habilidades en Dirección son una competencia esencial para el profesor de música contribuyendo presumiblemente a su efectividad como educador. Una persona que dirige con claridad y musicalidad, de acuerdo a los parámetros de la música, debería tener una ventaja cuando tenga que enfrentarse a su práctica educativa y resultar eficaz por ejemplo en hacer música grupal con una alta calidad en el aula. (Morrison, Price, Geiger, & Cornacchio, 2009).

3.4 Presupuestos metodológicos

Para poder poner en marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de Dirección hay que partir de unos presupuestos metodológicos. Estos son fundamentalmente:

- **Construcción social del conocimiento;** el conocimiento es la consecuencia de un proceso de construcción individual en un contexto social; o lo que es lo mismo el conocimiento es idiosincrático y por lo tanto característico de cada persona pero sería imposible dar cuenta del mismo sin considerar el medio social en el que se produce; esto es: el conocimiento construido individualmente resulta mediado por el grupo social en el que tiene lugar el mismo; como consecuencia de ello el conocimiento es construido por cada persona pero dicho proceso de construcción depende del entorno social en el que se produce. Este principio recoge los planteamientos constructivistas de Vigotsky (1978), y Bandura (1977) sobre la construcción del conocimiento en contexto o aprendizaje situado, por el que el aprendizaje requiere de la interacción social como condición necesaria para su significatividad.
- **Aprendizaje individual y colaborativo,** son dos caras del aprendizaje que serán tenidas en cuenta para facilitar al estudiante su propia construcción y organización del conocimiento; de esta forma las actividades de aprendizaje que se propongan ayudarán al estudiante a organizar el aprendizaje desde esa doble dimensión complementaria: el ámbito individual y el grupal en el que el aprendizaje tiene lugar. La propuesta metodológica mixta que considera el eje: individual-grupal, como un eje

esencial, tiene como objetivo facilitar el desarrollo personal y la maduración de cada estudiante a partir de su implicación individual en su propia construcción del conocimiento favoreciendo el desarrollo de su autonomía, independencia, autogestión y autorregulación (muy especialmente en lo que se refiere a sus propios procesos de aprendizaje). En ese sentido cobra importancia la propuesta de actividades que hayan de ser realizadas en los dos planos propuestos: individual y grupal. En el segundo caso, nuestra elección es claramente estimuladora del trabajo colaborativo entre estudiantes propiciando con ello tanto los logros individuales como colectivos (cualitativamente superiores a la suma de los productos individuales) y la promoción de la responsabilidad individual frente a los resultados y logros, propios y ajenos y la corresponsabilidad colectiva frente a los resultados y logros colectivos; esto es, se buscará el inter-aprendizaje y la corresponsabilidad frente a los aprendizajes individuales de cada uno de los integrantes del equipo.

- **Aprendizaje activo y reflexivo:** el modelo de aprendizaje que proponemos se basa en la realización de actividades de aprendizaje y en el desarrollo de potentes procesos reflexivos que faciliten al estudiante su propia construcción del conocimiento. Esta elección nos permite tomar lo mejor de las propuestas de Honey y Mumfor (1986), de Felder y Silverman (2002), de los principios de la investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 2000) y de la investigación hecha por Cohran-Smith y Lytle (2002). El nexo común de todas ellas es la importancia atribuida al ciclo acción-reflexión-acción. Basándonos en dicho modelo las actividades de aprendizaje propondrán tareas que requieran necesariamente que el estudiante se muestre activo, que piense y reflexione sobre lo hecho y que de ahí vuelva a la acción, pero mejorada una vez pasada por el filtro de la reflexión sobre la acción previa. Para ello se prevén tiempos específicos que faciliten la necesaria reflexión ya sea individual (diarios) o colectiva (discusión en grupo).
- **Apoyo tutorial (en red y presencial);** el aprendizaje que se propone tendrá lugar en la medida en que el estudiante cuente con los elementos necesarios para su logro; uno de estos elementos es el apoyo tutorial continuo; a estos

efectos cada estudiante contará con dicho apoyo tutorial desde el primer momento; apoyo que le ayudará en su recorrido y proceso de construcción del conocimiento que tendrá lugar durante el periodo de formación; dicha tutoría tendrá lugar tanto en forma presencial como virtual para asegurar la máxima atención a las necesidades del estudiante.

Hay, como mínimo, dos maneras de enseñar el conocimiento académico: mediante el aprendizaje pasivo del alumnado (denominado pasivo porque el protagonismo lo asume el docente mediante la sesión de transmisión) y el aprendizaje activo, en el que el alumnado asume más protagonismo en su participación en la enseñanza. (Imbernon y Medina, 2008). Este último aprendizaje también se puede denominar, con matices o cuando se introduzcan ciertos elementos en la participación, interactivo y cooperativo. Estos últimos pretenden que el alumnado se implique en el proceso de enseñanza-aprendizaje para consolidarlo y significarlo más. Pero que el alumnado participe no quita protagonismo al docente, ya que el profesorado tiene un papel importante en tanto que diseñador de espacios de aprendizaje y como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje (Imbernon y Medina, 2008).

3.5 Educación musical en Dirección de Orquesta basada en competencias

Madsen y Yarbrough (1985) definen una competencia como la habilidad para hacer algo a un específico nivel de excelencia. Estos mismos autores desarrollaron y evaluaron un programa de Dirección basado en competencias que incluía el entrenamiento de los estudiantes en aspectos como los patrones básicos de los compases, tempos, dinámicas, estilos, preparaciones (anacrusas), interrupciones del movimiento, entradas y el mantenimiento del contacto visual usando un laboratorio de Dirección, la auto-observación y grabaciones en vídeo y un mínimo de *feedback* por parte del profesor. Price (1985) replicó este mismo programa verificando que los estudiantes podían mejorar sus habilidades en Dirección a través del curso implementado basado en competencias. Este autor reportó que este tipo de instrucción basado en competencias resultó exitoso basado en la ganancia media entre el pre-test y el pos-test así como por la evaluación positiva del enfoque que reportaron los estudiantes. Tanto los estudios citados de Madsen y Yarbrough como los de Price sobre la educación en Dirección de Orquesta han demostrado que el *feedback* a través del vídeo, la autoevaluación y la educación basada en competencias puede afectar positivamente a los

directores principiantes cuyas interpretaciones muestran un repertorio de gestos aislados, sin conexión y repetitivos.

Dos años más tarde, en 1987, Yarbrough realizó una nueva investigación basada en el mismo enfoque competencial. En esta experiencia los estudiantes se observaban a sí mismos dirigir a través del vídeo y completaban cuestionarios de autoevaluación en los que debían marcar “correcto” o “no correcto” para las categorías siguientes: marcación de compases, tempos, dinámicas, estilos, anacrusas, interrupción del movimiento, entradas y contacto visual. Los estudiantes que lograron una mayor frecuencia de respuestas correctas en el post-test es posible que se otorgaran más respuestas correctas en el cuestionario de auto-observación, posiblemente reforzando comportamientos gestuales positivos. No obstante, Yarbrough notó una baja frecuencia de reflexiones de tipo auto-instruccionales en las críticas después de haber dirigido, sugiriendo que los estudiantes no habían sido instruidos en cómo corregir las competencias incorrectas. Este estudio pone de relieve que el enfoque basado en competencias, desarrollado del modo anteriormente descrito, no produce los resultados óptimos y constituye un ejemplo de la enseñanza de las habilidades gestuales aisladas y sin suficiente cobertura de instrucción experta.

En la aproximación a la enseñanza de la Dirección basada en competencias que se ha realizado en las anteriores investigaciones (Madsen y Yarbrough, 1985; Price, 1985; Yarbrough, 1987) se definen comportamientos o conductas directoriales explícitas como objetivos finales para cada estudiante de Dirección. Estos objetivos definen claramente lo que cada estudiante debe o no debe hacer al dirigir. El profesor de Dirección evalúa a cada estudiante de Dirección tanto en el pre-test como en el post-test para medir los cambios observables en las conductas directoriales y asesorar de este modo al estudiante. Es interesante añadir que en esta aproximación basada en competencias, las prácticas de visualización de los vídeos grabados a cada estudiante para su propia auto-observación y autoevaluación han demostrado ser una herramienta de *feedback* muy efectiva que puede ayudar a los estudiantes de Dirección. No obstante, hay que señalar que entre el pre-test y el post-test así como entre estos y el *practicum* de visualización de vídeos, el profesor de Dirección debe proveer *feedback* al estudiante sobre cómo modificar o cambiar sus conductas motoras incorrectas de modo que el estudiante pueda conformar una conducta motora alternativa.

Silvey (2011) realizó un experimento para examinar los efectos del estudio de la partitura con ayuda experta en los directores noveles. Los estudiantes fueron asignados a dos grupos, uno dirigido por un investigador y otro de control que no recibió ninguna atención individual. Después de dirigir el pre-test, los estudiantes del grupo con asesor se reunieron dos veces para analizar y estudiar la partitura marcando las partituras con las anotaciones pertinentes, escuchando diversas grabaciones externas de la pieza, cantando la partitura y tocando las partes orquestales en sus instrumentos individuales; también cantaron de memoria los cuatro primeros compases e imaginaron el sonido de toda la orquesta para el pasaje que estaban preparando. Todos los participantes dirigieron una segunda sesión de ensayo con el *ensemble* completo, finalizando con una grabación de sus comentarios sobre el proceso de preparación de la música y la interpretación realizada con el *ensemble*. Las habilidades tanto gestuales como de ensayo de los participantes fueron evaluadas por los músicos del *ensemble* y un panel de directores expertos a través de las grabaciones de vídeo realizadas. Aunque los miembros del grupo orquestal puntuaron más alto a los participantes del grupo de estudio, los expertos puntuaron de manera similar a los participantes de ambos grupos. El autor admite que no se pueden generalizar estos resultados de su estudio por varias razones, entre ellas, el pequeño número de participantes (n=11), el hecho de que el grupo control no recibiera ninguna instrucción y el hecho de que la tarea se realizara dirigiendo a un cuarteto, en lugar de un grupo instrumental más amplio. Hay que destacar, que los participantes del grupo de estudio asesorado comentaron unánimemente que “*increased familiarity with the music allowed them to develop clear musical goals*” (Silvey, 2011, p. 46).

Aunque los estudiantes de este grupo de estudio fueron evaluados más alto por los miembros del *ensemble* en términos de contacto visual y conocimiento de la partitura, no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos en las categorías de la expresión facial y la expresividad en general durante las interpretaciones que se dirigieron. Teniendo en cuenta que la variedad y efectividad del gesto son lo que diferencia a los directores expertos de los noveles (Byo y Austin, 1994), parece lógico que el foco de atención en la enseñanza de los directores noveles debe ser el desarrollo de la gestualidad. Byo y Austin (1994) sugieren que los directores expertos son más expresivos que los principiantes debido a que disponen de una mayor cantidad de “comportamientos no verbales” (gestos) y son capaces de emplearlos combinadamente. Los directores principiantes, por el contrario, tienden a emplear los mismos gestos convirtiéndolos en habituales, lo cual se percibe desde fuera como un gesto poco convincente.

La investigación llevada a cabo sobre el efecto del foco de atención en el desarrollo de habilidades motoras sugiere estrategias diferentes para los estudiantes de Dirección (Bodnar, 2013). Beilock, Carr, MacMahon, y Starkes. (2002) recomiendan, basándose en sus estudios, que los estudiantes se centren en una sola tarea al mismo tiempo, moviéndose paso a paso durante el proceso, por ejemplo, planificando y practicando sus gestos. No obstante, la investigación llevada a cabo sobre los focos de atención externos versus internos sugiere que los directores noveles deberían centrarse en el *feedback* externo, esto es, el sonido que crean los músicos como respuesta a sus gestos. El problema con esto es que la respuesta sonora que debe guiar al director, a diferencia de los instrumentistas y cantantes, no es producida por él mismo. Un programa de entrenamiento para directores/as que permita que el gesto realmente cambie el sonido producido es posible que deba focalizarse en un foco externo de atención que afecte al aprendizaje motor, pero cuando estamos tratando con músicos reales, la variabilidad e inconsistencia del *feedback* del audio producido por los gestos podría cancelar el efecto de aprendizaje sugerido por Duke, Cash y Allen (2011). En cualquier caso, los directores mientras nos movemos nos fijamos de la copia eferente de las acciones que intentamos hacer para ser conscientes de nuestros movimientos y sólo apreciamos en general discrepancias amplias entre lo que esperamos que suceda y lo que sucede realmente. La interpretación sonora del grupo que dirigimos puede servir de *feedback* sonoro con el que contrastar la copia eferente de nuestras acciones intencionales. En la misma línea, la investigación sobre cognición motora sugiere que somos conscientes de nuestras intenciones de movimiento y sólo cuando el *feedback* sensorial está en gran desacuerdo con el *feedback* de la copia eferente de nuestras acciones nuestra conciencia interviene activamente en el proceso (Desmurget y Sirigu, 2009; Imazimu, 2010; Jeannerod, 2006).

Bodnar (2013) defiende en su investigación la hipótesis de que los directores noveles se beneficiarían mucho de una planificación de los gestos paso a paso (tarea única o *single-task*) que se focalizase en seleccionar el gesto adecuado para conseguir el sonido deseado (foco de atención externo) junto con una descripción general de cómo ese gesto debe realizarse o cómo se verá desde fuera (foco de atención también externo). En lugar de trabajar un foco de atención interno que busca la descripción motora de los movimientos (“moveré mi brazo izquierdo de delante a atrás, con los dedos cerrados...”), una descripción más general basada en la sensación (“voy a hacer un pequeño movimiento con mi mano izquierda para mostrar la entrada de una sola nota”) puede ser mucho más efectiva a la hora de desarrollar un vocabulario de gestos en los estudiantes de Dirección. En su estudio, Bodnar analiza las

transcripciones de las entrevistas post-Dirección y los resultados sugieren que la conciencia del movimiento para todos los participantes de ambos grupos fue de los dos tipos, basada en las intenciones y basada en la percepción sensorial. Los comentarios de los participantes en relación a gestos tanto generales como específicos y sus intenciones musicales correspondientes indican una conciencia motora basada en sus intenciones, mientras que los comentarios sobre el feedback sonoro y visual así como la sensación física del movimiento indican una conciencia motora basada en lo sensorial.

3.6 La labor del docente en Dirección

Puede parecer que el panorama descrito en este capítulo introductorio resulta poco menos que desolador y, en todo caso, un poco pesimista. Esto es así especialmente para quien tenga una visión muy romántica de la Dirección y de la profesión de director, pero, como ya he adelantado al comienzo de este proyecto, nadie puede considerarse un buen Maestro de Maestros si no parte de la realidad cruda y dura, de la contextualización educativa y cultural y del entorno económico, laboral y social que van a determinar finalmente la utilidad de unos estudios superiores que cuestan tiempo, dinero y mucho esfuerzo a los aspirantes, amén de muchos millones de euros en inversión educativa desde la administración, millones que la sociedad espera recuperar a través de los resultados de sus graduados.

Mi experiencia docente durante 30 años en diferentes ámbitos educativos musicales me han permitido tomar conciencia de la importancia de ser posibilistas en las propuestas formativas; esto no quiere decir que el docente no deba ser ambicioso en el desempeño de su profesión, antes al contrario, el docente de cualquier área formativa debe buscar siempre la calidad en la enseñanza e intentar conseguir para ello los medios más adecuados. Ahora bien, en tiempos de crisis-como es el caso en esta coyuntura económica que vivimos en todo el mundo-, o simplemente cuando los mejores medios no están al alcance, es cuando el docente debe hacer un alarde especial de imaginación y de ingenio para encontrar los cauces a través de los cuales conseguir los mismos propósitos educativos con medios más humildes o más escasos.

Varias peculiaridades hacen de la tarea docente en Dirección una empresa compleja; por un lado, la necesidad de atender a las peculiaridades individuales de cada estudiante, tanto o más que la que se precisa en la enseñanza instrumental, también individual pero tradicionalmente más estructurada y con una larga historia de métodos, un repertorio acotado al del propio instrumento, con técnicas muy elaboradas para el estudio, para la mejora del

rendimiento muscular y artístico. En materia de Dirección, por el contrario, no existe una tradición- como veremos- de enseñanza reglada, métodos de adiestramiento para la resolución de problemas técnicos, o un sistema de evaluación del progreso del estudiante mensurables en términos cuantitativos (aunque sí, cualitativos).

La pregunta clave del docente sería ¿cómo ayudar al estudiante a desarrollar todas sus potencialidades individuales y ponerlas al servicio de la Dirección. No hay fórmulas mágicas que atiendan a las múltiples variantes de personalidad que se pueden presentar en los aspirantes a director. El profesor tiene que observar, observar siempre; llegar a conocer los puntos fuertes y débiles de la personalidad del estudiante que pueden facilitar o entorpecer el aprendizaje y abordarlos con imaginación. Imaginación y creatividad para encauzar los potenciales y reconducir los rasgos peculiares que no coadyuven a la adquisición de competencias. Y sobre eso no hay nada escrito. Sólo sentido común y conocer muy bien qué es lo que se precisa para ser director. Esta es la tarea más difícil seguramente para el Maestro del Maestro.

Por otro lado, gran parte de las competencias en Dirección tienen que ver con cuestiones intangibles, a menudo difícilmente moldeables si no están orientadas en la Dirección apropiada, porque tienen que ver con la estructura de pensamiento del estudiante, con su personalidad, sus creencias, sus percepciones musicales, su auto-concepto. Dicho de otro modo, hay cuestiones en esta disciplina que no se pueden enseñar/aprender porque pertenecen a la esfera de las emociones personales, de las pulsiones humanas individuales que evocan respuestas involuntarias, no controlables a través del razonamiento o la voluntad.

Otro gran hito para el profesor de Dirección: ¿cómo puedo ayudar/orientar/aconsejar al estudiante tímido, al que tiene falta de confianza en sí mismo, a quien se siente atraído por la retroalimentación que supone para el propio ego estar subido en un podio, a quien no distingue paletas de colores/emociones en la música, o a quien es incapaz de comunicar con su cuerpo o con su cara emociones más allá del marcaje de los tiempos? En este apartado, es fundamental la capacidad comunicativa del propio profesor: la propia ductilidad gestual en las ejemplificaciones que se hagan al estudiante servirán al principio de modelo a seguir. Pero es muy importante que el estudiante encuentre su propio modo de expresarse gestualmente, que no sea una “fotocopia” robotizada del profesor.

Y aún faltaría hablar de la capacidad de imaginación y creatividad que se precisan para ser director de orquesta y que tiene su origen en las propias experiencias musicales del entorno, del *background* sonoro que nos ha acompañado desde el nacimiento, de nuestro código genético. ¿De qué modo se puede trabajar la imaginación tímbrica y sonora? En este sentido, los estudiantes de Composición requieren también de unas destrezas similares en materia de creatividad e imaginación tímbricas.

Otro aspecto crucial es enseñar como ensayar con una orquesta. Para ello son necesarias las actividades prácticas frente a un grupo de músicos. Hay una parte de las estrategias de los ensayos que pertenecen genéricamente al común de las experiencias educativas o de trabajo en grupo: cómo manejarse al frente del grupo, como adquirir las actitudes de liderazgo necesarias para mantener el respeto y el consenso de los subordinados, etc., pero hay que pensar en la particularidad de que cuando hablamos de músicos hablamos de artistas, con todo lo inefable que lleva la palabra artista en su connotación musical. Si se ha realizado una buena lectura y análisis de la obra el director tendrá las ideas claras respecto a lo que espera conseguir de su orquesta, bastará que sepa escuchar activamente para poder corregir los posibles desvíos de afinación, equilibrios tímbricos, justeza en las articulaciones, color, fraseos, estilo, *ensemble*. Llevar preparado de casa lo que se va a ensayar y cómo se va a ensayar es posible, pero lo realmente importante en los ensayos es saber escuchar lo que está sucediendo en tiempo real. Y aquí es donde entramos de lleno en una de las cuestiones que junto al análisis de la música es, a mi juicio, el atributo más importante y necesario de un director: el oído musical bien educado y entrenado, entendiéndose por tal la capacidad del director para discernir notas erróneas, incluso en un contexto musical donde las armonías no sean previsibles; capacidad para localizar las desviaciones de la afinación, para escuchar de manera holística los equilibrios/desequilibrios sonoros que se estén produciendo; para visualizar mentalmente los planos sonoros y ubicar el sonido en sus correctas dimensiones (profundidad, altura, anchura...), para escuchar los desajustes en las articulaciones de los instrumentos, en ocasiones muy leves, pero importantes para el resultado del conjunto y podríamos seguir enumerando muchas más competencias de tipo auditivo absolutamente imprescindibles para poder dirigir.

En resumen, si se conoce la música bien y el oído está muy bien educado en todos los aspectos anteriores, ensayar es responder de manera lógica a todo lo que se desvíe de nuestros criterios musicales y auditivos. Por supuesto, siempre hay pasajes que casi de antemano se

sabe que habrá que ensayar por secciones por ejemplo pasajes complejos técnicamente, o pasajes fugados en los que se precisa que el tema presentado por las diversas secciones sean similares en dinámica, expresión, fraseo, etc., pasajes de difícil afinación del conjunto, cambios de *tempi* -especialmente los que no guardan proporción entre sí- y toda una serie de circunstancias musicales que siempre aconsejan revisar un determinado pasaje con mayor detenimiento. Pero el resto es escuchar y saber qué se quiere obtener del conjunto.

4- LA GESTUALIDAD EN DIRECCIÓN

4.1 Gesto y comunicación en la Dirección de Orquesta

Lorenzo de Reizábal (2010) afirma que el gesto es importante sólo cuando hay algo que comunicar. Dicho de otro modo, poseer la técnica suficiente para dirigir no nos convierte en directores. Es absolutamente preciso conocer la música en profundidad y desde todos sus ángulos. Por eso el *background* del estudiante en materia de formación musical es fundamental y muchos centros de referencia no admiten estudiantes de Dirección que no posean profundos conocimientos de armonía, análisis, teoría de la música... Por eso una de las principales actividades en el aula será la del análisis de las partituras. Este análisis es un análisis aplicado a la Dirección concretamente y por ello además de los parámetros y variables morfológicas y sintácticas analizadas habitualmente en otras especialidades musicales se suman cuestiones de selección de gestos técnicos: anacrusas, jerarquización de elementos que suceden sincrónicamente -todo no se puede dirigir al mismo tiempo-, entradas instrumentales que se han de marcar, equilibrios tímbricos, aspectos compositivos remarcables porque son los pilares estructurales de la música, cambios de *tempi*, de agógicas, de dinámicas, de diálogos, y en definitiva de todo aquello que es susceptible de ser marcado gestualmente.

El gesto es un lenguaje pre-verbal que comienza con el nacimiento y que, según Wolff (1972), se caracteriza por ser un lenguaje muy intuitivo y emocional. Wainwright (1993) defiende que los gestos permiten alcanzar un grado de expresividad y sutileza que no se da en otras señales no verbales. Cabe añadir el matiz que aporta Flusser (1994) cuando afirma que el gesto es un movimiento del cuerpo o de un instrumento unido a él -en nuestro caso, la batuta-, para cuya comprensión se precisa descubrir sus “significados”. En relación a la música, ROSEN (2002) opina que la interpretación musical es sonido y gesto corporal

asociado a él y que la conexión de la música con la danza no acaba de disiparse del todo a lo largo de la historia de ambas disciplinas artísticas.

Sousa (1988) identificó 55 gestos de Dirección que se enseñaban habitualmente y que eran usados por directores de *ensembles* instrumentales. Su investigación indica que efectivamente existen “emblemas” o gestos empleados en Dirección que resultan tener un significado musical específico convenido con los instrumentistas. Los resultados indicaban también la necesidad de entrenar a los músicos en el significado de muchos de dichos gestos. La investigación de Sousa sugiere que no todos los gestos empleados en Dirección son comprendidos automáticamente e interpretados uniformemente por todos los instrumentistas.

Sousa empleó el término “emblema” tal y como fue descrito por primera vez por Efron en 1941. Basándose precisamente en la descripción hecha por Ekman y Friesen (1969) definieron el concepto como aquel acto no verbal que tiene una traducción verbal directa consistente en una o dos palabras, o quizás una frase. Sousa matizó esta definición en 1988 como sigue:

Emblems are those nonverbal acts (a) which have a direct verbal translation usually consisting of a word or two, or a phrase, (b) for which the precise meaning is known by most or all members of a group, class, subculture, or culture, (c) which are most often deliberately used with the conscious intent to send a particular message to the other person(s), (d) for which the person(s) who sees the emblem usually not only knows the emblem's message but also knows that it was deliberately sent to him, and for which the sender carries the bulk of messages which would typically be communicated through words. (p. 18)

Los resultados de la investigación de Sousa (1988) mostraron que existían de hecho gestos específicos o “emblemas” empleados por los directores para comunicarse con los instrumentistas. Por ejemplo, el gesto de colocar el dedo índice en los labios fue reconocido por más del 90% de los instrumentistas como gesto que comunicaba la necesidad de bajar el nivel dinámico de la música (más suave). Su estudio también reveló que no todos los 55 emblemas se comprendían automáticamente igual por parte de los instrumentistas si no existía previamente un entrenamiento sobre su significado.

Argyle (1975) define la forma del gesto que un director puede usar como un “emblema”, esto es, como un gesto que reemplaza a la instrucción verbal. Yendo un poco más lejos tratando de determinar el significado de los gestos de Dirección, Bräm y Bräm (2004) citan el trabajo

de Lakoff y Johnson (1980), quienes afirman que la mejor comunicación de los conceptos abstractos se realiza a través del uso de metonimias o estructuras metafóricas. En este sentido, Litman (2015) aclara que una estructura metafórica es un gesto basado en la similitud mientras que un sistema metonímico está basado en la contigüidad. Un ejemplo de este tipo de metáforas gestuales podría incluir, por ejemplo, el llevarse la mano al oído para indicar a los músicos que escuchen, esto es, un problema de afinación.

Hay movimientos en Dirección que funcionan aparentemente como metáforas visuales, algunos con muchos paralelismos en el lenguaje de los signos (Bräm y Braem, 2001). Incluso se ha sugerido que hay diferencias constatables entre los gestos instruccionales, por ejemplo, durante los ensayos, y los gestos musicales durante el concierto (Garnett, 2005).

El gesto, entendido como el movimiento de las manos, los brazos, la cara o todo el cuerpo, es lo que nos comunica de manera más eficiente y rápida con la orquesta (Lozano, 2007). También Fuertes (2002) se refiere al acto de dirigir como un acto de recreación en el que la música se representa sobre unas figuras básicas.

Parton y Edwards (2009) definen la tarea de dirigir como una práctica que se desarrolla dentro de un contexto social y cultural particular donde tienen lugar funciones comunicativas a través de la acción física (el gesto). No sólo esto, dirigir persigue explícitamente producir un cambio o efecto en la orquesta o grupo de músicos mediante el gesto.

Marrin (1999) refiere que cuando a Max Rudolf, el director y pedagogo alemán, se le pidió que resumiera lo que significaba dirigir, parece que replicó pensativamente “*it is the relationship between gesture and response*”(p.54). Conseguir la efectividad de los gestos, en opinión de Rudolf (1995), constituye un aspecto básico de la formación en Dirección y debe ser un elemento de estudio y aprendizaje en esta especialidad musical.

Wis (1993) sugiere que el gesto es un lenguaje que implica un significado relacionado directamente con un gesto. Bräm y Bräm (2004) afirman que la mayoría de los gestos en Dirección están basados en conexiones ya sea metafóricas o metonímicas entre aspectos musicales y las experiencias físicas que tienen los seres humanos con los objetos de su entorno cotidiano. Es a través de esa experiencia cotidiana que los aspectos musicales pueden re-conceptualizarse en movimientos concretos que representan y transmiten ideas musicales. Complementariamente, Wis (1993) defiende que el gesto puede emplearse para retratar emociones; este tipo de gestos los ha bautizado esta autora como gestos artísticos. Wis se

refiere a estos diferenciándolos de los gestos empleados específicamente como una ayuda al lenguaje, entendiéndolos como un tipo de gestos que expresan o sugieren aspectos de la experiencia humana que difícilmente se pueden expresar con palabras.

A diferencia del lenguaje de signos, los gestos en Dirección son entidades polisémicas cuyo significado exacto se hace evidente sólo cuando tienen lugar en un contexto específico. A este respecto, solo unos pocos investigadores han examinado los efectos de los gestos técnicos en la interpretación (Cofer, 1998; Gaves, 1984; House, 1998; Sidoti, 1991; Sousa, 1988;). Por el contrario, autores como Poggi (2002) sugieren que cada gesto tiene un significado preciso que está codificado en la mente de quien recibe el mensaje y que este significado está establecido con precisión. En sus investigaciones, Poggi defiende que cualquier signo de comunicación –gesto, en nuestro caso- tiene, por definición, un significado y, por tanto, dicho significado se puede traducir en lenguaje verbal. De hecho, en la literatura sobre pedagogía de la Dirección, esta idea de que cada gesto tendría un significado parece estar apoyada unánimemente por los directores de coro (Busch, 1984; Durrant, 2003; Ehmann, 1968; Kaplan, 1985; McElheran, 1989; Roe, 1983; Stanton, 1971; Thomas, 1979; Wis, 1999). En cualquier caso, también Poggi especifica que los gestos no verbales pertenecen al campo de la polisemia (dependen del contexto) y la homonimia.

Litman (2015) argumenta que siempre habrá cierta ambigüedad en el significado intencional de los gestos en Dirección y que dicha ambigüedad tiene relación principalmente con la experiencia previa que el receptor del gesto tenga cuando responde al director. Poggi (2002) también concluye, en línea con los estudios de Lakoff y Johnson (1980) que para que los gestos relativos a la comunicación no verbal resulten accesibles deben estar basados en un cuerpo semántico construido sobre asociaciones metafóricas y metonímicas. En esencia, la autora clasifica los gestos de Dirección como gestos descriptivos que se usan como directivos. No sólo esto, afirma que los gestos pueden tener más de un significado, un significado literal y un significado indirecto y que ambos pueden coexistir felizmente.

Hay un acuerdo unánime en que la gestualidad del director de orquesta es el método más eficiente de comunicación entre éste y la orquesta (McElheran, 2004; Lozano, 2007). Esto significa incluir el estudio de la gestualidad en la prácticas de los estudiantes de Dirección de Orquesta para avanzar en el conocimiento de los gestos en sí mismos y los patrones básicos asociados a los mismos (Colson, 2012). Del mismo modo, la literatura disponible sobre la materia indica que los gestos físicos, tanto intencionales como los no intencionales,

parecen constituir el eje central de la comunicación entre el director de coro y el coro, el director de orquesta y la orquesta, tanto durante los ensayos como específicamente durante los conciertos.

La labor gestual del director en el podio puede entenderse metafóricamente como la de un sujeto que dispone de un contenedor o repositorio en el que hay objetos que va manipulando y mostrando a los músicos, manteniéndolos en alto, sosteniéndolos, empujándolos, recogiendo, golpeándolos, acariciándolos, tirándolos, etc. La orquesta es el público al que va dirigido en primer término este teatro gestual y es la orquesta la que ha de comprender los mensajes e ir traduciendo las metáforas gestuales en sonidos para la audiencia; se trata, por tanto de un proceso de traducción de “teatro para la vista” en “teatro para el oído”. Rudolf (1995) en su tratado de Dirección, referencia obligada en esta área musical, defiende que para hacer posible la transferencia del mensaje musical desde la partitura impresa al pensamiento musical de los intérpretes de la orquesta es esencial un sistema conceptual de metáforas basadas esencialmente en los movimientos del cuerpo. Muchos de los gestos expresivos de los directores tienen mucho en común con otros aspectos de la experiencia del ser humano y sus modos de comunicarlos. Es por ello que los gestos directoriales pueden funcionar de una manera efectiva –sin acompañarlos de explicaciones verbales- con músicos de una amplia variedad de culturas y procedencias, y es, a su vez, lo que hace posible la comunicación musical en un entorno social, el de la orquesta, en el que muy frecuentemente existe un fuerte componente de interculturalidad con músicos provenientes de distintos países, culturas y tradiciones musicales (Lorenzo de Reizábal, 2010). Algunos autores han descrito los gestos del director como “cuadros sonoros” literalmente (Decker and Kirk, 1988; Wis, 1999).

Cuando Watzlawick et al. (1985) enuncian sus conocidos axiomas sobre la comunicación, hacen referencia no sólo a la gramática del lenguaje, sino también a gramáticas paralingüísticas, gestuales o espaciales, y tienen plena vigencia aplicadas a la comunicación musical gestual. De hecho, su primer axioma, donde enuncia la imposibilidad de “no” comunicar, tiene una importancia capital en materia de Dirección de Orquesta, aunque pueda resultar discutible en términos más amplios. Así, cualquier gesto del director en el podio –incluida la ausencia de gesto-, sea o no intencionado, produce un efecto en la orquesta –consciente o inconsciente- y se traduce en un tipo de respuesta sonora específica (Lorenzo de Reizábal, 2010). La falta de control de los movimientos corporales del director puede conducir a la orquesta a una interpretación del mensaje corporal muy distinta de la pretendida

por aquel. Por este motivo las principales corrientes o escuelas de Dirección aconsejan la economía de gestos, evitando aquello que resulte superfluo y abundan en la necesidad de que todo gesto realizado desde el podio tenga una intencionalidad comunicativa. Ahora bien, para que esta intencionalidad comunicativa tenga efecto parece necesario poder atribuir significados consensuados a los gestos del director. Esta atribución de significados está hasta el momento sin definir en la literatura consultada, a excepción de los referidos a los gestos básicos de la Dirección –fundamentalmente la marcación de anacrusas- y algunos gestos que constituyen símbolos casi universales en la comunicación humana - por ejemplo, el dedo índice de la mano izquierda en los labios del director parece transmitir claramente una petición de silencio, que, en función del contexto interpretativo, puede indicar silencio total o bien una interpretación más suave- (Lorenzo de Reizábal, 2010).

El “arte” de dirigir ha tenido hasta el momento poca interacción con la ciencia del movimiento, particularmente con la cognición motora (Bodnar, 2013). Recientemente, el concepto de neuronas espejos se ha empleado en algunos textos para explicar cómo los gestos del director afectan al grupo de músicos que tiene enfrente, pero la literatura todavía no ha explorado suficientemente la conexión de la conciencia motora o imaginación motora con la pedagogía de la Dirección. La investigación en torno a la cognición motora propone un modelo interno que enfatiza una copia eferente de la acción como el *feedback* primario, más que el mucho más lento *feedback* sensoriomotor. Nuestra conciencia del movimiento es una mezcla de una comparación entre la copia eferente, la acción actual y el *feedback* sensorial a través de retroalimentación visual, kinésica y sonora. Por tanto, parece esencial que los directores seamos claros en nuestras intenciones motoras.

El repertorio de gestos de un director experimentado puede llegar a ser extremadamente completo y específico para cada situación musical. Litman (2015), a este respecto, refiere que en uno de los estudios llevados a cabo por él, la codificación de movimientos llevada a cabo con ATLAS.ti. (Scientific Software Development GmbH, 2006) indicaba que durante una hora y media en un contexto de ensayo, el director usaba 582 formas diferentes de gesto. De entre los gestos más empleados en el contexto de un ensayo de Dirección coral, por ejemplo, los más usados fueron el “movimiento circular” y “el dedo índice apuntando”. A este respecto, el gesto circular es descrito por Bräm y Bräm (1998) como un emblema que tiene la función de animar a los músicos a “continuar adelante”.

El gesto en Dirección comprende movimientos voluntarios y para desarrollar las habilidades gestuales es necesario el desarrollo de las habilidades motoras (Bodnar, 2013). La neurociencia y la investigación del comportamiento motor ha mostrado que las personas no somos necesariamente conscientes de los movimientos corporales que hacemos, sino más bien de las intenciones del movimiento (Desmurget y Sirigu, 2009; Fournieret y Jeannerod, 1998; Jenkinson y Fotopoulou, 2010). Teniendo en cuenta que los directores no se ven a sí mismos mientras dirigen en concierto o ensayos, deben fiarse del *feedback* sensorial propioceptivo y de un posible *feedback* del auditorio. Por ejemplo, los directores noveles tienden a tener ciertos tics repetitivos, sobre todo tirones bruscos del gesto, que restan expresividad a sus movimientos y muy frecuentemente no son conscientes de ellos (Byo y Austin, 1994). Es por este motivo que Bodnar (2013), al igual que otros autores, defiende una línea pedagógica de la gestualidad en la que durante el estudio se planifiquen los movimientos que se van a emplear. A su juicio, esta planificación del gesto persigue dos propósitos; por un lado, ampliar el vocabulario de gestos de los estudiantes, y por otro lado, promueve la autoconciencia motora. La explicación que ofrece Bodnar para este aumento de autoconciencia de los propios movimientos es que si el estudiante tiene claras cuáles son sus intenciones motoras en determinado gesto, parece probable que notará más fácilmente las diferencias entre sus intenciones y el movimiento real que está llevando a cabo. No obstante, la investigación llevada a cabo por este mismo autor en Washington en 2013, midiendo la variedad y efectividad del gesto en dos grupos de 10 estudiantes cada uno, asignando a uno tareas de estudio de la partitura con gestos planificados y ensayados, y al otro, sólo el estudio de la partitura sin planificar el gesto, no deparó diferencias significativas en las puntuaciones medias de ambos grupos. Todos los estudiantes fueron grabados en vídeo durante la interpretación de la pieza con un grupo instrumental universitario. Las actuaciones fueron evaluadas por directores expertos y se puntuaron los gestos referidos a dinámicas, articulación, entradas, paradas del movimiento y fraseo. Bodnar atribuye estos resultados al hecho de que la mayoría de los estudiantes del grupo que no trabajó la planificación de gestos, marcaban silenciosamente sus movimientos al tiempo que se tomaban las decisiones musicales que se desprendían del análisis de la partitura.

Caben varias reflexiones respecto a esta práctica Didáctica recomendada por Bodnar. Por un lado, el hecho de tomar decisiones gestuales intencionadas basándose en el estudio de una partitura musical y después practicando dichos gestos mientras cantan, por ejemplo, conduce al estudiante a una práctica deliberada basada en el objetivo de comunicar las intenciones

musicales, no simplemente en la repetición mecánica de un gesto desprovisto de significado apriorísticamente. Sin embargo, por otro lado, se puede argumentar contra la pre-planificación de los gestos que entonces los estudiantes pueden focalizar su atención exclusivamente en sus propios movimientos, en lugar de poner el foco de atención en el sonido que está produciendo el *ensemble*. Otro argumento en contra de esta práctica lo defienden investigadores como Duke, Cash y Allen (2011), Schorer, Jaitner, Wollny, Fath y Baker (2012) al encontrar en sus estudios sobre el particular que el aprendizaje motor es más exitoso cuando el foco de atención se pone más allá de la propia habilidad motora.

En relación al “foco de atención” durante el aprendizaje gestual, Jenkinson y Fotopoulou (2010) sugieren que focalizar la atención en el sonido producido por el *ensemble* beneficia el aprendizaje motor de los estudiantes noveles más que focalizando la atención en sus propios movimientos específicamente. No obstante, Silvey (2011) apunta que debido a la falta de repertorio de gestos de los directores noveles, estos se pueden beneficiar del hecho de practicar movimientos para expresar una frase musical o el estilo de la música, más que si únicamente se fiaran del conocimiento previo de la partitura sin práctica gestual.

Cestero, Penadés y Diaz Hormigo. (2001) distinguen diferentes funciones de los gestos; mientras unos transmiten significados muy específicos relacionados con el contenido del mensaje verbal – en el caso de los músicos, el mensaje codificado en la partitura-, otros reflejan fundamentalmente el estado de ánimo de la persona emisora o acomodan el discurso –musical- a su propia personalidad.

De acuerdo con Robert Hatten (2006), los gestos musicales tienen un significado muy complejo y están a menudo motivados directamente por movimientos expresivos del cuerpo humano. Los gestos musicales van más allá de la partitura para mostrar el perfil interno y el carácter de la música a través de movimientos que tienen un significado biológico y social directo para los seres humanos. Todos los factores motores, sociales, personales e incluso emocionales que se combinan en la comunicación gestual de la música constituyen gestos muy complejos de analizar.

Encuentro muy significativo el paralelismo que se puede establecer entre los gestos en Dirección y los conceptos que Umberto Eco refiere en su libro *Semiotics and the Philosophy of Language* (1986, p.144) como códigos correlacionados, libro de códigos y diccionario. Estos conceptos que acuña Eco muestran una idea que, a mi juicio, se puede aplicar a la

Dirección. La correlación entre códigos sería la que se establece entre los gestos entendidos como códigos y los elementos de la partitura, también codificados en el lenguaje musical. La correlación entre estos dos códigos de signos se hace aparente al dirigir una partitura que podría considerarse un libro de códigos. La colección básica de gestos que un director puede emplear y variar, podrían formar un diccionario de gestos –de códigos-. Georges Mounin (1985), en *Semiotic Praxis*, hace referencia a una enciclopedia de los signos de comunicación, que, en cuanto a idea, es similar al diccionario de Eco.

Para analizar el acto comunicativo al dirigir una orquesta resulta necesario separar dos aspectos fundamentales que precisan de modelos teóricos diferentes (Mounin, 1985). El primero de ellos es el espacio en el que se produce esa comunicación y que presenta dos situaciones: por un lado el espacio que envuelve la partitura, al director y a la orquesta; en otras palabras, lo que sucede en el escenario. Es aquí donde tienen lugar los gestos musicales, expresivos y técnicos y donde se desarrolla el proceso musical interpretativo. El otro espacio es el formado por toda la sala de conciertos con el público. En estos dos espacios, si bien la acción musical es la misma ya que se produce simultáneamente, la situación comunicacional es tan diferente que no se pueden analizar con los mismos principios teóricos. La comunicación que tiene lugar en el escenario es de tipo social, pero también privada; la comunicación en la sala de conciertos con el público es fundamentalmente de tipo social (Konttinen, 2008).

4.2 La técnica gestual en los textos y manuales de Dirección

En general existe un consenso amplio sobre el hecho de que los estudiantes deben focalizar sus esfuerzos inicialmente en el desarrollo y mejora de las habilidades comunicativas no verbales, esto es, el gesto y el contacto visual y son precisamente estas habilidades las que generalmente se abordan en los textos básicos de Dirección (Lane, 2006).

La técnica gestual, descrita generalmente a través de gráficos en los libros de texto, ocupa una parte fundamental de los tratados de Dirección. Mientras algunos autores se han centrado en la descripción gráfica de la marcación de las figuras básicas de los compases, otros focalizan sus explicaciones en elementos como la marcación de dinámicas y articulaciones como es el caso del tratado de Farberman (1997) y el de Prausnitz (1983). Farberman, por su parte, insistía en la idea de que el repertorio de gestos de un director debía poder comunicar

todos los elementos de la partitura, incluyendo las pequeñas inflexiones sonoras y, muy especialmente, el fraseo.

La técnica gestual se presenta generalmente en los textos de Dirección en forma de gráficos con muy diverso grado de acierto en relación a las dimensiones y proporciones de los gestos. Max Rudolf en su tratado de 1950 intentó elevar el nivel de precisión de los gráficos de autores precedentes añadiendo detalles a los mismos. Hideo Saito (1988), por ejemplo, focalizó su técnica gestual fundamentalmente basándose en la naturaleza y la dinámica de los movimientos. Otros autores como Nikolai Malko y Elizabeth Green (1975), Emil Kahn (1965) y Benjamin Grosbayne (1956) por ejemplo, siguieron un patrón similar en la representación de la técnica gestual. Por su parte, Harold Farberman (1997) y Frederik Prausnitz (1983) se centraron en los elementos gestuales más avanzados, yendo más allá de los gráficos representando únicamente los patrones de compases, las dinámicas y la articulación. Farberman insistía que el repertorio de gestos debe poder comunicar todos los elementos musicales de la partitura, incluyendo las pequeñas inflexiones y especialmente el fraseo.

Entre los textos más clásicos, es preciso destacar “*El arte de dirigir la orquesta*” escrito por Herman Scherchen en 1929 y el tratado de Héctor Berlioz sobre el mismo tema “*The conductor: the theory of his art*” de 1902. En ambos textos se abordan, desde distintos ángulos los tópicos del tempo, las preparaciones, las dinámicas, las figuras básicas y la función de la mano izquierda, dando un valioso testimonio del modo en que se entendía la música y la función del director a comienzos del siglo XX. Grosbayne, discípulo Monteaude uno de los grandes artífices de la técnica directorial a principios del siglo XX- en su libro de 1956 “*Techniques of the modern orchestral conducting*”, aborda en su primera mitad lo que él llama las bases físicas de la Dirección y que consisten en el análisis de herramientas: descripciones sobre las figuras básicas y sus patrones, estudio de combinación de ritmos (polimetrías), técnica de la mano izquierda y métodos para dirigir los calderones, los cortes y los finales (Galkin, 1988). Ofrece, asimismo, un análisis amplio de diferentes procedimientos para dirigir una fermata y sus explicaciones resultan especialmente claras en relación a los gestos preparatorios para poder controlar todos los aspectos que tienen lugar en la música. Conseguir la efectividad de los gestos, en opinión de Rudolf (1995), constituye un aspecto básico de la formación en Dirección y debe ser un elemento de estudio y aprendizaje en esta especialidad musical.

Los autores de los textos académicos sobre Dirección, a comienzos del siglo XXI, empiezan a reflejar un incipiente interés por los aspectos pedagógicos y didácticos de la Dirección, por la formación del profesorado de Dirección y por renovar una profesión anclada en el pasado contextualizándola a los nuevos tiempos y apuntando hacia una diversificación del perfil profesional del director.

Carse (2008) incluye en su texto de Dirección orquestal capítulos dedicados a las pausas, los patrones de figuras básicas, el gesto los cambios de velocidad y los cambios de tempo.

Gustems y Elgstrom (2008) incluyen en su guía práctica para la Dirección vocal e instrumental aspectos como el gesto, la mirada y la postura corporal como elementos fundamentales en la comunicación director-músico.

En relación a los aspectos técnicos gestuales que tradicionalmente se incluyen en la formación en Dirección, Jeremy Lane (2006) afirma que están focalizados en la adquisición de habilidades físicas para la marcación de los compases, para dar entradas, para mantener el tempo y el estilo, pero que a los aspectos relacionados con el estudio y preparación de la partitura no se les presta la debida atención.

En cuanto a las habilidades no musicales, ignoradas por muchos textos de Dirección en opinión de Valle Brändao (2011), se incluiría el liderazgo, la capacidad de comunicación y la habilidad para las relaciones humanas, entre otras.

Ribó (1988), alumno de S. Celibidache, hace especial énfasis en su tratado sobre Dirección coral en el fraseo y los acentos expresivos.

A comienzos del siglo XX los textos sobre Dirección de Orquesta abogan por la economía de gestos, un profundo análisis de la partitura y un control de la batuta suficiente para indicar relaciones internas y subdivisiones. Destacamos los siguientes: Karl W. Gehrken, *Essentials in Conducting* (1919); Sir Adrian Boult, *A Handbook on the Technique of Conducting* (1920); Albert F. Stoessel, *The Technic of the Baton* (1920); Adam Carse, *Orchestral Conducting: A textbook for Students and Amateurs* (1929); Karl W. Gehrken, *Twenty Lessons in Conducting* (1930); Hermann Scherchen, *Handbook of Conducting* (1933).

Hacia la mitad del siglo XX, aparecieron nuevos enfoques en la enseñanza de la Dirección dando lugar a numerosos tratados de Dirección organizados sistemáticamente, así como programas de estudio regular de esta disciplina en los conservatorios. Las referencias en este

campo, bien sea por sus programas docentes o por los libros publicados, se deben a importantes directores como: Pierre Monteaux (1875-1964), Nicolai Malko (1883-1961), Hermann Scherchen (1891-1966), Benjamin Grosbayne (1893-1976), Hans Swarovski (1899-1965), Max Rudolf (1902-1995), Hideo Saito (1902-1974), Ilya Musin (1903-1999), Elizabeth Green (1906-1995), Franco Ferrara (1911-1985), Frederick Prausnitz (1920-2004), y Louis Lane (1923).

McElheran (1989), autor del libro titulado “*Conducting Technique For Beginners and Professionals*”, afirma que “many conductors fail to realize the importance of conducting technique itself...Conducting technique must be studied and practiced during the entire career of the conductor” (pg. 9). Según este autor, el director/a debe combinar arte, conocimiento y sensibilidad con velocidad de pensamiento y acción para recrear la música cada vez que dirige. En su libro incluye, además de los patrones de compases, un capítulo entero dedicado a la mano izquierda, dinámicas, acentos, fraseo, tempo, carácter, fermatas y cambio de proporciones.

En la misma línea, Scherchen (1933) en su *Handbook of Conducting*, dice que su intención en su manual es mostrar que existe una técnica de Dirección que puede aprenderse y practicarse hasta sus más mínimos detalles.

4.3 Investigación relevante sobre la gestualidad en los estudiantes de Dirección

En relación a la gestualidad, es cierto que desde 1942, gracias a autores como Efrón (1972), Mead y Bateson (1977), una pléyade de investigadores han dedicado sus esfuerzos a observar con ayuda de cámaras la actividad gestual en diferentes contextos y, partiendo de la base de que ningún movimiento corporal carece de significación, se han ocupado de establecer pautas y sistematizaciones de esos movimientos en función del sistema social al que pertenezca el grupo estudiado (Schefflen, 1972). Toda esta corriente de investigación en torno a la kinésica ha mostrado que la actividad corporal tiene una función comunicativa investigable. Sin embargo, la investigación de la gestualidad ligada a la Dirección de Orquesta no ha hecho sino dar sus primeros pasos, examinando fundamentalmente dos aspectos básicos (Lorenzo de Reizábal, 2010)

- El efecto de los gestos del director en la respuesta interpretativa de los músicos de la orquesta (por ejemplo, Silvey, 2011 y otros)

- La inclusión de nuevas tecnologías y herramientas multimodales como herramientas educativas en Dirección (Siang, Ismail y Yong, 2010; Marrin , 2000)
- La expresión facial, todavía a un nivel incipiente y midiendo la expresividad en función de los resultados interpretativos del grupo (Poggi, 2002; Silvey, 2013, etc.)
- Aspectos del liderazgo aplicables a la Dirección de Orquesta desde otros entornos (liderazgo empresarial fundamentalmente)

Julian (1989) investigó y reportó 5 grandes categorías de comunicación no-verbal que pueden resultar de interés al estudiar la conducta no-verbal en Dirección. La primera categoría descrita fue la de “*emblems*”(emblemas) con 4 subcategorías: a) traducción verbal directa – gestos como el símbolo de “Ok” hecho con los dedos índice y pulgar-; b) ilustraciones – gestos que puntualizan el significado, como golpear con el puño una mesa-; c) kinetografías – gestos que señalan la Dirección y muestran localización, como apuntar con el dedo-; d) ideogramas – gestos que acompañan el proceso de pensar, como por ejemplo, rascarse la cabeza -. La segunda categoría descrita está constituida por los reguladores. Estos gestos incluyen los de las manos, inclinaciones corporales, movimientos de cabeza y cualquier gesto empleado al interactuar con otros. Su función principal es la de regular los turnos de intervención dentro de una interacción social. La tercera categoría definida por Julian fue la de “muestras de afecto” (*affect displays*). Estos gestos indican las emociones o afectos personales y dan pistas sobre la intensidad de la emoción del comunicador. Algunos ejemplos pueden ser: puño cerrado, cambios de postura, arrugar la frente e, incluso, por ejemplo la decoloración de la piel.

Fredrickson (1994) investigó un aspecto específico de la comunicación no verbal: el contacto visual. Los resultados de su trabajo sobre el contacto visual en las interacciones humanas se puede resumir en las siguientes observaciones realizadas por el autor: a) el contacto visual con un líder reconocido puede afectar la participación de otros miembros del grupo; b) el contacto visual en conjunción con otros comportamientos no verbales comunica calma, dominio o control; c) desde el punto de vista social, el contacto visual ayuda a ganar apoyo y le hace a uno parecer accesible. d) el contacto visual está fuertemente correlacionado con el afecto; y e) el contacto visual se evita a menudo en situaciones de interacción humana.

Esto incluye, por ejemplo, los ensayos en los que el director/profesor desea liderar o enseñar efectivamente al grupo.

Por su parte, Sharp (1998) investigó sobre la percepción de la conducta no verbal de los directores antes de dirigir y cómo esta percepción puede afectar la evaluación del director por parte de los miembros del grupo. Esta investigación ilustra claramente cómo el modo en que el director se aproxima al podio, su postura, la falta de tics motores y un buen contacto visual contribuye a una evaluación positiva del director antes de empezar a sonar la primera nota musical. Sharp identificó, así mismo, comportamientos directoriales que contribuyen a una evaluación positiva de la competencia del director. Entre ellos, el autor destaca: buena postura corporal y buena posición de la mano, preparación suave, patrones de figuras básicas correctos, consistencia en el tempo y mucho contacto visual con los músicos. Las conductas directoriales que recibieron una evaluación negativa incluyen una postura corporal deficiente y posición incorrecta de la mano, patrones de compases incorrectos, tempo inconsistente y poco contacto visual.

En la investigación llevada a cabo por Silvey y Montemayor (2014), se pone de relieve que los jóvenes estudiantes de Dirección participantes en la experiencia pusieron especial énfasis en el dominio del gesto entendiendo que su control es lo que permite en primera instancia liderar un grupo musical. Todos los participantes sintieron que habían asimilado los patrones básicos de los compases con relativa facilidad pero confesaron haber tenido grandes problemas al incorporar la mano izquierda a los gestos, así como a la hora de liderar el grupo con convicción y mantener el contacto visual con los músicos. Como resultado de la experiencia los participantes valoraron el desarrollo de las habilidades gestuales como el objetivo primero para considerarse a sí mismos como líderes. Esto puede ser resultado, en opinión del autor, de haber podido comprobar que elementos musicales importantes como el tempo, el estilo, el equilibrio sonoro y la línea melódica se pueden controlar y enfatizar a través de la conducta no verbal de quien dirige.

Anu Konttinen (2008) propone en sus Tesis doctoral una clasificación del gesto musical en dos variantes: el gesto práctico y el gesto social. Según esta clasificación, el gesto práctico se corresponde con la idea general de un gesto musical, implicando las ideas musicales que están escritas en la partitura y que después se convierten en una manifestación de movimientos físicos. Añade Konttinen a este tipo de gestos prácticos una serie de gestos que se corresponden con procesos sociales y prácticas que definen el modo de dirigir de cada

director. Estos gestos sociales, a su vez, se diferencian varios subtipos según sus funciones en gestos educacionales y gestos de trabajo. Según esta investigadora, el modo de funcionamiento de una orquesta y su director/a puede funcionar un “*art world*”, entendiendo este término como un contexto en el que rigen ciertas convenciones y acuerdos que regulan la actividad artística. Konttinen asimila el término *art world* y lo aplica a la comunidad que constituyen una orquesta como institución y su director.

Una de las dificultades a la hora de poder categorizar los gestos de Dirección reside, en mi opinión, en el hecho de que todos los tipos de gesto –musicales, técnicos y expresivos– conviven al dirigir con la diferencia de que unos son más o menos enfatizados en diferentes puntos de la música durante el proceso de dirigir una orquesta. Así, por ejemplo, una de las razones que hacen difícil una estricta clasificación gestual en los directores es lo que Pierre Boulez (traducción de 2003) refiere en su libro *Boulez on Conducting* y que hace referencia al hecho de que la Dirección de la música contemporánea y de vanguardia puede requerir un completo set de nuevos gestos para transmitir nuevos factores musicales y notacionales que no existían anteriormente.

Comparto la idea de Konttinen (2008) de que en lugar de categorías de gestos quizás sea más adecuado hablar de jerarquías de gestos, término éste que parece que se ajusta más a las relaciones que se establecen entre los distintos tipos de gestos.

Running (2008) explora en su tesis doctoral el rol del director como actor con 33 participantes miembros de la clase de Dirección de una gran universidad del medio oeste americano. Divididos en dos grupos de tratamiento, uno de ellos recibió instrucción en la gestualidad basada en movimientos teatrales; el otro grupo recibió instrucción tradicional en gestos de Dirección orquestal. Se usaron cuestionarios pre y post experiencia y se evaluaron las intervenciones grabadas en vídeo de los participantes por medio de un panel de expertos. Los resultados obtenidos en el estudio mostraron que los movimientos teatrales diseñados para mejorar la expresividad, la especificidad y los niveles de confort de los directores noveles tienen un efecto positivo sobre la habilidad gestual para dirigir. Running reporta que los estudiantes se muestran abiertos y actúan favorablemente ante la incorporación de nuevos ejercicios diseñados para aumentar la expresividad gestual. No obstante, en su investigación ambos métodos, experimental y tradicional permiten crecer técnicamente a los estudiantes en igual medida.

4.4 El aprendizaje gestual en el aula de Dirección de Orquesta

Silvey y Montemayor (2014) afirman que aunque existe un considerable desacuerdo en relación a cuál debe ser la secuencia de instrucción en Dirección, los pedagogos están de acuerdo en que los estudiantes deben focalizar inicialmente sus esfuerzos en desarrollar y mejorar las habilidades en materia de comunicación no verbal tales como el gesto y el contacto visual. Estas habilidades generalmente se alinean bien con la secuencia instruccional sugerida en la mayoría de los textos y tratados de Dirección (Lane, 2006).

En su tesis doctoral, Valle Brandão (2011) divide las habilidades musicales que se deben trabajar en el aula de Dirección en dos grupos, cada uno de ellos con distintos subgrupos. Por un lado estarían las habilidades técnicas, entre las cuales destacan la técnica gestual y la técnica de ensayos, y por otro lado, las habilidades relativas al estudio, preparación e interpretación donde incluye la lectura y estudio de la partitura, el análisis, conocimientos de historia de la música, instrumentación y educación auditiva.

Green (1987), por su parte, matiza que la técnica del director es un lenguaje de signos muy preciso pero afirma que las habilidades manuales, sin embargo, constituyen sólo una fase del proceso de dirigir.

Wilhelm Furtwängler en su libro *“Del oficio del director”* (1937) realiza una crítica apasionada contra la técnica de Dirección que se estudia en los libros y que se practica de manera estandarizada. Esto explica, según Furtwängler, que también el sonido orquestal que se obtiene sea estandarizado. Es, en sus palabras, la “técnica de la rutina” la que explica que la música así dirigida adolezca de algo mecánico y somero.

Yarbrough (1987) estructura la enseñanza de habilidades en 8 categorías: figuras básicas de compases, preparaciones (anacrusas), pausas, tempo, contacto visual, dinámicas, entradas y estilo. Añade, además, que la separación de estas habilidades puede ser el modo más eficiente de enseñar y aprender estos comportamientos gestuales en el aula.

Carse (2008) incluye en su texto de Dirección además de los patrones básicos, las pausas, los cambios de velocidad y los cambios de tempo.

Valle Brandao (2011) asevera que desde finales del siglo XX hasta nuestros días, la técnica de Dirección –incluyendo la técnica de la batuta, el repertorio de gestos, el comportamiento

en el podio y los procedimientos de ensayo- se han estandarizado de algún modo. En su opinión el aumento de la enseñanza formal a nivel de conservatorios, la influencia de los concursos de Dirección internacionales, los programas de enseñanza, el impacto de las grabaciones y otros factores se han combinado para codificar las funciones y habilidades del “maestro” moderno.

Si se hace una aproximación sociológica a la actividad gestual, un nuevo nivel gestual se hace muy aparente y hace necesario dividir los gestos no sólo de acuerdo a sus funciones musicales, técnicas y expresivas, sino también de acuerdo a su función social, como por ejemplo maneras concretas de entrenarse –preparar gestualmente la obra- que con el tiempo se van a convertir en la práctica habitual de trabajo. En este sentido, Konttinen sugiere que los gestos sociales representan el contexto en el que tiene lugar la actividad de dirigir: primeramente en situaciones educativas en la clase de Dirección y, más tarde, con orquestas reales como parte de la vida laboral profesional.

El proceso que tiene lugar a la hora de realizar un gesto musical tiene siempre el mismo origen que, en mi opinión y desde la propia experiencia, es disponer de una idea sobre la música primeramente en tu cabeza. Sucede lo mismo al tocar un instrumento: no es posible tocar siquiera una sola nota sin que haya tenido lugar un cierto proceso de pensamiento en la cabeza. Después, sucede que si sientes melancolía el sonido que produces será también melancólico, o si estás pensando en otra cosa mientras tocas, también se puede escuchar esa distracción; si no se presta atención al modo en que ha de interpretarse cada nota, la interpretación resulta aburrida o indiferente. Pero si se dispone de una imagen clara del tipo de sonido que se quiere emplear, entonces sucede que se puede escuchar. Lo mismo sucede con los gestos enfrente de una orquesta: los músicos pueden ver por el movimiento de las manos si el director tiene algo que decir o no. Konttinen (2008) resume muy bien lo que acabo de exponer cuando afirma que un gesto musical es un “pensamiento” que todavía no ha sido ejecutado físicamente, pero que incluso sin ser escuchado, tiene una forma sonora a nivel de pensamiento. Cuanto más familiarizada esté la orquesta con el director, mayor conocimiento tendrán los músicos del sonido característico de ese director, hecho este que afecta a la preconcepción de los músicos sobre el trabajo que va a realizar la orquesta durante los ensayos y en los conciertos. Un gesto musical así definido como una idea de una forma sonora concreta es una abstracción en el sentido de que no “suena” de modo que sea audible y perceptible - no se ve, no se oye y por tanto, aún no se ha respondido-. Cuando ese gesto

musical –idea sonora internalizada- se ejecuta físicamente es cuando se puede ver y oír; entonces se convierte en un gesto técnico.

En opinión de Colson (2012), el profesor de Dirección debe intentar proveer a los estudiantes de Dirección oportunidades de practicar y desarrollar la técnica de Dirección, recreando un entorno experimental similar al de un ensayo real. Según sus propias palabras “*the better the conducting technique, the less need there will be for the conductor to stop the ensemble for explanation, modeling or demonstration*” (p. 11). Este mismo autor afirma que hay elementos específicos de la Dirección que se pueden enseñar, entre ellos, los patrones básicos y los gestos.

4.5 Investigación sobre el posible beneficio de enseñar Dirección a los músicos de una orquesta

Este apartado resulta pertinente en esta introducción porque durante nuestra investigación hemos podido testar que los músicos del *ensemble* orquestal, todos estudiantes de grado superior en el mismo centro –Musikene-, no disponen de los conocimientos suficientes para valorar la actuación de un director en el podio. Curiosamente, todos los músicos del grupo de esta investigación son estudiantes de los últimos cursos de grado, instrumentistas solventes con una experiencia abundante tocando en orquestas jóvenes, en orquestas de los centros educativos por los que han ido pasando durante su formación y asiduos de conciertos sinfónicos de orquestas profesionales. Durante todo este periplo formativo, estos instrumentistas han tenido la oportunidad de trabajar bajo diferentes batutas y observar a muchos directores realizando su labor. Sin embargo, en esta investigación hemos visto como las valoraciones de los músicos sobre la actuación de los directores que han intervenido en la misma han sido totalmente inconsistentes: puntuaciones dispares entre ellos, sin ninguna lógica, y con muchas variables sin evaluar, mostrando claramente un déficit en la comprensión de la labor gestual y actitudinal de los compañeros que les estaban dirigiendo, no porque éstos lo hicieran muy mal, sino porque no disponían de criterios suficientes para reconocer un gesto, su significado, su corrección, etc. Al hilo de esta circunstancia que nos resultó especialmente extraña, hemos encontrado algunas investigaciones que reportan haber encontrado una situación similar en otros trabajos y de las que se pueden extraer conclusiones muy importantes.

Mayne (1992) apunta que existe una técnica básica de Dirección y un vocabulario de gestos

que se precisa enseñar a los instrumentistas. Éstos deben estar sensibilizados a estos gestos básicos desde edad muy temprana. A medida que el grado de sensibilización del instrumentista aumenta, también lo hace su habilidad para interpretar los gestos en Dirección.

Kelly (1997) familiarizó a un grupo de estudiantes de banda con gestos específicos de Dirección al comienzo de una sesión de ensayo mientras un grupo control calentaban en sus instrumentos. Para estudiar las diferencias entre ambos grupos se midieron los siguientes indicadores: interpretación rítmica individual, interpretación rítmica grupal, la interpretación grupal de articulaciones (*legato* y *staccato*) y la interpretación grupal del fraseo y las dinámicas. Los resultados del grupo que había recibido instrucción en Dirección al inicio de la sesión mostraron un incremento en los siguientes indicadores: interpretación rítmica, lectura rítmica y habilidades en el fraseo. No obstante, no hubo efectos significativos en la respuesta a las articulaciones (*legato* y *staccato*) ni tampoco a las dinámicas durante la interpretación. El autor concluye su estudio diciendo que los resultados de su investigación apuntan hacia el hecho de que proveer a los miembros de un grupo orquestal con algún tipo de instrucción sobre Dirección puede ayudarles a responder e interpretar mejor los gestos directoriales.

En un estudio similar, Cofer (1998) investigó el efecto de una instrucción en Dirección sobre la habilidad de estudiantes instrumentistas para reconocer los gestos directoriales. Se usaron dos tipos de medida; un test de reconocimiento de gestos (con lápiz y en papel) y un test de interpretación durante el cual cada estudiante intenta responder adecuadamente al gesto mostrado. Además, la investigación de Cofer intentó identificar aquellos gestos que podrían considerarse emblemas: cualquier gesto reconocido por al menos el 70% de la muestra. Los resultados indican que los estudiantes del grupo de tratamiento instruccional en Dirección reconocieron e interpretaron significativamente mejor que los del grupo de control. El grupo de control no pudo responder correctamente a la mayoría de los gestos tanto en el test escrito como en el test de interpretación. Además, sólo 2 de los 18 gestos identificados por el grupo de tratamiento no pudieron clasificarse como emblemas; el resto, sí.

Al igual que ocurre con la investigación de Kelly (1997) este estudio parece indicar que un pequeño período de instrucción en materia de Dirección para esta población tiene un efecto positivo en su habilidad para reconocer y responder a los gestos directoriales. Estos resultados sugieren que el efecto de la Dirección en un grupo musical debe ser una conducta aprendida; si para cada gesto hay un significado, dicho significado debe ser enseñado

previamente.

Estas investigaciones junto con las realizadas por Cofer (1998) y Sousa (1988) confirman un extremo de suma importancia para la política educativa musical y la elaboración de los currículos dentro de la formación superior de música y es que la instrucción en el reconocimiento de gestos directoriales específicos puede mejorar la interpretación de los músicos jóvenes en las orquestas. Estas investigaciones apuntan a la necesidad de incorporar a la formación de los futuros miembros de orquestas y *ensembles* las bases gestuales de la comunicación no verbal que llevan a cabo los directores.

5- INTERÉS DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

Dentro del ámbito de la Educación Superior de Música en la especialidad de Dirección (de Orquesta, de Coro o de Banda y otros conjuntos instrumentales), se hace necesario investigar en profundidad, con rigor y desde diversas perspectivas la Didáctica que se aplica en el aula porque, a día de hoy, el modo de enseñar no está alineado con las modernas tendencias en materia de pedagogía, ni con las premisas del Espacio Europeo de Educación Superior, ni con un proceso de aprendizaje basado en competencias. En la enseñanza de la Dirección, salvo honrosas excepciones, se sigue reproduciendo un modelo de enseñanza que recurre a la clase magistral decimonónica donde el estudiante no es el centro del proceso, sino un sujeto pasivo de su propio aprendizaje.

La idea de compartir el aula de Dirección con más estudiantes es muy atractiva desde diferentes puntos de vista. Por un lado, desde el punto de vista económico, preocupa mucho a los administradores de los centros educativos el elevado coste de la especialidad ya que la enseñanza es individual y no se concibe de otro modo y, además, requiere de disponer de un grupo orquestal para las prácticas que debe recibir una remuneración por su tiempo y dedicación en ensayos y audiciones públicas. Pensar en la posibilidad de disponer de una enseñanza que sea principalmente colectiva permite abaratar el coste porque el profesor puede realizar sus clases con varios estudiantes a la vez (en función del tiempo de clase, incluso hasta 6 en clases de 2 horas) y, además, al disponer de estudiantes en el transcurso de la clase, estos mismos estudiantes pueden reproducir sonoramente los pasajes que se están trabajando, ya sea cantando, al piano o con sus respectivos instrumentos, destacando en cada

momento lo que interesa jerarquizar desde el punto de vista musical analítico. El posible ahorro económico es evidente, ya que se pueden distanciar las prácticas orquestales para recurrir a ellas justamente cuando las obras estén lo suficientemente aprendidas como para poder aprovechar la práctica orquestal para trabajar la técnica de ensayos y otras cuestiones como los equilibrios tímbricos, etc.

Por otro lado, y desde mi punto de vista lo más interesante, es la posibilidad de disponer de un colectivo que ayude a construir socialmente el conocimiento desde un aspecto también socio-crítico, aprovechando el andamiaje colectivo (*collective scaffolding*), que puede proveer el grupo. Compartir experiencias, auto-observarse y observar a los demás, desarrollar debates y críticas constructivas, reflexionar sobre lo que le acontece a uno visto lo que le acontece al otro, colaborar, aprender de los demás, compartir vivencias, despertar la autoconciencia del propio movimiento, descubrir a través de la mirada del otro y de la propia mirada los errores, el nivel de comunicación gestual, la posibilidad de “ensayar” a los compañeros en prácticas de simulación, y un largo etcétera, son algunos de los posibles beneficios de las clases colectivas que no se han explorado hasta ahora.

Para no seguir anclados en las mismas prácticas que no ayudan a mejorar el aprendizaje de los futuros directores, resulta imprescindible que los profesores de Dirección tengamos la valentía de afrontar nuevos retos, de repensar nuestra práctica docente y de buscar fórmulas renovadas, nuevas o prestadas de otras áreas de conocimiento, que nos orienten pedagógicamente y de las que podamos extraer herramientas Didácticas para el aprendizaje, para la enseñanza y para la evaluación (otro de los grandes problemas en Dirección).

En España no existe, como ya se ha dicho, ninguna investigación sobre Didáctica de la Dirección de Orquesta; en Europa existe alguna literatura académica centrada fundamentalmente en aspectos transversales –como el tema del liderazgo- o la importancia del efecto de los gestos del director en la interpretación del grupo; en EEUU, existe bastante investigación, teniendo en cuenta que hace menos de una década que se ha empezado a estudiar este tema, pero prácticamente centrada en el gesto, en sus clasificaciones o funciones, pero no hay mucho referente a aspectos prácticos pensados para la mejora del estudiante en el proceso de aprendizaje gestual, por ejemplo.

En este trabajo hemos querido estudiar dos aspectos que son las dos caras de una misma moneda, si se quiere ver así: la auto-observación y la hetero-observación y su influencia en

el aprendizaje de la conducta gestual en los estudiantes principiantes de Dirección de Orquesta. Al hilo de esta investigación han surgido aspectos emergentes realmente interesantes que precisarían de otros estudios de investigación. Hay mucho por hacer en el campo de la Didáctica en Dirección.

Como dato que pone en evidencia la escasez de investigación en Dirección, habría que remarcar que en el último Congreso Internacional de ISME (International Society for Music Education) celebrado en Glasgow en Agosto de 2016, además de las dos comunicaciones y un poster sobre Dirección presentados por esta investigadora, sólo hubo una comunicación más sobre esta disciplina, si bien orientada a la formación del profesorado de Magisterio en la especialidad de música (que precisan en su formación conocimientos básicos de Dirección). Otro ejemplo: en la última cita de la Sociedad para la Educación Musical del Estado Español (SEM-EE), concretamente el III Congreso Nacional y I Internacional de Conservatorios de Música Superiores, hubo únicamente dos comunicaciones sobre Dirección, una de ellas sobre el *Burnout* en el contexto de los directores de orquestas jóvenes y la presentada por la autora de esta tesis sobre herramientas Didácticas aplicadas a la Dirección.

Para llevar a cabo esta investigación, hemos partido de la necesidad urgente de poner al día la enseñanza de la Dirección desde una auténtica vocación al servicio de la música y de los estudiantes de música. Quisiera que las nuevas generaciones de aprendices de Dirección dispusieran de un profesorado consciente, competente, reflexivo, creativo, preocupado por la Didáctica, bien preparado académicamente y generoso para dar todo lo mejor de la experiencia adquirida en el podio, como director/a en activo, pero sobre todo como educador, facilitador y catalizador del proceso de aprendizaje de sus estudiantes. De un tipo de profesorado así, egresarán directores mejor formados, más reflexivos, más conscientes, con más competencias y más autónomos.

Por todo lo anterior, este trabajo de investigación responde a un compromiso personal por averiguar de qué modo puedo contribuir a la mejora de mi docencia, en particular, y en general, propiciar algún cambio o transformación que conduzca a otros profesores de Dirección a implementar en el aula los hallazgos que puedan surgir de este trabajo. Sería pretencioso presentarme como pionera en esta línea de investigación en materia Didáctica y la prudencia me aconseja no hacerlo, pero lo que sí es cierto es que este trabajo ha nacido con vocación de continuar en el tiempo para descubrir otras actividades, perspectivas y

enfoques que contribuyan a la mejora del aprendizaje de la especialidad, y que esta línea de investigación Didáctica involucre a otros investigadores con quienes poder compartir este apasionante camino de descubrir nuevos modos de hacer en el aula de Dirección.

6- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta la escasez de conocimiento sobre la forma en que se puede organizar el aprendizaje de los estudiantes de Dirección de Orquesta y las consideraciones enunciadas en los párrafos previos, así como el enorme potencial que ha demostrado el vídeo como recurso didáctico en otros ámbitos (fundamentalmente el de la formación del profesorado o la enseñanza de las lenguas), me he planteado la posibilidad de responder a una necesidad: mejorar (y en cierto sentido, estructurar) la formación de los estudiantes de Dirección de Orquesta utilizando recursos (observación y vídeo) que ya han probado su potencial en otros ámbitos.

Por otro lado, mi trayectoria profesional como directora de orquesta y como formadora de futuros directores de orquesta en el ámbito de la educación superior de música, me ha permitido constatar que la formación de directores de orquesta carece de modelos y metodologías modernas porque una parte de la misma se fundamenta en el aprendizaje basado en la imitación de los grandes directores. Esto limita el posible uso de la auto-observación y de la reflexión en y sobre la práctica como potentes recursos para una mejor formación y una definitiva innovación en el ámbito de la Dirección de Orquesta. El escenario de la formación tradicional de directores/as de orquesta es eminentemente reproductivo e impide el desarrollo de estilos personales de Dirección.

Para esta investigación se ha empleado la observación desde dos perspectivas, a mi juicio complementarias: la auto-observación y la hetero-observación. Esta última, entendida como la observación que realizan los pares, el profesor/a, los músicos, o cualquier sujeto experto presente en el aula durante las prácticas de Dirección que pueda realizar una crítica constructiva y las reflexiones oportunas de las actuaciones de cada sujeto en el podio, vistas desde fuera, desde una perspectiva externa que complemente la propia imagen de cada participante percibida en la auto-observación. Es decir, la hetero-observación, como herramienta al servicio del aprendizaje colectivo desde una perspectiva socio-crítica.

Por todo lo expuesto anteriormente, esta investigación pretende dar respuesta al siguiente **interrogante principal:**

¿La observación (auto y hetero) contribuye a la mejora del aprendizaje gestual individual y colectivo de los estudiantes de Dirección de Orquesta?

A éste se asocian las **siguientes preguntas:**

- *¿La auto-observación a través del video es un recurso útil para el aprendizaje gestual en Dirección de Orquesta?*
- *¿La hetero-observación contribuye a la mejora de la gestualidad individual?*
- *¿La hetero-observación puede ser una herramienta útil para el aprendizaje colectivo?*
- *¿Existe algún modelo de gestualidad en Dirección de Orquesta que sirva para su aprendizaje por medio de la observación?*
- *¿Cuáles son las competencias gestuales más susceptibles de mejora a través de la observación (auto y hetero)?*
- *¿Cómo aprenden la gestualidad los estudiantes de Dirección de Orquesta por medio de la observación?*

En base a estos interrogantes, el propósito de esta investigación se resume en el siguiente objetivo principal:

Objetivo principal. Analizar los cambios que se producen en la gestualidad de los estudiantes de Dirección de Orquesta en el ámbito de la educación superior de música mediante el empleo de la observación (auto y hetero).

Y los siguientes objetivos específicos:

1. *Comprobar si la auto-observación a través del vídeo mejora la gestualidad de los estudiantes de Dirección de Orquesta.*
2. *Evaluar la hetero-observación como mecanismo de formación (individual y colectiva).*

3. *Construir un modelo de gestualidad en Dirección de Orquesta que sea útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación de las competencias gestuales.*
4. *Medir el grado de mejoría de cada una de las competencias gestuales mediante la observación.*
5. *Indagar sobre posibles diferencias en la forma de evaluar la competencia gestual en función del tipo de juez y sexo.*
6. *Analizar la evolución de la estructura latente de la gestualidad de los estudiantes de Dirección de Orquesta en un proceso de aprendizaje mediado por la observación.*

7- REFERENCIAS

Argyle, M. (1975). *Bodily communication*. London: Routledge.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Beilock, S. L., Carr, T. H., MacMahon, C., y Starkes, J. L. (2002). When paying attention becomes counterproductive: Impact of divided versus skill-focused attention on novice and experienced performance of sensorimotor skills. *Journal of Experimental Psychology Applied*, 8, 6-16.

Berlioz, H. (1902). *The conductor: the theory of his art*. Michigan (USA): Michigan University Press.

Bernstein, L. (1959). *The Joy of Music*. New York: Simon & Schuster.

Bodnar, E. N. (2013). *The effect of intentional, preplanned movement on novice conductors' gesture*. (Tesis Doctoral). University of Washington. Recuperado el 4/5/2016 en <https://digital.lib.washington.edu/researchworks/handle/1773/23575>

Boulez, Pierre. (2003). *Boulez on Conducting. Conversations with Cécile Gilly*, translated by Richard Stokes. London: Faber and Faber.

- Boult, A. Sir (1920). *A Handbook on the Technique of Conducting*. En <http://trove.nla.gov.au/version/22922537>
- Boyes Braem, P., & Braem, T. (2004). Expressive gestures used by classical orchestra conductors. In C. Mueller & R. Posner (Eds.), *Proceedings of the symposium on the semantics and pragmatics of everyday gestures*. Berlin, Germany: Weidler.
- Bräm, P. B., & Bräm, T. (1998). Expressive gestures used by classical orchestra Conductors. In: C. Müller & R. Posner (Eds.). *The semantics and pragmatics of everyday gestures. Proceedings of the Berlin conference*. Berlin: Weidler Buchverlag.
- Bräm, P. B., & Bräm, T. (2004). Expressive gestures used by classical orchestra conductors. In C. Müller and R. Posner (Eds.) *The semantics and Pragmatics of everyday Gestures: Proceedings of the Berlin Conference*, April 1998, Berlin: Weidler Buchverlag.
- Bräm, T., y Braem, P. B. (2001). A pilot study of the expressive gestures used by classical orchestra conductors. *Journal of the Conductors Guild*, 22(1-2), 14-29. En http://www.conductorsguild.org/cg_downloads/JCGVol
- Busch, B. R. (1984). *The Complete Choral Conductor: Gesture and Method*. New York: Schirmer Books.
- Byo, J. L., & Austin, K. R. (1994). Comparison of expert and novice conductors: An approach to the analysis of nonverbal behaviors. *Journal of Band Research*, , 30(1), 11-34.
- Carse, A. (1929-2008). *Orchestral conducting: a textbook for students and amateurs*. New York: Baker and Taylor
- Cestero Mancera, A. M., Penadés Martínez, M. I., y Díaz Hormigo, M. T. (Eds.). *IV Congreso de Lingüística General. Cádiz, del 3 al 6 de abril de 2000. Volumen I. Paneles de Investigación*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz/Servicio de Publicaciones de la Universidad de. 2001. 318 p. ISBN: 84-89756-98-8.

- Chaffin, C. (2011). An examination of the cognitive workload associated with conducting in an instrumental music context: a review of literature. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 189, 73-87.
- Cochran-Smith, M., and Lytle, S. (2002). Teacher Learning Communities. In James Guthrie (Ed.). *Encyclopedia of Education*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Cofer, R. S. (1998). Effects of conducting-gesture instruction on seventh-grade band students' performance response to conducting emblems. *Journal of Research in Music Education*, 46(3), 360-373.
- Colson, J. F. (2012). *Conducting and rehearsing the instrumental music ensemble: scenarios, priorities, strategies, essentials, and repertoire*. Maryland (USA): Scarecrow Press
- Decker, H. A., & Kirk, C. J. (1988). *Choral conducting: Focus on communication*. Illinois: Waveland Press Inc.
- Desmurget, M., & Sirigu, A. (2009). A parietal-premotor network for movement intention and motor awareness. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(10), 411-419. Doi: 10.1177/0022429409332679
- Dollman, L. (2012). Can conducting be taught? *Symphony Services International*.
En <http://symphonyinternational.net/can-conducting-be-taught/>
- Duke, R. A., Cash, C. D., y Allen, S. E. (2011). Focus of attention affects performance of motor skills in music. *Journal of Research in Music Education*, 59(1), 44-55. <http://doi.org/10.1177/0022429410396093>
- Durrant, C. (2003). *Choral Conducting: Philosophy and Practice*. New York: Routledge.
- Eco, U. (1986). *Semiotics and the Philosophy of Language*. Bloomington: Indiana University Press.
- Efron, D. (1972). *Gesture, Race and Culture* (First published in 1941 ed.). Paris: Mouton. Recuperado el 1/9/2016 en <https://www.degruyter.com/view/product/92492>
- Ehmann, W. (1968). *Choral directing*. Minneapolis, Minnesota: Augsburg.

- Ekman, P., y Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior. *Semiotica*, 1, 49-98
- Farberman, H. (1997). *The art of conducting technique: a new perspective*, LA (USA): Alfred Music Publishing
- Felder, R. M., y Silverman, L. K. (1988). Estilos de aprendizaje y de enseñanza en la educación de ingeniería [Versión electrónica]. *Ing. Educación*, 78(7), 674-681
Consultado el 24 /6/ 2014, en <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf>
- Flusser, V. (1994). *Los gestos. Fenomenología y comunicación*. Barcelona: Herder.
- Fourneret, P., & Jeannerod, M. (1998). Limited conscious monitoring of motor performance in normal subjects. *Neuropsychologia*, 36, 1133-40. doi: 10.1016/j.bbr.2011.03.031.
- Fredrickson, W. E. (1994). Band musicians' performance and eye contact as influenced by loss of visual and/or aural stimulus. *Journal of Research in Music Education*,
- Fuertes, M. (2002). La técnica en la Dirección musical. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 7. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2016071.pdf>
- Furtwangler, W. (1937). *Del oficio de director*. Wiesbaden: F.A.Brockhaus. Traducción de Jacques Bodmer (1975), con la autorización de Brockhaus.
- Galkin, E (1988). *The History of Orchestral Conducting: In Theory and Practice*. NY (USA). 42(4), 306-31.
- García Vidal, I. (2011). *Propuesta metodológica para la Didáctica de la Dirección Musical*. (Tesis doctoral). Universidad de las palmas de Gran Canaria.
- Garnett, L. (2005). Research report: Gesture, style and communication. *Master Singer*, 5, Spring, 14-15.
- Gaunt, H. (2004). Breathing and oboe playing: playing, teaching and learning. *British Journal of Music Education*, 21(3), 313-328.

- Gehrkens, K. W. (1919). *Essentials in Conducting*. Boston: Oliver Ditson.
- Gehrkens K. W. (1930). *Twenty Lessons in Conducting*. Boston: Oliver Ditson.
- Gipson, R. C. (1978). *An observational analysis of wind instrument private lessons*. Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University: University Park.
- Green, E. A. H. (1961). *The Modern Conductor*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Green, E. A. H. (1987). *The modern conductor: A college text on conducting based on the principles of Nicolai Malko as set forth in his the conductor and his baton* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Green, E. A. H., & Malko, N. (1975). *The conductor and his score*. Prentice Hall
- Grosbayne, B. (1956). *Techniques of modern orchestral conducting*. Harvard University
- Gustems, J., y Elgstrom, E. (2008). *Guía práctica para la Dirección de grupos vocales e instrumentales*. Barcelona: Grao, Biblioteca de Eufonía.
- Hart, Ph. (1994). *Fritz Reiner: A Biography*. Chicago, Illinois: Northwestern University Press.
- Hatten R. (2006). *A theory of musical gesture and its application to Beethoven and Schubert*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hepler, L. E. (1986). *The measurement of teacher-student interaction in private music lessons and its relationship to teacher field dependence/field independence*. Unpublished doctoral dissertation. Case Western Reserve University, Cleveland, OH.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *Using our Learning Styles*. Berkshire, United Kingdom: Peter Honey.
- House, R. E. (1998). *Effects of expressive and nonexpressive conducting on the performance and attitudes of advanced instrumentalists*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (9911083)

- Imamizu, H. (2010). Prediction of sensorimotor feedback from the efference copy of motor commands: A review of behavioral and functional neuroimaging studies. *Japanese Psychological Research*, 52, 107–120. doi: 10.1111/j.1468-5884.2010.00428.x
- Imbernon, F., y Medina, J. L. (2008). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Jeannerod, M. (2006). *Motor cognition: what actions tell the self*. New York, NY: Oxford Press Inc.
- Jenkinson, P. M., & Fotopoulou, A. (2010). So you think you can dance? *Psychologist*, 23(10), 810-813. Recuperado en <https://thepsychologist.bps.org.uk/volume-23/edition-10/so-you-think-you-can-dance>
- Johnston, H. (1993). The Use of Video Self-assessment, Peer-assessment, and Instructor Feedback in Evaluating Conducting skills in Music Student Teachers. *British Journal of Music Education*, 10 (1), 57-63. Doi: 10.1017/S0265051700001431.
- Jorgensen, E. R. (1986). Aspects of private piano teacher decision-making in London, England. *Psychology of music*, 14(2), 111-129.
- Julian, F. D. (1989). Nonverbal communication: Its application to conducting. *Journal of Band Research*, 24(2), 49.
- Kahn, E. (1965). *Conducting*. New York: The Free Press.
- Kaplan, A. (1985). *Choral conducting*. London: W.W Norton & Company.
- Kelly, S. N. (1997). Effects of conducting instruction on the musical performance of beginning band students. *Journal of Research in Music Education*, 45(2), 295- 305.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2000). Participatory Action Research. En Norman Denzin and Yvonna Lincoln (eds.), *The International Handbook on Qualitative Research* (2nd edition). Sage Publications.
- Kennell R. (2002). Systematic research in studio instruction in music. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 243–256). Oxford, UK: Oxford University Press.

- Kiesler, K. (Consultado el 5 mayo de 2017). University of Michigan. En http://www.music.umich.edu/faculty_staff/bio.php?u=kiesler
- Klaus, K. B. (1970). *The Romantic Period in Music*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Konttinen, A. (2008). *Conducting Gestures. Institutional and Educational Construction of Conductorship in Finland, 1973-1993*. (Dissertation). Universidad of Helsinki.
- Kostka M. J. (1984). Investigation of Reinforcements, Time Use, and Student Attentiveness in Piano Lessons. *Journal of Research in Music Education*, 32(2).
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lane, J. (2006). Undergraduate instrumental music education majors' approach to score study in various musical contexts. *Journal of Research in Music Education*, 54, 215-230.
- Lebrech, N. (2001). *The Maestro Myth: Great Conductors in Pursuit of Power*. N J (USA):
- Liga de Orquestas Americanas (1997). *Traits and skills of a music director*. En <https://americanorchestras.org/conducting-artistic-programs/conducting/traits-and-skills-of-a-music-director.html>
- Litman, Peter. *The relationship between gesture and sound: A pilot study of choral conducting behavior in two related settings research article*. London: University of London. Recuperado el 26/12/2015.
- Lombardo, R. (2012). *Análisis y aplicación de la teoría de Laban y del movimiento creativo en la Dirección de instrumentales en la formación del maestro en educación musical*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Lorenzo de Reizabal, M. (2010). *En el podio: manual de Dirección de Orquesta, coro, bandas y otros conjuntos instrumentales*. Barcelona: Boileau.
- Lorince, M. (2000). Four views of one-on-one & three-or-more teaching. En *Pedagogy Saturday IV*. Cincinatti, OH: Music Teachers National Association).
- Lozano, F. (2007). *La mano izquierda*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Madsen, C. K., & Yarbrough, C., (1985). *Competency-based music education*. Raleigh, NC: Contemporary Publishing Company of Raleigh.
- Marrin, T. (1999). *Inside the Conductor's Jacket: Analysis, interpretation and musical synthesis of expressive gesture* (Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology). Recuperado de http://web.media.mit.edu/~tristan/Classes/MAS.945/Papers/Main/Marrin_Thesis.pdf
- Marrin, T. (2000). *Inside the Conductor's Jacket: Analysis, Interpretation and Musical Synthesis of Expressive Gesture*. (Dissertation). Massachusetts Institute of Technology.
- Mayne, R. G. (1992). *An investigation of the use of facial expression in conjunction with musical conducting gestures and their interpretation by instrumental performers*. (Doctoral dissertation). Recuperado de ProQuest Dissertations & Theses. (9238449)
- McElheran, B. (1989). *Conducting technique for beginners and professionals (Rev. ed.)*. New York: Oxford University Press.
- McElheran, B. (2004). *Conducting Technique: For Beginners and Professionals*. Oxford (UK): Oxford University Press.
- Mead, M., and Bateson, G. (1977). On the Use of the Camera in Anthropology. *Studies in the Anthropology of Visual Communication*, 4(2), 78-80.
- Morrison, S. J., Price, H. E., Geiger, C. G., & Rachel A. Cornacchio, R. A. (2009). Evaluation. *Journal of Research in Music Education* 57, 37.
- Mounin, G. (1985). Semiotic Praxis. Studies in Pertinence and in the Means of Expression and Communication. En T. A. Sebeok y J. Umiker-Sebeok (eds.), *Topics on contemporary semiotics*. Doi: [10.1007/978-1-4684-4829-0](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-4829-0)
- Panula, J. *On Conducting*. Recuperado el 4/4/2017. En <http://www.jormapanula.com/Panulaintern/Panula-2.htm>
- Parton, K., and Edwards, G. (2009). *Features of conductor gesture: Towards a framework for analysis within interaction*. The Second International Conference on Music

Communication Science (3-4 December 2009), Sydney, Australia. Recuperado de <http://marcs.uws.edu.au/links/ICoMusic09/index.html>

Poggi, I. (2002). The lexicon of the conductor's face. En P. McKevitt, S. Nuallín, y C. Mulvihill (Eds.), *Language, vision and music* (pp. 271-285). Amsterdam: John Benjamins.

Prausnitz, F. (1983). *Score and Podium*. New York: NortonPress.

Price, H. E. (1985). A competency-based course in basic conducting techniques: A replication. *Journal of Band Research*, 21, 61-69.

Ribó, E. (1988). *Consideraciones sobre la Dirección coral*. Barcelona: FCEC.

Robison, C. (1999). *Group lessons with no private lessons*. En Pedagogy Saturday III (Cincinnati, OH: Music Teachers National Association).

Roe, P. F. (1983). *Choral music education* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Rosen, C. (2002). *Piano notes*. New York: Free Press.

Rostvall, A-L., & West, T. (2003). Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. *Music Education Research*, 5(3), 213-226.

Rudolf, M. (1950). *The Grammar of Conducting*, New York, NY: Schirmer Books.

Rudolf, M. (1995). *The grammar of conducting*. Belmont: Thompson Singular.

Running, D. J. (2008). *Conductor as actor: A collaborative method for training conductors through dynamic muscularity*. (Doctoral dissertation). Recuperado de ProQuest Dissertations & Theses. (3299420)

Sadie, Stanley (ed.): *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Londres: Macmillan, 1980.

Saito, H. (1988). *The Saito conducting method*. Min-on Concert Association and Ongaku no Tomo Sha Corporation.

- Sanahuja, J. L. (2005). *Moderna metodología para una pedagogía superior de la Dirección de Orquesta*. (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Valencia, España.
En <https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=384516>
- Scheflen, A. E. (1972). *Body Language and social order. Communication as behavioral control*. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice-Hall.
- Scherchen, H. (1929/1950). *El arte de dirigir la orquesta*. Barcelona: Labor.
- Scherchen, H. (1933). *Handbook of Conducting*. Oxford University Press.
- Schmidt, C. (1989). Applied music teaching behavior as a function of selected personality variables. *Journal of Research in Music Education*, 37(4), 258-271.
- Schorer, J., Jaitner, T., Wollny, R., Fath, F., & Baker, J. (2012). Influence of varying focus of attention conditions on dart throwing performance in experts and novices. *Experimental Brain Research*, 217(2), 287-297.
- Schuller, G. (1999). *The complete conductor*. Oxford University Press.
- Scott, D. E. (1996). Visual diagnostic skills development and college students' acquisition of basic conducting skills. *Journal of Research in Music Education*, 44, 229-239.
- Sharp, T. W. (1998). The effect of pre-conducting and conducting behaviors on the evaluation of conductor competence. *Journal of Band Research*, 33, 36.
- Siang, G. P. L., Ismail, N. A., & Yong, P. Y. (2010). A Study on Potential of Integrating Multimodal Interaction into Musical Conducting Education. *Journal of computing*, 2(5). Recuperado de <https://sites.google.com/site/journalofcomputing/>
- Sidoti, V. J. (1991). *The effects of expressive and non-expressive conducting on the 277 performance accuracy of selected expression markings by individual high school instrumentalists*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (9105212)
- Siebenaler, D. (1997) Analysis of teacher-student interactions in the piano lessons of adults and children. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 6-20.

- Silvey, B. A. (2011). Effects of score study on novices' conducting and rehearsing: A preliminary investigation. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 187*, 33-48.
- Silvey, B. A. (2013). The role of conductor facial expression in students' evaluation. *Journal of Research in Music Education, 60*(4), pp. 419 – 429. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0022429412462580>
- Silvey, B. A., & Montemayor, M. (2014). Effects of internal and external focus of attention on novices' rehearsal evaluations. *Journal of Research in Music Education, 62*(2), 161-174.
- Sousa, G. D. (1988). *Musical conducting emblems: an investigation of the use of specific conducting gestures by instrumental conductors and their interpretation by instrumental performers*. Dissertation Abstracts International, 49 2143A (University Microfilms N°. 88-20. 356).
- Stanton, R. (1971). *The dynamic choral conductor*. Delaware Water Gap: Shawnee Press
- Stevens, K. (1987). Interactional processes in group piano teaching. Unpublished M.A. dissertation, University of Reading.
- Stoessel, A. (1920). *The Technique of the Baton*. New York: Fischer
- Stokowsky, L. (1965). *The Conductor's Art*. New York: McGraw Hill.
- Thomas, K. (1979). *Lehrbuch der chorleitung (I)*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Thompson, K. (1983). *An analysis of group instrumental teaching: principles, procedures and curriculum implications*. Unpublished Ph.D. thesis, University of London.
- Tochon, F. V. (1999). *Vídeo study groups*. Madison: Atwood.
- Treviño, A.R. (2008). *The effect of the use of an aural model during score study on undergraduate music majors' conducting gesture*. (Doctoral dissertation, 76 University of Washington). Dissertation Abstracts International, 69 (06A). (UMI No. 3318463).

- Valle Brandao, J. M. (2011). *Learning and Teaching Conducting through Musical and Non-musical Skills: An Evaluation of Orchestral Conducting Teaching Methods*. (Dissertation). Louisiana State University. http://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/3954
- Vygotsky L. (1978). *Mind in society*, Cole M., John-Steiner V., Scribner S., Souberman E., (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wainwright, G. (1993). *Teach yourself. The body Language*. Edición en español (2004) Madrid: Pirámide ediciones.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. (1985). *Teoría de la comunicación humana* (2ª ed.). Barcelona: Herder.
- Wis, R. (1993). *Gesture and body movement as physical metaphor to facilitate learning and to enhance musical experience in the choral rehearsal* (Doctoral dissertation, Northwestern University).
- Wis, R. M. (1999). Physical metaphor in the choral rehearsal: A gesture-based approach to developing vocal skill and musical understanding. *Choral Journal*, 40(3).
- Wolff, Ch. (1972). *A Psychology of Gesture*. Press New York: Arno Press.
- Yarbrough, C. (1987). The relationship of behavioral self-assessment to the achievement of basic conducting skills. *Journal of Research in Music Education*, 35, 183-189.
- Young, V., Burwell, K., & Pickup, D. (2003). Areas of study and teaching strategies in instrumental teaching: a case study research project. *Music Education Research*, 5(2), 139-155.

CAPÍTULO II

PROPUESTA DE UN MODELO DE GESTUALIDAD EN DIRECCIÓN DE ORQUESTA

ÍNDICE

1- CONSIDERACIONES PREVIAS SOBRE LOS GESTOS OBJETO DE ANÁLISIS	101
2- INVESTIGACIÓN PREVIA SOBRE LOS ASPECTOS GESTUALES QUE SE VAN A EVALUAR.....	104
3- LAS VARIABLES E INDICADORES DEL GESTO. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	111
3.1 Tempo, ritmo y métrica	112
3.2 Marcación de compases. Patrones básicos	115
3.3 Anacrusa y gestos preparatorios	116
3.4 Relaciones: articulaciones y acentos.....	118
3.5 El brazo y la mano izquierda	119
3.6 Fraseos, Cesuras y Corte Final	121
3.7 Entradas (<i>cues</i>).....	122
3.8 Expresividad Facial y Corporal	123
4. ELABORACIÓN DE UN MODELO DE GESTUALIDAD EN DIRECCIÓN DE ORQUESTA.....	129
5- FACTORES QUE INFLUYEN EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS GESTUALES	131
5.1 El estudio/análisis de la partitura	131
5.2 La audición de la obra durante el estudio: ¿sí o no?	134
5.3 El rayado de la partitura.....	136

5.4 La autopercepción.....	136
5.5 El Liderazgo (Actitud Directorial).....	138
5.6 Interacción entre el Director y la Orquesta	148
5.7 Las Técnicas de Ensayo	148
5.8 Aspectos emocionales que afectan al director en el podio	152
5.9 Aprendizaje gestual a través de programas de interacción multimodal.....	156
6- REFERENCIAS	158

“Me lo contaron y lo olvidé; lo vi y lo entendí; lo hice y lo aprendí.” Confucio (551 AC-478 AC)

1- CONSIDERACIONES PREVIAS SOBRE LOS GESTOS OBJETO DE ANÁLISIS

En línea con los principales tratados y textos académicos sobre dirección, se han seleccionado para el estudio del aprendizaje gestual durante esta investigación aquellos movimientos corporales –actividades motoras o conductas gestuales- correspondientes a siete dimensiones genéricas de la música relacionadas con los aspectos morfológicos, sintácticos y expresivos que un estudiante de Dirección de Orquesta debe intentar dominar durante los primeros estadios de su aprendizaje. Cada dimensión musical se ha caracterizado por una o más variables gestuales que habitualmente –y en línea con la mayoría de autores consultados- se emplean para comunicar dichas dimensiones musicales. Cada variable gestual, se ha definido y acotado, dividiéndolas, a su vez en uno o más indicadores que habitualmente se emplean para comunicar específicamente dicha variable. Estos indicadores, más específicos, sirven al mismo tiempo de guía a los participantes a la hora de preparar, evaluar y reflexionar sobre la propia gestualidad y la de los pares.

Con esta selección de gestos hemos construido y validado la escala OCGCS, acrónimo de *Orchestral Conducting Gestural Competencies Scale*. Antes de pasar a describir los gestos que se van a evaluar y sobre los que se va a medir su desarrollo competencial a lo largo de las 4 fases de experiencias prácticas llevadas a cabo, hay que aclarar lo que en el marco de este estudio vamos a denominar gesto y técnica gestual.

La técnica en Dirección comprende no sólo la parte gestual: también existe una técnica de ensayos, múltiples técnicas/metodologías analíticas para la preparación de las partituras, y otros procesos que pueden entrar dentro de la denominación de técnica cuando se trabaja de una manera programada, estructurada y organizada metódicamente (por ejemplo, técnicas para el liderazgo, técnicas para desarrollar las habilidades interpersonales con los miembros de la orquesta, u otras). En esta investigación hemos acotado el estudio de la técnica en Dirección focalizándolo exclusivamente en la técnica gestual, es decir, en el modo en que se han de realizar los gestos para poder comunicar de manera efectiva los parámetros musicales

definidos en las 7 dimensiones seleccionadas. Por tanto, quedan fuera del alcance y objetivo de esta investigación las técnicas de ensayo, o los modos de aprender a ejercer el liderazgo en el podio, así como otras técnicas de estudio relacionadas con la preparación del material que se va a dirigir.

Esta técnica gestual que se aborda es la que interviene en el proceso de formación gestual de los estudiantes de Dirección durante el primer curso de instrucción. Se pueden considerar gestos fundamentales, aunque no todos ellos tienen el mismo nivel de dificultad. Algunos pueden adquirirse con relativa facilidad al final del primer curso (2 semestres), pero otros son difíciles de controlar y no se dominan del todo, si es que alguna vez se dominan, incluso al terminar el cuarto año de formación superior o los postgrados especializados. Los gestos más básicos son aquellos que vienen definidos en todos los libros de texto y académicos de Dirección consultados –casi todos los que existen disponibles en el mercado y en formato electrónico- y para ellos es posible un entrenamiento metódico, gesto por gesto, movimiento por movimiento hasta conseguir una mecanización del gesto en el que intervienen la memoria muscular y la repetición.

No obstante, hay que decir que, a pesar de que estos gestos básicos son aparentemente sencillos de incorporar a la conducta del director/a cuando se trabajan aisladamente, cuando se ponen en contexto, es decir, conduciendo música real que suena como respuesta a esos gestos, no siempre es fácil controlarlos. Dicho de otro modo: desde el punto de vista de la cognición motora, los gestos aislados son relativamente fáciles de adquirir, pero cuando esa actividad motora no es el centro de atención sino la música, es muy frecuente que los estudiantes pierdan la seguridad que parecían haber adquirido cuando únicamente centraban su foco de atención en la acción motora. Por tanto, aun cuando haya gestos más propicios a adquirirse antes, todos los gestos puestos en contexto con la música conllevan una mayor dificultad en un comienzo.

También conviene aclarar que los gestos más difíciles son aquellos en los que está implicada la comunicación de afectos, emociones, estados de ánimo o el carácter intrínseco de la música, que es a lo que los músicos llamamos genéricamente expresividad. Conseguir un gesto expresivo que, además de comunicar parámetros musicales sonoros, sea capaz de contagiar e influir en el ánimo de los músicos (y del público, a través de la música interpretada por estos músicos) dando un sentido personal a lo que está produciéndose sonoramente y que conmueva, es sin duda lo más difícil en materia de dirección. En nuestra investigación hemos

incluido gestos de tipo expresivo que, de acuerdo con los principales autores y directores de orquesta, se pueden corresponder con acciones motoras que requieren de una implicación más cercana a los músicos y a la música, como son el uso expresivo del brazo izquierdo, la expresión facial o la actitud corporal general –que esté en consonancia con el carácter general de la música- y, casi lo más importante, el contacto visual con los músicos. Estos gestos forman parte de un nivel de dificultad gestual mayor y, en cualquier caso, su empleo no siempre garantiza una Dirección expresiva, pero la idea misma de entender que todo el cuerpo ha de involucrarse como una unidad coherente a la hora de transmitir emociones justifica sobradamente la inclusión de estos gestos corporales en la exploración de la adquisición de competencias gestuales, incluyendo el manejo de otras partes del cuerpo que no sea la sempiterna mano y brazo derechos (con batuta, generalmente, en el ámbito orquestal).

En general, como hemos apuntado en el capítulo I, existe consenso sobre el hecho de que los estudiantes deben focalizar sus esfuerzos inicialmente en el desarrollo y mejora de las habilidades comunicativas no verbales, esto es, el gesto y el contacto visual y son precisamente estas habilidades las que generalmente se abordan en los textos básicos de Dirección (Lane, 2004).

Como se ha apuntado en el Capítulo I, hay un largo recorrido en la adquisición de una técnica gestual desde los comienzos hasta convertirse en característica personal de un director/a. Es necesario disponer de una técnica gestual desde el comienzo de la formación que permita poder comunicar de manera eficiente y eficaz los mensajes “codificados” en los gestos a los músicos. Sobre este particular, Valle Brandao (2011) asevera que desde finales del siglo XX hasta nuestros días, la técnica de Dirección–incluyendo la técnica de la batuta, el repertorio de gestos, el comportamiento en el podio y los procedimientos de ensayo- se han estandarizado de algún modo. En su opinión el aumento de la enseñanza formal a nivel de conservatorios, la influencia de los concursos de Dirección internacionales, los programas de enseñanza, el impacto de las grabaciones y otros factores, se han combinado para codificar las funciones y habilidades del “maestro” moderno.

2- INVESTIGACIÓN PREVIA SOBRE LOS ASPECTOS GESTUALES QUE SE VAN A EVALUAR

En su tesis doctoral, Valle Brandão (2011) divide las habilidades musicales que se deben trabajar en el aula de Dirección en dos grupos, cada uno de ellos con distintos subgrupos. Por un lado estarían las habilidades técnicas, entre las cuales destacan la técnica gestual y la técnica de ensayos, y por otro lado, las habilidades relativas al estudio, preparación e interpretación donde incluye la lectura y estudio de la partitura, el análisis, conocimientos de historia de la música, instrumentación y educación auditiva. La técnica gestual, descrita generalmente a través de gráficos en los libros de texto, ocupa una parte fundamental de los tratados de dirección. Mientras algunos autores se han centrado en la descripción gráfica de la marcación de las figuras básicas de los compases, otros focalizan sus explicaciones en elementos como la marcación de dinámicas y articulaciones como es el caso del tratado de Farberman (1997) y el de Prausnitz (1983), ya citados en el capítulo anterior. También Valle Brandao, por su parte, afirma que el mantenimiento del pulso, la marcación de entradas correctas y el fraseo son actividades centrales en el quehacer gestual en dirección.

Johnston (1993) propone en su estudio sobre la efectividad del video en el aula de Dirección un formulario para la autoevaluación y la evaluación de los pares diseñado para identificar las áreas que necesitan mejora dentro de la técnica gestual. El formulario contiene los siguientes aspectos gestuales:

1- Patrones de compás	2- Cara/cuerpo	3- Dinámicas	4- Entradas
5- Comienzo	6- Reposos	7- Fermatas	8- Cambio de tempo
9- Liderazgo	10- Comunicación no verbal	11- Sentido general de la música en los gestos	12- Preparación de la partitura

(Traducción propia)

Este formulario usado para la autoevaluación de los alumnos en el estudio citado se diseñó de modo que los ítems de evaluación iban desde los aspectos más técnicos (áreas del 1 al 8) hasta los aspectos más expresivos y holísticos en las áreas 9 a la 12. Esta división se hizo bajo la premisa de que la actividad directorial se puede dividir en series de habilidades separadas, pero su efectividad sólo se puede medir examinando la comunicación corporal como un todo y en su conjunto.

En relación a la expresividad del director en el podio, Silvey y Montemayor (2014) afirman que la audiencia prefiere directores/as que demuestren una gesto expresivo, que mantengan

el contacto visual con los intérpretes (Byo y Austin, 1994) y que sean capaces de variar sus expresiones faciales mientras están en el podio (Yarbrough, 1975).

Mathers (2008), por su parte, considera que la expresión facial y el contacto visual son los dos elementos más importantes que hay que desarrollar dentro de las habilidades de comunicación no verbal de los estudiantes de Dirección. En la misma línea, DeVenney (2010) afirma que los profesores deberían ayudar a sus estudiantes a desarrollar las habilidades que les permitan un contacto “íntimo” entre el grupo y el director, con componentes que incluyen los gestos de la mano, el contacto visual, la respiración, la expresión facial, el lenguaje corporal y otros factores.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1999) incluye, entre otras, la inteligencia musical (capacidad para percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales junto con la sensibilidad a los parámetros musicales) y la corporal-cinética (ligada al control y la expresividad corporal, capacidad de manipular objetos y habilidades físicas, relacionadas entre ellas al igual que las demás tipologías de inteligencias (Lombardo, 2012). También Sternberg (2006) realiza un enfoque que relaciona música y movimiento como aspectos transversales en el desarrollo de la inteligencia. Según Gordon (1997), la capacidad para dejar fluir el movimiento es el fundamento de la expresividad musical que, a su vez, se relaciona con la capacidad de imaginar mentalmente la música (Lombardo, 2012). Esta capacidad de imaginar la música resulta imprescindible para expresar y comunicar ideas musicales desde el podio.

Fredrickson (1994), investigó un aspecto específico de la comunicación no verbal: el contacto visual, tal y como se ha expuesto en el capítulo anterior. En un intento de explorar más profundamente el tema del contacto visual, Byo y Lethco (2001) examinaron cuáles son los eventos musicales y qué condiciones relacionadas con el director provocan que los músicos miren al director y cuáles motivan que el director mire a los músicos. Para analizar la actividad visual se colocaron 3 cámaras detrás del director de modo que los ojos de los 12 músicos (estudiantes) se pudieran ver en todo momento. Se colocó una cuarta cámara adicional detrás del grupo para poder captar la actividad visual del director en todo momento. Se emplearon dos piezas musicales contrastantes para comparar la actividad visual de los intérpretes y del director. Los resultados de esta investigación indican que los músicos tuvieron más contacto visual con el director durante la pieza musical lenta que durante la rápida. Además, se observó

también el contacto visual del director con el grupo y la calidad de la Dirección (expresiva *versus* neutral). Al analizar los datos relativos a la calidad de la Dirección éstos revelaron que el contacto visual de los músicos con el director no tenía relación con la calidad de la dirección. Aún más, los contactos visuales de los músicos con el director no se correspondían con el contacto visual del director al grupo.

Harrison (2014), afirma a la luz de los resultados de su investigación, que los participantes en su estudio juzgaron las interpretaciones de diversos *ensembles* como más expresivos cuando eran dirigidos con una gran componente visual de contrastes por el director, especialmente en dimensiones expresivas, como articulaciones y dinámicas, independientemente de si la interpretación del *ensemble* había sido acorde con el gesto en dichos contrastes expresivos.

Ray Birdwhistell fue el primero en documentar sistemáticamente y categorizar el comportamiento facial kinésico (Mayne, 1992) desarrollando un sistema de símbolos –que llamó *kinemas*- capaces de identificar individualmente hasta 60 movimientos faciales. De acuerdo con Birdwhistell, diferentes culturas emplean diferentes expresiones faciales para expresar emociones similares. Sin embargo, él mismo afirmaba que todas las culturas podían ser analizadas con el mismo pool o set de *kinemas*. Los mimos y los directores parecen tener una visión similar sobre la expresión facial. De hecho, Kipnis (1974) reconoce, como lo hacen la mayoría de los textos de Dirección, que la cara es mucho más potente como comunicadora cuando se conecta al cuerpo, esto es, en armonía con él. A este respecto conviene recordar que la cara es una parte del cuerpo y que la mayoría de las emociones que se reflejan en la cara se originan primeramente dentro del cuerpo –en su mismo centro-.

Resulta también interesante la investigación llevada a cabo por Berry (1990) en la que la investigadora sugiere que el impacto de la expresión facial depende de la edad. Los resultados de su trabajo apuntan que las caras más viejas comunican más significados específicos que las caras jóvenes.

Neill (1989) examinó las reacciones de los estudiantes frente a las posturas y expresiones faciales de sus profesores. Los resultados indican que mostrarse ceñudo –ceño fruncido- y sonreír tienen mayor impacto en los estudiantes que las posturas y gestos del resto de cuerpo.

Verrastro (1989) revisó un estudio llevado a cabo por Grechesky en 1985 con el propósito de examinar la relación entre la calidad interpretativa y el comportamiento gestual del director. El estudio se diseñó asumiendo que las conductas gestuales (verbales y no verbales) se pueden

identificar, categorizar, analizar y después ser tratadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de dirección. Para su estudio, Grechesky empleó la expresión facial como una de las categorías a observar con una división genérica en mensajes de aprobación o desaprobación. Los resultados mostraron que las expresiones faciales de naturaleza positiva, esto es, de aprobación, tenían resultados positivos en la interpretación del grupo. Contrariamente, las expresiones faciales de naturaleza negativa tenían resultados negativos en la interpretación grupal.

Byo y Austin (1994) construyeron y testaron un método para documentar el uso de una serie de gestos no verbales incluyendo los gestos de la mano y brazo derecho, mano y brazo izquierdo, el contacto visual, la expresión facial, el movimiento corporal y la marcación de entradas. Para ello se analizaron los vídeos grabados durante 15 minutos de ensayo a 6 directores expertos y 6 directores noveles y se procedió a comparar entre ambas muestras las categorías gestuales seleccionadas. Las altas desviaciones standard observadas para varias de las categorías demostraron que los directores expertos presentaban tantas diferencias como similitudes entre ellos, sugiriendo que hay una amplia variedad de aproximaciones a la Dirección expresiva. Los investigadores encontraron que, a pesar de la variación, los directores expertos como grupo eran significativamente diferentes al grupo de directores noveles en diversas categorías gestuales. Así, los expertos mostraron un mayor repertorio de conductas no verbales y el hecho de que dichas conductas se usaban combinadas entre sí es lo que claramente distinguía a los expertos como más expresivos que los directores noveles. Los gestos de estos últimos no eran convincentes comparados con los de los expertos (por ejemplo, un patrón de legato que tenía un acento incorporado). La importancia de este estudio llevado a cabo por Byo y Austin es la implicación que los autores atribuyen al acto de que planificar los gestos puede ser efectivo para inducir gestos no verbales de expertos en los directores noveles. También apuntan en su estudio que el hecho de que el director novel practique los gestos aisladamente puede explicar la falta de multidimensionalidad en los gestos de este grupo cuando dirigen.

A este respecto, el investigador de la universidad de Missouri, Brian A. Silvey (2011), afirma que una manera de medir el grado de efectividad expresiva del director es a través de la medición del grado de calidad interpretativa mostrada por el conjunto y demuestra que existe una correlación entre ambas variables. Así mismo, en otro artículo, Silvey (2013) propone que el grado de expresividad facial del director tiene una influencia directa en la expresividad

del conjunto orquestal. Hay muchos estudios recientes que abordan esta cuestión de vital interés: el modo en que el director “contagia” a los músicos a través del gesto, entendido no sólo como movimientos de los brazos, sino en sus múltiples expresiones corporales. Es este uno de los misterios que rodean a la efectividad directorial de los grandes directores y que persiguen todos los aspirantes a directores: cómo conseguir ese liderazgo artístico a través del gesto corporal.

Morrison, Price, Smedley, y Meals (2014) dan un paso adelante a partir de las investigaciones de Silvey con el propósito de examinar si este efecto de información visual a través de la expresividad de los gestos del director se hace evidente en la evaluación de determinados aspectos de la interpretación de un *ensemble*, como son las articulaciones y las dinámicas. Para ello se hicieron 32 interpretaciones musicales que combinaban información visual y auditiva, diseñadas para mostrar un alto grado de contrastes en los dos ítems examinados. Se usaron 4 ejemplos musicales, cada uno de ellos grabado por un grupo orquestal con interpretaciones de gran contraste y poco contraste entre los ítems, combinando a su vez dichos ejemplos con cuatro vídeos de directores demostrando un alto grado y bajo grado de contraste en los gestos referidos a la articulación y dinámicas. El número de participantes fue de 285 que vieron los vídeos y evaluaron la cualidad del *ensemble* respecto a la articulación, las dinámicas, la técnica, el tempo y la expresividad general. Los resultados concluyeron en una mejor evaluación de las interpretaciones en las que el director mostraba una alta expresividad, independientemente de la calidad de la interpretación del grupo. Las puntuaciones tanto de las articulaciones, como de las dinámicas se mostraron fuertemente correlacionadas con las puntuaciones de la expresividad en general del *ensemble*. La conclusión de Morrison et al. es que la información visual muestra jugar un rol importante en la percepción y evaluación de la expresividad musical de una interpretación. De hecho se sugiere que el estímulo visual codificado por los músicos comunica una abundante información expresiva a la audiencia (Davidson, 2002; Thompson, Graham, & Russo, 2005)

De acuerdo a la literatura previa que indica que el gesto es una de las partes esenciales en la formación de un director (Price y Winter, 1991; VanWeelden, 2002; Yarbrough, 1975), Silvey y Montemayor (2014) reportan que en su investigación los estudiantes sienten que el gesto tiene la máxima importancia al dirigir un grupo y que focalizan su actividad principalmente en ganar seguridad en sus gestos. En general, los estudiantes de Dirección ven el desarrollo de las habilidades gestuales como esencial para su autoimagen de líderes musicales de un

conjunto. Silvey y Montemayor argumentan que esto puede ser debido al reconocimiento de elementos musicales importantes tales como el tempo, el estilo, el balance sonoro y la línea melódica se controlan fundamentalmente a través de la conducta gestual no verbal.

Otras investigaciones han tratado de diferenciar dónde focalizan su atención los directores noveles frente a los directores profesionales cuando están observando a alguien dirigir. En este sentido, Johnson, Fredrickson, Achey y Gentry (2003), empleando elementos de Dirección no verbales tal y como se identifican en los textos de Dirección y en investigaciones previas, seleccionaron aquellas áreas importantes en las que tanto estudiantes como profesionales de la Dirección podían focalizar su atención. Estas áreas fueron: el movimiento de la mano derecha, el movimiento de la mano izquierda, el contacto visual, la expresividad facial y el movimiento corporal. Los resultados del estudio indican que para los directores aprendices, el movimiento del brazo derecho fue el aspecto más importante, mientras que los directores expertos pusieron más interés en el brazo izquierdo y la expresión facial.

Silvey (2013) llevó a cabo un estudio cuyo propósito era explorar si la expresión facial del director afecta a la expresividad de la música al dirigir ejemplos musicales a una banda de estudiantes superiores de música. Tres directores fueron grabados en vídeo cada uno actuando premeditadamente con expresiones fáciles de aprobación, desaprobación y neutral frente a lo que producían los músicos. Cada vídeo se duplicó dos veces y se sincronizaron con cada una de las tres grabaciones realizadas por una banda profesional. Los participantes fueron 133. Todos ellos vieron nueve vídeos de 1 minuto con diferentes expresiones faciales en los directores y diferentes fragmentos musicales y puntuaron la expresividad de cada grupo orquestal sobre una escala de 10 puntos. Los resultados de los análisis Anova indicaron que la expresividad facial del director afectaba significativamente a la expresividad del *ensemble*. Las comparaciones post hoc revelaron que las puntuaciones de los participantes sobre la expresión del *ensemble* fueron significativamente más altas para los ejemplos musicales que contenían una expresión facial de aprobación que para los ejemplos en los que la expresión facial era neutra o de desaprobación. Las puntuaciones medias más bajas de los participantes fueron las relativas a los ejemplos en los que había neutralidad en la expresión facial, indicando que una ausencia de expresión facial influenciaba las evaluaciones de la expresividad de los *ensembles* más negativamente.

Sidoti (1991) llevó a cabo un estudio para medir el efecto de la Dirección expresiva y no

expresiva en la interpretación. Para ello, Sidoti contó con instrumentistas que interpretaron varios ejemplos musicales con 8 marcas expresivas diferentes en la partitura. Los estudiantes no fueron avisados de que algunos fragmentos habían sido dirigidos expresamente sin expresión, mientras otros se habían dirigido con gestos expresivos. Los instrumentistas tocaron los ejemplos musicales con un director grabado en un vídeo. Los resultados de la investigación de Sidoti indican que la Dirección expresiva contribuye significativamente a una interpretación también expresiva.

Más allá del mantenimiento del pulso y de las indicaciones de entradas, el director utiliza el espacio vertical y horizontal para mover sus brazos, a veces simulando peso o resistencia y variando el tamaño, velocidad y otros aspectos de los gestos para dar a entender el contenido expresivo de la música (Byo y Austin, 1994). Las relaciones entre las acciones motoras del director (por ejemplo, gesto expresivo, frecuente y mantenido contacto visual, variada expresión facial) con las interpretaciones resultantes están ahora comenzando a establecerse gracias a algunos trabajos de investigación recientes (Johnson et al., 2003; Labuta, 2010; Napoles, 2013).

Nápoles (2013) comparó interpretaciones corales bajo dos direcciones de tipo opuesto: estrictamente técnica y expresiva en condiciones que incluían la perspectiva frontal (*ensemble*) y desde detrás (la audiencia). Independientemente del ángulo de visión, la investigadora observó diferencias significativas en las evaluaciones emitidas sobre la calidad sonora, la expresividad y la impresión general entre los directores “estrictos” y los “expresivos”. La Dirección de tipo expresivo también se ha mostrado que influye positivamente en las actitudes hacia las interpretaciones (Laib, 1993; Sheldon, 2000; Silvey, 2013), incluso cuando no había cambio alguno en las interpretaciones (Price y Winter, 1991; Fredrickson, Johnson, & Robinson, 1998; Schutz and Lipscomb, 2007).

Morrison, Price, Geiger, & Cornacchio (2009), realizaron un estudio similar para examinar si el empleo de técnica con alta expresividad o baja expresividad afectaba a la evaluación de las interpretaciones de la orquesta que eran siempre las mismas aun cambiando las condiciones de la dirección. Los resultados del estudio señalan que la expresividad del *ensemble* se calificó significativamente más alto cuando el director era altamente expresivo. Todos estos trabajos redundan en la idea de que se puede juzgar una interpretación como más o menos expresiva dependiendo del grado de expresividad percibida en el director.

La evaluación de la expresividad en el caso de solistas instrumentales parece estar influenciada, entre otras cosas, por el modo en que se mueve el intérprete. Así, Juchniewicz (2008), en un estudio sobre el particular, encontró que las interpretaciones de un solista al piano que se mueva con todo el cuerpo mientras toca, comparadas con idénticas interpretaciones del mismo pianista sin movimiento alguno o muy poco, eran más positivas en todos los ítems analizados (fraseo, dinámicas y rubato). Esta experiencia está en línea con los resultados de previas investigaciones (Davidson, 2002; Thomson, Graham y Russo, 2005) en las que se sugiere que los intérpretes transmiten la información sobre el grado de expresividad kinestésicamente y facialmente, aun no realizando los movimientos con esa intención, y que estos movimientos son los que refuerzan las experiencias musicales del público que escucha esa interpretación.

Por su parte, House (2000) estudió utilizó el audio de una interpretación de trompeta llevada a cabo por un instrumentista muy solvente y las imágenes en vídeo de dos directores, uno muy expresivo y con bastantes movimientos corporales y faciales, y el otro no expresivo. A pesar de que el audio empleado fue el mismo, los participantes en la investigación puntuaron como más expresiva la interpretación del trompetista cuando era dirigido por el director con gesto expresivo y viceversa.

Sugiriendo una posible asociación entre Dirección expresiva y respuesta del *ensemble*, Grechesky (1985) encontró que entre grupos musicales considerados más expresivos, sus directores tendían a usar más gestos expresivos. Lo que no se puede decir, en opinión del autor del estudio, es que esas interpretaciones expresivas del grupo sean debidas a los gestos del director, a la manera de focalizar los ensayos o a otros factores.

Las investigaciones más recientes sobre este particular han reportado el dominio de la información visual en la evaluación o identificación de expresividad en una interpretación musical (Tsay, 2013; Mitchell y MacDonald, 2014).

3- LAS VARIABLES E INDICADORES DEL GESTO. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Se ha realizado un estudio exhaustivo de los gestos que se incluyen en los textos académicos como relevantes para el futuro director de orquesta y que ya se han mencionado en su mayoría en el anterior capítulo (Scherchen, 1950; Berlioz, 1902; Grosbayne, 1956; Galkin, 1988;

Rudolf, 1995; Previtali, 1983; Willets, 1993; Farberman, 1997; Green y Malko, 1997; Phillips, 1997; McElheran, 2004; Ribó, 1988; Fuertes, 2002; Holden, 2003; Lozano, 2007; Wagner, 1989; Gustems y Elgstrom, 2008; Carse, 2008; Lorenzo de Reizábal, 2010; Colson, 2012). Las anacrusas, cambios agógicos, cambios de tempo, mantenimiento del pulso, cambios de compás, de proporciones, de relaciones, de dinámicas, el empleo expresivo y autónomo del brazo izquierdo, la interrupción del movimiento y los cortes, así como la actitud corporal y facial en relación a la expresión musical y la plasticidad del gesto, son el núcleo central de los gestos incluidos en la investigación realizada hasta el presente.

Para el desarrollo de esta investigación se han tomado como base para el análisis los gestos asociados a las principales dimensiones musicales que un director debe poder transmitir. Estas dimensiones son el tempo, ritmo y métrica, entradas musicales, articulación, dinámica, fraseo y carácter de la música. Las variables seleccionadas para esta investigación constituyen los grandes ejes maestros de los textos académicos sobre Dirección de Orquesta y representan los tópicos centrales de la formación técnica gestual en dirección: anacrusas, cambios agógicos, cambios de tempo, mantenimiento del pulso, cambios de compás, de proporciones, de relaciones, de dinámicas, el empleo expresivo y autónomo del brazo izquierdo, la interrupción del movimiento y los cortes, así como la actitud corporal y facial en relación a la expresión musical y la plasticidad del gesto.

3.1 Tempo, ritmo y métrica

Según Scherchen (1929), la acción de dirigir consiste en la clara y exacta representación del curso métrico de la obra con ayuda del gesto como único medio de expresión. Según este autor, lo primero que debe exigirse a un director es la precisión y la claridad inalterables de la imagen métrica del gesto.

Para Holden (2003) y Prausnitz (1983), mientras los gestos pueden variar, los patrones básicos de marcación de compases son relativamente estándar. Varios autores comparten esta opinión, separando claramente la idea de “marcación del compás” (*beat*) como unos movimientos más o menos fijos y estables y los demás movimientos como “gesto”. Furtwängler (1937) afirma que dirigir consiste en primera instancia en comunicar lo rítmico. El director da el tempo del cual se deriva todo lo demás.

El establecimiento del tempo correcto para interpretar una obra musical ha sido uno de esos temas siempre debatidos y nunca resueltos. W. A. Mozart, por ejemplo, señalaba en una de

sus cartas que la elección del tempo era “la más necesaria, la más difícil la más importante cosa en música” (Valencia Restrepo, 2001). También L. v. Beethoven le atribuía especial importancia e incluso llegó a mostrar un gran entusiasmo por el uso del metrónomo, construido en 1816 por Nepomuk Mälzel. Para R. Wagner (On conducting, 1989), existía el concepto de tempo correcto ligado al *melos* –el espíritu de la obra, su carácter cantábil- y afirmaba que era obligación del director buscar dicho espíritu y el tempo mediante un cuidadoso estudio de la estructura global de la partitura, así como de sus figuraciones temáticas y de frases. Uno de los principios que aplicaba al dirigir era prestar más atención a la frase que a las subdivisiones de la partitura dadas por el compás. Wagner opinaba que mediante la elección del tempo se puede concluir si el director ha comprendido o no la obra. Un tempo exacto sitúa a los buenos músicos en la vía de la interpretación exacta porque supone en quien dirige la orquesta el sentimiento adecuado de la ejecución. H. Furtwängler (1937), en el mismo sentido, defiende que la velocidad y las dinámicas que hay que imprimir a la música están en función del marco en el cual se interpreta la obra y en función también del lugar y la importancia de los grupos instrumentales.

M. y A. Lorenzo de Reizábal (2004) en su libro “Análisis Musical: claves para entender e interpretar la música” presentan los elementos que han de tenerse en cuenta a la hora de realizar la selección del tempo, destacando, entre otros, la ubicación de los acentos, el pulso, el carácter, el ritmo armónico, la textura vocal o instrumental, el estilo, las condiciones acústicas y tamaño de la sala y el número de músicos.

En relación a los cambios de tempo y de agógica, Lozano (2007) opina que lo importante del *accelerando* o del *rallentando* es dónde se inicia y dónde concluye la transformación agógica y que esos dos momentos han de estar absolutamente bajo control.

Valencia Restrepo (2001) en su libro/artículo “Beethoven y el metrónomo” pone de manifiesto que la decisión sobre el tempo correcto para interpretar una obra musical ha sido siempre un tema debatido entre compositores, intérpretes, directores, críticos y aficionados. Se dice que W. A. Mozart en sus escritos y críticas musicales redundaba siempre en la idea de que la elección del tempo era el aspecto más difícil y al mismo tiempo el más necesario al hacer música. También L. v. Beethoven atribuía particular importancia al tempo (Schindler, 1900) y se cuenta en su biografía que la primera pregunta de Beethoven después de presentar en público alguna de sus obras era siempre la misma: “¿Cómo estuvieron los *tempi*?”.

El problema en el establecimiento del tempo es que no siempre se encuentran indicaciones precisas en las partituras. Por ejemplo, en la música antigua no aparecen indicaciones de velocidad (*tempo*). En el período Barroco existían algunas indicaciones, escasas, porque el tempo se consideraba implícito en la música (a través de la figuración de las notas, del estilo de la danza, etc.). Incluso se argumenta que la ausencia de señales más explícitas en las partituras de esta época era debida en parte a la libertad dejada a los intérpretes para aplicar el “afecto” musical necesario y también para dejar espacio a la improvisación del intérprete. La situación cambia a partir de los siglos XVIII y XIX cuando quizás debido a los tempi arbitrarios de los intérpretes, los compositores comenzaron a fijar las velocidades con más precisión. La aparición del metrónomo en 1816, invención de Johan Nepomuk Mälzel, contribuyó a que los *tempi* se fijaran de manera cada vez más precisa.

La idea del tempo como algo subjetivo y relativo está muy extendida y, además, depende de factores como el tipo de instrumento ejecutante, el número de efectivos de la orquesta, el tamaño de la sala de conciertos, la acústica de la misma, amén de otros factores de tipo psicológico, como el estado emocional de los intérpretes. Existen otras razones más sutiles que impiden aceptar las indicaciones metronómicas como conclusivas. Existe una vieja teoría, apuntada por un discípulo de Beethoven, que afirma que cuanto más reducida es una orquesta más rápido ha de ser el *tempo*. Existen además innumerables factores que pueden hacer variar la idea metronómica adoptada. Una sala con un elevado índice de resonancia impondrá al director un movimiento más lento y esto ocurrirá de forma inversa dado el supuesto contrario. Pero además, el temperamento del propio director durante el concierto puede hacer variar la medida de las ejecuciones.

Todos estos factores y otros referidos al estilo y la estética, las tradiciones interpretativas y las convenciones históricas, deben ser tenidos en cuenta a la hora de establecer el tempo de una obra. Esta es la tarea del director. Por tanto, el primer elemento que tendrá que determinar el director es el *tempo*, el movimiento exacto en que debe ejecutarse la obra. Este aspecto, que en absoluto es tan fácil como parece, es la auténtica piedra filosofal de la Dirección orquestal y de la interpretación.

García Vidal (2011) afirma que “lo importante no es tocar rápido, mostrando el alarde del control de las destrezas técnicas, lo importante es interpretar la música a un tempo tal que pueda ser comprendido todo el contenido, todo el discurso musical, y la idea constructiva del compositor” (pg. 50). Por ejemplo, el famoso director rumano Sergiu Celibidache se

caracterizó por la elección de unos *tempi* más lentos de los acostumbrados hasta entonces, argumentando que el tempo lento proporciona mayor riqueza porque permite apreciar todos los detalles, todo el valor de la armonía y de la melodía. Para él “No existen tempos rápidos o tempos lentos, existen tempos ricos o tempos pobres” (Celibidache en García Vidal, 2011, pg. 67)

Wagner (1869) en “El arte de dirigir la orquesta” insiste en la inexactitud de las indicaciones metronómicas al intentar “atrapar” la esencia, el *melos* de la música en un número:

Para ceñirme a mi propia experiencia, en mis primeras óperas, hube de indicar de una manera explícita y minuciosa los tiempos, fijándolos de un modo invariable (a mi parecer) con ayuda del metrónomo. Cuando en la ejecución de una de estas óperas, «Tannhauser», por ejemplo, yo hacía notar a mis intérpretes que habían entendido algún tiempo de manera absurda, me contestaban siempre que se habían ajustado con el más escrupuloso rigor a mis indicaciones metronómicas. Comprendí entonces la inexactitud de las relaciones de las matemáticas con la música; y después, no solamente he prescindido del metrónomo, sino que me he limitado a indicaciones muy generales para el movimiento principal, no empleando cierta precisión más que en las prescripciones de modificación del mismo, cosa casi enteramente extraña a nuestros directores de orquesta. Se me ha dicho que esta generalidad de mis indicaciones había sumido a los directores en nuevas perplejidades y contradicciones, y que esto reconocía como causa en gran parte el haber empleado en las acotaciones palabras alemanas; acostumbrados a las viejas fórmulas italianas, estos señores no entendían lo que yo había pretendido significar al escribir maessig (moderado). (Traducción de Julio Gómez, 1925).

3.2 Marcación de compases. Patrones básicos

Max Rudolf (1995) en su “The Grammar of Conducting” explica la diferencia fundamental entre su metodología y la de los textos anteriores al suyo: el método de marcación de los tiempos del compás, que él bautiza como “patrones fundamentales” (figuras básicas) y dice de estos patrones que se pueden enseñar: “...certain fundamental patterns which cover widely different musical situations can be taught methodically” (pg. 20). Rudolf describe el “click” en su libro y va más allá describiendo hasta 6 maneras diferentes de marcar las figuras básicas en función de la expresión: non-espressivo, light-staccato, full staccato, espressivo-legato, marcato y tenuto.

Raymond Holden (2003) diferencia los gestos –movimientos variables- y los patrones básicos de los compases –movimientos estandarizados-. Si la música se ha de interpretar rápida, lenta, *staccato* o *legato*, el director debe manipular la batuta de manera acorde empleando gestos cortos, largos, nerviosos o suaves que deben estar en proporción directa al efecto deseado.

Uno de los conceptos fundamentales que se manejan en la técnica de Dirección de tradición alemana, inaugurada con Wilhelm Furtwängler y continuada más tarde por su discípulo Sergiu Celibidache, es el de la necesidad de batir todos los pulsos sobre una línea imaginaria o referencia óptica. El maestro García Asensio, en una entrevista recogida por García Vidal (2011) en su tesis, define la referencia óptica como “el recorrido vertical que el brazo realiza al partir de un punto y regresar al mismo punto, estableciendo así una referencia que llamamos referencia óptica. Es el hecho de partir de un punto y regresar a dicho punto en línea vertical” (pg.76). Esta línea imaginaria se puede mover hacia arriba o hacia abajo convirtiéndola así en una herramienta expresiva para mostrar diferentes texturas. Por ejemplo, pasajes de poca densidad instrumental, con participación de tesituras agudas aconsejan subir la línea de referencia óptica, mientras que pasajes densos orquestalmente, con participación específica de instrumentos graves, se reflejan técnicamente bajando la línea de referencia óptica, como si el “peso” sonoro de los instrumentos empujara la batuta hacia abajo (Lorenzo de Reizábal, 2010).

3.3 Anacrusa y gestos preparatorios

Sobre la preparación previa a cualquier suceso musical de la partitura, Furtwängler (1937) afirma que la posibilidad de influenciar un sonido está en la preparación del golpe, no en el golpe mismo. Lo que lleva a un colectivo de músicos a entrar al mismo tiempo requiere de una cierta preparación óptica, lo que Celibidache llamaba “línea de referencia óptica” y que consiste en una línea horizontal imaginaria delante de nuestro cuerpo de la cual parte el brazo al subir y a la cual debe regresar al bajar el brazo (Lorenzo de Reizábal, 2010).

Para Fuertes (2002), el acto de dirigir consiste en marcar anacrusas constantemente de modo que cualquier cambio que tenga lugar en la música, ya sea de tiempo, de intensidad o de ritmo, se refleje una unidad de pulso antes en el gesto del director, preparando dicho suceso. El mismo autor define estas anacrusas como “las unidades de pulso que bate el director para dar las diversas entradas o para señalar los cambios de tempo o matiz” y discrimina tres tipos de

anacrusas: normal, métrica y vistuosística. Estas anacrusas de preparación han de tener lugar una unidad de pulso antes de que suceda el evento preparado. En el entorno anglosajón a estas “anacrusas”, gestos que sirven de aviso previo de los distintos eventos de la partitura se les llama preparaciones.

Lozano (2007) define la anacrusa en un sentido similar como “el movimiento que precede al ataque de la orquesta, con su equivalente contenido dinámico y agógico que todo músico en la orquesta debe percibir con claridad” (pg. 37). Para Rudolf (1995), el gesto preparatorio antes de que empiece la música (la anacrusa) representa un acto de inhalación musical similar al de la respiración. Holden (2003) afirma en relación a la anacrusa (*upbeat*, en inglés), que es uno de los gestos más importantes del director. El famoso director Otto Klemperer (1985) remarcaba que es la anacrusa y no la marcación del pulso donde comienza la música lo que produce que la orquesta responda, una noción que también comparte otro gran director del siglo pasado, Wilhelm Furtwängler (1937), cuando dice que no es el instante de la marcación del pulso primero lo que da lugar a la precisión del gesto del director, sino el modo en que lo prepara.

Para Rudolf (1995), el gesto preparatorio antes de que empiece la música (anacrusa) representa un acto de inhalación musical (respiración). En la misma línea de Rudolf, Leonard Bernstein (1959) sugiere que el director debería tratar la anacrusa exactamente como la respiración: “The preparation is like inhalation, and the music sounds as an exhalation” (pg. 12). Lorenzo de Reizábal (2010) describe la anacrusa de comienzo como el gesto previo que contiene información sobre el tempo, el carácter (*legato*, articulado) y la dinámica.

Respecto a la anacrusa o preparación, Rudolf (1995) afirma que este golpe preliminar, conocido comúnmente como *upbeat*, anacrusa o preparación, es uno de los gestos más importantes del director. Rudolf explica el uso del gesto preparatorio (anacrusa) para obtener acentos y control de las síncopas. Por su parte, Lorenz Huber, en su artículo “Leadership needs to be played” (recuperado on-line) apunta que un director interpretando una obra de alrededor de 10 minutos puede estar marcando alrededor de 1600 pulsos rítmicos (*beats*) de música clásica. Esto representa 3200 movimientos de batuta realizados con la mano derecha (cada *beat* precisa dos movimientos, uno de llegada y otro de salida), sin incluir los movimientos hechos con la mano izquierda y el cuerpo en conjunto. Durante la interpretación, continúa Huber, entre 120 y 200 ojos –en función del tamaño del *ensemble* orquestal/vocal-

estarán puestos sobre el director dispuestos a ver la señal de comienzo. En este sentido, el director tiene el poder de la batuta, pero la orquesta tiene el poder de interpretar los signos de la batuta. Si la señal de comienzo, por ejemplo, es ambigua los músicos se sienten en la disyuntiva de ampararse los unos en los otros sin poder asumir tampoco con certeza que los compañeros tocarán la primera nota y si lo hacen cuándo lo harán. Sobre este particular conviene hacer notar que los músicos no sólo están atentos a la señal de comienzo del director, sino también a la reacción de sus colegas ante dicho gesto. Y justo en una fracción de segundo los instrumentistas clave (concertino, solistas de primeros atriles, solistas de viento, etc.) deciden si reaccionar ante la señal del director o no.

El comienzo de la 5ª Sinfonía de Beethoven en particular se puede considerar un paradigma de entrada orquestal difícil y comprometida para que los músicos entren todos a la vez y, por tanto, un reto para cualquier director. El director Wilhelm Furtwängler fue famoso por la solución que encontró a este reto: marcaba varias anacrusas (*upbeats*) y paraba el gesto arriba esperando a que su concertino decidiera cuál de aquéllos movimientos reconocía como la auténtica señal de comienzo. Y era el concertino el que con un movimiento de cabeza daba, en realidad, la entrada. Existe un chiste muy extendido entre los músicos que cuenta que un músico de la Orquesta Filarmónica de Berlín se encuentra con otro de la Orquesta Filarmónica de Viena y comienzan a hablar sobre la 5ª de Beethoven bajo la Dirección de Furtwängler. El berlinés dice: “nosotros siempre empezamos cuando su batuta pasa justo por el medio de la cola de su frac la tercera vez”. El músico vienés le replica entonces: “Nosotros empezamos cuando ya hemos tenido suficiente”.

3.4 Relaciones: articulaciones y acentos

En su tesis doctoral, Ignacio García Vidal (2011) describe las relaciones como un concepto imprescindible en la técnica de S. Celibidache. Las define como las distintas maneras de reflejar los cambios de Dirección de las figuras básicas según el contenido rítmico del pulso. Las relaciones tratan de este modo de establecer una correspondencia numérica en forma de fracción entre el tiempo que se tarda desde el punto batida hasta el siguiente punto esencial de la figura básica. Después de examinar las relaciones más habituales (1:1; 2:1; 3:1 4:1 y 5:1, fundamentalmente), García Vidal sigue desgranando la técnica celibidachiana haciendo énfasis en la idea de que el director dibuja la música en su gesto anticipándose siempre una unidad de pulso a los acontecimientos de la partitura. Siguiendo la escuela de Dirección creada

por Sergiu Celibidache, Fuertes (2002) describe las relaciones como “las distintas formas de marcar los cambios de Dirección de las figuras básicas según el contenido rítmico de cada unidad de pulso” (pg. 6).

En el mismo sentido define las relaciones Lorenzo de Reizábal (2010), si bien considera que en la práctica y para los directores noveles sólo las relaciones 1:1 (*legato*) y 3:1 (*staccato*) son claramente distinguibles, y apunta que este tópico es uno de los más complejos y difíciles de adquirir en la técnica gestual de dirección. La misma autora explica en su Manual de Dirección que las relaciones en la marcación se caracterizan por la distinta velocidad en el movimiento del brazo al subir y al bajar el mismo para completar un pulso. Cuando la velocidad de subida y bajada del brazo para marcar un pulso es la misma, la relación es 1:1 y se corresponde con el *legato*. Las relaciones entre subida y bajada del brazo pueden ir variando en función del tipo de articulación que se quiera expresar. Por ejemplo, el *staccato* requiere habitualmente una relación 3:1, que quiere decir que la velocidad de subida es tres veces más rápida que la de bajada del brazo (dividiendo el pulso en 4 subunidades, en la primera subunidad estaríamos en la parte alta de la subida del brazo; subunidades 2 y 3 mantienen el brazo arriba y en la 4, baja el brazo.).

Según Silvey (2011), uno de los aspectos más importantes de un director de coro, por ejemplo, es enseñar e insistir en la necesidad de conseguir un buen gesto para cantar *legato*. Para promover este *legato* el gesto no debe mostrar paradas, ni interrupciones del movimiento y debe practicarse con movimientos redondeados de los pulsos de los compases. En palabras del autor: “Imagery such as pretending your hand as a paintbrush, painting even brush strokes on the wall or imagining that you are conducting underwater helps promote sustain in the *legato* gesture” (pg. 8).

3.5 El brazo y la mano izquierda

La mayoría de los textos sobre Dirección apuntan hacia una división general de la labor realizada por ambas manos, una asimetría de movimientos y funciones que constituye una de las mayores dificultades técnicas que deben afrontar y llegar a dominar los estudiantes de dirección. Tradicionalmente los gestos de la mano izquierda han sido descritos como expresivos e idiosincráticos –la mano “poética”- y, por ese mismo motivo, no existe en la literatura una técnica específica para su realización dejándose al albur de la intuición de cada

personalidad artística. No obstante, Rudolf (1995) apunta ya a finales del siglo XX que todo el repertorio de gestos asociados a la mano izquierda, es decir, la mano que tradicionalmente se emplea para la expresión musical y la comunicación de detalles, debiera ser abordado de un modo más sistematizado en el currículo de la enseñanza de dirección.

Grosbayne (1956, 1973), discípulo del gran director Pierre Monteaux habla en su tratado de que las figuras básicas de los compases han de poder desarrollarse con total independencia en ambas manos y coincidía con Rudolf en la idea de la necesidad de independencia del brazo izquierdo. En palabras de Grosbayne: “the function of the left hand is to indicate details of interpretation, while the baton focuses attention on the rhythm” (pg. 87). A esta separación de roles entre ambas manos añade que la habilidad de la mano izquierda para expresar los detalles más sutiles así como los acentos dramáticos es una de las características de un buen director. La dificultad para entrenar la mano izquierda en movimientos expresivos y sutiles es reconocida por Grosbayne cuando afirma que “The conductor’s right hand is the artisan and the left hand the artista. Obviously it is easier to train the artisan than the artist” (pg. 88).

Prausnitz (1983) diferencia claramente entre “beat” (marcación del pulso) y gesto: “The beat controls with clarity and precisión. Gesture invites, because it is not precise, it leaves much to the initiative and to the imagination of the player” (pg. 7). Y continúa, diciendo que los gestos están asociados con la mano izquierda, la “mano poética”. En un sentido amplio, para Prausnitz el gesto incluye cualquier signo visual que no sea el del compás.

Sin embargo, el compositor y director de orquesta Richard Strauss (citado por Bowen en *The Cambridge Companion to Conducting*) es famoso por haber despreciado la importancia de la mano izquierda en dirección, argumentando que “it has nothing to do with conducting” y, para él, el mejor sitio para la mano izquierda era “metida en el bolsillo del que sólo debiera salir para hacer algún mínimo gesto restrictivo...” (p. 10”).

Scherchen (1933) objetaba sobre el particular que el estudiante debería evitar la duplicación, el uso simultáneo de ambos brazos. Y, añade Scherchen: “When the left hand remains independent of the right arm’s motion...the use of the left hand is a splendid method of articulating, intensifying, reinforcing, emphasizing, hushing and refining” (pg. 56). La mano izquierda debería usarse, por tanto, para indicar entradas, expresar las dinámicas y el fraseo y para gestos de advertencia.

Elizabeth Green (1987) afirma que la mano izquierda tiene su propio lenguaje, un lenguaje

elocuente que puede “hablar” y debería ser, en su opinión, entrenado para realizar acciones independientes. Grechesky (1985) en su estudio para determinar los elementos de una Dirección expresiva, encontró que la expresión facial y el uso de la mano izquierda tenían resultados positivos respecto a la creación de interpretaciones musicales expresivas.

3.6 Fraseos, Cesuras y Corte Final

Sobre este particular Rudolf (1995) afirma que los cambios en el tamaño del gesto afectan no sólo a las dinámicas, sino también al fraseo. La expresión musical del director se verá de este modo reflejada en el tamaño, la intensidad y la forma de marcar los pulsos. Rudolf añade que para indicar el fraseo existen diversas técnicas aunque todas ellas tienen en común la idea de que hay una disminución de intensidad al final de la frase y, por contraste, un movimiento fresco y suelto al comienzo de una nueva frase. Añade que una ligera separación entre dos frases no debe conducir a un retraso en el devenir rítmico que debe mantenerse firme. Para ello, los músicos deben acortar la última nota de la frase para poder realizar esa separación (respiración) antes de la siguiente. Rudolf también habla de cómo indicar el fraseo al dirigir:

To indicate phrasing, several different techniques are used...Although the methods of phrasing differ, they have this in common: there is a decreased intensity at the end of a phrase, and by contrast a fresh motion at the beginning of a new one. A slight break results with no delay in the rhythm, which remains steady. Thus the players shorten the last note before the break (pg. 101).

Fuertes (2002), en su artículo “La técnica en la Dirección musical”, define el corte final como un gesto conclusivo que debe reflejar los contenidos de dinámica, carácter y musicalidad correspondientes a la obra que se está concluyendo. Se puede cortar con gestos muy diversos, pero es fundamental que haya concordancia entre el gesto final y la música precedente. Rudolf (1995), al igual que Scherchen (1933), discute cómo se ha de dirigir un *tenuto*, una *fermata* o un corte. Propone una sistematización de estas detenciones del movimiento dividiéndolas en tres categorías: las que tienen lugar al final de la pieza (corte final), aquellas que tienen lugar durante la pieza y van seguidas o no de silencios y los calderones seguidos o no de respiraciones.

También Grosbayne (1956) ofrece un amplio análisis de los diferentes procedimientos para dirigir un corte o fermata. Son especialmente valiosas sus explicaciones sobre la importancia de los gestos preparatorios para controlar todos los aspectos musicales que tienen lugar en una fermata: actividad, interrupción del movimiento y subsecuente continuación.

En relación a los cortes de sonido, García Vidal (2011) recoge en su tesis las opiniones de director español Enrique García Asensio, alumno de Celibidache, sobre este particular: “Existen tantas maneras de finalizar una obra gestualmente como composiciones existan. Cada obra requerirá de un tipo de corte según el contexto musical de ese momento” (pg. 70). Heredero de la técnica de su maestro, García Asensio afirma que sólo existe un aspecto común a todos los gestos de corte y es que se realicen sobre la línea imaginaria o de referencia óptica para que todos los músicos respondan de un modo exacto.

Todos los tratados de técnica de Dirección abordan los gestos necesarios para realizar cortes, respiraciones, fermatas y cualquier otra interrupción del movimiento ofreciendo una amplia paleta de casos. Entre los tratados que más se detienen en estas cuestiones están los de Scherchen (1950), Rudolf (1995), Grosbayne (1956), Farberman (1997), Green & Malko (1997), Previtali (1983), Philips (1997) y Willets (1993). Todos los autores convienen en afirmar que el gesto conclusivo del final debe reflejar los contenidos de dinámica, carácter y articulación correspondientes a la música que se concluye; tal y como afirman Fuertes (2002) y Lorenzo de Reizábal (2010), tiene que haber concordancia entre la música y el gesto final.

3.7 Entradas (*cues*)

La marcación de entradas (*cues*, en inglés) se realiza generalmente un pulso antes de la misma de modo que el gesto realizado sirva de preparación. Tal y como expone en su tesis García Vidal (2011), el sentido de las entradas que ejecuta el director no es el de funcionar como un recordatorio para el instrumentista que debe comenzar a tocar después de una larga pausa en silencio. En numerosas ocasiones el sentido de este gesto preparatorio para la entrada tiene el objetivo de dar confianza al músico, especialmente si se trata de una intervención a solo, complicada, así como también mostrar la importancia de esa entrada dentro del conjunto orquestal o subrayar un carácter particular o relevante de dicha intervención particular. Las entradas se pueden marcar para preparar intervenciones instrumentales solistas o para dar paso a secciones orquestales más amplias (Lorenzo de Reizábal, 2010)

Bodnar (2013) refiere en su tesis doctoral que todos los participantes en su estudio mencionaron en las entrevistas que desearían haber dado mejor las entradas. La mayoría sabía a quién debía dar la entrada en cada momento pero no estaban seguros de dónde se sentaba dicho instrumento dentro del grupo que tenía enfrente. Esto, en opinión de Bodnar demuestra

un error de procedimiento a la hora de estudiar la partitura que se debe tener en consideración en futuras investigaciones.

El director, además, da entradas a los músicos, no porque no se fíe de ellos o piense que se van a perder contando compases –cosa que sí sucede a veces- sino porque los músicos así se sienten respaldados por el director, animados por los gestos y también les hace sentir que sus intervenciones son importantes.

3.8 Expresividad Facial y Corporal

Sobre la expresividad facial, Prausnitz (1983) escribe en su libro *Score and Podium* que el director debe situarse de pie detrás del atril de modo que los ojos puedan echar un vistazo a la partitura cuando desee, mientras la cara permanece directamente mirando a la orquesta, porque después de la marcación del pulso, la cara del director es el recurso más potente de comunicación con la orquesta.

Weitz (1974) describe la expresión facial como una de las respuestas humanas más primitivas y sugiere que la expresión facial es un lenguaje no verbal mucho menos intelectualizado que el lenguaje hablado. Es debido a ello que cuando nos encontramos en situaciones muy estresantes, los seres humanos mostramos ese estrés en la expresión facial en combinación con otras formas de comunicación fundamentales, como por ejemplo el llorar o el gritar. Parece evidente que existe una cierta uniformidad en el modo en que se codifican y decodifican las expresiones faciales en reacciones emotivas incluso a través de distintas culturas. Kipnis (1974), autor del libro *The Mime Book*, describe la expresión facial como algo más que la comunicación de hechos, que puede ser la expresión de sentimientos y emociones. Kipnis dice “The face does indeed express feelings –a quite wide range of feelings at that” (p. 39). Ratliff (1983), por su parte define *pantomime* como el arte de comunicar ideas y emociones sin que medie diálogo alguno. Kipnis defiende que muchos actos comunicativos se pueden usar o no según nuestros deseos. Los movimientos de las manos y el lenguaje hablado, por ejemplo, son métodos de comunicación que uno elige usar a través de un esfuerzo consciente. La expresión facial, sin embargo, está generalmente en permanente estado de acción. La elección de no mostrar emoción alguna en la cara puede ser interpretada a menudo como un mensaje en sí mismo. La cara, al menos en nuestra cultura, sirve como método de confirmación de la propia identidad.

Ekman y Friesen (1969) subrayan que si se nos pregunta por la representación de otra persona se nos muestra generalmente una imagen de la cara, no de las manos o las piernas. Kipnis (1974) añade que uno puede imitar los gestos de otra persona, el modo en que anda, la manera de moverse, incluso la voz, pero afirma que uno no puede imitar su cara. De hecho, cuando no podemos ver la cara de nuestro interlocutor sentimos una sensación incómoda de tensión que proviene del hecho de no estar seguros con quién estamos tratando. “We want to see the eyes, mouth, the total configuration of features that make up someone’s face” (Kipnis, 1974, p. 39).

Una cuestión muy interesante en relación a esta capacidad expresiva de la cara es la que apunta Kipnis cuando dice que la eficiencia de la cara para registrar significados puede, por otro lado, crear problemas. Esto es así porque el hecho de que la cara nos permite decir lo máximo con la mínima cantidad de esfuerzo significa también que una cantidad desproporcionada de esfuerzo puede exagerar el gesto facial y distorsionar la expresión de una emoción. Además, las expresiones faciales pueden tener distintos significados en función del contexto en el que se usan. Así, por ejemplo, no se puede asumir como cierto que el acto de subir las cejas siempre comunique el mismo mensaje o siquiera alguno. Tal y como apunta Ekman (1977), la misma expresión facial puede tener un infinito número de niveles de intensidad dependiendo de las circunstancias.

Dentro del repertorio gestual en materia de Dirección tiene una importancia extraordinaria la expresividad facial y, particularmente, la mirada. Al igual que un orador, la persona que se sube al podio de una orquesta debe repartir sus miradas entre los músicos buscando siempre la complicidad en los ojos de cada uno de ellos y ellas. Según mi propia experiencia durante las grabaciones de conciertos, los productores de vídeos musicales consideran cada vez más de vital interés los enfoques frontales de los directores para poder mostrar la expresión facial asociada al movimiento corporal general. Ya Herbert von Karajan, a finales de los años sesenta, cambió de realizador para que en las grabaciones dirigiendo a la Filarmónica de Berlín se hicieran patentes sus movimientos de brazos, manos y expresión facial.

La idea de poder estudiar separadamente los gestos técnicos y los gestos expresivos es aún a día de hoy una materia de debate y existen tantas opiniones personales al respecto como directores e investigadores. Aun así, muchos directores, entre los que me encuentro yo misma, piensan que hay un nivel técnico en Dirección que es común –y básico- para todos los directores, siendo la expresividad algo que cada uno añade a la técnica para crear

interpretaciones únicas y diferenciadas.

Uno de los pocos escritos sobre Dirección que incluyen una discusión sobre la expresividad facial es el libro titulado *Conducting Made Easy*, de Meek (1988). El autor dice que la cabeza, los labios y especialmente los ojos son complementos afectivos a los otros gestos de las manos intensificando las señales manuales y ayudando a clarificar el estado de ánimo del director en relación a la música. Meek recuerda a los directores que los músicos van a mirar siempre a sus caras mientras dirigen y que verán los gestos de las manos en las esquinas de su campo visual. Por ello “es importante dirigir dentro de un campo circular circunscrito de modo que los músicos puedan ver fácilmente todos los detalles de los movimientos de la batuta y las manos así como monitorizar los cambios en el carácter de la música ya que dichos cambios se reflejan en la cara del director” (pp. 49-50).

A pesar de que la expresividad facial ha sido investigada como forma de comunicación no verbal con cierta profundidad, hay muy poca investigación referida a los efectos de la expresión facial aplicada al director de orquesta. Y no existen evidencias negativas o positivas sobre la contribución de la expresión facial al arte de dirigir.

Los problemas de tensión facial originan problemas de comunicación al dirigir. Por ejemplo, cuando apretamos la boca y los dientes, se está indicando que hay tensión o vergüenza. Cuando fruncimos los labios nos disociamos de la música, etc. Es importante aprender a no mostrar ese tipo de sentimientos porque el cuerpo no miente. Mayne (1992) sugiere que los directores y los profesores de Dirección no deben asumir automáticamente que el uso de la expresividad facial puede clarificar o hacer más comprensible un gesto. Es incluso posible confundir al músico con expresiones faciales que concuerdan con las intenciones musicales de un determinado gesto.

Los gestos técnicos son movimientos motores de las manos que tratan de comunicar a la orquesta elementos básicos de la partitura y cuestiones como el tempo, el compás, dinámicas, etc. Parece haber un acuerdo general sobre el nivel de gestos técnicos que un director debe adquirir para dirigir aunque, de acuerdo con Gunther Schuller (1999), no son suficientes para hacer una “interpretación musical”. Según esta idea, un gesto técnico puede existir sin ser acompañado de un gesto expresivo, pero el gesto expresivo no puede existir sin el gesto técnico (Konttinen, 2008).

Si los gestos técnicos son característicos de todos los directores en general, los gestos expresivos pueden considerarse como gestos característicos de un determinado director. Un gesto expresivo sería, en opinión de Konttinen, un gesto técnico que se complementa con algo que lo hace expresivo – el punto en el que, en palabras de Jorma Panula, “hands begin to speak”. Este es el tipo de gesto más difícil de definir, explicar o describir. Un gesto expresivo se usa consciente e intencionadamente para traer a la superficie sonora detalles muy específicos de la música – las ideas del director y su visión de la obra haciendo de la partitura musical una interpretación personal-. La función de los gestos expresivos, en resumen, es la de poner de manifiesto las ideas del compositor sobre las que el director ha trabajado durante el estudio y análisis de la partitura, o, en otras palabras, ejecutar los gestos musicales –ideas musicales internas- con la ayuda de gestos técnicos de modo que el sonido resultante esté lo más cerca posible a esas ideas. Sobre este particular, Konttinen (2008) sugiere que los gestos empleados por un director generalmente son o más técnicos o más expresivos, apuntando a que en la práctica los gestos concretos de un director casi nunca son sólo técnicos o expresivos.

Desde el punto de vista sociológico, una de las preguntas más frecuentes relacionadas con el trabajo artístico es cuánto del artista aparece en el escenario en el proceso de interpretar las obras de arte musicales. Esto es, cuánto de lo que vemos y escuchamos proviene de la experiencia personal y el *self* y cuánto de ello es “actuación” – *acting*-. Konttinen (2008) sugiere que dirigir es el arte de “convencer”, y sugiere que es una combinación de arte personal y de capacidad para convencer – *convincing*, en lugar de *acting*-. Yo matizaría esta idea usando el término persuadir, más que convencer. En mi propia experiencia existe una presencia continua durante los ensayos de una especie de negociación por parte del director – es unívoca- en forma de persuasión, de modo que cuando el director dirige lo hace mediante gestos persuasivos para que el colectivo orquestal se adhiera a su visión de la música. La persuasión es, después de todo, la forma típica de intentar obtener los objetivos deseados durante una comunicación personal estratégica (Halmari y Virtanen, 2005).

También Gunther Schuller (1999) reclama una gestualidad expresiva cuando para la realización de una interpretación expresiva:

... a mechanically, technically accurate performance may be clinically interesting, but unless its accuracy also translates into an emotional, expressive experience –for the listener, the musicians (including the conductor)- it will be an incomplete realization , one that will not –indeed cannot- adequately represent the work (p. 139).

El público y los músicos prefieren directores que muestren un gesto expresivo (Morrison, Geiger y Cornacchio, 2009; Whitaker, 2011) junto con la capacidad de mantener el contacto visual con los intérpretes (Byo y Austin, 1994) y capacidad de variar sus expresiones faciales (Yarbrough, 1975) cuando están en el podio. Por su lado, Mathers (2008) afirma que los directores formados en universidades y centros superiores de música de todo el mundo consideran la expresión facial y el contacto visual como las dos habilidades no verbales más importantes para la comunicación con los músicos. Por tanto, continua Mathers, los profesores de Dirección deben ayudar a sus estudiantes a desarrollar las capacidades que permitan establecer una unión estrecha entre el grupo y el director. Para ello, añade DeVenney, (2010), se debe trabajar el gesto expresivo de las manos, el contacto visual, la respiración, la expresión facial, el lenguaje corporal y otros factores.

A pesar de que la literatura sobre la materia coincide en la idea de que dirigir es una forma de comunicación no verbal y que existe una técnica de dirección, esta misma literatura no se pone de acuerdo sobre si la expresión facial es una parte de esta técnica. La expresión facial, según los expertos que se ganan la vida como directores profesionales, sirve como un medio de comunicación fundamental de emociones y de ideas musicales expresivas a los músicos. Si la función primordial del director es comunicarse no verbalmente con los músicos, resulta evidente la necesidad de investigar sobre la expresividad facial como una forma de comunicación no verbal.

En cuanto al movimiento corporal y la cantidad de energía mostrada por el director en el podio se han generado durante la etapa de hetero-observación de esta investigación muchas opiniones durante los debates, en ocasiones contradictorias. Un director que se mueve con gran energía podría por ejemplo propiciar un estado de excitación al conjunto; un director cuyos movimientos son fluidos y desapasionados podría intensificar las cualidades afectivas que dichos movimientos intentan evocar (Morrison et al., 2009). Los resultados de la investigación de Morrison et al., indican que la expresividad del director tiene una gran significación y potencial para influir en cómo el público juzga la expresividad de una interpretación. De hecho, más de la mitad de la varianza de las evaluaciones de la interpretación fueron atribuibles a la diferencia en la expresividad del director. Argumentan, asimismo, que sería razonable pensar que un grupo de oyentes poco experimentado musicalmente podrían no identificar diferencias sutiles (reales o imaginadas) entre las interpretaciones y que este tipo de oyentes dependa más de la información visual para guiar

sus evaluaciones. Sin embargo, Morrison y sus colaboradores encontraron sorprendente que aunque los oyentes participantes en su estudio eran músicos bien formados, también percibieron un alto grado de diferenciación entre las 4 grabaciones escuchadas, dos pares de ejemplos musicales exactamente iguales grabados sólo una vez. Estos resultados son congruentes con la investigación de Juchniewicz (2008) demostrando similar sensibilidad entre oyentes experimentados que entre oyentes sin formación musical a la hora de procesar la información visual en ausencia de diferencias reales musicales en la interpretación.

Estos resultados pueden reflejar también la superioridad de la información visual en un contexto multimodal o, quizás más interesante aún, la interacción entre información visual e información auditiva para producir una percepción individual en el oyente (McGurk y MacDonald, 1976). Basándonos en los resultados de todos estos estudios, podríamos especular con la idea de que el valor de una Dirección expresiva tiene componentes que van más allá del podio y de la sala de ensayos. Y, de hecho, parece depender de la experiencia percibida por los miembros de la audiencia individualmente.

Conviene reseñar aquí con cierta profundidad la investigación llevada a cabo por Richard G. Mayne (1992) para su tesis doctoral en la universidad de Ohio sobre el uso de la expresión facial en conjunción con los gestos musicales en Dirección y su interpretación por instrumentistas. Para ello seleccionó una serie de gestos de expresión facial de entre la lista de 55 gestos que Sousa definió en su trabajo de (1988). Se grabaron dos vídeos conteniendo los mismos gestos de Dirección pero, en la cinta 1 sin expresión facial y en la cinta 2 con expresión facial. Los músicos vieron las cintas de vídeo, la mitad la cinta 1 y la otra mitad la cinta 2 y se midió su habilidad para interpretar correctamente los gestos de Dirección empleados. Los resultados de este estudio indican que el uso de la expresión facial por un director no influye significativamente en la habilidad de los instrumentistas para interpretar los 55 gestos de Dirección descritos por Sousa. Ante estos resultados, Mayne (1992) concluye que no se puede generalizar que la expresión facial no afecte al arte de dirigir ya que la Dirección involucra mucho más que 55 gestos aislados. Mayne también sugiere como resultado de su investigación que los músicos con menos experiencia orquestal pueden beneficiarse del uso de la expresión facial por parte del director y que los directores debieran intentar usar más esta expresividad facial para complementar los gestos que los intérpretes de niveles más bajos pueden no comprender aún.

Por último, para ilustrar la importancia de la expresión facial a la hora de percibir el lenguaje

gestual, cabe citar un estudio con resultados muy interesantes realizado por Thompson, Xu Honghao, y Rule (2005) estudiando la efectividad de la expresión directorial en la interpretación de los músicos. Después de trabajar con intervalos mayores y menores que fueron cantados con diferentes expresiones faciales intentando mostrar mensajes emocionales positivos o negativos, los resultados fueron que los participantes valoraron los intervalos como más “felices” o más “tristes” correspondiéndose en la expresión facial que les acompañaba y no con la sonoridad natural que corresponde a los intervalos mayores y menores (los intervalos mayores suenan más abiertos, reposados y “alegres” que los intervalos menores, que suenan más tristes, más apagados, introvertidos.).

4. ELABORACIÓN DE UN MODELO DE GESTUALIDAD EN DIRECCIÓN DE ORQUESTA.

Para el análisis gestual, y partiendo de la revisión incluida en la primera parte de este Capítulo, se ha elaborado un modelo de gestualidad en Dirección de Orquesta en el que basar el proceso de enseñanza-aprendizaje, su evolución y evaluación. Para ello, se han seleccionado siete dimensiones que se corresponden con siete parámetros musicales genéricos que el aprendiz de Dirección de Orquesta precisa indicar a través del gesto. La selección del pool de items inicial se realizó con base en la revisión bibliográfica ya mencionada, así como en mi propia experiencia de más de 25 años como directora de orquesta y profesora de dicha materia. En este caso no se ha podido tener en cuenta modelos de aprendizaje gestual en Dirección de Orquesta previos porque no hemos encontrado ninguno que diera cuenta de todos estos aspectos gestuales identificados como fundamentales para el propósito de esta investigación en la revisión bibliográfica realizada.

Este modelo de gestualidad en Dirección de Orquesta constituye uno de los hitos más importantes de esta investigación porque viene a llenar un vacío teórico existente y aporta una base sobre la que basar los estudios sobre el gesto en esta disciplina.



Figura 1. Modelo de gestualidad en Dirección de Orquesta. Fuente: elaboración propia

5- FACTORES QUE INFLUYEN EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS GESTUALES

5.1 El estudio/análisis de la partitura

En relación al estudio de la partitura, las investigaciones apuntan a que muchos estudiantes de Dirección son incapaces de transferir el aprendizaje ya adquirido para estudiar una partitura instrumental a la preparación y estudio de una partitura para un agrupación instrumental grande (Bodnar, 2013). Los estudiantes de Dirección precisan instrucción y guía a través del proceso de análisis y estudio de la partitura orquestal. Bodnar (2013), como resultado de su estudio, apunta que el estudio guiado de la partitura en sí mismo no afecta a los gestos directoriales en estudiantes de niveles previos al Grado, pero sí que propicia una mejora del contacto visual con los músicos –al no tener que estar tan pendiente de la partitura- y una mayor familiaridad con la música –conocían mejor lo que sucedía a continuación para poder marcarlo-.

El gesto es importante sólo cuando hay algo que comunicar. Dicho de otro modo, poseer la técnica suficiente para dirigir no nos convierte en directores. Es absolutamente preciso conocer la música en profundidad y desde todos sus ángulos. Por eso el *background* del estudiante en materia de formación musical es fundamental y muchos centros de referencia no admiten estudiantes de Dirección que no posean profundos conocimientos de armonía, análisis, teoría de la música... Por eso una de las principales actividades en el aula será la del análisis de las partituras. Este es un análisis aplicado a la Dirección concretamente y por ello además de los parámetros y variables morfológicas y sintácticas analizadas habitualmente se suman cuestiones de selección de gestos técnicos: anacrusas, jerarquización de elementos que suceden sincrónicamente -todo no se puede dirigir-, entradas instrumentales que se han de marcar, equilibrios tímbricos, aspectos compositivos remarcables porque son los pilares estructurales de la música, cambios de *tempi*, de agógicas, de dinámicas, de diálogos, y en definitiva de todo aquello que es susceptible de ser marcado gestualmente.

Para esta labor de análisis empleo siempre la clase colectiva para propiciar que los estudiantes reflexionen en voz alta sobre la música y de este modo observar su grado de profundización y conocimientos musicales. Un buen método analítico es fundamental para el estudio de la partitura. En mi libro de Dirección “En el podio” dedico un capítulo completo a la descripción

de este método analítico y el modo en que se traducen los resultados del análisis en la acción directorial. En realidad del análisis extraemos los hitos musicales que consideramos deben ser puestos en valor mediante nuestro gesto. Un análisis que no conduzca a aclarar o dar pistas sobre el modo en que debemos emplear la técnica, es un análisis que no es útil al director.

Silvey y Montemayor (2014) afirman que, de acuerdo a la literatura previa detallando pensamientos de expertos sobre Dirección (Battisti, 2007; Price y Byo, 2002; Corporon, 1997), los estudiantes participantes en su investigación manifestaron haber sentido que dirigían mejor cuando se sabían la música bien. No obstante, estas afirmaciones contrastan y entran en contradicción con otros datos recogidos. Por ejemplo, después de visualizar los vídeos, algunos de los estudiantes admitieron que no habían dirigido bien a pesar de saberse la pieza. En opinión de Silvey y Montemayor, esto muestra que los estudiantes reconocen la importancia del estudio de la partitura, pero aun así esto no resulta suficiente para controlar el complejo proceso que lleva a poner el conocimiento de la música en coincidencia con los gestos físicos.

Corporon (1997) afirma que los directores deben primeramente adquirir una visión general de la pieza musical antes de focalizar el estudio en detalles relativos a los elementos musicales de cada frase. Una vez que las decisiones sobre los detalles han sido tomadas, el director debe volver a contextualizar la obra como un todo. Esta aproximación al estudio de la partitura se lleva a cabo en tres tiempos y en tres dimensiones: macro-micro-macro.

En la investigación llevada a cabo por Bodnar (2013) la mayor diferencia en puntuaciones medias entre los dos grupos de participantes (grupo que sólo preparó los gestos y grupo guiado por un profesor en el análisis de la partitura) se encontró en los gestos de marcación de entradas. Los participantes de ambos grupos mencionaron durante las entrevistas que hubieran deseado marcar las entradas mejor. Algunos sabían a quién tenían que marcar la entrada pero no estaban seguros del lugar donde dicho instrumento estaba colocado dentro del grupo orquestal. Esto claramente demuestra un error de procedimiento en el proceso de estudio de la partitura que futuras investigaciones debieran tener en consideración. De esto se desprende que el estudio de la partitura debe contar con una “escenificación espacial” del lugar en el que se encuentran los actores de la música, las distancias hasta el podio, entre otras cosas, porque afecta a un correcto contacto visual con los músicos que están interviniendo en cada momento; así mismo, afecta a la textura instrumental (línea de referencia más alta o más baja), extensión de los brazos (más extendidos si la entrada hay que marcarla a un instrumento o grupo que se

encuentra alejado del podio). Es, por tanto, fundamental que el estudio de la partitura se realice teniendo en cuenta el contexto espacial, imaginando la ubicación de cada instrumento enfrente del podio y practicando los gestos direccionándolos adecuadamente dentro del campo eufónico.

Otro de los hallazgos del estudio de Bodnar es que para las habilidades gestuales relacionadas con las articulaciones, las dinámicas, las interrupciones del movimiento y el fraseo, al disponer de un foco de atención más externo (escuchar lo que toca el *ensemble* en lugar de focalizar la atención en los movimientos físicos que ha de realizar) los participantes del grupo de estudio de la partitura resultaron beneficiados. Estos resultados son congruentes con los obtenidos en estudios previos sobre la relación entre el foco de atención y las habilidades musicales por Duke, Cash y Allen (2011).

Los resultados de la investigación de Bodnar apuntan al hecho de que la práctica gestual física no mejora significativamente la interpretación del estudiante de dirección. Más bien sucede que el estudio de la partitura de modo que se desarrollen claras intenciones musicales parece resultar el método más beneficioso de preparación para los directores noveles.

En opinión de Jeremy Lane (2004), los libros de texto escritos con finalidades Didácticas en materia de Dirección se focalizan fundamentalmente en la adquisición de las habilidades físicas necesarias para marcar los compases, dar entradas, marcar el tempo y el estilo, pero se les presta muy poca o nula atención a los aspectos relacionados con el estudio de la partitura. García Vidal (2011) en su propuesta metodológica para la Didáctica de la Dirección afirma que la primera aproximación analítica a la obra ha de comprender un estudio de los principales elementos estructurales y construcciones de la obra hasta llegar a la comprensión de la forma global de la misma.

Según recoge García Vidal (2011), para Celibidache existen cuatro puntos presentes en el discurso musical: el punto inicial, el punto de expansión (llamado por sus alumnos el punto profundo), el punto culminante o clímax, y el final. En el momento de afrontar la Dirección de una obra hay que considerar que el final y el inicio coexisten, y que del punto inicial emanará toda la información que nos conduzca hasta el punto final, de manera clara y ordenada. En el inicio está el final. Por eso es fundamental saber “qué quiero dirigir”, o, dicho de otra manera, a dónde quiero llegar. Desde la primera anacrusa, el director debe tener claro

cuál va a ser todo el proceso de construcción del discurso, de la estructura (Lorenzo de Reizábal, 2010)

En mi propia experiencia, al análisis aplicado le sumo en el aula el análisis fenomenológico celibidachiano, muy útil para plantearse cuestiones interpretativas que no están escritas en la partitura pero que existen y suceden desde el punto de vista psicoperceptivo cada vez que interpretamos música. Es la lectura entre las notas, comprender lo que no está escrito pero se sugiere o ser consciente del efecto que producen ciertas combinaciones o sucesos sonoros en el oyente, en el ejecutante y en el director. No es posible un análisis completo sin una visión fenomenológica de la música que se va a interpretar.

5.2 La audición de la obra durante el estudio: ¿sí o no?

En relación al uso de modelos sonoros (grabaciones de audio) para estudiar una partitura, dirigiendo dicha grabación, hay un estudio llevado a cabo por Treviño (2008) en el que se mostraba que los participantes dirigían mejor cuando lo hacían con el modelo sonoro grabado con el que habían estudiado previamente porque el sonido coincidía exactamente con la imagen sonora que habían creado en su mente durante el estudio. Sin embargo, los participantes dirigían peor la misma pieza cuando era ejecutada en vivo porque en el momento en que escuchaban al grupo un modelo sonoro que se apartaba de la grabación con la que habían trabajado, perdían la conciencia de sus movimientos intentando hacer coincidir lo que escuchaban con la imagen sonora previamente asimilada durante el proceso de estudio. Esto indica que, incluso empleando en el aula de Dirección grabaciones de las obras que se van a dirigir, es absolutamente preciso que los estudiantes aprendan a reaccionar a un sonido que es incongruente con sus imágenes sonoras preestablecidas. Treviño (2008) observó en su investigación sobre los efectos del uso de un modelo auditivo para practicar, que no resulta comparable la interpretación realizada por un director que ha de confrontar por primera vez el audio de su imagen interna sonora con el audio real del *ensemble*, que la llevada a cabo por un director que ha tenido la oportunidad de escuchar la pieza previamente.

Existen algunos pedagogos de la Dirección que indican que escuchar grabaciones mientras se lee por primera vez una partitura puede ser contraproducente por conducir a interpretaciones finales que son copias de la grabación escuchada (Battisti y Garofalo, 1990; Labuta, 2010). En opinión de Silvey (2013) hay que asumir que muchos estudiantes de Dirección noveles acuden a las grabaciones ya consagradas por otros directores y orquestas de las obras que van

a dirigir, y en una era de crecientes avances tecnológicos, cualquier intento de impedir que los estudiantes escuchen las grabaciones existentes sobre una obra se convierte en una acción fútil y quizás contraproducente.

Bodnar (2013), no obstante, defiende en su estudio que los estudiantes de Dirección deberían realizar prácticas “deliberadas”, es decir, practicar gestos específicos que resulten apropiados para cada pasaje musical de la partitura que van a dirigir. Recomienda, además, que se practiquen estos gestos intencionados en conjunción con una grabación de audio—generalmente de otra orquesta y otro director experto—. En su estudio, Bodnar (2013) concluye que los participantes mostraron una falta de conciencia motora en ocasiones, especialmente cuando estaban distraídos escuchando al conjunto orquestal. En este sentido, Bodnar apunta que el uso de *feedback* a través de un audio resulta en ocasiones de gran ayuda ya que los participantes de su estudio mencionaron que reaccionaban a lo que escuchaban. El mismo autor concluye que los directores noveles se pueden beneficiar de una planificación intencional de los gestos que se van a realizar y practicarlos con una grabación de audio después de haber realizado el estudio de la partitura.

El auténtico *feedback* sonoro que permite al director reconducir la interpretación para hacerla ajustada a su imaginario sonoro debe ser el resultado de escuchar lo que produce el grupo orquestal. Si este sonido real producido no se corresponde con las intenciones sonoras del director, éste ha de poder reaccionar rápido con sus gestos para corregir las desviaciones. Por eso resulta crucial que el director aprenda a escuchar lo que está sucediendo en cada momento para hacerlo coincidir con sus intenciones sonoras, aquellas que están en su imaginario y que, independientemente del origen de las mismas —mediante la práctica con audio o mediante su propia imaginación sonora interna—, son el referente auditivo con el que comparar lo que sucede en cada momento a nivel sonoro en la agrupación orquestal o vocal. Dicho de otro modo, existen investigaciones a favor y en contra del uso de modelos auditivos grabados para la práctica gestual de una partitura, pero a mi juicio, lo realmente importante es disponer de un referente imaginario interno —no importa su origen— para disponer de él para comparar el sonido real del *ensemble* con dicho referente y hacer las correcciones gestuales pertinentes. Dirigir sin escuchar lo que realmente se está produciendo sonoramente deviene siempre en problemas de ajuste interpretativo dando lugar a que el director dirija fuera de contexto, sin contacto con la realidad sonora.

Sobre la audición de la obra que se estudia, según García Vidal (2011): “se debe siempre realizar al final del estudio completo y exhaustivo de la misma. El director nunca tomará como referencia para dirigir una obra la audición de dicha obra, ya que vería condicionado su estudio” (pg. 45). Estoy de acuerdo con el planteamiento realizado por este autor cuando apunta que no es aconsejable recurrir a las grabaciones hasta que uno mismo haya sacado sus propias conclusiones del estudio analítico de la obra.

5.3 El rayado de la partitura

También García Vidal (2011) hace referencia al rayado de la partitura como una actividad central en el análisis de la obra, toda vez que permite fijar mediante símbolos, palabras, trazas y anotaciones abreviadas la información más relevante de la partitura con el fin de que su contenido pueda ser consultado con un simple vistazo. La mayoría de los directores empleamos varios colores para destacar diferentes aspectos.

5.4 La autopercepción

Recientes avances en la investigación sugieren que el talento es maleable y se puede desarrollar mediante el esfuerzo, lo que conduce a redefinir las habilidades musicales y a subrayar el papel de los profesores en la motivación de los estudiantes a persistir en sus objetivos en los momentos más bajos de ánimo, cuando dudan de sí mismos y de sus capacidades para progresar (Hendricks ,2009). Los individuos con un alto sentido de autoeficacia tienen creencias más fuertes en sus propias capacidades y son más capaces de afrontar los obstáculos que se encuentran en el camino de la adquisición de altos niveles de interpretación. En Opinión de Hendricks (2009) el potencial de la investigación en autoeficacia dentro de la educación musical es muy prometedor en un área en el que la competitividad puede conducir a unas demandas físicas, emocionales y mentales muy considerables. La misma autora enumera los aspectos que tienen una influencia positiva en los estudiantes con unas creencias de autoeficacia elevadas, y que se pueden resumir en las siguientes: a) el feedback del instructor (positivo o negativo); b) el apoyo de otros estudiantes; c) observar el progreso de otros compañeros. Además, se fatigan con menos frecuencia. Sin embargo los estudiantes con creencias de una percepción de baja autoeficacia, se sienten más capaces después de ver a otros compañeros fracasando o con dificultades al dirigir.

Otros hallazgos del mismo estudio sugieren que la percepción de autoeficacia en un medio social comparativo –los estudiantes se miden unos a otros como referencia- está generalmente

asociada con la habilidad para impresionar a los otros y menos asociada con la habilidad de dirigir expresivamente, por ejemplo. Los hallazgos del estudio de Hendricks demuestran cómo las fuentes de la autoeficacia se pueden emplear en el aula de Dirección para ayudar a los estudiantes a sentirse más capaces y actuar como agentes de su propia cognición, motivación y desarrollo musical.

En un estudio llevado a cabo por Sarracin, Cleeremans y Haggard (2008) los resultados implican que durante una actividad y después de un corto espacio de tiempo, una persona es consciente de sus intenciones o de lo que “debiera haber sucedido”. Pero, a medida que pasa el tiempo después de la actividad el *feedback* sensorial (visual, motor, propioceptivo e incluso audio *feedback*) muestra un incremento de la contribución a la autoconciencia de la acción e incluso ese *feedback* sensorial es a su vez sensible al tiempo transcurrido desde el mismo.

Bodnar (2013) halló en su estudio que las actuaciones de los estudiantes dirigiendo y las entrevistas ponían de manifiesto un tema importante para ellos: sus límites en términos de habilidades/competencias y la autoeficacia. Algunos participantes de esta investigación de Bodnar comentaron su falta de habilidad dirigiendo, cuestión esta que impedía mostrar a los músicos las decisiones musicales que habían tomado. Otros participantes con bajos resultados en sus puntuaciones mencionaron la falta de autoconfianza o la inexactitud de sus gestos como principales causantes de no poder influenciar al *ensemble*. En opinión de Bodnar, aunque estos participantes tuvieran intenciones musicales y gestuales correctas, se encontraban en desventaja debido a su falta de autoconfianza a la hora de comunicarlas a la orquesta.

Se ha demostrado en diversos estudios referidos a otros campos del conocimiento el hecho de que cuando los estudiantes proceden a autoevaluarse suelen ser más críticos con ellos mismos que, por ejemplo, con sus pares. Johnston (1993) ha investigado sobre este asunto en el ámbito de la formación en Dirección Orquestal y ha encontrado que el análisis de las autoevaluaciones y hetero-evaluaciones de los estudiantes también revela que los estudiantes tienden a ser más críticos con sus actuaciones propias que con las de sus colegas de aula. Los datos obtenidos por Johnston muestran que el 60% de las apreciaciones eran negativas y un 40% eran positivas en el caso de las autoevaluaciones, revelando que los estudiantes eran más críticos especialmente en lo relativo a las habilidades gestuales. Las hetero-evaluaciones (evaluaciones de los pares), sin embargo, contenían más aspectos positivos (65%) que negativos (35%) para la misma actuación del sujeto analizado.

5.5 El Liderazgo (Actitud Directorial)

Peter Drucker (1983) fue probablemente el primer escritor sobre organizaciones en usar la analogía del director y la orquesta y vuelve continuamente a ella principalmente para ilustrar la estructura jerárquica más que para analizar un tipo de organización que resulta único al hablar de una orquesta.

Se dice de algunos de los grandes directores de nuestro tiempo como G. Dudamel, C. Abbado o, en su tiempo, S. Celibidache, que reencarnan/transmiten físicamente la música mientras dirigen. Pero ¿resulta posible enseñar ese concepto a un estudiante o es un talento innato? Kiesler (2017) cree que se puede enseñar a transmitir la música dirigiendo y dispone de varios métodos propios para ayudar a sus estudiantes a abrirse emocional y físicamente para de este modo posibilitar que el cuerpo se funda con la música. Esto nos lleva directamente al campo de la psicología ya que Kiesler cree que el director necesita permitirse ser vulnerable a los efectos de la música. En sus clases individuales, Kiesler improvisa en ocasiones al piano y anima al estudiante a sentir la música en su persona, antes de mostrar un gesto. Sobre la cuestión del “carisma” del director, Kiesler dice que, hasta donde él entiende, el carisma emerge del hecho de tener autoridad y que la única manera de tener esta autoridad es tener conocimiento (musical).

Hay muchos estudios recientes que abordan esta cuestión de vital interés: el modo en que el director “contagia” a los músicos a través del gesto, entendido no sólo como movimientos de los brazos, sino en sus múltiples expresiones corporales. Es este uno de los misterios que rodean a la efectividad directorial de los grandes directores y que persiguen todos los aspirantes a directores: cómo conseguir ese liderazgo artístico a través del gesto corporal. Para ello, para disponer de un *feedback* sonoro que permita medir el grado de calidad de la respuesta del conjunto a los gestos y a la expresión corporal del director, es absolutamente necesario disponer de tiempo práctico en el podio y poder ensayar periódicamente y de manera autónoma al grupo.

En mi opinión y según mi experiencia personal, la clave para mostrar esa actitud directorial o liderazgo está en la confluencia de varias habilidades del director; entre ellas, la capacidad para empatizar con el grupo, de gestionar las relaciones personales con los músicos de un modo adecuado, de ser capaz de comprender las peculiaridades y necesidades de todo orden de los individuos del grupo como instrumentistas y como artistas, del modo en que se dirige

al colectivo, de la actitud en el podio, de la honestidad de sus propuestas musicales y, sobre todo, del respeto ganado ante el colectivo por mostrar un conocimiento exhaustivo de la partitura y el modo efectivo de comunicarla a través del gesto.

Es cierto que hay cuestiones que entran casi, si no directamente, en el mundo de la psicología y de las técnicas de trabajo grupal, pero en mi experiencia personal, sólo hay un modo de ganarse el liderazgo ante un grupo y es el conocimiento de la música y poner la pasión y energías necesarias en la tarea de dirigir. Detrás de todo esto no hay nada mágico, sólo mucho trabajo, mucho estudio, y honestidad en el podio.

La posición inicial del director musical es la imagen primera que el músico obtiene de aquél que va a tener la responsabilidad de coordinar sus acciones, es decir, es la primera fuente de información que recibe el músico del director. Esa primera imagen debe mostrar seguridad y capacidad de autocontrol, pero también debe mostrar flexibilidad, capacidad de adaptación y expresión, sin caer en la debilidad (García Vidal, 2011).

Ya se ha apuntado anteriormente que un director, a la hora de dirigir una pieza musical, tiene una clara visión de la música desde un aspecto tangible y también intangible. Los directores disponemos de una partitura que nos provee de los detalles, línea por línea como en un mapa, de lo que cada músico debe tocar en cada momento en la interpretación. Esta es la visión tangible de la música. Adicionalmente, el director tiene una visión personal de cómo debe sonar la interpretación, la interpretación emocional de la música y esta sería, en mi opinión la visión intangible de esa música. En realidad el director no está en el podio únicamente para marcar compases y llevar el tempo, también actúa como un gestor de la actividad realizada en equipo, como un entrenador (*coach*) de un equipo deportivo que trabaja para obtener lo mejor de cada individuo y de la interpretación colectiva de la orquesta. El director debe inspirar coraje cuando se necesita (especialmente cuando hay una sección difícil y comprometida para ejecutar), direccionar y re-direccionar el sonido – más rápido, más tranquilo, más alto, más bajo, etc.-.

El director no se preocupa sobre si sus gestos pueden parecer ridículos o tontos, moviendo las manos en el aire. Son precisamente estos movimientos los que proporcionan seguridad a la orquesta a la hora de interpretar la música exactamente al mismo tiempo. El liderazgo, en mi opinión, no es un destino, una finalidad, sino un viaje. Se trata de una serie de habilidades,

actitudes y comportamientos que precisan practicarse y dominarlos.

Brandão (2011) destaca el liderazgo como el factor más controvertido dentro de las características de un director. No hay consenso de opinión sobre este particular y, de hecho, pocos se ponen de acuerdo en una única definición de liderazgo en esta área. En opinión de Brandão, dentro de este tópico de liderazgo existen dos visiones opuestas: el liderazgo entendido como un talento innato y el liderazgo como una habilidad que se puede aprender y enseñar. Sobre el liderazgo en Dirección hay una ausencia de investigación concreta, si bien en áreas como la psicología, sociología, antropología, administración y educación el liderazgo se ha estudiado más y se entiende desde ambos prismas, como un talento innato y como un set de habilidades que se adquieren.

Desde el punto de vista sociológico, la cuestión de la mitificación de los directores de orquesta es importante, ya que tiene que ver con los roles que se les supone, la marginalidad, la identidad social y con fenómenos como la publicidad, los medios de masas y los agentes artísticos. Kamerman (1990) argumenta que el arte de la Dirección durante los últimos 50 años ha trascendido y se ha racionalizado en el sentido de la nueva conceptualización del director como un técnico e historiador que precisa dotar de objetividad su interpretación. Kamerman concluye:

You can buy the most adept orchestra players in the world, put them together on a stage in a house with the most beautiful acoustical conditions...and you still won't have a symphony orchestra—not, that is, until a single dominant personality is put on the podium, to work with the musicians week after week, studying the strengths and weakness of the individual players, and gradually molding a sound that comes to represent the uniqueness of that orchestra (p. 12).

Mesly (2011) ha investigado sobre la percepción del rol del director a través del estudio de la relación entre un director musical y sus músicos o coralistas como una aproximación paralela a la relación existente entre un manager y su staff. Teniendo en cuenta que el principal foco de estudio es la vulnerabilidad, la aproximación realizada por Mesly combinada con el uso de una fundamentación teórica adecuada identifica una “verdad escondida”: que los managers se sienten vulnerables a pesar de intentar parecer rudos e invencibles. Los resultados del trabajo de Mesly apuntan a la necesidad de que los managers interactúen basándose en un equilibrio entre fortalezas y debilidades para construir un contexto de confianza que propicie la

cooperación. La percepción tradicional de los legos en materia de música sobre un director de orquesta o de coro es que se trata de una figura impuesta, con todo el control, intocable por los músicos a pesar de un posible descontento hacia él, y cuya autoridad raramente es cuestionada. Sin embargo, esta percepción o idea previa, ignora un elemento clave de la dinámica relacional entre el director y sus músicos: su vulnerabilidad. En su artículo, Mesly presenta la parte menos positiva de los directores musicales y es, en sus palabras, la naturaleza de predador percibida por los músicos generalmente. Esta batalla entre el director solitario en el podio (con sus fortalezas y debilidades) y un grupo de artistas –los músicos- también con sus fortalezas y debilidades, se puede caracterizar de acuerdo a los términos de predador y presas. Lo curioso es que ambas partes pueden actuar como predadores y como presas, ambas partes pueden infligir daño psicológico al otro, causar pena o vergüenza y durante la interpretación en público, sobreactuar o poner en evidencia las debilidades del otro o los otros.

A pesar del aparente poder del director, si la interpretación durante el concierto no ha sido la esperada, el “daño” está hecho: no hay segundas oportunidades (Mencarelli, 2008). El director camina sobre una delgada línea. Y esto está muy lejos de la imagen de un director como alguien invencible. Está mucho más cerca de la imagen de “un bulldozer vulnerable” (Soila-Wadman y Köping, 2009). Estos mismos autores mencionan que en contraste con la imagen popular, sus investigaciones sugieren que el director es vulnerable, humilde y dependiente al mismo tiempo que es carismático e inspirador. Soila-Wadman y Köping (2009), apuntan a que el liderazgo musical posee ciertos aspectos, como son el carisma, la sabiduría, el coraje, la motivación y la autoconfianza. En ese intercambio creativo entre la orquesta y el director las características que emergen son mutua dependencia y adaptación. Como ya se ha dicho, un director no puede mostrar sus debilidades, pero ellas afectan a su autoconfianza. Una baja autoconfianza y autoestima junto con una alta percepción de debilidad disminuirán la confianza inicial de los músicos en el director y viceversa.

Mesly (2011) reflexiona sobre el hecho de que un director que comprende que es percibido como un predador por parte de los músicos afectará negativamente en su deseo de cooperación; con las indicaciones que haga debe realizar acciones concretas para rectificar la situación cuanto antes. Por el contrario, un director que ni siquiera se da cuenta de que es percibido como un predador no podrá medir el impacto de esa percepción en el grado de cooperación que obtendrá de los músicos y la atmósfera de trabajo no parece que mejorará.

El director debe tratar con seres humanos que tienen fortalezas y debilidades, que muestran entusiasmo o, por el contrario, se sienten incómodos. Los conflictos entre los músicos o cantantes de un coro se generan siempre independientemente del tipo de agrupación musical, el tamaño, el estilo, no importa si son profesionales o amateurs. Ante este colectivo humano, el director intenta parecer que tiene el control, aunque a menudo esconde un lado débil que no puede permitirse mostrar para no perder la autoridad que precisa para poner orden en el conjunto.

Un director puede considerarse como una entidad de dos caras: puede ser visto como un tirano o como un héroe, o incluso a veces, ambas cosas al mismo tiempo. Lebrecht (2001) apunta que dirigir, como “la mayoría de formas de heroísmo, consiste en el uso y abuso del poder para beneficio personal” (p. 11). Esta es quizás la percepción que los músicos tienen ya que deben tratar o “sufrir” con los rasgos particulares del temperamento de cada director, de sus obsesiones (musicales y personales) e idiosincrasias. Hablando de Herbert von Karajan, Lebrecht menciona que “even lifelong favourites, though, were prey to sudden attacks that sapped their self-confidence and left them quaking at his mercy” (p. 113).

Dirigir una orquesta es una de las manifestaciones más visibles de liderazgo en acción. Es por ello que las referencias al liderazgo del director de orquesta se pueden encontrar en la literatura referida al liderazgo organizacional así como en el liderazgo corporativo en el mundo de la empresa. Desde que Peter Drucker, como ya se ha comentado, empleó la analogía por primera vez en 1950, escritores, investigadores e incluso los mismos directores han usado esta analogía para mejorar la comprensión del liderazgo en sus múltiples formas de manifestación. Yaakov Atik (1994) realizó una investigación con 3 orquestas del noroeste de Inglaterra en la que se observó y entrevistó a 11 directores, 19 músicos y 8 personas con función administrativa de las orquestas. Atik buscó evidencias de liderazgo transformacional. Este tipo de liderazgo se muestra en líderes que tienen la habilidad de llevar a la gente más allá de sus propias expectativas. Reconociendo que este tipo de liderazgo transformacional es una forma de liderazgo compleja y potente, Burns (1979) deja claro que la forma más común de interacción entre el líder y sus subordinados es generalmente transaccional, esto es, una relación basada en la aceptación mutua de una serie de expectativas donde ambas partes están de acuerdo sobre alcanzar un determinado objetivo. En el caso de la orquesta, el director da indicaciones claras y concisas y usa el tiempo de ensayo de manera productiva a cambio de que los músicos actúen con responsabilidad y profesionalidad.

Atik (1994) refiere una fase inicial de interacción que llama la “*testing phase*” en la cual el director es examinado por los músicos desde el momento en que se sube al podio. El mismo autor observa la existencia de una transición imperceptible apenas entre esta fase inicial y las fases transicionales: existe un momento en el que la orquesta parece aceptar al nuevo director y se coloca en una situación de relación laboral con él. Este momento surge de un gesto, de un comentario verbal, o incluso de una broma, pero hay un momento en el que la orquesta deja de examinar al director y se concentra en el trabajo de un ensayo constructivo. Estas tres fases descritas por Atik en la interacción entre orquesta y director –testing, transaccional y transformacional- dependen claramente del contexto. Las variables de ese contexto van desde la personalidad del director, su experiencia y reputación, hasta el repertorio, si se trata de un ensayo o un concierto, etc.

De acuerdo con las investigaciones llevadas a cabo por Avolio (1999), el liderazgo transformacional consiste en tres facetas: carisma, motivación inspiradora y estimulación intelectual. Traducido en términos de Dirección orquestal, el director carismático instila un cierto sentido de misión y la orquesta se siente orgullosa de trabajar para él. Su inspiración motiva a la orquesta con objetivos claros tanto en la comunicación verbal como no verbal. Y a través de la estimulación intelectual, el director realiza nuevas y convincentes sugerencias para la interpretación, promoviendo que los músicos vean el repertorio familiar bajo una nueva luz (Boerner y von Streit, 2007).

Es difícil imaginar otra circunstancia profesional en la que un líder tenga que hacer frente a un contexto de trabajo de manera inmediata, tomando el control desde el primer segundo y estar sujeto al escrutinio y examen de los músicos, como si se tratara de una prueba de selección. El único paralelismo que se me ocurre es aquel del profesor sustituto que tiene que enfrentarse a una clase de alumnos desconocidos, aunque la anarquía a la que tiene que enfrentarse el director es más sutil y de naturaleza profesional. El director Sir Colin Davis (in Matheopoulos, 1982) lo expresa del siguiente modo

Although the excitement of discovering a new orchestra can sometimes be electric, this seldom happens instantaneously: the first quarter of an hour everyone just watches and waits and it's an acute discomfort (pg. 164)

También Simon Rattle hace referencia a esta primera etapa o fase de examen (en Matheopoulos, 1982):

The first rehearsal is also very interesting. You can only begin to know what kind of communication you are having with them after the interval. The first hour and a half is purely tribal situation, with both sides walking around each other. No real work ever gets done in the first half of the first rehearsal –ever!- until everyone has had a coffee and talked to each other and decided what they are going to do and think. (pp. 517-8).

André Previn (en Wagar, 1991) afirma que los directores pueden tener éxito con unas orquestas y con otras no y que este hecho constituye un misterio para él. Pierre Boulez, por su parte (en Matheopoulos, 1982), afirma que durante sus clases de Dirección ha podido comprobar cómo estudiantes que conocían muy bien la partitura y que técnicamente estaban dotados en sus instrumentos, eran incapaces de dirigir la orquesta porque les faltaba la habilidad para comunicar con liderazgo.

Históricamente, los directores más sobresalientes tienen en común un oído muy fino, el carisma para inspirar a los músicos, una habilidad organizativa notable, aptitud física y mental, ambición, una gran inteligencia y un sentido natural del orden que le permite seleccionar de entre cientos de notas de la partitura el corazón de la música (Lebrecht, 2001).

Logie (2012) defiende que la comunicación a través de gestos permite al receptor un cierto grado de libertad. Lo mismo que sucede con el mimo, el receptor puede fácilmente romper la comunicación. Por el contrario, el habla es una forma de comunicación más invasiva y en Dirección ha de ser usada con precaución. Logie (2012) también afirma que las orquestas son fundamentalmente patriarcales, donde la conducta de director y músicos representa el mito del director como un padre omnipresente (maestro) y los músicos como niños (*players*) que no saben nada y requieren continua supervisión e instrucción. Desde una perspectiva socio-cultural, los conciertos se pueden entender como una forma de ritual. En este ritual, el director es el único individuo al que se le permite responder a la música con movimientos desinhibidos, como los que podría realizar un chamán, y jugar un papel como intermediario entre el mundo sobrenatural y el humano, al igual que el chamán. Para justificar esta posición, el director debe, en teoría, ser más musical, más inteligente y con más conocimientos que un simple miembro de la orquesta. En opinión de Logie, el director soluciona este gran reto mediante una continua puesta en evidencia del músico usando un criticismo diplomático. Logie, además, distingue entre poder y autoridad. El poder puede ser conferido por medio de la posición de director; la autoridad viene, en cambio, de la habilidad para ganarse el respeto de

la gente con la que uno trabaja.

Gary Yukl (1981) hace una distinción muy interesante entre la influencia potencial inherente a la posición del líder (poder de posición) y la inherente a la personalidad del líder (poder personal). Aunque ambas fuentes de poder no son enteramente independientes, Yukl sugiere que conviene distinguirlas entre sí. En el caso de los directores, la posición de poder se define como la autoridad legítima del director para controlar la orquesta y está gráficamente ilustrada por la posición que ocupa en frente de la orquesta y subido a un podio. Por otro lado, el poder personal proviene de las cualidades personales del director, su experiencia, carisma y habilidad para motivar a otros. La posición del director en una orquesta es claramente una evidencia de liderazgo. Alguien que nunca ha estado escuchando un ensayo de una orquesta, inmediatamente se da cuenta de quién es el líder del grupo. El podio ha tomado un significado simbólico que, en realidad, oculta su auténtica finalidad: hacer que los gestos del director sean visibles para todo el mundo en la orquesta.

La investigación llevada a cabo por Tskhay et al. (2014) ponen en evidencia el hecho de que el éxito en el liderazgo es perceptible por los músicos a través de detalles no verbales. Se ha demostrado que sólo en unos segundos mirando a una persona, es posible instantáneamente y sin esfuerzo percibir varias características de esa persona a través de su apariencia física y mediante breves indicios de su comportamiento no verbal (Ambady y Rosenthal, 1992; Tskhay y Rule, 2013). Incluso en la investigación de 2014, Tskhay y su equipo sugieren que el éxito de liderazgo se puede percibir sólo mediante las expresiones faciales del director. En el caso del liderazgo de tipo carismático, la retórica del lenguaje hablado empleado por el líder puede ser de extrema importancia a la hora de percibir ese liderazgo. Uno de los hallazgos del estudio de Tskhay es que cuanto más expresivo es el director, tenía más opciones de ser percibido como exitoso (prototipo de liderazgo). Parece que las percepciones de expresividad pueden activar simultáneamente otras creencias que la gente tiene sobre los líderes en general.

Independientemente del contenido de su expresión verbal, los líderes carismáticos se caracterizan también por una amplia variedad de signos expresivos (Shamir, Arthur y House, 1994). De hecho, hay investigación que demuestra que una serie de conductas no verbales se asocian con la percepción de alguien en una posición de poder (Tskhay et al., 2014). Los líderes carismáticos usan una amplia variedad de estructuras lingüísticas como metáforas y repeticiones junto con expresiones no verbales para reforzar sus mensajes e influenciar a sus

seguidores (Newcombe y Ashkanasy, 2002).

Silvey y Montemayor (2014) realizaron un estudio de casos múltiples en estudiantes de música de grado superior para examinar las percepciones de sus experiencias mientras realizaban un curso de Dirección Básica. Durante el semestre, 3 estudiantes de segundo año de Dirección de banda, coro y orquesta respectivamente participaron en 3 entrevistas, completaron semanalmente anotaciones con reflexiones y asistieron a una revisión de la Dirección de una sesión de final de trimestre grabada en vídeo. El análisis de los datos reveló que los participantes se centraron en temas relacionados con el gesto, a menudo expresaron su incertidumbre sobre su capacidad de liderazgo y habilidades para dirigir, creían que el estudio de la partitura aumentaba su autoconfianza y la efectividad en la Dirección y que sólo después de dirigir un *ensemble* habían comenzado a darse cuenta de las complejidades que entraña la dirección. Los participantes expresaron su deseo de tener un *feedback* más individualizado y más oportunidades para dirigir una agrupación real en el aula. Estos resultados, sugieren que los estudiantes que se matriculan o asisten a programas de formación en Dirección se podrían beneficiar de las actividades pedagógicas que a) conectan su comportamiento no verbal con las prácticas de estudio de la partitura y b) ayudar a los estudiantes a ganar mayor autoconfianza cuando lideran un *ensemble*.

Examinando las percepciones de los estudiantes sobre el currículo de Dirección instrumental, Silvey (2011) encontró que los estudiantes sentían autoconfianza en los temas relacionados con los patrones de compases, la independencia de la mano derecha e izquierda y el contacto visual, indicando quizás que los profesores de Dirección habían tenido éxito ayudando a los estudiantes a desarrollar estas habilidades no verbales tan importantes. Pero los estudiantes reportaron que no se habían sentido preparados en ciertas áreas, como la detección de errores y corrección de los mismos indicando de este modo la necesidad de oportunidades más frecuentes para dirigir en el podio. Estos resultados revelan en opinión de Silvey (2011) cómo perciben los estudiantes los contenidos de las clases de Dirección, pero no si esos contenidos han jugado algún papel en su desarrollo como líderes del grupo. Silvey y Montemayor (2014) reportan que en su estudio se pueden reconocer y demostrar muchas de las habilidades necesarias para ser un director efectivo, pero estos hallazgos no se traducen en la percepción de los directores como líderes convencidos. Se puede argumentar que la creencia en las propias habilidades como líder es uno de los aspectos más importantes para llegar a ser director, y es por ello que Silvey recomienda a los pedagogos de la Dirección que asistan a

sus estudiantes para que se sientan cada vez más seguros al dirigir las prácticas orquestales; si, además, estos directores noveles pueden dirigir sus propios *ensembles*, esta práctica continuada logrará la transformación de intérprete a director poco a poco.

En relación a la idea de que para ser un director carismático y ejercer el liderazgo delante de la orquesta, hay que tener un gran temperamento, Norris (2015) afirma que la idea de intimidar o aterrorizar a una orquesta para conseguir resultados no es una opción y probablemente nunca lo ha sido, a pesar de que George Szell y Arturo Toscanini tuvieron una gran reputación debido a sus temperamentos y por herir a los músicos con sus comentarios y actitudes si su autoridad era puesta en entredicho en algún momento.

La importancia de no dejar vislumbrar ninguna debilidad en el podio viene expresada de manera muy gráfica en estas palabras de Georg Solti (en Matheopoulos, 1982):

Yet you have to arrive at this silly point where you can afford to say that something is your fault. A young conductor couldn't do that. If he did, the orchestra would reply: "yes, yes, YES [mayúsculas en el original], so why don't you go away and learn it? (p. 419).

En las clases prácticas de dirección, cuando el estudiante se enfrenta a un grupo orquestal real, es importante desde un punto de vista del liderazgo, que los canales de comunicación entre el estudiante y la orquesta permanezcan intactos, sin la constante referencia al profesor. Por ejemplo, es común que el estudiante en esta situación esté con un ojo puesto en el profesor para recibir su instrucción mientras la orquesta acaba distrayéndose observando la interacción entre el profesor y el estudiante de dirección. (Logie, 2012).

Khodyakov (2014), empleando una aproximación cualitativa, ha analizado el fenómeno particular de los directores invitados en orquestas sinfónicas profesionales para explicar el modo en que establecen la legitimidad de su autoridad en un corto período de tiempo. Khodyakov argumenta que los directores invitados y los músicos son dos centros independientes de poder en las orquestas: los directores intentan influir en la percepción de los músicos sobre su legitimidad para estar en el podio, y los músicos intentan influenciar el comportamiento de su director invitado. En una situación en la que los músicos poseen el poder por la simple razón de que ellos conocen el funcionamiento del grupo orquestal y tienen experiencia interpretando juntos, los directores invitados necesitan negociar con los músicos

los dominios y niveles de poder en cada ensayo. A pesar de que esta negociación está facilitada por la existencia de una estructura propia del campo de la música, como es la partitura, las relaciones entre músicos y directores invitados se ven modificadas en cada sesión de trabajo conjunto. Debido al carácter temporal de las relaciones entre director invitado y músicos el éxito de las negociaciones depende de hasta dónde sea capaz el director invitado de mostrar su credibilidad y ganarse el respeto de los músicos. Para ello, nada mejor que un profundo conocimiento de la partitura.

5.6 Interacción entre el Director y la Orquesta

Una orquesta sinfónica es un ejemplo de trabajo en equipo, colaboración, disciplina, aprendizaje, claridad de roles y verdadero liderazgo en acción. Entre las múltiples interacciones que tiene lugar en la actividad orquestal normal, la más claramente asimétrica es la que existe entre el director y los músicos (Logie, 2012).

Para Adorno (1989), la relación entre director y orquesta es un microcosmos reflejo de una sociedad más amplia. Debido a que las tensiones sociales se concentran en el tiempo y en el lugar, el contexto orquestal es un entorno privilegiado para observar esas tensiones que ocurren en la sociedad a una mayor escala.

La investigación existente sugiere que las habilidades interpersonales son tan importantes, si no más, que las habilidades musicales para un director de orquesta. (Garnett, 2009; Juchniewicz, 2010). Estos mismos autores sugieren que las habilidades interpersonales son igual de importantes, si no más, que las habilidades musicales.

Silvey y Montemayor (2014) afirman que ser director y líder involucra no sólo al desarrollo de la técnica. En la misma línea, Durrant (1994) remarca que los directores deben comprender los principios y el conocimiento que constituye la base del trabajo del director y, entre esos principios sitúa la necesidad de desarrollo de las habilidades interpersonales. Investigaciones más recientes llevadas a cabo por este mismo autor (Durrant, 2005) han mostrado que los cantantes se sienten mucho más motivados por los directores cuando éstos exhiben un alto grado de habilidades interpersonales.

5.7 Las Técnicas de Ensayo

Respecto a las técnicas de ensayo orquestal, hay que decir que siendo un aspecto tan importante para la formación de un director, es tradicionalmente la parte más desatendida en

la mayor parte de los centros de enseñanza superior de música. También en Musikene se adolece de esto porque la enseñanza ha estado tradicionalmente centrada en el montaje de obras que se trabajan técnica y musicalmente con el profesor y que luego se dirigen enfrente de la orquesta. Por un lado, el hecho de que las obras que se dirigen hayan sido estudiadas con el profesor y no de manera autónoma, no permiten al estudiante mostrar sus habilidades a la hora de extraer de lo que escucha en el ensayo una imagen personal de lo que se debe corregir. Más bien sus correcciones, si las hace, están en línea con lo que se ha acordado en el aula en relación a lo que hay que conseguir de la orquesta. En un escenario formativo con tan poco tiempo en el podio delante de una orquesta real, generalmente tanto alumno como profesor se contentan con poder dirigir gestualmente de una manera correcta lo que se ha trabajado en clase. El auténtico *feedback* sonoro que esté ofreciendo la orquesta a los gestos del estudiante queda en un segundo plano, por falta de tiempo o por otros motivos que ignoro. Esto no sirve para aprender a ensayar corrigiendo lo que no suena como el director pretende. Es similar a ejercitarse dirigiendo una grabación de una interpretación de otro director.

Las sesiones con orquesta no deben servir exclusivamente para poner en práctica los movimientos y gestos directoriales acordados en clase para una determinada obra; antes bien, las sesiones deben ser auténticas simulaciones de un contexto real de ensayo, donde el estudiante pueda obtener un *feedback* sonoro que le permita ser autocrítico con su gesto y también corregir al grupo de una manera clara y sucinta, sin pérdidas de tiempo innecesarias, advirtiéndoles de las cuestiones más importantes y trabajando seccionalmente durante breves espacios de tiempo cuestiones de equilibrio tímbrico, homogeneización de articulaciones, fraseos u otras cuestiones relevantes. No se trata de detener la orquesta en cada compás (¡cuidado!), sino de seleccionar y trabajar en poco tiempo (eficiencia directorial) aquello que se considere más importante. Precisamente en este tipo de ensayos es donde se ve el modo de pensar y actuar musicalmente de cada estudiante y la maduración que presenta a la hora de comprender la música, jerarquizarla y llevar a la orquesta hacia una interpretación determinada.

Por eso es tan importante disponer de sesiones con orquesta frecuentes. No importa que la orquesta sea reducida a la mínima expresión de la cuerda y el número mínimo indispensable del viento -y piano en defecto de algunos instrumentos de viento- y percusión. No hay modo de aprender a tocar un instrumento sin el instrumento. El instrumento del director es la orquesta. No dispone de ella habitualmente para ensayar, ni para estudiar...No parece posible

formar directores que no hayan practicado lo suficiente con un instrumento orquestal. Porque es cierto que hace falta una técnica, ideas musicales que transmitir, pero también es preciso escuchar lo que se produce para saber si se está consiguiendo el objetivo, y aún más tener la experiencia de dirigirse verbalmente a un colectivo de músicos con una actitud de respeto y al mismo tiempo de liderazgo que se espera del director.

Conviene no interrumpir al estudiante en estas sesiones de ensayos con orquesta y dejar que se maneje en el tiempo y el espacio delante del colectivo. La grabación de estas prácticas y su posterior debate darán la oportunidad al profesor de realizar todos los comentarios oportunos, llegando hasta el más mínimo detalle sin hacer perder tiempo innecesario a la agrupación instrumental. Por eso en mi aula de Dirección propongo expresamente una metodología de trabajo para los ensayos y su puesta en práctica. Resulta también muy interesante, y lo recomiendo especialmente en los últimos cursos, encomendar tareas individuales de repertorio no trabajado en el aula para que cada estudiante muestre sus habilidades comunicativas, de análisis, de liderazgo, de actitud en el podio, de conocimiento de la partitura y que posee ideas musicales que sabe llevar a la práctica mediante el gesto y muestre exactamente lo que persigue a través de las indicaciones que hace a la orquesta mientras ensaya con ella. De este modo se puede ver el grado de autonomía adquirido por el alumno y el grado de desarrollo de su madurez musical y de las competencias de la especialidad.

En las sesiones con 1 o 2 pianistas, en 1 o 2 pianos, el tipo de respuesta sonora es muy diferente en tiempo de reacción a los gestos, en ausencia de timbres, en número de efectivos a los que dirigir la mirada, en volumen sonoro, en peso tímbrico, en los *tempi* más adecuados – como sabemos, estos varían en función de los instrumentos que intervienen y del número de efectivos-, y un largo etcétera. Los aspectos positivos de esta práctica necesaria, a falta de medios para disponer de un grupo instrumental estable, son la oportunidad de dirigir a músicos en tiempo real (no grabaciones, o cantando uno mismo la música), poder practicar los gestos directoriales con una respuesta sonora que sirve de *feedback* – si los pianistas están realmente bien entrenados para seguir a un director- y que necesariamente ha de hacer uso de la imaginación sonora para traducir los sonidos del piano internamente en sus correspondientes instrumentos en la partitura. No es el sistema de prácticas de elección, pero es mejor que dirigir a una grabación ya existente de otro director.

En Estados Unidos existe una línea de investigación muy interesante liderada por Beerge (2005) en la que se estudian algunos tópicos relativos a los ensayos orquestales, que son una

actividad clave en el quehacer de un director o directora de orquesta. Llama la atención, no obstante, que no exista a fecha de hoy una investigación relevante acerca del modo de ejercer el liderazgo durante dichos ensayos, o las actitudes necesarias desde el podio –estudio de la dinámica de grupos en un entorno tan particular- que puedan definir un protocolo básico de actuación ante la orquesta, o cómo emplear los recursos discursivos –verbales y no verbales- para conseguir obtener el máximo rendimiento de los músicos en el tiempo del que se dispone para preparar el repertorio.

Martin J. Beerge (2005) compara los aspectos diferenciales en las cuestiones tratadas durante los ensayos de un director novel, un director de nivel intermedio (graduados en dirección) y un director experimentado. Los resultados de este estudio son muy gráficos. Todos ellos dirigieron la orquesta sinfónica de la universidad en el mismo fragmento del primer movimiento de la Sinfonía número 2 de Johannes Brahms. A todos se les puso un dispositivo para grabar su voz y se les pidió que verbalizasen mientras dirigían los procesos de pensamiento respecto a lo que no les satisfacía en cada momento y sería susceptible de ser ensayado con mayor profundidad. Las actuaciones fueron grabadas en video para ser visualizadas posteriormente en entrevistas individuales. Todos los pensamientos/ideas expresadas por los sujetos del estudio en viva voz fueron protocolizados, transcritos y categorizados, así como las entrevistas personales con la grabación realizada. Un director experto externo examinó todo el material e hizo el análisis final de la experiencia:

- Los directores noveles focalizaron su atención en aspectos epidérmicos, como el ritmo y las entradas instrumentales y experimentaron dificultades importantes para realizar múltiples tareas al mismo tiempo (escuchar, dirigir, corregir, marcar...).
- Los directores de nivel intermedio (graduados) demostraron un mejor control de los procesos técnicos y musicales fundamentales pero no los verbalizaron.
- Los directores expertos hicieron pocos comentarios relativos a cuestiones musicales básicas, focalizando sus indicaciones por el contrario en el establecimiento de conceptos de balance sonoro y estilo.
- Las entrevistas realizadas sugirieron una orientación de los comentarios muy personalizados y orientados hacia la propia actuación por parte de los directores

noveles; los directores intermedios y expertos, por el contrario, dirigieron sus comentarios hacia el resultado del *ensemble* orquestal.

En la investigación llevada a cabo por Logie (2012), los resultados apuntan a la idoneidad de la existencia de una figura que él llama “mentor”. Aparentemente, la presencia de un mentor que observe los ensayos de los estudiantes no es muy común en la práctica pedagógica. Es importante destacar que los mentores no son profesores de dirección, sino que están ahí para proveer de *feedback* al estudiante y actuar como un oído externo para los estudiantes.

5.8 Aspectos emocionales que afectan al director en el podio

Merrin y Busha (2014) han llevado a cabo un estudio comparando las intensidades emocionales de un director y del público durante un concierto de la Boston Symphony Orchestra. El estado afectivo del director se estimó gracias a un dispositivo móvil de electrocardiograma que realizó las medidas pertinentes durante todo el concierto y los participantes de la audiencia reportaron sus estados afectivos mediante cajas manuales con un artefacto deslizante para señalar diferentes emociones. Los resultados indicaron que, por un lado, las variaciones de la frecuencia cardíaca del director se correspondían en el tiempo con patrones estructurales de la partitura; y, por otro lado, estas variaciones correlacionaban fuertemente con un aumento de la intensidad emocional promedio de la audiencia. Aunque no se determinó una relación causal algunas evidencias apuntan hacia la inducción como mecanismo de comunicación emocional. Estos resultados sugieren, en opinión de las autoras del estudio, posibles métodos para una mejor comprensión de la experiencia afectiva de los directores, las reacciones de los oyentes a diversos estímulos y las interacciones entre audiencias y músicos durante los conciertos.

Algunos investigadores, como Baraldi et al. (2006) o Juslin y Laukka (2003) han estudiado las intenciones emocionales y las experiencias afectivas de los músicos durante las interpretaciones musicales. Mientras dichos estudios emplean generalmente estímulos de la música clásica, la mayoría no han medido las respuestas de los oyentes a los directores desde el punto de vista emocional. Wölner y Auhagen (2008) midieron la expresividad de directores experimentados durante la Dirección orquestal mediante los juicios de músicos expertos desde diferentes perspectivas visuales dentro de la orquesta. Este es probablemente el primer proyecto de investigación de las relaciones entre los movimientos de los directores y las continuas respuestas de los observadores, aunque en este estudio los estímulos visuales y

auditivos no fueran en vivo sino grabados y los instrumentos de la orquesta simulados con dos pianos.

Pilger, Haslacher, Ponocny-Seliger, Perkmann, Böhm, et al. (2013), han estudiado los valores de las respuestas inflamatorias y oxidativas de 48 músicos en el contexto de un concierto. Se obtuvieron muestras de sangre y saliva de los 48 miembros de una orquesta sinfónica el día del ensayo (situación de control) y el día siguiente al del concierto (situación de test) para determinar los niveles de cortisol en saliva, marcadores pro-inflamatorios, marcadores de estrés oxidativo y de homocisteína, un factor de riesgo de enfermedad vascular. Los resultados de los análisis mostraron una significativa tendencia al incremento de la mieloperoxidasa, apuntando a un estrés oxidativo. Los resultados del estudio sugieren que el estrés debido a la interpretación en público de un concierto conduce al incremento de las concentraciones en plasma de MPO (20%) y IL-6 (27%) y una elevación del cortisol en saliva de un 44% en los músicos. Estos resultados indican que los músicos profesionales de una orquesta sufren de un tipo de estrés particular el día del concierto secretando más cortisol. Por primera vez ha sido posible demostrar que, entre otras, la enzima mieloperoxidasa –factor de riesgo en enfermedades cardiovasculares- juega un papel importante en la reacción de los músicos al estrés del concierto. Sin embargo, este efecto disminuye debido a un factor emocional: se ha observado que el buen humor reduce la secreción de mieloperoxidasa inducida por estrés, así como también la secreción de cortisol, si bien en este último se ha visto también la influencia del nivel de excitación del músico en la reducción de sus niveles (Medical University of Viena, 2013). En el estudio de Pilger et al. (2013) los primeros violines y el director presentaron unos niveles medios de mieloperoxidasa más elevados que el resto de los músicos de la orquesta, no sólo en el ensayo previo (situación de control), sino también en el concierto, sumando sólo ellos más que los niveles de esta misma enzima en el resto de los músicos juntos.

Seymour y Robert Levine (1996) reportan los factores de estrés más característicos de los músicos, entre los que se encuentra de manera prominente la ansiedad del concierto, el miedo escénico. Este tiende a disminuir con la repetición y la experiencia de modo que, aun estando presente, se puede “esconder” esa ansiedad de cara al público y también a los colegas. Existen muy pocas profesiones en las que los sujetos se vean forzados a enfrentarse a sus propias dificultades profesionales de forma tan regular, es un examen con cada concierto. Esta constante conciencia de las limitaciones personales puede conducir a conflictos internos crónicos entre la autoestima mermada y el deseo natural del músico a pensar bien de su

rendimiento profesional. El resultado de esta disonancia emocional resulta realmente estresante, según S y R. Levine (1996), en parte debido también a que el músico no se permite que otros puedan reconocer esta disonancia emocional.

En el caso de los directores, la discrepancia emocional y también cognitiva procede de confrontar el mito con la realidad, tratando de adaptarnos al mito, en lugar de adaptarnos a nuestra propia realidad como directores. Hay bastantes estudios que demuestran que la falta de control es la mayor causa de estrés en los directores. Baron y Rodin (1978) definen *control* como la habilidad para regular o influenciar en los resultados mediante una respuesta selectiva, mientras que el *control percibido* (*perceived control*) se refiere a las expectativas para poder participar en la toma de decisiones para obtener unas consecuencias deseadas. Según estos autores, el estrés causado por la falta de control no es un fenómeno subjetivo ya que se puede cuantificar con una serie de parámetros fisiológicos. La actividad hormonal es quizás el parámetro más estudiado en relación a este estrés. Los estudios realizados tanto en humanos como en animales muestran que la falta de control o la pérdida del mismo causa cambios significativos en la actividad hormonal.

Frankenhauser (1983) demostró que cuando las personas realizan una tarea en un ambiente y espacio de trabajo de su gusto y cuando los sujetos tienen la oportunidad de mantener un ambiente de trabajo tranquilo y óptimo durante una sesión de una hora, la actividad de la glándula pituitaria secretadora de adrenalina disminuye su actividad. Frankenhauser concluye diciendo que el control sobre el lugar, tiempo, modo y cantidad de trabajo a realizar disminuye el estrés. Y, lamentablemente, estas no son condiciones que se den habitualmente entre los músicos de una orquesta y tampoco entre los directores.

Kella (1991) reporta un estudio relacionando el éxito profesional de los directores con sus expectativas de vida y los resultados sugieren que los directores tienen mayores expectativas de vivir hasta una edad avanzada que otros músicos. En un estudio realizado a lo largo de 20 años de seguimiento, con 437 directores de orquestas regionales, orquestas de ópera y orquestas comunitarias de Estados Unidos en activo, se encontró que la tasa de mortalidad de los directores era un 39% menor que sus contemporáneos en la población general. Además, la tasa relativa de mortalidad fue menor para cada grupo de edad, desde los 40 hasta los 80 años y más. Kella encuentra de especial interés el hallazgo de que los músicos, como grupo, generalmente tienen una tasa de mortalidad mayor a la de la población general. Un estudio llevado a cabo entre diferentes grupos ocupacionales revela que la tasa de mortalidad de

hombres músicos y hombres profesores de música es un 62% más alto que la tasa de todos los hombres de la población trabajadora general en los Estados Unidos (Guralnick, 1962). Estos resultados han sido corroborados en otro estudio llevado a cabo en Inglaterra y Gales en el cual la mortalidad de los músicos y los actores presentaron un 25% más de tasa de mortalidad que el resto de la población masculina trabajadora de dichas regiones (General's Decennial Supplement, England and Wales, 1970-72, publicado en 1978). También las mujeres se ven afectadas, según los escasos estudios que se han realizado sobre este particular en mujeres músicos y ninguno hasta el momento en mujeres directoras debido a la incorporación tardía y con cuentagotas de las mujeres en la profesión de directora de orquesta.

¿Qué factores influyen en la longevidad de los directores hombres? Investigadores del Met Life, que han realizado estudios detallados sobre cómo, cuándo y por qué los directores superan esta espiral mortal, atribuyen la longevidad a la idea de que los directores sinfónicos son generalmente talentosos, enérgicos y líderes productivos en el mundo de la música:

The professional activities of such men are vast and varied. In addition to their work on the podium during a musical performance, they found and organize orchestras in cities and communities throughout the country, initiate special types of concerts, and are active in musical education, as well as in the administration of music centers. They also train apprentice conductors and help to launch the careers of composers. Just as the corporate executive seems to be able to cope with and even thrive on stressful situations, conductors seem to turn the stresses of their profession to productive use. The exceptional longevity enjoyed by symphony conductors lends further support to the theory that work fulfillment and world-wide recognition of professional accomplishments are important determinants of health and longevity (Longevity of symphony conductors, 1980, pp. 2-4 [informe sin listado de autores])

De hecho, para entender los factores que desencadenan el estrés en relación a las artes performativas, ha surgido una nueva subespecialidad médica que se ha creado con el nombre de “*performing arts medicine*”. El objetivo fundamental de este nuevo campo es prevenir y reducir los problemas ocupacionales severos en músicos instrumentistas, cantantes, bailarines, directores y otros artistas de la interpretación escénica. Existen ya varios centros médicos dedicados al tratamiento de los intérpretes en ciudades de Estados Unidos como Nueva York, Chicago, Boston, Cleveland, Washington D.C., San Francisco, Detroit, Cincinnati, Philadelphia; en Canadá (Ontario) y Australia (Victoria), entre otras (Kella, 1991). En cuanto

a las enfermedades más habituales que experimentan los directores Kella enumera los siguientes: el síndrome de uso excesivo; esguinces o distensiones; tendinitis y tenosinovitis, especialmente en el hombro, el codo y la muñeca; quistes ganglionares, típicamente en la muñeca; neuralgia cérvico-braquial o síndromes de atrapamiento nervioso, como por ejemplo el síndrome del túnel carpiano; y, muy frecuentemente, distonía focal. A nivel muscular, las áreas más afectadas incluyen los músculos del hombro y la parte superior de la espalda, especialmente el trapecio (que se encarga de elevar los hombros); todos los músculos rotadores (el supraespinoso y el infraespinoso), y el deltoides (que participa en la extensión del brazo arriba y hacia afuera); los músculos flexores y extensores del antebrazo; los músculos de la mano involucrados en la sujeción y movimiento de la batuta.

Se hipotetiza que el síndrome de uso excesivo resulta directamente en un daño a los músculos derivado de los movimientos vigorosos y las contracciones repetidas que originan microagujas en las fibras musculares. Esto conduce a un edema tisular y hemorragia con la consecuente respuesta inflamatoria. El uso excesivo crónico puede dar lugar a depósitos de fibrina en el tejido muscular que con el tiempo se pueden organizar en una matriz causando la adherencia de las fibras musculares y el tejido elástico. A través de este proceso de depósito de fibrina el músculo se vuelve fibrótico, conduciendo en muchos casos a la pérdida del control motor fino.

Hay muchos casos documentados de maestros que han sufrido infartos, taquicardias, anginas de pecho, y otras afecciones producidas por el estrés, en plena Dirección de un ensayo o concierto. Estos son sólo algunos casos muy recientes: -Maris Janson está enfermo del corazón desde que sufrió un infarto dirigiendo La Bohème en 1996. Jarvi sufrió un infarto en julio de 2008 durante un concierto en su Tallinn (Estonia) natal, acusando el estrés y el cansancio que le causó la organización de un festival en Tallinn (García Vidal, 2011).

5.9 Aprendizaje gestual a través de programas de interacción multimodal

En las últimas dos décadas han aparecido en el mercado herramientas y sistemas de interacción multimodal que simulan orquestas que pueden ser dirigidas mediante elementos informáticos –con forma de batuta- y que se han publicitado como potenciales instructores gestuales para directores con un *feedback* orquestal virtual.

Entre las investigaciones llevadas a cabo en el mundo de la música computerizada se

encuentra la *Radio Baton* de Mathew (Radio Batuta) siendo el primer sistema informático de Dirección aparecido en 1991. Esta Radio Batuta fue el primer sistema documentado que hizo posible la Dirección interactiva. Emplea el movimiento de una o más batutas que emiten radiofrecuencias sobre un plato de metal para determinar los gestos que se han de realizar.

El *Virtual Maestro System* (2009) desarrollado por Teresa Marrin Nakra y sus colaboradores fue otro intento de aproximación a la simulación de Dirección usando la *Wii Music* de Nintendo. En opinión de Gilbert Phuah Leong Siang, Nor Azman Ismail y Pang Yee Yong (2010) se trata más bien de un simulador de Dirección diseñado en el estilo de un juego. La Wii puede grabar los movimientos musicales del usuario y permite al usuario el control del volumen de la música (playback) presionando otro botón desde el controlador. El proyecto incluye una pantalla de plasma donde se muestran los intérpretes y un micrófono.

En el año 1996, Teresa Marrin Nakra ya había colaborado con el MIT Media laboratory para diseñar la *Digital Baton* o batuta digital para dirigir la obra de Tod Machover *Brain Opera*, un sistema basado en música MIDI. Esta batuta digital mide parámetros adicionales como la presión ejercida en ciertas partes del mango de la batuta para permitir enriquecer la expresión. La batuta fue diseñada para ser empleada como una batuta tradicional. Posteriormente, Teresa se incorporó al proyecto *Conductor Jacket* instalando 16 sensores en el traje del director. Además de los datos generales registrados por la chaqueta electrónica como la aceleración en el movimiento de las manos, también detecta el tamaño del gesto y el grado de tono de sus músculos. Estos datos han ayudado a mejorar notablemente el control de la Dirección de la música, en opinión de Gilbert Phuah Leong Siang, Nor Azman Ismail y Pang Yee Yong (2010).

Sobre la inclusión de herramientas multimodales interactivas como potenciales herramientas en la educación de la dirección, los investigadores Siang, Ismail y Yong (2010), especialistas en el campo de la informática, han llevado a cabo una investigación en la que se cita a Teresa Marrin, Ivanov, Smaragdis y Ault (2009) como creadores del *Virtual Maestro System*, una aplicación para Wii que transforma los movimientos del usuario en indicaciones que transforman la interpretación de los músicos virtuales en pantalla. Con la finalidad de establecer un syllabus con los aspectos básicos de la educación en Dirección aplicables posteriormente a modelos de computerización en este campo educativo, los autores del estudio realizaron entrevistas a seis profesores de dirección.

No obstante, todas estas herramientas virtuales presentadas sólo imitan algunos de los elementos directoriales básicos del lenguaje gestual y no proveen de un aprendizaje formal en dirección, en opinión de los propios creadores. La investigación sobre Dirección musical digitalizada es aún escasa e imperfecta.

6- REFERENCIAS

Adorno, T. W. (1989). The culture industry reconsidered. En S. E. Bronner y D. M. Kellner (eds.), *Critical Theory and Society: A Reader*, pp 128-135. London: Routledge.

Ambady, N., & Rosenthal, R. (1992). Thin slices of expressive behavior as predictors of interpersonal consequences: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 111(2). doi: 10.1037/0033-2909.111.2.256

Atik, Y. (1994). The Conductor and the Orchestra: Interactive Aspects of the Leadership Process. *Leadership & Organization Development Journal*, 15(1), 22-28, <https://doi.org/10.1108/01437739410050123>

Avolio, B. (1999). *Full Leadership development: Building the vital forces in organization*. Oaks: Sage Publications.

Baraldi, F. B., De Poli, G., y Roda, A. (2006). Communicating expressive intentions with a single piano note. *Journal of New Music*, 35(3):197-210. DOI: 10.1080/09298210601045575

Baron, R. M., & Rodin, J. (1978). Personal control as a mediator of crowding. En A. Baum, J. Singer, & S. Valins (eds), *Advances in environmental psychology*, 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Battisti, F. L. (2007). *On becoming a conductor: Lessons and meditations on the art of conducting*. Hal Leonard Corporation.

Battisti, F., & Garofalo, R. (1990). *Guide to score study for the wind band conductor*. Laudardale, Fl: Meredith Music Publications

- Bergee, M. J. (2005). An exploratory comparison of novice, intermediate, and expert orchestral conductors. *International Journal of Music Education*, 23(1), 23-36. doi: 10.1177/0255761405050928
- Berlioz, H. (1902). *The conductor: the theory of his art*. Michigan (USA): Michigan University Press.
- Bernstein, L. (1959). *The Joy of Music*. New York: Simon & Schuster.
- Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation. En R. W. Brislin (ed.), *Applied cross-cultural psychology* (pp. 232-253) Newbury Park, CA: Sage.
- Bodnar, E. N. (2013). *The effect of intentional, preplanned movement on novice conductors' gesture*. (Tesis Doctoral). University of Washington. Recuperado el 4/5/2016 en <https://digital.lib.washington.edu/researchworks/handle/1773/23575>
- Boerner, S., & von Streit, C. F. (2007). Promoting orchestral performance: the interplay between musicians' mood and a conductor's leadership style. *Psychology of Music*, 13(1), 135-146.
- Burns, J. M. (1979). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Byo, J. L., & Austin, K. R. (1994). Comparison of expert and novice conductors: An approach to the analysis of nonverbal behaviors. *Journal of Band Research*, , 30(1), 11-34.
- Byo, J. L., & Lethco, L. (2001). Student musicians' eye contact with the conductor: An exploratory investigation. *Contributions to Music Education*, 28(2), 21-35.
- Carse, A. (2008). *Orchestral conducting: a textbook for students and amateurs*. New York: Baker and Taylor
- Colson, J. F. (2012). *Conducting and rehearsing the instrumental music ensemble: scenarios, priorities, strategies, essentials, and repertoire*. Maryland (USA): Scarecrow Press
- Corporon, E. (1997). The quantum conductor. In R. Miles (ed.), *Teaching music through performance in band* (pp. 11 - 26). Chicago, GIA Publications.

- Davidson, J. W. (2002). *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.
- DeVenney, D. P. (2010). *Conducting Choirs (I): The promising conductor: A practical guide for beginning choral conductors*. Roger Dean Publishing Company.
- Drucker, P. F. (1983). *El cambiante mundo del directivo*. Grijalbo
- Duke, R. A., Cash, C. D., y Allen, S. E. (2011). Focus of attention affects performance of motor skills in music. *Journal of Research in Music Education*, 59(1), 44-55. <http://doi.org/10.1177/0022429410396093>
- Durrant C. (1994). Towards an effective communication: A case for structured teaching of conducting. *British Journal of Music Education*, 11, 56–76.
- Durrant, C. (2005). Shaping identity through choral activity: Singers and Conductors' Perceptions. *Research Studies in Music Education*, 24, p.88-98.
- Ekman, P. (1977). Facial expression. En A. Siegman & S. Feldstein (eds.), *Nonverbal behavior and communication* (pp. 97-115). New Jersey: Lawrence Erlbaum Association,
- Ekman, P., y Friesen, W. V. (1969). The repertorie of nonverbal behavior. *Semiotica*, 1, 49-98
- Farberman, H. (1997). *The art of conducting technique: a new perspective*, LA (USA): Alfred Music Publishing
- Frankenhauser, M. (1983). The sympathetic-adrenal and pituitary-adrenal response to challenge: Comparison between the sexes. En T. M. Dembroski, T. H. Schmidt, & G. Blumchen (eds.), *Biobehavioral bases of coronary heart disease* (pp. 91-105). New York: Karger.
- Fredrickson, W. E. (1994). Band musicians' performance and eye contact as influenced by loss of visual and/or aural stimulus. *Journal of Research in Music Education*, 42(4), 306-317.
- Fredrickson, W. E., Johnson, C. M., & Robinson, C. R. (1998). The effect of pre-conducting and conducting behaviors on the evaluation of conductor competence. *Journal of Band Research*, 33(2), 1-13.

- Fuertes, M. (2002). La técnica en la Dirección musical. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 7. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2016071.pdf>
- Furtwangler, W. (1937). *Del oficio de director*. Wiesbaden: F.A.Brockhaus. Traducción de Jacques Bodmer (1975), con la autorización de Brockhaus.
- Galkin, E. (1988). *The History of Orchestral Conducting: In Theory and Practice*. NY (USA).
- García Vidal, I. (2011). *Propuesta metodológica para la Didáctica de la Dirección Musical*. (Tesis doctoral). Universidad de las palmas de Gran Canaria.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Garnett, L. (2009). *Choral Conducting and the Construction of Meaning: Gesture, Voice, Identity*. Ashgate Publishing
- Gordon, E. (1997). La clase colectiva de instrumento. *Eufonía*, 7, 91-100.
- Grechesky, R. N. (1985). *An analysis of nonverbal and verbal conducting behaviors and their relationship to expressive musical performance*. (Doctoral dissertation, The University of Wisconsin-Madison). Dissertation Abstracts International, 46 (10), 2956A. (UMI No.8513459)
- Great Britain. Office of Population Censures and Surveys (1978). *Occupational mortality: The registrar general's decennial supplement for England and Wales, 1970-72*. H. M. Stationery Office.
- Green, E. A. H. (1987). *The modern conductor: A college text on conducting based on the principles of Nicolai Malko as set forth in his the conductor and his baton* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Green, E., & Malko, N. (1997). *The modern conductor: a college text on conducting based on the technical principles of Nicolai Malko*. New Jersey (USA): Prentice Hall.

- Grosbayne, B. (1956, 1973). *Techniques of modern orchestral conducting*. Massachusetts (USA): Harvard University Press.
- Guralnick L. (1962). Mortality by occupation and cause of death among men 20 to 64 years of age: United States, 1950 (Vital Statistics—Special Reports 53, No. 3). Washington, DC: Public Health Service
- Gustems, J., y Elgstrom, E. (2008). *Guía práctica para la Dirección de grupos vocales e instrumentales*. Barcelona: Grao, Biblioteca de Eufonía.
- Halmari, H., & Virtanen, T. (eds.) (2005). *Persuasion across genres: A linguistic approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Harrison, S. D. (2014). *Research and research education in music performance and pedagogy*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Hendricks, K. S. (2009). *Relationships between the sources of self-efficacy and changes in competence perceptions of music students during an all-state orchestra event*. (Dissertation) University of Illinois at Urbana-Champaign, ProQuest Dissertations Publishing, 2009. 3362920.
- Holden, R. (2003). The technique of conducting. En J. A. Bowen (ed.), *The Cambridge Companion to conducting* (pp. 3-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- House, R. E. (2000, March). *Effects of expressive and non-expressive conducting on advanced instrumentalists*. Paper presented at the MENC National Biennial In-Service Conference, Washington, DC.
- Huber, L. Leadership needs to be played. *Leadership Orchestra*. Recuperado el 23/4/2015 en <http://leadershiporchestra.com/en/article/>
- Johnson, C. M., Fredrickson, W. E., Achey, C. A., & Gentry, G. R. (2003). The effect of nonverbal elements of conducting on the overall evaluation of student and professional. *Journal of Band Research*, 38(2), 64-79
- Johnston, H. (1993). The Use of Video Self-assessment, Peer-assessment, and Instructor Feedback in Evaluating Conducting skills in Music Student Teachers. *British Journal of Music Education*, 10 (1), 57-63. Doi: 10.1017/S0265051700001431.

- Juchniewicz, J. (2008). The influence of physical movement on the perception of musical performance. *Psychology of Music*, 36(4), 417-427. [10.1177/0305735607086046](https://doi.org/10.1177/0305735607086046)
- Juchniewicz, J. (2010). The influence of social intelligence on effective music teaching. *Journal of Research in Music Education*, 58(3). DOI: 10.1177/0022429410378368
- Juslin, P.N., & Laukka, P. (2003). Communication of emotions in vocal expression and music performance: different channels, same code? *Psychological Bulletin*, 129, 770-814.
- Kamerman, J. B. (1990). The rationalization of symphony orchestra conductors' interpretive styles. *Journal of the Conductors' Guild*, 11(1), 9-18.
- Kella, J. J. (1991). Medicine in the Service of Music; Health and Injury on the Podium. *Journal of Conductors' Guild*, 12(1-2), 51-62.
- Khodyakov, D. (2014). Getting in tune: A qualitative analysis of guest conductor-musicians relationships in symphony orchestras. *Poetics*, 44, 64-83. DOI: 10.1016/j.poetic.2014.04.004
- Kiesler, K. (Consultado el 5 mayo de 2017). University of Michigan. En http://www.music.umich.edu/faculty_staff/bio.php?u=kiesler
- Kipnis, C. (1974). *The mime book*. New York: Harper & Row.
- Klemperer, O. (1985). *Conversations with Klemperer* (2nd ed.). London: Faber and Faber.
- Koivunen, Niina (2003). *Leadership in symphony orchestras. Discursive and aesthetic practices*. (Dissertation) Tampere University Press. Recuperado el 23/4/2015 en <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67230/951-44-5562-2.pdf?sequence=1>
- Konttinen, A. (2008). *Conducting Gestures. Institutional and Educational Construction of Conductorship in Finland, 1973-1993*. (Dissertation). Universidad of Helsinki.
- Labuta, J. A. (2010). *Basic conducting techniques* (6th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Laib J. R. (1993). *The Effect of Expressive Conducting on Band Performance* Dissertation Abstracts International, Doctoral dissertation, University of Georgia; 54 3258A.

- Lane, J. (2004). *A basic interpretative analysis of undergraduate instrumental music education majors' approaches to score study in varying musical contexts*. Dissertation, Louisiana State University. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Jeremy_Lane/publication/277999317_A_Basic_Interpretative_Analysis_of_Instrumental_Music_Education_Majors/links/5787a6c408aecf56ebcb49ad.pdf
- Lebrech, N. (2001). *The Maestro Myth: Great Conductors in Pursuit of Power*. N J (USA):
- Levine, S., & Levine, R. (1996). Why They're Not Smiling: Stress and Discontent in the Orchestra Workplace. *Harmony*, 2. Recuperado el 28/2/2017 en https://www.esm.rochester.edu/iml/prjc/poly/wpcontent/uploads/2012/02/Stress_Discontent_Levine.pdf
- Logie, N. (2012). *The role of leadership in conducting orchestras*. Thesis Doctoral. The Open University. Recuperado el 24/1/2016 de <http://oro.open.ac.uk/38069/1/The%20role%20of%20leadership%20in%20conducting%20orchestras.pdf>
- Lombardo, R. (2012). *Análisis y aplicación de la teoría de Laban y del movimiento creativo en la Dirección de instrumentales en la formación del maestro en educación musical*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Longevity of symphony conductors (1980), in *Statistical Bulletin*, 61, Oct-Dec, pp. 2-4. [sin listado de autores]
- Lorenzo de Reizabal, M. (2010). *En el podio: manual de Dirección de Orquesta, coro, bandas y otros conjuntos instrumentales*. Barcelona: Boileau.
- Lorenzo de Reizabal, M., y Lorenzo de Reizabal, A. (2004). *Análisis Musical*. Barcelona: Editorial Boileau.
- Lozano, F. (2007). *La mano izquierda*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Marrin, T., Ivanov, Y., Smaragdis, P., & Ault, C. (2009). *The UBS Virtual Maestro: an interactive conducting system*. En Proceedings of conference on new interfaces for

- musical expression (NIME09), Pittsburg, PA, USA. Recuperado de <http://paris.cs.illinois.edu/pubs/nakra-nime09.pdf>
- Marrin, T. (1996). *Toward an Understanding of Musical Gesture: Mapping Expressive Intention with the Digital Baton*. Media Laboratory. Cambridge, MA, Massachusetts Institute of Technology.
- Matheopoulos, H. (1982). *Maestro: encounters with conductors of today*. New York: Harper & Row.
- Mathers, A. (2008). *How theories of expressive movement and non-verbal communication can enhance expressive conducting at all levels of entering behaviour*. Tesis no publicada para la obtención del Ph. D. in Music [Versión electrónica]. Victoria, Australia: School of Music – Conservatorium, Monash University.
- Mayne, R. G. (1992). *An investigation of the use of facial expression in conjunction with musical conducting gestures and their interpretation by instrumental performers*. (Doctoral dissertation). Recuperado de ProQuest Dissertations & Theses. (9238449)
- McElheran, B. (2004). *Conducting Technique: For Beginners and Professionals*. Oxford (UK): Oxford University Press.
- McGurk, H. & MacDonald, J. (1976). Hearing lips and seeing voices. *Nature*, 264, 746-748.
- Medical University of Vienna. Stress in the orchestra: Mood plays a part. *ScienceDaily*, 30. December 2013. En www.sciencedaily.com/releases/2013/12/131230101436.htm.
- Meek, C. (1988). *Conducting Made Easy: for Directors of Amateur Musical Organizations*. New Jersey: Scarecrow Press.
- Mencarelli, R. (2008). Conceptualizing and Measuring the Perceived Value of an Arts Venue as Applied to Live Performance. *International Journal of Arts Management* 11(1), 42-55.
- Mesly, O. (2011). From autocratic to democratic managers- what is to learn from contrasting cases. *Journal of Behavioral Studies in Bussiness*, 11(1), 39-62. Recuperado de <http://www.aabri.com/manuscripts/11975.pdf>

- Mitchell, H. F., MacDonald, R. A. R. (2014). Listeners as spectators? Audio-visual integration improves music performer identification. *Psychology of Music*, 42(1), 112–127. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735612463771>
- Morrison S. J., Price H. E., Smedley E. M., Meals C. D. (2014). Conductor gestures influence evaluations of ensemble performance. *Frontiers in Psychology*. Recuperado de <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2014.00806/full>
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00806>
- Morrison, S. J., Price, H. E., Geiger, C. G., & Rachel A. Cornacchio, R. A. (2009). Evaluation. *Journal of Research in Music Education* 57, 37.
- Nakra, T. M., & Busha, B. F. (2014). Synchronous Sympathy at the Symphony: Conductor and Audience Accord. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 32(2), 109-124.
- Napoles, J. (2013). The influences of presentation modes and conducting gestures on the perceptions of expressive choral performance of high school musicians attending a summer choral camp. *International Journal of Music Education*, 1(10). DOI: 10.1177/025576141143482
- Neill, S. R. (1989). The effects of facial expression and posture on children's reported responses to teacher nonverbal communication. *British Educational Research Journal* 15(2), 195-204. Recuperado el 5/7/2016 en <http://www.jstor.org/stable/1500579>
- Newcombe, M., & Ashkanasy, N. M. (2002). The role of affect and affective congruence in perceptions of leaders: an experimental study. *Leadership Quarterly*, 13, 601-614.
- Norris, G. (2015). The art of the conductor. En *Gramophone*, revista on-line. Recuperado el 18/2(2015) en <https://www.gramophone.co.uk/feature/the-art-of-the-conductor>
- Panula, J. *On Conducting*. En <http://www.jormapanula.com/Panulaintern/Panula-2.htm>
- Phillips, K. H. (1997). *Basic techniques of conducting*. New York: Oxford University Press.
- Pilger, H., Haslacher, E., Ponocny-Seliger, T., Perkmann, K., Böhm, A., Budinsky, A., Girard, K., Klien, G., Jordakieva, L., Pezawas, O., Wagner, J., Godnic-Cvar, R., & Winker (2013). Affective and inflammatory responses among orchestra musicians in

- performance situation. *Brain, Behaviour and Immunity*. DOI: 10.1016/j.bbi/2013.10.0181.
- Prausnitz, F. (1983). *Score and Podium: A complete guide to conducting*. New York: Norton & Co Inc.
- Previtali, F. (1983). *Guía para el estudio de la Dirección orquestal*. Buenos Aires: Ricordi.
- Price, H. E., & Byo, J. L. (2002). Rehearsing and conducting. En R. Parncut & G. E. McPherson (eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 335-351). Oxford: oxford University Press.
- Price, H. E., & Winter, S. (1991). Effect of strict and expressive conducting on performances and opinions of eighth grade students. *Journal of Band Research*, 27(1), 30–43.
- Ratliff, G. L. (1983). *Pantomime: Developing imaginative performance skills*. Washington DC: Eric Clearing House.
- Ribó, E. (1988). *Consideraciones sobre la Dirección coral*. Barcelona: FCEC
- Rudolf, M. (1950/1980). *The Grammar of Conducting*, New York, NY: Schirmer Books.
- Rudolf, M. (1995). *The grammar of conducting*. (3th. Ed.). Belmont: Thompson Singular.
- Sarrazin, J., Cleeremans, A., & Haggard, P. (2008). How do we know what we are doing? Time, intention and awareness of action. *Consciousness and Cognition*, 17(3), 602-615.
- Scherchen, H. (1929/1950). *El arte de dirigir la orquesta*. Barcelona: Labor
- Scherchen, H. (1933). *Handbook of Conducting*. Oxford University Press
- Schindler, A. (1900). *The life of Beethoven*. Boston: Oliver Ditson Company. En <https://archive.org/details/lifeofbeethoven00schiuoft>
- Schuller, G. (1999). *The complete conductor*. Oxford University Press.
- Schutz, M., & Lipscomb, S. (2007).Hearing gestures, seeing music: vision influences perceived tone duration. *Perception*, 36(6), 888-897. DOI: [10.1068/p5635](https://doi.org/10.1068/p5635)

- Shamir, B., Arthur, M. B., & House, R. J. (1994). The rhetoric of charismatic leadership: A theoretical extension, a case study, and implications for research. *The Leadership Quarterly*, 5(1), 25–42.
- Sheldon, D. A. (2000). Effects of music expression and conductor disposition on school musicians' affect. *Quaderni Della SIEM*, 16, 287–293
- Siang, G. P. L., Ismail, N. A., & Yong, P. Y. (2010). A Study on Potential of Integrating Multimodal Interaction into Musical Conducting Education. *Journal of computing*, 2(5). Recuperado de <https://sites.google.com/site/journalofcomputing/>
- Sidoti, V. J. (1991). *The effects of expressive and non-expressive conducting on the 277 performance accuracy of selected expression markings by individual high school instrumentalists*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (9105212)
- Silvey, B. A. (2011). Effects of score study on novices' conducting and rehearsing: A preliminary investigation. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 187, 33-48.
- Silvey, B. A. (2013). The role of conductor facial expression in students' evaluation. *Journal of Research in Music Education*, 60(4), pp. 419 – 429. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0022429412462580>
- Silvey, B. A., & Montemayor, M. (2014). Effects of internal and external focus of attention on novices' rehearsal evaluations. *Journal of Research in Music Education*, 62(2), 161-174.
- Soila-Wadman, M., & Köping, A. S. (2009). Aesthetic relations in place of the lone hero in arts leadership. *International Journal of Arts Management*, 12(1), 31-43.
- Sternberg, R. J. (2006). Intelligence. *Encyclopedia of cognitive science*. John Wiley & sons (article on line). DOI: 10.1002/0470018860.s00555
- The Cambridge Companion to Conducting* (2003). J. A. Bowen (ed.). Cambridge University Press.

- Thompson, W. F., Graham, P., & Russo, F. A. (2005). Seeing music performance: Visual influences on perception and experience. *Semiotica*, 156, 203-227. doi:10.1515/semi.2005.2005.156.203
- Treviño, A. R. (2008). *The effect of the use of an aural model during score study on undergraduate music majors' conducting gesture*. (Doctoral dissertation, 76 University of Washington). Dissertation Abstracts International, 69 (06A). (UMI No. 3318463).
- Tsay, Chia-Jung (2013). Sight over sound in the judgment of music performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110, 14580-14585. En <http://www.pnas.org/content/110/36/14580.full.pdf>
- Tskhay, K. O., & Rule, N. O. (2013). Accuracy in categorizing perceptually ambiguous groups: A review and Meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 17(1), 72-86. DOI: 10.1177/1088868312461308
- Tskhay, K. O., Xu Honghao, & Rule, N. O. (2014). Perceptions of leadership success from nonverbal cues communicated by orchestra conductors. *The Leadership Quarterly*, 25, 901-911. https://doi.org/10.1016/elsevier_cm_policy
- Valencia, D. (2001). Beethoven y el metrónomo. *Universidad de Antioquia*, 265. Medellín, Colombia. En <http://www.valenciad.com/Articulos/Beethoven.pdf>
- Valle Brandao, J. M. (2011). *Learning and Teaching Conducting through Musical and Non-musical Skills: An Evaluation of Orchestral Conducting Teaching Methods*. (Dissertation). Louisiana State University. http://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/3954
- VanWeelden, K. (2002). Relationships between perceptions of conducting effectiveness and ensemble performance. *Journal of Research of Music Education*, 50, 165-176. 10.2307/3345820
- Verrastro, R. (1989). A review [Review of Robert Nathon Grechesky: An analysis of nonverbal and verbal conducting behaviors and their relationship to expressive musical performance]. *Council for Research in Music Education*, 73-77

- Wagar, J. (1991). *Conductors in Conversation: fifteen contemporary conductors discuss their lives and profession*. MacMillan Publishing Company.
- Wagner, R. (1989). *Wagner on conducting*. [Reprinted from original (1869)]. Dover Books on Music.
- Weitz, S. (ed.) (1974). *Nonverbal Communication: Readings with Commentary*. New York: Oxford University Press
- Whitaker, J. A. (2011). High school band students' and directors' perceptions of verbal and nonverbal teaching behaviors. *Journal of Research in Music Education*, 59(3), 290-309. doi:10.1177/0022429411414910Willets,
- Wöllner, C., & Auhagen, W. (2008). Perceiving conductors' expressive gestures from visual perspectives. An exploratory continuous response study. *Music Perception*, 26, 129–143
- Yarbrough, C. (1975). Effect of magnitude conductor behavior on students in selected mixed choruses. *Journal of Research in Music Education*, 23, 134-146. DOI: <https://doi.org/10.2307/3345286>
- Yukl, G. A. (1981). *Leadership in organizations*. NJ: Prentice-Hall.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA EMPLEADA. VALIDACIÓN DE LA ESCALA OCGCS

ÍNDICE

1- ENFOQUES CUALITATIVO Y CUANTITATIVO: ESTRATEGIA MULTIMETÓDICA	173
2- PARTICIPANTES Y MUESTRA	179
3- DISEÑO Y RECOGIDA DE DATOS	181
3.1 Experiencia 1 (E1)	182
3.2 Experiencia 2 (E2)	183
4- INSTRUMENTOS	184
4.1 La escala OCGCS (Orchestral Conducting Gestures Competences Scale).....	184
4.2 Autoinformes	186
4.3 Grabaciones en vídeo.....	188
4.4 Los debates y sus transcripciones	189
5- ANÁLISIS REALIZADOS	189
6- ASPECTOS ÉTICOS.....	192
7- PRIMEROS ANÁLISIS DESCRIPTIVOS	192
7.1 Depuración de las muestras. Tratamiento de los valores perdidos	192
7.2 Composición de las muestras.....	192
7.3 Estadísticos descriptivos	193
8- VALIDACIÓN DE LA ESCALA OCGCS (ORCHESTRAL CONDUCTING GESTURAL COMPETENCIES SCALE)	195
8.1 Analizando la fiabilidad de la escala	200

8.2 La dimensionalidad de la escala	202
8.3 La fiabilidad de la escala en función de su dimensionalidad.....	206
8.4 La invarianza de la escala	208
9- REFERENCIAS	213
10- ANEXOS	222
Anexo 1 Determinación del tamaño muestral.....	222
Anexo 2 Matrices de correlaciones entre variables	223
Anexo 3 Very simple structure	225
Anexo 4 Scree plot de los análisis paralelos de las cuatro fases.....	227
Anexo 5 Análisis factorial exploratorio	228
Anexo 6 Análisis de ítems de las 4 fases	232
Anexo 7 Representaciones gráficas de los modelos M1 y M2 en las fases F2, F3 y F4	233
Anexo 8 Partituras empleadas en la investigación.....	235

"Es de importancia para quien desee alcanzar una certeza en su investigación, el saber dudar a tiempo." (Aristóteles)

1- ENFOQUES CUALITATIVO Y CUANTITATIVO: ESTRATEGIA MULTIMETÓDICA

De acuerdo con Lombardo (2012), en la investigación musical la parte cuantitativa es sólo un instrumento, aún en un diseño experimental o cuasi-experimental. Gordon (1936), postula que si no se encuentra el significado práctico, no tiene sentido que el investigador busque el significado estadístico.

Dentro de un marco cualitativo, resultan eficaces las estrategias multimetódicas de recopilación de datos, utilizando tanto recursos cualitativos como cuantitativos (Bisquerra, 1989; McMillan y Schumacher, 2005; Oriol, 2004). Para MacMillan y Schumacher (2005), las diferencias entre el enfoque cualitativo y cuantitativo estriban en estar basados en realidades únicas o múltiples, respectivamente, en la relación entre las variables o en la opinión de los participantes, en la predeterminación o flexibilidad, en el diseño experimental o en la etnografía, en el papel del investigador como suministrador de pruebas o en su integración, en las generalizaciones universales o vinculadas al contexto.

Precisamente la elección de un enfoque multimetódico, como el empleado en esta investigación, puede garantizar la triangulación de datos, al combinar distintos métodos de recogida de los mismos (Cohen y Manion, 1990). La naturaleza complementaria de los enfoques cuantitativo y cualitativo y su interdependencia están expresados claramente por Anguera e Izquierdo (2006) en el siguiente extracto:

...no puede postularse una cantidad sino de una predeterminada cualidad, y, a la inversa [...] no se puede postular cualidad sino en una cantidad predeterminada. Es decir, que cualidad y cantidad se reclaman lógicamente si no quieren perder su sentido (p.6).







Existe una clara división entre los estudios sobre la gestualidad en Dirección que emplean aproximaciones experimentales robustas con la finalidad de medir la gestualidad en un entorno no natural, y estudios basados en el análisis cualitativo de los datos que ocurren de manera natural en un contexto etnográfico (Parton y Edwards, 2009). Tal y como apuntan Luck y Nte (2008), las aproximaciones experimentales al fenómeno aplicado de la dirección son limitadas en el sentido de que excluyen la naturaleza interactiva y situada de la actividad. Contrariamente, los estudios cualitativos están limitados en el sentido de hasta dónde pueden producir resultados robustos y verificables. En esta investigación abordamos el objeto de estudio: el aprendizaje de la gestualidad de la Dirección de Orquesta desde una perspectiva metodológica global en la que lo cualitativo y lo cuantitativo se complementan y proporcionan los instrumentos necesarios para una mejor comprensión de cómo los estudiantes de Dirección de Orquesta aprenden la gestualidad necesaria para comunicarse con los músicos y poder llevar a cabo la dirección orquestal.

Esta investigación utiliza la observación en sus dos formatos: Auto-observación y Hetero-observación como un medio para indagar sobre el aprendizaje de la gestualidad en la dirección orquestal. La observación, según Anguera (1993), es una estrategia que consiste en articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un determinado contexto, y una vez se ha sometido a una adecuada codificación y análisis, nos proporcione resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento.

La observación indirecta, a través de grabaciones de vídeo, así como los datos verbales obtenidos oralmente (informes verbales), auto-informes (para las conductas no observables al exterior), resulta especialmente privilegiada cuando el investigador es a la vez el profesor, aunque esta coincidencia de papeles no es una característica exclusiva de la investigación-acción (Bisquerra, 1989).







Asimismo esta investigación se ha llevado a cabo en un contexto de enseñanza- aprendizaje en un aula en la que tanto la profesora como los estudiantes participantes han adoptado un papel de investigadores sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que han tenido lugar

durante el tiempo en el que se ha llevado a cabo esta investigación. La investigación en el aula, según Lanz (1997), posee características particulares. Entre ellas:

-  Incentivar la curiosidad epistémica en el alumno
-  Ubicar los nodos problemáticos en la realidad concreta o contexto
-  Reflexionar sobre los problemas del contexto
-  Desarrollar la indagación y la sistematización sobre la situación problemática
-  Relacionar los ejercicios con la teoría
-  Interaccionar los contenidos a través de los procesos de investigación.

Considerando el espacio del aula, Stenhouse (1991) define la investigación como la indagación sistemática, mantenida, planificada y autocrítica de la propia práctica como profesor/a. Esta indagación se basa en la curiosidad y en el deseo de comprender un hecho o problema determinado, para el cual el profesor/investigador puede utilizar las estrategias que aplica en el aula como hipótesis de investigación.

Esta idea del docente/investigador, según el filósofo norteamericano John Dewey (1933), puso de manifiesto que la mayoría de los profesores no sabía utilizar la reflexión como herramienta para cambiar sus aulas. En sus trabajos se especifica un procedimiento para activar el proceso de reflexión (tomado de Stainley, 2000, p. 128):

-  Pensar en lo ocurrido
-  Intentar recordar incidentes con el mayor detalle posible
-  Investigar los motivos de los incidentes,
-  Enmarcar los incidentes a la luz de varios marcos teóricos,
-  Generar múltiples interpretaciones y
-  Decidir lo que hay que hacer en relación con el análisis de lo que ya ha pasado.

Como nos recuerda, no obstante, Perrenoud (2004), la preocupación por conjugar teoría y práctica profesional, reflexión y acción, es una constante presente en la obra de los grandes pedagogos, antes de que Schön (1998) pusiera de moda este paradigma de formación y desarrollo profesional. La figura del practicante reflexivo es una figura antigua en las reflexiones sobre la educación cuyas bases se detectan ya en Dewey, especialmente con la

noción de *reflective action* (Dewey, 1933). Perrenoud (2004) añade sobre este concepto de *reflective action*:

Si no nos limitamos a la expresión en sí, podemos encontrar la misma idea en los grandes pedagogos, quienes, cada uno a su manera, han considerado al enseñante o al educador como un inventor, un investigador, un artesano, un aventurero, que se atreve a alejarse de los senderos trazados y que se perdería si no fuera porque reflexiona con intensidad sobre lo que hace y aprende rápidamente de su propia experiencia (p. 13)

A finales de los 80 comienza a surgir la metáfora del profesor como practicante reflexivo o pensador (Wajnryb, 1992, Richards, 1998), el cual apunta a una concepción de la docencia como un proceso en el que el docente, en lugar de seguir fielmente los dictados de la tradición o de un método concreto basado en la investigación, “toma la iniciativa para construirse, a partir de su experiencia personal, académica y profesional, una teoría personal y viable que le permita comprender y mejorar su práctica” (Cots, 2004, p. 16,).

Según una definición de Richards y Lockhart (1998), un enfoque reflexivo de la enseñanza sería “un enfoque en el que profesores expertos y noveles recogen datos acerca de su labor, examinan sus actitudes, creencias, presuposiciones y práctica docente, y utilizan la información obtenida como base para la reflexión crítica sobre la enseñanza” (p. 11).

Según Perrenoud (2004, p. 13) estos serían los objetivos de reflexión para este enfoque reflexivo del docente como pensador:

- ♪ Desarrollar la capacidad de reflexionar en plena acción.
- ♪ Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la acción en el recorrido previo y posterior a la tarea o interacción.
- ♪ Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre el sistema y las estructuras de la acción individual o colectiva.

Un planteamiento fundamental dentro de este enfoque es el modelo ALACT del pedagogo holandés Korthagen (2001). Se trata de un proceso de cinco fases representadas por el acrónimo: ALACT (Action/Looking back/Awareness/Creating alternative Methods/ Trial). En el desarrollo de esta propuesta, Korthagen y Vasalos (2005) enfatizan la importancia de incluir en la reflexión los factores afectivos y plantea la metáfora de una cebolla para visualizar un proceso que cuenta con diferentes niveles: “Important in this approach to

reflection is the balanced focus on thinking, feeling, wanting and acting, whereas in many other views on reflection there is a strong focus on rational analysis” (p. 50).

La toma de conciencia de la propia actuación en el podio es el motor del proceso de desarrollo gestual. Como afirmó Knezedvic “developing awareness is a process of reducing discrepancy between what we do and what we think we do” (Citado por Bailey, 2006, p. 39).

En relación a las prácticas de hetero-observación que se han llevado a cabo en el proceso de investigación y las técnicas de discusión o debate que se han realizado entre los pares, también se ha tomado en cuenta la práctica reflexiva, así como los conceptos de la práctica en y sobre la acción. Precisamente en relación a la investigación en el aula y a las técnicas de discusión empleadas en las actividades de observación, Nérici (1990) afirma que la discusión consiste en una reunión de personas que desean reflexionar en grupo y de modo cooperativo con la finalidad de comprender mejor un hecho o fenómeno, sacar conclusiones o bien tomar decisiones. Generalmente la discusión se recomienda especialmente para motivar acerca de un tema a los estudiantes y para analizar un tópico desde diferentes puntos de vista. En nuestra investigación, la discusión es la estrategia didáctica para propiciar la reflexión colectiva sobre la acción del otro, al tiempo que los participantes desarrollan capacidad crítica aplicable posteriormente a sus propias acciones.

En opinión de Cañal, Lledó, Pozuelos y Trave (1997) la discusión o debate, como instrumento de enseñanza exige el máximo de participación de los alumnos en la elaboración de conceptos y la gestión de la clase ya que se trata de un procedimiento didáctico fundamentalmente activo. Este mismo investigador afirma que discutir o debatir consiste en polemizar respecto a un tema por parte de los alumnos bajo la supervisión del profesor. Estas técnicas de discusión sólo son eficaces en el aula si el docente es capaz de estimular a los alumnos a observar hechos, situaciones o acontecimientos para generar luego una controversia dinámica sobre lo observado. En este sentido la observación debe preceder a la discusión dentro de un proceso de investigación en el aula.

Pasek y Matos (2008), presentan una técnica sistematizada para la discusión en el aula con las siguientes fases: a) Definición y delimitación del hecho o tema; b) Definir el objetivo de la discusión (comprender, aprender, tomar decisiones, evaluar, etc.); c) Análisis del tema; d) Sugerencias y/o alternativas de solución; e) Examen crítico de las alternativas; y f) Tomar

la resolución seleccionada y encaminar su verificación. Este es el procedimiento que se ha seguido en los debates durante la experiencia de hetero-observación en esta investigación, como se verá en el capítulo correspondiente.

En cuanto a la relación del vídeo con el investigador, Daniel (2006) afirma que a pesar de existir cierto número de estudios y resultados relacionados con el empleo del vídeo en el aula, está claro que existe una necesidad demostrada de investigar más allá, especialmente en el entorno del aprendizaje musical, dado el relativamente pequeño corpus de investigaciones publicadas y el limitado número de publicaciones dedicadas al análisis en profundidad de las grabaciones de vídeo en contextos grupales. Esto es particularmente cierto en relación a los modelos grupales de estudiantes avanzados en el ámbito de la Educación Superior de Música, de ahí la idea de que hay un gran potencial para futuras investigaciones (Kennell, 2002).

Kennell, (2002) respecto al empleo del video/audio análisis ya advierte que no da resultados directamente y que existen diversos aspectos que hay que considerar necesariamente, incluyendo el modo en que se transcriben los diálogos de los debates, el modo en que se documentan y definen las acciones, el formato para la presentación y otros más. Daniel (2006) añade sobre este particular, que el proceso de transcripción de los vídeos para su análisis –en nuestro caso, la transcripción de los debates llevados a cabo en el aula- puede afectar significativamente al análisis. Green, Franquiz, y Dixon (1997) hacen referencia a la naturaleza interpretativa del proceso de transcripción y las diversas opciones que serían necesarias realizar cuando se lleva a cabo una transcripción. Mientras, por un lado, sería posible transcribir el lenguaje hablado de un modo muy ajustado, se puede argumentar que es menos fácil definir siempre y de manera ajustada el propósito y el impacto potencial de ese mismo lenguaje.

Por último, en relación a la metodología empleada en nuestra investigación, y en línea con las premisas expuestas por Anguera (1993), se ha intentado combinar lo ideográfico y lo nomotético (la observación de sujetos específicos y de eventos recurrentes en el grupo), así como la observación de eventos secuenciados y de eventos concurrentes en una misma conducta.

2- PARTICIPANTES Y MUESTRA

La componen 28 estudiantes que cursaban dirección de orquesta en el Centro Superior de Música del País Vasco (MUSIKENE) durante el bienio 2013-15, 15 músicos que formaron parte del grupo orquestal con el que se hicieron los ensayos de dirección de orquesta de esta experiencia (en las dos primeras partes) y la propia profesora de la asignatura de Dirección de Orquesta. Los músicos del grupo orquestal no fueron tenidos en cuenta en los análisis finales porque su presencia como evaluadores de la actuación de los estudiantes de dirección que participaban en esta investigación fue irregular y discontinua dando lugar a ficheros de datos incompletos. En el Capítulo I ya se ha hecho referencia a la falta general de formación sobre la gestualidad del director en los currículos de los estudiantes de instrumentos y la recomendación de investigadores como Mayne (1992), Kelly (1997) o Cofer (1998) de incluir en la instrucción musical de todos ellos las bases gestuales indispensables para poder comprender el lenguaje no verbal empleado por los directores.

En la recogida de información intervinieron tres tipos de jueces o evaluadores: cada estudiante evaluándose a sí mismo (autoevaluación), cada estudiante evaluando a los demás estudiantes (hetero-evaluación) y la profesora evaluando a los estudiantes participantes. La valoración de la actuación gestual de los estudiantes participantes al dirigir al grupo orquestal se realizó mediante un conjunto de 27 ítems relativos a los diferentes aspectos gestuales esenciales de la dirección de orquesta, de acuerdo al diseño y procedimiento que se describen más adelante.

Cabe preguntarse por el tamaño muestral y su representatividad de cara a garantizar la calidad de las inferencias que se deriven de esta investigación. El tamaño muestral viene condicionado tanto por el tamaño de la población como por los tipos de análisis a realizar. Aunque en esta investigación el tamaño del grupo (muestra) estudiado pueda parecer pequeño, alcanza un tamaño notable en términos relativos. La población de estudiantes de Dirección de Orquesta en España es realmente pequeña; baste decir que en el Centro Superior de Música del País Vasco (Musikene) existen sólo 4 estudiantes de Dirección (especialidad de Dirección de Orquesta), además de los estudiantes de otras especialidades que contienen la asignatura obligatoria en sus currículums, en nuestro caso 13 estudiantes en el curso académico 2013-14, y 15 en el curso 2014-15. Se estima que en el conjunto de los 8 Centros Superiores de Música de España en los que se imparten estas especialidades los estudiantes de Dirección de Orquesta de primer curso pueden ser un total entre 80 y 100

por año, si bien resulta muy difícil establecer con precisión estos datos ya que depende del número de plazas ofertadas cada año en cada centro educativo y del número de estudiantes en cada especialidad con la asignatura de Dirección obligatoria.

Si tenemos en cuenta el tipo de diseño de esta investigación (3 informantes o tipos de juez en cuatro momentos diferentes, de los que se quiere valorar si existen diferencias entre los mismos, lo que supone un total de 4 grupos con 12 medidas en total, una por cada situación experimental), el programa GPower 3.1 estima un tamaño muestral de 232 casos si se usa Análisis Multivariante de la Varianza (MANOVA), o de 24 casos si se usa Análisis Univariante de la Varianza –ANOVA- (Tabla 1 de Anexos). Los tamaños muestrales de observaciones recogidas en cada fase permiten superar dicho valor y permiten realizar comparaciones inter e intra grupo con un efecto del tamaño de 0.25, una probabilidad de error de 0.05 (α) y una potencia de 0.95 (probabilidad de error $1-\beta$).

El tipo de análisis a realizar también condiciona el tamaño muestral; en nuestro caso los análisis previstos son análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC), buscando con ellos determinar la estructura latente de la escala utilizada y así poder caracterizar la escala con precisión. Existen varios criterios para determinar el número de casos o sujetos a incluir en la muestra dependiendo del número de ítems de la escala y del tipo de análisis previsto. En una revisión sobre las mejores recomendaciones para llevar a cabo un AFE, Costello & Osborne (2005), analizaron los tamaños muestrales de 303 estudios realizados con Análisis de Componentes Principales (ACP) o Análisis Factoriales (AF) publicados durante dos años; el 78.6% de esos estudios usaban muestras con una ratio muestra:item de menos de 20:1, habiendo un 48.5% de estudios que usaron muestras con ratios $> 2:1$ y $< 10:1$. En todo caso, MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Preacher, K. J., & Hong, S. (2001), Costello & Osborne (2005) y de Winter, J. C. F., Dodou, D., & Wieringa, P. A. (2009) señalan que el tamaño muestral para este tipo de análisis puede reducirse sustancialmente si los datos presentan estructuras fuertes, entendiendo por tales si hay altas comunalidades, no hay cargas cruzadas y los pesos o cargas factoriales de las variables en cada factor son altas. En el artículo mencionado anteriormente Costello & Osborne (2005) simularon el efecto del tamaño de la muestra sobre el ajuste de la estructura factorial y los errores asociados al procesos de detección de la misma; los mejores resultados se obtuvieron para ratios de 10:1 y 20:1, habiendo pocas diferencias entre ambos, si bien los autores sugieren que en este tipo de estudios siempre es mejor contar con muestras tan amplias como sea posible. Schumacker & Lomax (2004) establecen un mínimo de 150 observaciones y para el caso de utilizar

estadísticos no paramétricos, Muthén & Kaplan (1985) recomiendan no superar las 30 variables debido a que los análisis que subyacen al procedimiento revisten gran complejidad. En nuestro caso, el número de observaciones recogido en cada fase se sitúa en torno a las 400 observaciones (ver tabla 2 de Anexos) con ratios de 15:1, intermedia entre las dos en las que Costello & Osborne (2005) obtuvieron los mejores resultados; y por encima de la recomendación de Nunnally (1978) de utilizar una ratio de 10:1 y Bentler (1989) recomienda una ratio menor: de 5 a 1; desde otro punto de vista Gerbing & Anderson (1984) o Marsh, Balla, & McDonald (1988) recomiendan al menos 200 sujetos cuando haya al menos tres variables latentes.

La muestra de esta investigación es de tipo incidental o de sujetos-tipo, no probabilístico, adecuada para un estudio de tipo exploratorio/descriptivo (Martínez, 2007) pero poco adecuado para generalizar los resultados o extrapolarlos a la población de referencia. Dadas las características del colectivo estudiado se optó por elegir el tipo de muestra mencionado por razones de oportunidad y facilidad de acceso a la información; el colectivo de estudiantes de Dirección de Orquesta presenta baja frecuencia (los estudiantes de dirección de orquesta no superan el 1% de entre el total de estudiantes de las distintas especialidades de los Conservatorios Superiores de Música en España) y alta dispersión (la misma dispersión que caracteriza a los Conservatorios Superiores de Música de España). Por otra parte las dificultades para garantizar en otros Conservatorios las condiciones en que se llevó a cabo este trabajo aconsejaban realizarlo en la forma mencionada y bajo estricto control de la investigadora. Ello no obsta, para que en el futuro pueda ampliarse este estudio a una muestra probabilística y representativa de la población estudiada, si las condiciones así lo permiten; ello sería interesante, así como las réplicas de este trabajo para confirmar/refutar los resultados del mismo.

3- DISEÑO Y RECOGIDA DE DATOS

Se realizó durante los meses de marzo y abril de 2014 y 2015. Con el fin de poder aislar y medir las variables de esta investigación – auto-observación, hetero-observación- se diseñaron 2 situaciones experimentales distintas (Experiencia 1 y 2). Cada una de ellas, a su vez, se realizó en dos fases, de modo que el estudio de las observaciones generadas en ambas experiencias pudiera dar cuenta de la incidencia o efecto de la autoobservación en el aprendizaje gestual individual (Experiencia 1 con dos fases: Fase 1 –pre- y Fase 2 –post-) y

de la incidencia o efecto de la heteroobservación en el aprendizaje gestual individual (Experiencia 2 con dos fases: Fase 3 –pre- y Fase 4 –post-). Asimismo, este diseño en cuatro fases temporales, ha permitido realizar una evaluación del aprendizaje no sólo de cada experiencia, sino de la evolución en el tiempo de dicho aprendizaje desde la Fase 1 hasta la Fase 4.

En este diseño la variable independiente es el tipo de observación con dos modalidades: auto-observación y hetero-observación, y la variable dependiente es el conjunto de gestos que el director de orquesta realiza cuando dirige una obra orquestal. La variable dependiente se ha medido mediante un conjunto de 27 items que recogen los gestos más importantes que ha de realizar el directora de orquesta en su labor directorial.

En cada experiencia los jueces valoraron la actuación gestual de los estudiantes en los dos momentos o fases de la misma: antes de introducir la variable independiente y después de su introducción:

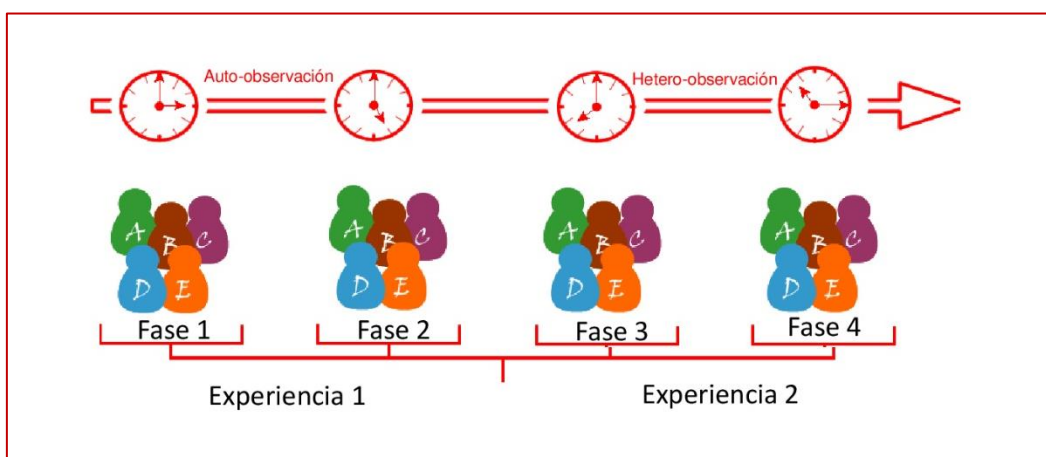


Figura III 2. Esquema del diseño de la investigación.

3.1 Experiencia 1 (E1)

Cada participante recibió una partitura para su ejecución como director de orquesta ante una orquesta de cámara (Ver Anexo 8). Después de una semana de preparación individual de la partitura, se grabó cada ejecución individual en vídeo (Fase 1) y fue valorada inmediatamente después de la interpretación por los siguientes jueces: los propios estudiantes de Dirección de Orquesta (28) (se ha distinguido entre la valoración realizada por el resto de estudiantes o colegas y la valoración realizada por el propio estudiante que realizaba el ejercicio de dirección), y por la profesora a cargo de la asignatura (la propia

investigadora). La valoración se llevó a cabo con la escala OCGCS (*Orchestral Conducting Gestural Competences Scale*) de 27 ítems. Asimismo, se recogieron autoinformes individuales de cada participante después de cada fase de esta experiencia. En estos autoinformes se les pidió que realizaran una reflexión sobre su actuación gestual y las sensaciones o emociones vividas durante la grabación de su actuación.

Cada estudiante recogió la grabación de su actuación (Fase 1), y no recibió otro comentario o feed-back sobre la misma. Los estudiantes dispusieron de una semana para estudiar y revisar el vídeo, y a partir del visionado del mismo, pensar y reflexionar sobre los aciertos y errores cometidos en el transcurso de su actuación. Una semana después, tuvo lugar la Fase 2, en la que cada participante volvió a ejecutar la misma pieza y todos los participantes (observadores y observados) cumplieron el cuestionario de la escala OCGCS en relación a esta segunda actuación. También se recogió un autoinforme individual de cada participante con sus reflexiones tras la auto-observación a través del vídeo y las sensaciones y emociones vividas durante el proceso.

3.2 Experiencia 2 (E2)

Tuvo lugar una semana después de la Fase 2 de la E1. Se repartió una nueva obra a cada participante, diferente para cada uno, y se les dio una semana para prepararla individualmente (Ver Anexo 8). En esta Fase 3, cada estudiante dirigió la obra que le había sido encomendada e inmediatamente después de cada ejecución, se abrió una discusión-debate en el que los colegas, la profesora y la propia persona observada analizaban la actuación –sin visionar ningún vídeo- y expresaban opiniones sobre la misma intercambiando sugerencias y consejos para mejorarla. Se grabaron las actuaciones y los debates posteriores, si bien no se les entregó la grabación en ese momento. Todo el grupo cumplimentó de nuevo el cuestionario OCGCS y el autoinforme relativo a esta fase. Dispusieron de una semana para reflexionar sobre las aportaciones realizadas por los colegas y la profesora durante el debate y, en base a ellas, intentar mejorar la gestualidad. En la Fase 4, volvieron a dirigir la misma obra y se volvieron a evaluar las actuaciones individuales con la escala OCGCS, recogiendo, asimismo, los autoinformes referidos a esta Fase 4.

Una vez concluidas las dos experiencias, se elaboraron informes individuales con los gráficos de los puntajes de cada fase en los 27 ítems analizados y la comparación de dichos puntajes según el juez (puntuaciones de la profesora, de los colegas y la autoevaluación).

Estos informes se repartieron individualmente a los participantes con el fin de que dispusieran de un feedback personal sobre los logros o mejoras experimentadas durante el proceso de investigación. También se les repartió las grabaciones individuales de las Fases 3 y 4, para que pudieran disponer de ellas en tanto que actividades del aula.

El diseño utilizado es de tipo factorial intra-sujetos (medidas repetidas) con tres factores (quién evalúa o tipo de juez, tiempo o fase y sexo).

El estudio puede considerarse longitudinal (Arnau, J. & Bono, R. 2008). Este tipo de diseño longitudinal (también conocido como estudio de cohortes o de panel) es más eficiente, más robusto y más potente estadísticamente que los diseños transversales y los diseños transversales convencionales repetidos en los que la muestra analizada cambia de acuerdo a las situaciones o tiempos analizados. En nuestro caso los sujetos que participaron en este estudio fueron medidos en las cuatro ocasiones experimentales con el propósito, entre otros, de medir su cambio en su performance como directores de orquesta a lo largo del tiempo y por medio de la escala OCGCS. Complementariamente, este tipo de diseños son útiles para estudiar la evolución en el tiempo de los patrones individuales de cambio con la ventaja de que no hay influencia de las diferencias provenientes de los efectos producidos por las variaciones interindividuales (Ware, J. H. & Liang, K. Y., 1996). No obstante, en lo que se refiere a esta investigación su pretensión es explicar la relación entre los factores y las variables dependientes con independencia de la variabilidad intraindividual, en lo que Sáez (2001) llama una aproximación marginal de los estudios longitudinales para diferenciarla de aquellas otras cuya finalidad es la realización de inferencias individuales.

Asimismo, en este tipo de diseños el número de sujetos necesarios para establecer conclusiones sólidas es menor que en los diseños convencionales y además permiten eliminar la variación residual debida a las diferencias intersujetos puesto que se usan los mismos en todo el proceso.

4- INSTRUMENTOS

4.1 La escala OCGCS (Orchestral Conducting Gestures Competences Scale)

Para el análisis gestual, y partiendo de la revisión incluida en la primera parte del anterior Capítulo II, se han seleccionado siete dimensiones que se corresponden con siete parámetros

musicales genéricos que, siguiendo nuestro modelo de gestualidad, el aprendiz de Dirección de Orquesta precisa indicar a través del gesto. La propuesta inicial de este modelo fue revisada exhaustivamente por medio del análisis de un grupo de 4 expertos realizado a lo largo de tres sesiones dedicadas a revisar el contenido, significado, pertinencia y redacción de cada uno de los ítems gestuales propuestos inicialmente. La versión definitiva de la escala es la que se muestra en la Tabla 1. A partir de nuestro modelo teórico se redactaron los indicadores gestuales y se redujeron los 34 ítems iniciales a los 27 que definitivamente han conformado la escala OCGCS empleada durante la investigación. Este proceso de análisis progresivo y refinamiento de la escala a partir del modelo aporta garantías a la validez de contenido de la misma.

Cada una de las dimensiones de la escala está asociada a una serie de gestos con los que el director ha de poder transmitir los distintos parámetros musicales contenidos en ellas. Estos gestos son los que se han analizado y constituyen las variables (dependientes) de la investigación. Para evaluar la corrección de los gestos se han descrito indicadores que permiten, al mismo tiempo, identificar y concretar qué aspectos de los gestos van a ser objeto de estudio.

Tabla 2.

Cuestionario empleado en la recogida de datos (Escala OCGCS)

Dimensiones del análisis	Gestos asociados (variables)	Indicadores	Escala de medida (tipo Likert)
Tempo	Anacrusa de comienzo	Relación de la anacrusa con la velocidad de la obra	1-2-3-4-5 (V1)
	Mantenimiento de la velocidad en la marcación	Estabilidad de la velocidad	1-2-3-4-5 (V2)
	Indicación de tempo de la partitura	Ajuste a la partitura	1-2-3-4-5 (V3)
	Cambios de tempo	Corrección en la preparación del cambio de tempo	1-2-3-4-5 (V4)
		Establecimiento correcto del nuevo tempo	1-2-3-4-5 (V5)
Cambios agógicos: acelerando y retardando	Progresión proporcionada	1-2-3-4-5 (V6)	
Ritmo y métrica	Marcación del compás	Estabilidad del pulso	1-2-3-4-5 (V7)
		Corrección técnica de las figuras básicas	1-2-3-4-5 (V8)
	Polimetrías	Precisión en los cambios métricos	1-2-3-4-5 (V9)
	Cambios de proporción	Precisión en los cambios de proporción	1-2-3-4-5 (V10)
Entradas musicales	Anacrusas para las entradas	Corrección técnica	1-2-3-4-5 (V11)
	Empleo del brazo izquierdo en la marcación de entradas	Independencia del brazo izdo.	1-2-3-4-5 (V12)

Articulación	Legato	Corrección en Relaciones 1:1	1-2-3-4-5 (V13)
	Staccato	Corrección en Relaciones 3:1	1-2-3-4-5 (V14)
	Cambio de articulación	Claridad en el cambio	1-2-3-4-5 (V15)
Dinámicas	Diferentes grados de dinámicas	Ajuste del tamaño del gesto a la intensidad del sonido	1-2-3-4-5 (V16)
	Cambios dinámicos	Preparación de los cambios	1-2-3-4-5 (V17)
Fraseos	Empleo del brazo izquierdo	Plasticidad del gesto	1-2-3-4-5 (V18)
	Separación de frases: cesuras y respiraciones	Corrección técnica	1-2-3-4-5 (V19)
	Interrupción del movimiento: calderones	Adecuación del tiempo de reposo	1-2-3-4-5 (V20)
		Anacrusa de reanudación del tiempo	1-2-3-4-5 (V21)
	Corte final	Ajuste a la dinámica	1-2-3-4-5 (V22)
		Ajuste a la articulación	1-2-3-4-5 (V23)
Carácter de la música (expresión musical)	Actitud corporal general	Correspondencia actitud corporal / carácter de la música	1-2-3-4-5 (V24)
	Expresión de la cara	Correspondencia expresión Facial / carácter de la música	1-2-3-4-5 (V25)
	Empleo expresivo del brazo izquierdo	Implicación del brazo izquierdo en la expresividad	1-2-3-4-5 (V26)
	Cambios de carácter	Anacrusas de preparación	1-2-3-4-5 (V27)

4.2 Autoinformes

Tanto en las fases de auto-observación como en las de hetero-observación, los participantes han cumplimentado un auto-informe guiado con preguntas abiertas para la reflexión sobre diversos aspectos de la propia práctica gestual en el podio. Se han recogido 4 autoinformes:

A. E. 1.1: después de la primera práctica directorial, en el aula, antes de visionar la grabación de vídeo (Fase 1.1)

A. E. 1.2: después de la segunda práctica directorial, cuando ya se ha visionado la grabación del vídeo durante una semana. Antes de realizar la segunda práctica en el podio se respondieron 9 preguntas del auto-informe, y una pregunta (la número 10) inmediatamente después de haber dirigido por segunda vez (E.1.2).

Tabla 3.

Autoinforme de respuestas abiertas para cumplimentar en la experiencia de auto-observación

EXPERIENCIA E.1	
REFLEXIONES PERSONALES- AUTOINFORME PRE Y POSTOBSERVACIONAL	
<p style="text-align: center;">A.E.1.1.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- ¿Cómo me he sentido durante mi actuación dirigiendo? Breve descripción del estado de ánimo, las sensaciones, emociones vividas, etc. 2- Realizar un comentario autocrítico de los <u>aspectos positivos y negativos percibidos durante mi actuación dirigiendo</u>, relativos a la eficacia de los gestos empleados para transmitir las siguientes dimensiones/parámetros musicales de la partitura: <ol style="list-style-type: none"> a. Tempo b. Ritmo y métrica c. Marcación de entradas d. Articulación e. Dinámicas f. Fraseos g. Carácter de la música 3- ¿Cómo me he sentido al saber que me estaban grabando? (tensión, ansiedad, relajación...) 4- ¿La respuesta musical del grupo instrumental se ha correspondido con las intenciones de mis gestos? 5- Preparación de la obra: <ol style="list-style-type: none"> a. Tiempo dedicado (en horas) b. Dificultades encontradas c. Plan de trabajo seguido 	<p style="text-align: center;">A.E.1.2.</p> <p>(Las primeras 9 preguntas se han respondido antes de la segunda actuación, al comienzo de la segunda sesión)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- ¿Crees que visionar la grabación te ha servido de ayuda? 2- ¿En qué aspectos? 3- ¿Qué has trabajado para mejorar tu actuación después de visionar el vídeo? 4- ¿Hay algún aspecto que has observado en el vídeo del que no fueras consciente durante tu actuación primera? 5- Vista tu grabación como un espectador externo, ¿cómo definirías tu imagen corporal y tus movimientos? 6- Si tú hubieras sido un miembro del grupo instrumental, ¿habrías podido responder correctamente a tus indicaciones? 7- ¿Cuántas veces has visionado el vídeo? ¿El mismo día o en días distintos? 8- ¿Cuánto tiempo en total? 9- ¿Qué aspectos crees que puedes mejorar hoy en tu actuación? <p>-----</p> <p>10- UNA VEZ REPETIDA LA ACTUACIÓN EN ESTA SEGUNDA SESIÓN, describe tus sensaciones, aspectos que crees haber mejorado y los que no.</p>

En la experiencia de hetero-observación, los participantes cumplimentaron otros dos autoinformes para la reflexión.

A.E.2.1: Los participantes completaron este autoinforme inmediatamente después de su actuación en la fase 2.1, antes del comienzo del debate grupal, con el fin de que se sintieran libres a la hora de opinar, sin la influencia de lo que pudieran comentar sus pares.

A.E.2.2: Este autoinforme se cumplimentó después del debate grupal, antes de la segunda práctica de esta experiencia de hetero-observación. La última pregunta de este autoinforme, la número 8, se cumplimentó una vez concluida la segunda práctica de esta experiencia.

Tabla 4.

Autoinforme de preguntas abiertas para cumplimentar durante la experiencia de heteroobservación.

EXPERIENCIA 2	
REFLEXIONES PERSONALES- AUTOINFORME PRE Y POSTOBSERVACIONAL	
<p style="text-align: center;">A.E.2.1.</p> <p>GUIÓN PARA LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA INDIVIDUAL (previo al debate grupal)</p> <p>1- ¿Cómo me he sentido durante mi actuación dirigiendo? Breve descripción del estado de ánimo, las sensaciones, emociones vividas, etc.</p> <p>2- Realizar un comentario autocrítico de los <u>aspectos positivos y negativos percibidos durante mi actuación dirigiendo</u>, relativos a la eficacia de los gestos empleados para transmitir las siguientes dimensiones/parámetros musicales de la partitura:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Tempo b. Ritmo y métrica c. Marcación de entradas d. Articulación e. Dinámicas f. Fraseos g. Carácter de la música <p>3- ¿Cómo me he sentido al saber que me estaban grabando? (tensión, ansiedad, relajación...)</p> <p>4- ¿Cómo me he sentido sabiendo que mis compañeros me iban a juzgar después?</p> <p>5- Preparación de la obra:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Tiempo dedicado (en horas) b. Dificultades encontradas c. Plan de trabajo seguido <p>6- ¿Qué crees que puedes aportar tú a la mejora de la actuación de tus compañeros de clase?</p> <p>7- Cuando opinas sobre la actuación de otro compañero ¿cómo te sientes? (Responsabilidad, oculto lo peor, lo suavizo, digo exactamente lo que pienso, procuro encontrar los aspectos positivos sólo, otros.)</p>	<p style="text-align: center;">A.E.2.2.</p> <p>GUIÓN PARA LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA INDIVIDUAL (POST-DEBATE EN GRUPO)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- ¿Crees que los comentarios de tus compañeros te han servido de ayuda? 2- ¿En qué aspectos específicamente? 3- ¿Qué has trabajado para mejorar tu actuación después de recibir las opiniones del grupo? 4- ¿Hay algún aspecto que te han sugerido en el grupo del que no fueras consciente durante tu actuación primera? 5- ¿Hay algún aspecto que no te ha gustado de tu actuación y que, sin embargo, no haya surgido en las opiniones del grupo? 6- Escuchando a tus compañeros, ¿te puedes hacer una idea de cómo se te ve desde fuera cuando diriges? 7- ¿Qué aspectos crees que puedes mejorar hoy en tu actuación? <p>-----</p> <p>8- UNA VEZ REPETIDA LA ACTUACIÓN EN ESTA SEGUNDA SESIÓN, describe tus sensaciones, aspectos que crees haber mejorado y los que no.</p>

4.3 Grabaciones en vídeo

Todas las sesiones prácticas, es decir, las 4 actuaciones en el podio -2 en la experiencia de autoobservación y otras 2 en la heteroobservación- han sido grabadas mediante un aparato de vídeo digital situado detrás de los músicos, frente al participante. Los debates también han sido grabados del mismo modo. Aunque las grabaciones sólo se han empleado en la investigación como instrumento para la primera fase de la autoobservación, se han grabado

todas las sesiones y se han entregado a los participantes con el fin de que dispusieran de 4 momentos en el tiempo en los que poder visualizar, al terminar las experiencias, sus logros y avances en estas 4 semanas de proyecto de investigación.

El análisis del metraje de los vídeos es una tarea que excede el propósito de esta tesis; no obstante, cada estudiante participante ha podido verse a sí mismo y observar su evolución durante todo el proceso a nivel particular.

4.4 Los debates y sus transcripciones

Uno de los instrumentos de recogida de información más importantes empleados en esta investigación, han sido los debates grabados en vídeo y transcritos posteriormente durante la primera sesión de Hetero-observación. Las grabaciones en vídeo de las actuaciones y los debates en las dos fases de hetero-observación no se han entregado a los participantes hasta la conclusión de la investigación, ya que no tenían como finalidad que se empleasen como herramientas de auto-observación. La grabación de los debates tenía como finalidad recoger datos sobre lo que sucedía en los mismos, la verbalización de los aspectos gestuales, la interacción entre los pares, las funciones auto-atribuidas de los distintos actores (profesora, colegas y observado), así como descubrir los modos en que se verbalizan estos aspectos en un discurso que preserve al observado de sentirse juzgado al formar parte de un colectivo que socializa todos los errores y particulariza los aciertos, como veremos en el capítulo correspondiente.

También la transcripción de los debates nos ha permitido reparar en ciertos aspectos discursivos y recursos que emplea el colectivo para autoprotgerse y permitir que las críticas sean tomadas de modo positivo, de igual a igual, no de experto a aprendiz. También los modos de hacer y decir de la profesora se han sometido a análisis con el fin de intentar revelar cuáles son las funciones que desarrolla y que pueden propiciar un debate relajado y efectivo para los objetivos y propósitos del mismo.

5- ANÁLISIS REALIZADOS

Este trabajo de investigación se ha abordado desde una doble perspectiva metodológica: cuantitativa y cualitativa. En lo que se refiere a la metodología cuantitativa utilizada, se han analizado las muestras para depurarlas y completar las mismas en los casos en que ha existido algún dato faltante. Se han analizado las características descriptivas básicas de las

distribuciones de las observaciones y en las mismas se ha prestado especial atención al análisis de la normalidad de los datos (tanto univariante como multivariante) por ser ésta una condición necesaria para la realización de los análisis multivariantes posteriores. Hemos obtenido indicios razonables de normalidad univariante pero los contrastes realizados no nos han permitido rechazar la hipótesis de no normalidad multivariante. No obstante se han elegido métodos de extracción de factores robustos frente a la violación de la condición mencionada.

Para la validación de la escala se ha realizado un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) que ha permitido un primer acercamiento a la estructura latente que podría caracterizar la escala y su evolución a lo largo de las cuatro fases de la investigación. Complementariamente se ha analizado la dimensionalidad de la escala mediante Análisis Factoriales Confirmatorios (AFC). Al no disponer más que de una muestra limitada con la que ya habíamos hecho los AFE mencionados, hemos optado por poner a prueba no tanto la estructura encontrada en el AFE, sino la estructura teórica que subyace en la propuesta de la escala y que, como se ha indicado, ha servido para su construcción. Los AFCs han permitido, además, estudiar la dimensionalidad de la escala y han confirmado la compatibilidad de un modelo multifactorial de las siete dimensiones características de la escala con otro bifactorial compuesto por un factor general con cargas en todos los items y siete factores complementarios o de segundo orden con las componentes propuestas en la escala. Ambos resultados aportan garantías de validez de constructo de la escala.

Complementariamente a la validez de la escala se han analizado otras propiedades métricas de la misma tales como la fiabilidad de la escala en su conjunto por medio del α de Cronbach, el λ_6 de Guttman y los Ω de MacDonald. Asimismo se ha estudiado la fiabilidad de la escala a la luz de la dimensionalidad de la misma, esto es, de los dos modelos encontrados y para ello se han calculado la Varianza Media Extraída, la Fiabilidad Compuesta y el Ω de MacDonald para cada factor en cada uno de los modelos mencionados.

La invarianza de la escala respecto a las variables tipo de juez, sexo del observador y sexo del observado se ha analizado por medio de un AFC multigrupo.

Todos los análisis cuantitativos se han realizado con SPSS v22, y los paquetes de R: SEM, SEMPLOT, SEMTOOLS, PSYCH y LAVAAN.

En relación a la metodología cualitativa se han llevado a cabo análisis de las respuestas de todos los autoinformes en las 4 fases. Para ello se han categorizado los tipos de respuesta emitidos en cada una de las preguntas formuladas para poder codificarlas y aplicar a las mismas análisis estadísticos descriptivos básicos. Para visualizar los resultados de los autoinformes se han realizado gráficos de diversos tipos empleando para ello el programa Excel 2013 y el programa online Chart.go (<http://www.chartgo.com/>), fundamentalmente.

Todos los datos de los autoinformes y debates (toda la parte textual de los datos) han sido importados al programa *Nvivo 11* donde se han procesado del siguiente modo: creación de nodos, codificación de todos los datos textuales en vivo –también en modo automático en ocasiones- y categorización de todos los datos, codificación por frecuencia de palabras (palabra raíz, palabra exacta, sinónimos, etc.), matrices de marcos de trabajo, matrices de codificación, identificación de citas de los participantes, nodos de caso (uno por participante) en los que se agrupan todas las respuestas emitidas por cada participante en los distintos recursos empleados (debates, autoinformes).

Además de el procesamiento de los datos de tipo cualitativo, se han importado todos los recursos bibliográficos de la Tesis –documentos completos-, de modo que el programa ha servido de gestor bibliográfico, con una memo, abstract o palabras clave correspondiente a cada documento para su rápida localización.

Aunque existe la posibilidad del análisis de imágenes, vídeos y audios en *Nvivo 11*, no se han empleado estas aplicaciones del programa a pesar de haber importado también los archivos de vídeo, porque no son el objetivo de nuestra investigación. Sí hubieran sido útiles en el caso de realizar un análisis de secuencias observacionales breves para visualizar segundo a segundo las componentes del movimiento de un determinado gesto. También se podría utilizar el programa en el caso de que quisiésemos analizar, por ejemplo, el impacto en la ejecución de los músicos de un determinado gesto o la correspondencia posible entre expresividad corporal y expresividad de la respuesta musical. Pero nuestro interés estaba focalizado en otros aspectos cualitativos, especialmente el discurso hablado durante los debates y las manifestaciones textuales escritas en los auto-informes que es lo que se ha procesado, analizado, categorizado y codificado con el mencionado programa.

6- ASPECTOS ÉTICOS

Esta investigación se ha llevado a cabo de acuerdo a la Declaración de Helsinki y del Comité de Ética de la Universidad del País Vasco para la investigación con seres humanos. Los estudiantes han participado libremente y firmado un consentimiento informado antes del comienzo de la investigación.

7- PRIMEROS ANÁLISIS DESCRIPTIVOS

7.1 Depuración de las muestras. Tratamiento de los valores perdidos

Se ha realizado un estudio previo de los ficheros de datos correspondientes a cada fase experimental; en cada fichero se han analizado los valores perdidos y los *outliers*. Los ficheros analizados estaban completos sin valores perdidos, salvo dos casos del fichero E1.2 que fueron ajustados con el algoritmo EM (Expectation Maximization) de Little & Rubin, (2014); este método es válido para cualquier estructura de datos no completos (Goicoechea, 2002) y permite resolver de forma iterativa el cálculo del estimador máximo verosímil mediante dos pasos en cada iteración hasta obtener convergencia.

No se han encontrado outliers (sujetos fuera de los límites de los diagramas de caja o box-plot ($Q1 - 1,5 \cdot IQR$, $Q3 + 1,5 \cdot IQR$) que aconsejaran su supresión.

7.2 Composición de las muestras

Tabla 5.

Distribución de los casos totales recogidos durante la investigación (4 fases) y según el sexo y el tipo de juez.

	Muestra	Sexo Juez Sexo Estudiantes				Juez		
		N	H	M	H	M	Coleg	Profes
	N	N(%)	N(%)	N(%)	N(%)	N(%)	N(%)	N(%)
FASE1	410	192(46.8)	218(53.2)	197(51.6)	185(48.4)	354(86.3)	28(6.8)	28(6.8)
FASE2	416	197(47.4)	219(52.6)	199(51.3)	189(48.7)	361(86.8)	28(6.7)	27(6.5)
FASE3	385	192(49.9)	193(50.1)	185(51.8)	172(48.2)	330(87.4)	28(6.3)	27(6.3)
FASE4	417	198(47.5)	219(52.5)	197(50.5)	193(49.5)	363(87.1)	27(6.5)	27(6.5)

Nota. H = Hombre; F = Mujer; Coleg: Colegas; Profes: Profesora; Yo: Autoevaluación

7.3 Estadísticos descriptivos

Los primeros descriptivos para las valoraciones de los 27 ítems de la escala pueden verse en la tabla 5. Los resultados muestran unos valores de asimetría y curtosis que en general están comprendidos dentro del intervalo $[-1, 1]$, lo que sería indicativo de una cierta normalidad univariante; solamente hay un caso (v15, Fase 4) en el que el valor de curtosis queda fuera de ese intervalo, pero la existencia de un solo caso aislado entre todos los analizados y la proximidad de ese valor al extremo inferior del intervalo considerado creemos que no altera la valoración anterior relativa a la no existencia de indicios que muestren no normalidad. El análisis de los gráficos Q-Q muestran igualmente un ajuste razonable de la distribución de puntajes de las respuestas a la recta de cuantiles, lo que supone otro indicio de normalidad. Sin embargo no hemos podido confirmar la normalidad estricta ($p=0.00$ en todos los contrastes que se mencionan) de los datos mediante los contrastes correspondientes (Kolmogorov-Smirnov para la normalidad univariante y Test de Mardia y Holzinger para la normalidad multivariante).

Tabla 6.

Estadísticos descriptivos de cada fase

N	FASE 1				FASE 2				FASE 3				FASE 4			
	Media	D T	Asimetría	Curtosis	Media	D T	Asimetría	Curtosis	Media	D T	Asimetría	Curtosis	Media	D T	Asimetría	Curtosis
v1	3,92	,883	-,529	-,283	4,15	,721	-,585	,253	4,03	,649	-,398	,616	4,44	,590	-,620	,142
v2	3,92	,879	-,587	,048	4,11	,742	-,669	,428	3,95	,695	-,310	,078	4,34	,620	-,386	-,658
v3	3,85	,839	-,589	,322	4,03	,753	-,335	-,422	3,83	,724	-,402	,562	4,17	,672	-,383	-,123
v4	3,40	,976	-,272	-,213	3,78	,820	-,407	,049	3,68	,869	-,448	,143	4,13	,727	-,394	-,393
v5	3,50	1,002	-,360	-,221	3,90	,775	-,468	,152	3,78	,808	-,385	,279	4,16	,693	-,380	-,314
v6	3,50	,932	-,227	-,304	3,78	,765	-,219	,050	3,64	,807	-,020	-,273	4,03	,773	-,215	-,862
v7	3,88	,859	-,609	,233	4,05	,749	-,543	,352	3,87	,752	-,200	-,362	4,35	,608	-,348	-,654
v8	3,58	,888	-,393	-,121	3,91	,778	-,376	-,071	3,80	,819	-,168	-,584	4,32	,696	-,596	-,479
v9	3,29	,995	,118	-,606	3,69	,799	-,215	-,033	3,58	,745	,383	-,472	4,06	,700	-,154	-,708
v10	3,34	,940	-,296	-,098	3,67	,740	,162	-,510	3,61	,769	,189	-,207	3,98	,717	-,038	-,857
v11	3,59	,955	-,408	-,372	3,82	,787	-,293	-,144	3,73	,815	-,314	,144	4,09	,706	-,269	-,495
v12	3,15	1,072	-,063	-,536	3,61	,862	-,077	-,446	3,27	1,077	-,254	-,665	3,69	,918	-,156	-,669
v13	3,48	,976	-,326	-,489	3,74	,829	-,179	-,551	3,65	,939	-,350	-,200	3,98	,792	-,327	-,518
v14	3,40	1,006	-,207	-,547	3,76	,815	-,168	-,532	3,63	,914	-,334	-,225	4,02	,815	-,365	-,645
v15	3,32	1,036	-,192	-,521	3,70	,832	-,183	-,279	3,45	,852	-,286	,301	3,93	,784	,013	-1,126
v16	3,47	1,038	-,331	-,522	3,65	,924	-,221	-,529	3,39	,958	-,221	-,709	3,92	,876	-,598	-,040
v17	3,33	1,017	-,165	-,524	3,67	,835	-,203	-,234	3,47	,900	-,298	-,022	3,94	,752	-,023	-,937
v18	3,24	1,016	-,077	-,393	3,52	,847	-,053	-,467	3,38	,893	-,159	-,385	3,75	,817	-,011	-,700
v19	3,37	,967	-,325	-,178	3,75	,744	-,138	-,111	3,64	,841	-,305	,181	4,08	,751	-,363	-,465
v20	3,41	,931	-,124	-,452	3,77	,756	,014	-,579	3,68	,820	-,208	,022	4,05	,741	-,204	-,796
v21	3,46	,991	-,216	-,508	3,82	,771	-,105	-,535	3,75	,807	-,181	-,212	4,11	,760	-,307	-,864
v22	3,67	,985	-,494	-,201	4,13	,793	-,568	-,319	3,70	,884	-,280	-,091	4,21	,736	-,541	-,346
v23	3,56	1,036	-,417	-,438	3,97	,846	-,431	-,396	3,64	,899	-,309	,001	4,20	,744	-,648	,045
v24	3,67	,997	-,473	-,339	3,92	,862	-,476	-,288	3,80	,861	-,388	-,233	4,21	,787	-,759	,054
v25	3,41	1,112	-,302	-,569	3,72	,922	-,265	-,479	3,55	,922	-,483	-,151	3,95	,927	-,440	-,631
v26	3,18	1,072	-,003	-,613	3,52	,863	-,260	,011	3,17	,968	-,293	-,368	3,75	,859	-,221	-,604
v27	3,44	1,062	-,358	-,421	3,82	,806	-,324	-,313	3,64	,856	-,367	,130	4,11	,732	-,243	-,892

No obstante, el tipo de análisis a realizar: AFE, AFC son robustos frente a la no normalidad de los datos (Fuller Jr, E. L. & Hemmerle, W. J.,1966); los autores revisaron el uso del Análisis Factorial por medio del método de Máxima Verosimilitud (ML) y concluyeron que la no normalidad de los datos no afecta al método mencionado ni a la robusted de los análisis. Zygmunt, C. & Smith, M. R., (2014) revisaron la robusted del AF (EFA y CFA) frente a la violación de la normalidad llegando a similares conclusiones que Fuller Jr, E. L. & Hemmerle, W. J. (1966).

Análogamente Flora D. B., LaBrish C., & Chalmers R. P., (2012) y Lloret, Ferreres, Hernandez, & Tomás (2014) realizaron una revisión sobre las buenas prácticas recomendables en el AFE concluyendo que en caso de escalas de Likert de cinco o más alternativas y mientras los valores de asimetría y curtosis de las variables a analizar estén dentro del intervalo (-1,+1) (que los autores mencionados señalan como un criterio exigente para la verificación de la normalidad de las distribuciones de los items) es factible la realización de AFE, recomendando el método ML (Maximum Likelihood o Máxima Verosimilitud) porque en esas condiciones es robusto frente a la no normalidad, o en caso alternativo, el método de ejes principales (PA); complementariamente señalan que en casos como el mencionado se puede usar la matriz de correlaciones de Pearson o la policórica indistintamente. Asimismo (Lara, 2014) señala que

(...) aunque la violación de la condición de normalidad multivariante no afecta a la capacidad del método de Máxima Verosimilitud para estimar de forma no sesgada los parámetros del modelo; es capaz de facilitar la convergencia de las estimaciones aún con la ausencia de normalidad (p.14).

8- VALIDACIÓN DE LA ESCALA OCGCS (ORCHESTRAL CONDUCTING GESTURAL COMPETENCIES SCALE)

Con las obervaciones de cada una de las fases se ha realizado un análisis factorial exploratorio (AFE) con los métodos ML (Maximum Likelihood o Máxima Verosimilitud), ULS (Unweighted Least Squares o Mínimo Cuadrados no Ponderados) y PA (Principal Axis o Ejes Principales); estos dos últimos forman parte de lo que se conocen como métodos de Minimos Cuadrados Ordinarios (MCO). La exploración de resultados usando los tres métodos mencionados se ha realizado buscando el mejor ajuste y la mejor interpretación de los factores resultantes y acorde con la filosofía del Análisis

Factorial Exploratorio que no es otra que *explorar* o *buscar*, la solución que mejor se adapte a los datos y que explique mejor la realidad observada. Mientras que, en principio, el método de ML es el recomendado como primera opción (Zygmunt, C., y Smith, M. R., 2014), presenta el inconveniente de exigir normalidad multivariable y continuidad; a pesar de ser robusto frente a la violación del primer supuesto, este método presenta una alta dependencia del tamaño muestral en lo que se refiere al uso de χ^2 como indicador de ajuste (Brown, 2006) y tiende a sobrefactorizar las soluciones (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010). Los métodos de Mínimos Cuadrados Ordinarios se han recomendado cuando no se cumple el supuesto de normalidad (Lloret Segura, Ferreres-Traver, Hernandez-Baeza, & Tomás-Marco, 2014); tanto el método de Ejes Principales como el de Mínimos Cuadrados no Ponderados son adecuados a situaciones como la que presentan los datos de esta investigación (Flora et al., 2012); además el método de Mínimos Cuadrados no Ponderados ofrece buenas soluciones cuando las muestras son pequeñas, el número de variables elevado y evita saturaciones por encima de la unidad o varianzas negativas -casos Heywood- (Jung, 2013)

En nuestro caso las mejores interpretaciones provienen de los resultados de aplicar el primero de ellos (ejes principales) y los mejores ajustes provienen de aplicar el segundo de dichos métodos (MCnP o ULS), por lo que hemos optado por dar prioridad a la interpretabilidad de las soluciones y por ello utilizar los resultados obtenidos a partir del método de Ejes Principales. Tal y como afirma Revelle (2016), ese método no es tan sensible a matrices impropias como lo es el de Máxima Verosimilitud y generalmente produce resultados más interpretables.

Se han calculado los índices Kaiser-Meyer-Oklin (KMO), test de esfericidad de Barlett y Measure of Sampling Adequacy (MSA) correspondientes a cada fase; éstos pueden verse en la tabla siguiente en la que se aprecia que en todos los casos los datos son adecuados para su análisis mediante AFE.

Tabla 7.

Índices de ajuste de los análisis factoriales exploratorios en las 4 fases.

AJUSTE DE LOS DATOS A LA REALIZACION DE AFE			
	KMO	BARLETT	MSA ITEMS
FASE1	0.94	P=0.000	0.90-0.97
FASE2	0.95	P=0.000	0.91-0.98
FASE3	0.95	P=0.000	0.91-0.98
FASE4	0.96	P=0.000	0.93-0.98

Para la determinación del número de factores a retener se ha utilizado el método de Análisis Paralelo (PA) y el de Very Simple Structure (VSS). El método de VSS (ver Anexo 3) compara el ajuste de los factores encontrados con la matriz de cargas simplificada (lo que queda después de suprimir las cargas más bajas); en este procedimiento se incluye el criterio Minimum Absolute Partial correlation (MAP); los resultados de este análisis pueden verse en el Anexo; el método VSS sugiere retener un número de factores superior a 5, pues a partir de ahí los índices de ajuste comienzan a tener valores aceptables. En la tabla 7 pueden verse los índices de ajuste para el AFE con 6 factores. Se ha tomado ese número de factores porque el Análisis Paralelo (ver Anexo 4) sugiere 6 factores a retener en las tres primeras fases y de 5 en la última. El Análisis Paralelo (Horn, 1965; Velicer, 1976; Lorenzo-Seva, Timmerman, & Kiers, 2011) es un método que compara las soluciones obtenidas mediante la extracción de muestras al azar obtenidas de los datos reales conservando el mismo número de sujetos y variables que la matriz original (autovalores aleatorios) con las soluciones reales (autovalores reales); es considerado, junto con el de VSS uno de los mejores y más aconsejables métodos para determinar el número de factores en los AFE (Garrido, Abad, & Ponsoda, 2013).

Tabla 8.

Índices de ajuste para los análisis factoriales exploratorios con 6 factores en las 4 fases con el método Very Simple Structure.

INDICES DE AJUSTE DE LOS AFE CON 6 FACTORES POR EL METODO VSS										
	VSS1	VSS2	MAP	FIT	RMSEA	BIC	SABIC	SRMR	eCRMS	eBIC
FASE1	0.26	0.54	0.02	0.98	0.008	-380	267.8	0.03	0.04	-973
FASE2	0.29	0.53	0.02	0.97	0.007	-473	175	0.03	0.04	-1016
FASE3	0.22	0.48	0.02	0.98	0.005	-652	-4.7	0.03	0.03	-1031
FASE4	0.22	0.49	0.02	0.99	0.007	-398	250	0.03	0.03	-1044

Los indicadores de ajuste obtenidos a partir de VSS pueden verse en la tabla 7. Entre ellos destaca el Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). Aunque originariamente se adoptó como válidos valores entre 0.05 y 1 (MacCallum, Browne, & Sugawara, 1996) posteriormente se ha recomendado que dicho índice no supere 0.08 y en la actualidad se recomiendan valores por debajo de 0.06 (Hu & Bentler, 1999) o 0.07 (Steiger, 2007); como puede verse en la tabla los valores de RMSEA están dentro del rango de valores aceptables para un buen ajuste y asimismo el resto de índices de ajuste está mostrando un buen ajuste del modelo con 6 factores. No obstante, conviene aclarar que los resultados de los dos métodos utilizados para la selección del número de factores

(AP y VSS) no suelen ser coincidentes tal y como ocurre en este caso. AP sugiere 6 factores, pero VSS1 y VSS2 sugiere 1 y 2 factores respectivamente; MAP sugiere 2 factores y los índices BIC y SABIC sugieren 6 y 8 factores respectivamente. Los resultados mencionados apuntan hacia una exploración en torno a dos polos: uno formado por una solución con 1/2 factores y otro con 6/8. Si nos atenemos al principio de maximización de la varianza explicada, la solución con 6/8 factores parece la más razonable; hemos explorado cuatro opciones con 5, 6, 7 y 8 factores y de todas ellas la que explica un mayor porcentaje de varianza (comprendida entre el 61% y el 64%) con una mejor interpretabilidad es la de 6 factores. Los resultados del ajuste del modelo, las cargas factoriales y las varianzas explicadas pueden verse en el Anexo 5. Una representación gráfica de la composición de los factores y sus cargas correspondientes puede verse en los gráficos siguientes (Figuras 2, 3, 4 y 5).

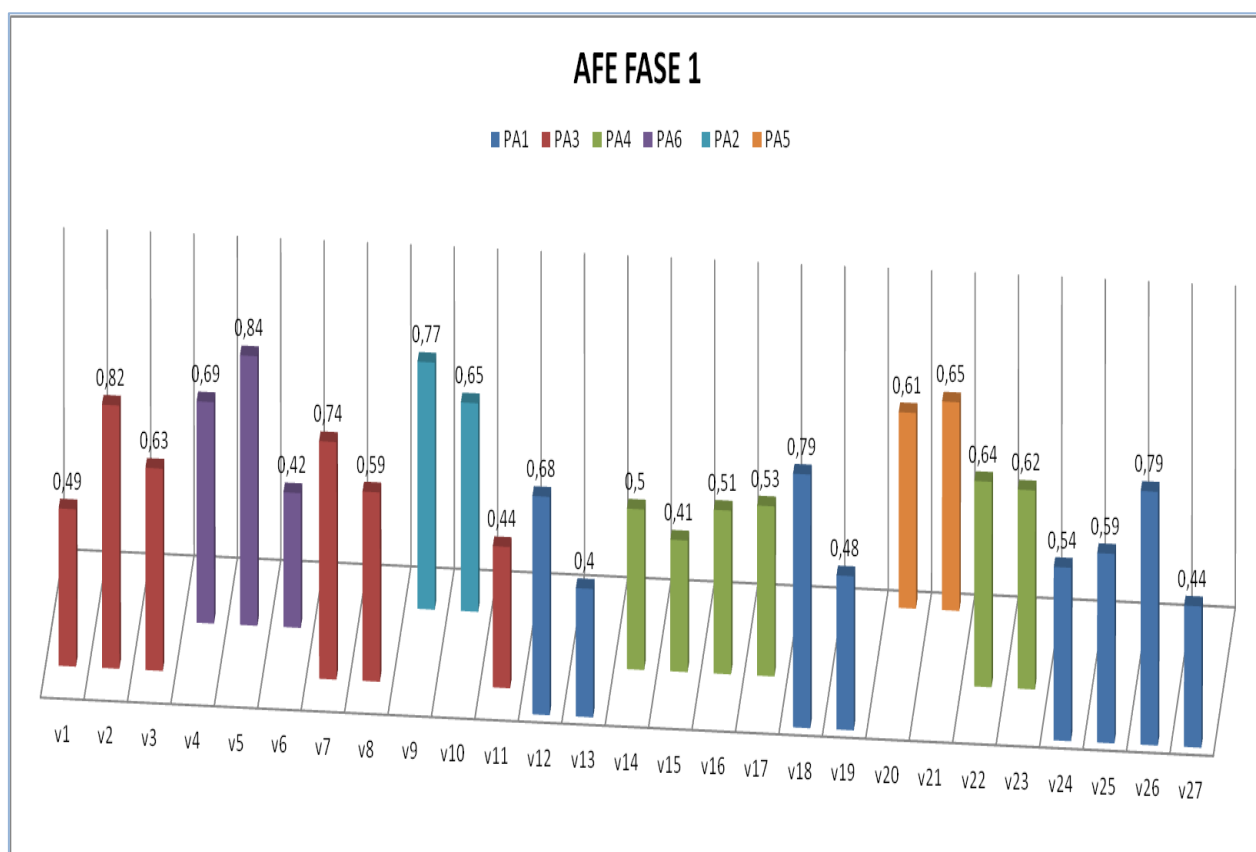


Figura 3. Composición de los factores y sus cargas en la fase 1

EL APRENDIZAJE GESTUAL EN DIRECCIÓN DE ORQUESTA MEDIANTE LA OBSERVACIÓN (AUTO Y HETERO)

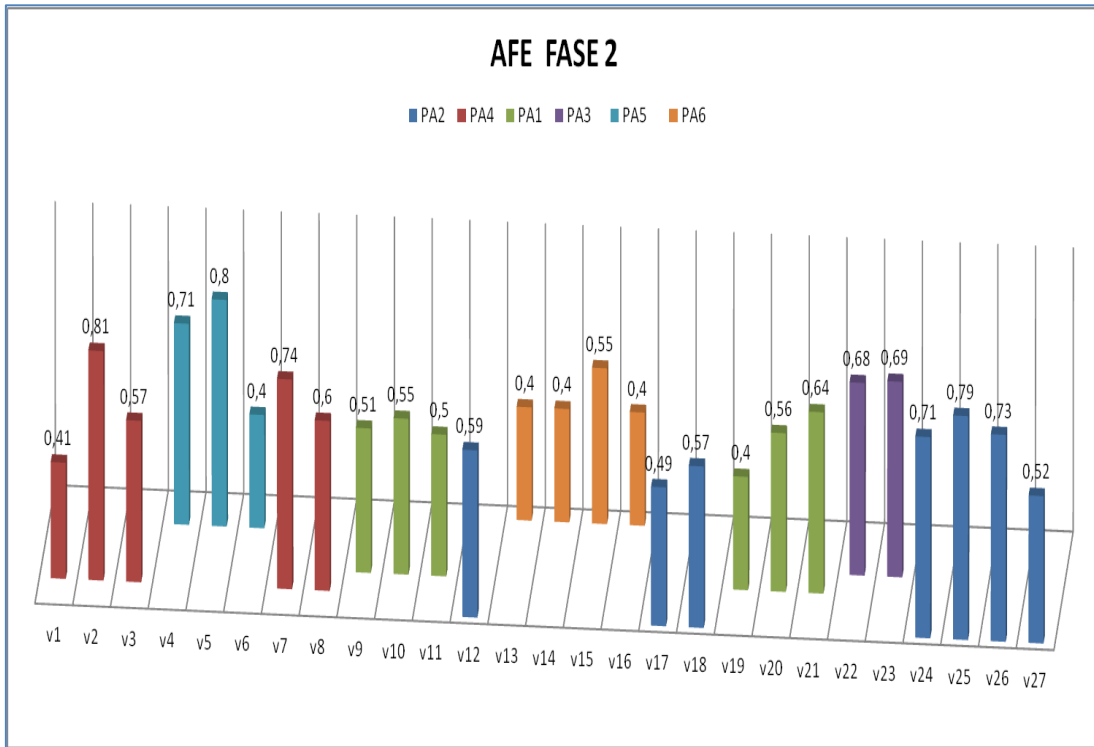


Figura 4. Composición de los factores y sus cargas en la fase 2

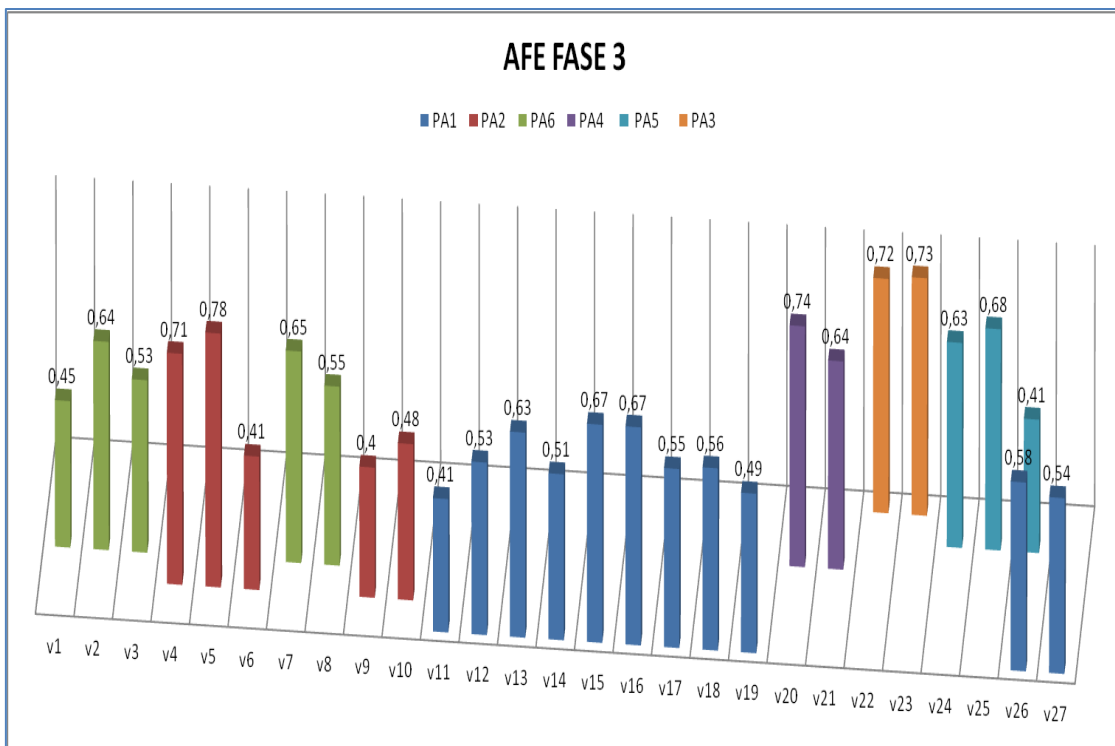


Figura 5. Composición de los factores y sus cargas en la fase 3

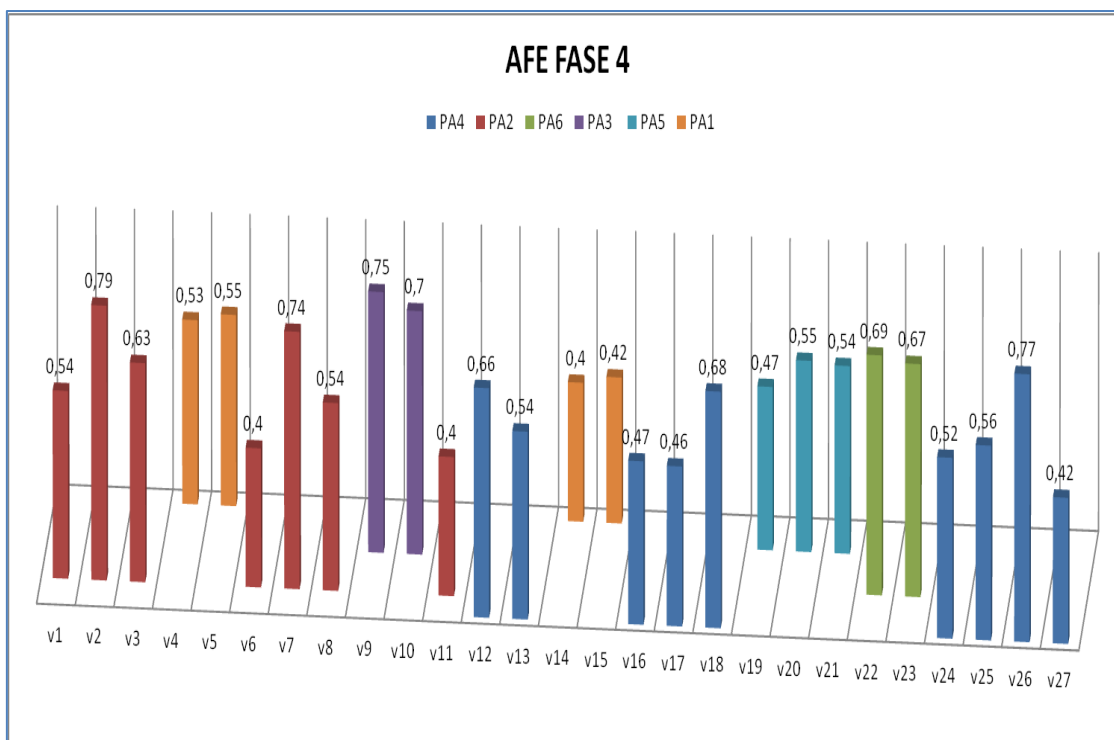


Figura 6. Composición de los factores y sus cargas en la fase 4

8.1 Analizando la fiabilidad de la escala

El análisis de la fiabilidad de la escala muestra unos valores elevados en todas las fases. Se han calculado los siguientes índices de fiabilidad:

- Alfa de Cronbach:** es el índice de fiabilidad más frecuentemente usado para determinar la consistencia interna de las respuestas a un conjunto de items, pero tiene el inconveniente de subestimar el valor real de la fiabilidad; es muy apropiado para instrumentos unifactoriales, pero menos apropiado cuando la estructura factorial del instrumento de medida es multifactorial. En general se acepta que si el valor de alfa de Cronbach está por encima de 0.90 la fiabilidad del test es excelente (George & Mallery, 2003, p. 231). No obstante, algunos autores (Streiner, 2003) recomiendan revisar valores de este coeficiente por encima de 0.90 por si ello estuviera indicando una posible sobre valoración de la fiabilidad debida a una redundancia de los items o a un tamaño (longitud) excesiva del instrumento de medida. No parece ser este el caso pues la forma en que se ha construido la escala OCGCS asegura que no hay items redundantes y porque los valores de la consistencia interna medida por medio del coeficiente alfa se alinean con los valores de la fiabilidad medidos mediante el coeficiente G6 de Gutmann y el coeficiente omega total.

- **G6 (λ_6) de Guttman:** es de entre los seis índices de fiabilidad propuestos por Guttman el que mejor valora la fiabilidad de un instrumento; la varianza total de cada ítem es medida a partir la regresión lineal del resto de ítems calculada por medio de la correlación múltiple cuadrática. En general se espera que $G6 > \alpha$ cuando las cargas factoriales difieren en los distintos ítems o si existe un factor general latente en la estructura factorial. (Revelle, 2016). Este parece ser nuestro caso a la vista de los valores que toma G6 en relación al coeficiente alfa de Cronbach.
- **Omega jerárquico de McDonald:** mide la existencia de un factor general que dé cuenta de la estructura latente del instrumento o lo que es lo mismo de la existencia de un factor único que explica una parte notable de la varianza total de las puntuaciones de la escala OCGCS (Gerrard & Radia, 2015, p 250). En este caso, los valores obtenidos, todos por encima de 0.70 y creciendo a medida que transcurren las diferentes fases, muestran indicios fundados de la existencia de un factor general (la componente gestual general) en la escala OCGCS.
- **Omega asintótico McDonald:** es una medida que estima el índice anterior, Omega Jerárquico, cuando el número de ítems tiende a infinito; en este caso los valores obtenidos se mantienen cercanos a los del índice Omega Jerárquico, lo que indica que la fiabilidad no aumentará sensiblemente si se aumenta el número de ítems de la escala OCGCS.
- **Omega Total McDonald:** es una medida de la varianza total del test asociada en este caso al test en su conjunto y no a un factor general como en el caso del Omega jerárquico. Los valores elevados obtenidos y la concordancia con los otros dos índices de fiabilidad obtenidos indican que la escala OCGCS es un buen instrumento de medida para medir tanto el gesto de los futuros directores de orquesta como los componentes que describen ese gesto y que se han incluido en dicha escala.

Tabla 9.*Índices de fiabilidad de la escala OCGCS en las 4 fases de la investigación*

	ALFA	G6	OMEGA JERARQUICO	OMEGA ASINTOTICO	OMEGA TOTAL
FASE1	0.95	0.97	0.72	0.74	0.96
FASE2	0.96	0.97	0.75	0.77	0.97
FASE3	0.96	0.97	0.82	0.85	0.96
FASE4	0.97	0.97	0.85	0.88	0.97

No se han encontrado inconsistencias (ítems que superen el valor del coeficiente de fiabilidad con la escala completa) cuando se ha calculado, en cada fase, el índice alfa de Cronbach suprimiendo en el mismo cada uno de los ítems (ver Anexo 6).

8.2 La dimensionalidad de la escala

La determinación de la dimensionalidad de la escala busca responder a la pregunta de cuántas dimensiones subyacen en la misma; el número de dimensiones pueden variar entre 1 (unidimensional) y el número total de ítems de la escala (multidimensional).

La unidimensionalidad de la escala es un componente básico de la validez de constructo (Steenkamp & Van Trijp, 1991). En este caso la validez de constructo se fundamenta en la exhaustiva revisión bibliográfica realizada en el capítulo 2 de los aspectos gestuales que aparecen reseñados por los autores y especialistas de la materia y que son los que han servido para construir la escala OCGCS. Complementariamente, la verificación de la unidimensionalidad contribuye a aportar garantías de que el constructo que está en la base de dicha escala es un constructo único. En este caso se trataría de verificar si existe unidimensionalidad o, lo que es lo mismo, si la escala mide únicamente la gestualidad de los directores de orquesta o si mide varios constructos entre los que pueda encontrarse la gestualidad o no.

Para determinar la dimensionalidad de la escala se han realizado análisis que permitan decidir si la escala es solo unidimensional, solo multidimensional o admite ambas estructuras.

Para la verificación de la unidimensionalidad de una escala de medida se han propuesto tradicionalmente diversos métodos. Por ejemplo, Slocum-Gori (2009) y Slocum-Gori & Zumbo (2011) proponen y estudian varios criterios entre los que se encuentran los siguientes: tomar los factores resultantes del análisis factorial (habitualmente Análisis de Componentes Principales- ACP) cuyos valores propios superen el valor de 1 y expliquen una parte notable de la varianza total (Carmines & Zeller, 1979, recomiendan que el primer factor explique una varianza por encima del 40% del total), aquellos en que la ratio de los valores propios del primer al segundo factor sea suficientemente grande (se recomienda que sea mayor que 3) como para evidenciar que el primer factor explica la mayor parte de la varianza total, aplicar técnicas de Análisis Paralelo –AP- (Horn J. L., 1965), de la estructura más simple (o Very Simple Structure-VSS), tomar como indicador

de ajuste el índice que mide el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), o el de la raíz media cuadrática residual (SRMR en su versión estandarizada), o tomar los resultados de los test de hipótesis basados en chi cuadrado de las estimaciones de Máxima Verosimilitud (ML) o Mínimos Cuadrados Generalizados (GLS). Atendiendo a los resultados de los estudios mencionados más arriba y a las recomendaciones de la American Psychological Association (APA) en relación a las restricciones en el uso del ACP (Lloret Segura, Ferreres-Traver, Hernandez-Baeza, & Tomás-Marco, 2014), hemos tomado como indicadores de unidimensionalidad un conjunto de los cuatro indicadores más frecuentes en la investigación actual: VSS, AP, RMSEA y SRMR. El valor de corte de RMSEA se ha situado de acuerdo al criterio actual que indica que valores por debajo de 0,05 indican un buen ajuste (Morata-Ramírez, Holgado-Tello, Barbero-García, & Mendez, 2015). El valor de corte de SRMR se sitúa en 0,05 para un buen ajuste (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008), si bien valores por debajo de 0,08 son aceptados frecuentemente (Hu & Bentler, 1999). Los valores de esos cuatro indicadores en cada una de las fases pueden verse en la tabla siguiente (Tabla 13)

Tabla 10.

Valores de los indicadores de unidimensionalidad de la escala

	VSS	AP	RMSEA	SRMR
FASE1	Máximo de 0.93 con 1 factor	2 Componentes y 6 factores	0.018	0,08
FASE2	Máximo de 0.94 con 1 factor	2 Componentes y 6 factores	0,020	0,08
FASE3	Máximo de 0.95 con 1 factor	2 Componentes y 6 factores	0,012	0,06
FASE4	Máximo de 0.97 con 1 factor	1 Componentes y 5 factores	0,015	0,06

Nota. VSS: Very Simple Structure; AP: Análisis Paralelo; RMSEA: Error Cuadrático Medio de Aproximación; SRMR: Raíz Media Cuadrática Residual. Fuente: Elaboración propia

Como puede apreciarse, tres indicadores (VSS, RMSEA y SRMR) apuntan claramente hacia la unidimensionalidad, mientras que AP recomienda la extracción de dos componentes (ACP) en las tres primera fases y de una en la última fase; no obstante, el número de factores recomendado por el AP asciende hasta 5-6 factores en las distintas fases; y por otro lado los índices BIC (Bayesian Information Criterion) y SABIC (Sample Size BIC) sugieren un número de factores comprendido entre 6 y 8.

A la vista de estos resultados podemos concluir que existen fuertes indicios de unidimensionalidad esencial. No obstante, y a pesar de que este tipo de no coincidencias entre métodos son muy frecuentes cuando se utiliza más de un método para medir la

unidimensionalidad (Slocum-Gori & Zumbo, 2011), por prudencia no concluimos con la propiedad de unidimensionalidad estricta debido a las discrepancias mencionadas.

Hemos querido examinar el motivo de las discrepancias citadas tratando de ver si los datos ajustarían un modelo bifactorial; la presencia de fuertes indicios de unidimensionalidad junto con la sugerencia de que podría ajustarse modelos con más factores sugiere la exploración mencionada.

Hemos analizado dos modelos: el que contiene las siete dimensiones obtenidas a partir de la teoría de la gestualidad revisada; estas dimensiones aparecen reflejadas en la tabla 14 y constituyen el Modelo 1 (M1). El segundo modelo (M2) es el bifactorial mencionado compuesto por un factor general que englobaría la gestualidad en su conjunto y los siete factores de segundo orden que constituyen el M1. Para ello hemos realizado un Análisis Factorial Confirmatorio para determinar si los modelos mencionados se ajustan a los datos provenientes de las experiencias de esta investigación..

Para valorar el ajuste del modelo se han tenido en cuenta los índices de ajuste: la ratio χ^2 / GL -ratios menores que 2 indican un buen ajuste del modelo de acuerdo a Tabachnick & Fidell, (2007)-; el índice de bondad de ajuste CFI (valores por encima de 0.95 indican un buen ajuste; Hooper, Coughlan, y Mullen, 2008), el índice de ajuste normalizado NFI y el índice de Tucker-Lewis TLI (en ambos casos valores por encima de 0.95 indican un buen ajuste; Hu y Bentler, 1999), el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA, se considera que un valor $\leq,06$ es indicativo de un buen ajuste; Hu y Bentler, 1999) y la raíz de la media de los residuos estandarizados (RMSR, valores por debajo de 0.8 son indicativos de buen ajuste; Hu y Bentler, 1999)

Tabla 11.

Indices de ajuste de los dos modelos en las cuatro fases

		χ^2/GL	RMSEA	RMSEA IC 90%	GFI	NFI	TLI	RMSR
FASE 1	M1	1.75	0.043	0.037,0.049	0.986	0.980	0.990	0.060
	M2	1.98	0.049	0.043,0.055	0.984	0.978	1.000	0.066
FASE 2	M1	0.84	0.000	0.000,0.002	0.988	0.983	1.000	0.058
	M2	0.98	0.000	0.000,0.018	0.986	0.981	0.987	0.062
FASE 3	M1	0.63	0.000	0.000,0.000	0.991	0.988	1.000	0.050
	M2	0.60	0.000	0.000,0.000	0.991	0.988	1.000	0.050
FASE 4	M1	0.49	0.000	0.000,0.000	0.993	0.991	1.000	0.047
	M2	0.43	0.000	0.000,0.000	0.994	0.993	1.000	0.044

Nota. GL: Grados de Libertad, RMSEA: error de aproximación cuadrático medio; RMSEA IC 90%: intervalo de confianza de RMSEA al 90%, GFI: índice de bondad de ajuste; NFI: índice

EL APRENDIZAJE GESTUAL EN DIRECCIÓN DE ORQUESTA MEDIANTE LA OBSERVACIÓN (AUTO Y HETERO)

de ajuste normalizado, TLI: índice de Tucker-Lewis y SRMR: raíz media de los residuos estandarizados

El cuadro anterior muestra un buen ajuste de ambos modelos que además mejora sensiblemente a medida que transcurre la experiencia; esto es: los índices de ajuste de los modelos mejoran en cada fase ; ello estaría indicando la coexistencia de un factor general (la gestualidad de la dirección de orquesta) y de varios factores específicos de segundo orden (los siete del modelo teórico). Una representación de ambos modelos en la Fase 1 puede verse en las figuras 7 y 8; el resto de los gráficos de las demás fases se han incluido en el Anexo 7.

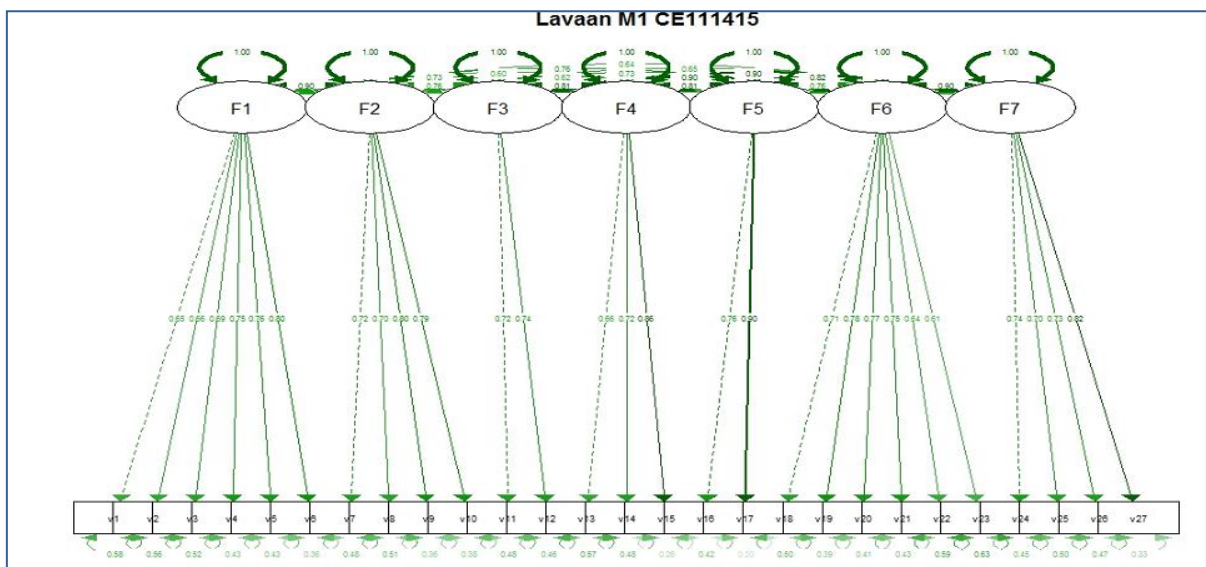


Figura 7. Representación del modelo 1 y sus factores en la fase 1

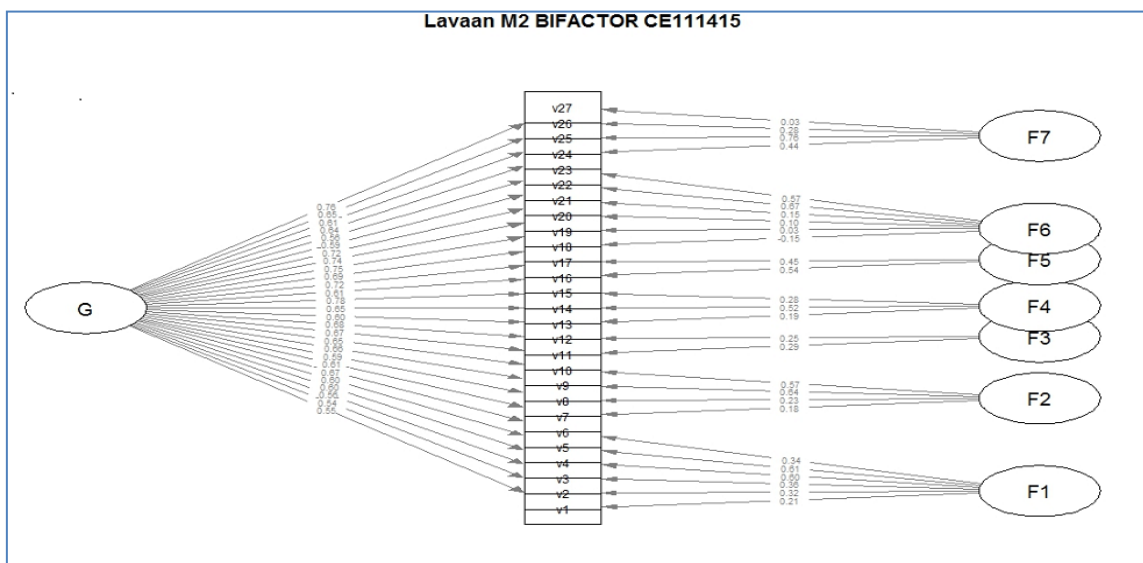


Figura 8. Representación del modelo 2 y sus factores en la fase 1

8.3 La fiabilidad de la escala en función de su dimensionalidad

Aunque anteriormente se ha estudiado la fiabilidad de la escala en su conjunto mediante los índices alfa de Cronbach, G6 de Guttman y Omega total y sus índices asociados, omega jerárquico y omega asintótico, se aborda ahora el estudio de la fiabilidad de la escala pero atendiendo a los dos modelos propuestos; a saber: el modelo M1 compuesto de las siete dimensiones o factores previstos desde la teoría y el modelo M2 bifactorial, compuesto de un factor general y de los siete factores específicos del modelo M1.

El análisis de la fiabilidad se realiza ahora con los índices de fiabilidad compuesta para medir la fiabilidad de constructo y el índice omega de McDonald para medir la saturación general de la escala. Se complementa con una análisis de la Varianza Media Extraída (VME) que estima el promedio de varianza media explicada por los ítems que componen la escala, y esta deber ser mayor de .50 para indicar validez convergente (Fornell & Larcker, 1981). La tabla 11 muestra los índices mencionados para cada modelo y fase.

Tabla 12.

Índices de fiabilidad de la escala para cada fase en los dos modelos.

Fase	Modelo	Factores	VME	Fiabilidad de constructo	Omega de McDonald
FASE 1	M1	F1	0,521	0,949	0,866
		F2	0,566	0,921	0,839
		F3	0,531	0,821	0,693
		F4	0,577	0,910	0,800
		F5	0,692	0,881	0,817
		F6	0,503	0,915	0,858
		F7	0,560	0,905	0,835
		TOTAL	0,550	0,954	0,963
	M2	F1	0,526	0,961	0,999
		F2	0,563	0,900	0,993
		F3	0,575	0,823	0,988
		F4	0,581	0,961	0,989
		F5	0,723	0,926	0,739
		F6	0,574	1,000	0,977
		F7	0,546	1,000	0,961
G		0,569	1,000	0,995	
FASE 2	M1	F1	0,590	0,956	0,896
		F2	0,589	0,937	0,851

EL APRENDIZAJE GESTUAL EN DIRECCIÓN DE ORQUESTA MEDIANTE LA OBSERVACIÓN (AUTO Y HETERO)

		F3	0,456	0,830	0,626
		F4	0,627	0,918	0,834
		F5	0,643	0,892	0,782
		F6	0,503	0,946	0,858
		F7	0,584	0,917	0,849
		TOTAL	0,568	0,959	0,966
	M2	F1	0,596	0,968	0,993
		F2	0,589	0,919	0,886
		F3	0,485	0,001	0,893
		F4	0,633	0,943	0,690
		F5	0,649	0,878	0,900
		F6	0,568	1,000	0,852
		F7	0,521	1,000	0,757
G	0,578	1,000	0,906		
FASE 3	M1	F1	0,540	0,971	0,873
		F2	0,480	0,924	0,785
		F3	0,511	0,854	0,675
		F4	0,538	0,906	0,777
		F5	0,617	0,861	0,763
		F6	0,528	0,935	0,870
		F7	0,541	0,927	0,825
	TOTAL	0,534	0,958	0,964	
	M2	F1	0,549	0,991	0,967
		F2	0,487	0,881	0,966
		F3	0,548	0,180	0,966
		F4	0,493	1,000	0,966
		F5	0,501	1,000	0,966
F6		0,602	1,000	0,966	
F7		0,629	0,850	0,966	
G	0,558	1,000	0,967		
FASE 4	M1	F1	0,580	0,964	0,892
		F2	0,582	0,947	0,848
		F3	0,585	0,882	0,737
		F4	0,606	0,924	0,822
		F5	0,656	0,898	0,792
		F6	0,567	0,952	0,887
		F7	0,599	0,928	0,857
	TOTAL	0,590	0,967	0,971	
M2	F1	0,593	0,964	0,920	

	F2	0,605	0,905	0,915
	F3	0,750	0,804	0,913
	F4	0,642	0,977	0,914
	F5	0,679	0,927	0,913
	F6	0,619	0,999	0,922
	F7	0,644	0,876	0,916
	G	0,631	0,984	0,934

Nota. VME Varianza Media Extraída

8.4 La invarianza de la escala

Para la invarianza de la escala se ha realizado un Análisis Factorial Confirmatorio Multi Grupo (Multiple Group Confirmatory Factor Analysis -MG-CFA), que es el método estándar para la medida de la invarianza en los grupos (Kline, 2011). En este caso no se dispone de estudios y/o análisis previos publicados respecto a la dimensionalidad de la escala, por lo que hemos realizado los análisis de acuerdo a la estructura factorial latente encontrada en cada una de las fases de este estudio y que se ha explicado en un apartado anterior. El MG-CFA evalúa el ajuste del modelo a los datos para verificar si existe invarianza en la medida de la escala respecto a los grupos (tipo de juez, sexo del observador y sexo del observado).

Para determinar la bondad de ajuste de las estructuras o modelos mencionados a los datos de la muestra se han utilizado los siguientes índices: Comparative Fit Index (CFI), Tucker Lewis Index (TLI), Root Mean-Square Error of Approximation (RMSEA), y Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), de acuerdo a Kühne (2013).

Habitualmente (Timmons, 2010) se evalúan cuatro tipos de invarianza; la básica o configural, la débil o weak, la fuerte o strong y la estricta o strict. Los cuatro niveles se ordenan jerárquicamente (Meredith & Teresi, 2006), por lo que la existencia de invarianza en un nivel supone la existencia de invarianza en los niveles inferiores. La invarianza configural supone que las respuestas que provienen de grupos diferentes tienen un marco conceptual común (Cheung & Rensvold, 2002); se evalúa sin imponer restricciones en el modelo. La invarianza débil (weak o, también, métrica) requiere que las cargas factoriales sean las mismas o equivalentes en los grupos; en este nivel se restringen los pesos factoriales y se evalúa la equivalencia de cada ítem respecto a su factor y entre los diferentes grupos. La invarianza fuerte (strong o, también, escalar) supone la equivalencia de las medias de los ítems en los grupos; en este caso las cargas factoriales y los

interceptos son iguales para cada ítem y por lo tanto se pueden comparar las medias entre grupos de las variables latentes (Wu, Li, & Zumbo, 2007). En la invarianza estricta se restringen las varianzas y covarianzas de los errores, asumiendo que la varianza error es la misma en los grupos; esto es, que en el caso de invarianza estricta las diferencias grupales en las variables observadas son debidas a diferencias grupales en las variables latentes y a las diferencias grupales en las varianzas error. En la práctica no es fácil ni habitual encontrar escalas que tengan invarianza estricta debido a las limitaciones resultantes de los criterios mencionados (Timmons, 2010).

El procedimiento para evaluar la invarianza de la medida (MI) es construir diferentes modelos con diferentes niveles de restricción en los mismos. En el modelo base la estructura factorial es similar en los grupos aunque las cargas factoriales, los interceptos y otros parámetros se dejan libres en cada grupo. Posteriormente se van incorporando las restricciones mencionadas anteriormente y se comparan los modelos resultantes entre sí valorando en cada paso el grado de ajuste de cada modelo con el del modelo previo; el proceso continúa siempre que dicho grado de ajuste no empeore más allá de ciertos límites. Este proceso recursivo es el que fundamenta la jerarquía de los niveles de invarianza ya que la existencia de invarianza en un determinado nivel supone que el ajuste del modelo en ese nivel es similar al ajuste de los modelos inferiores (o al menos que no ha empeorado por encima de ciertos límites admisibles).

En relación a cuáles son los índices de ajuste y los límites admisibles para aceptar la invarianza en cada nivel no existe un acuerdo completo entre los investigadores. En principio se podrían utilizar cualquiera de los índices de ajuste que ya hemos mencionado en un apartado anterior (χ^2/GL , RMSEA, RMSEA IC 90%, GFI, CFI, NFI, TLI, RMSR) pero los resultados de diversos estudios de simulación recomiendan utilizar las variaciones o incrementos de CFI $-\Delta CFI$ o delta CFI- (Cheung & Rensvold, 2002), aceptando la invarianza siempre que $\Delta CFI \leq 0.01$. Chen (2007) en un estudio de simulación realizado al respecto sugiere $\Delta CFI \leq 0.01$, junto con $\Delta RMSEA \leq 0.015$. Meade, Johnson & Bradd (2008), sugieren que se utilice $\Delta CFI \leq 0.02$ sin $\Delta RMSEA$. Finalmente, en un estudio posterior, Khojasteh (2012), Khojasteh & Lo (2015), realizan un estudio de simulación para poner a prueba los mejores índices de ajuste en la medida de la invarianza de escalas soportadas en modelos bifactoriales llegando a la conclusión de que $\Delta CFI \leq 0.009$ es un buen índice de ajuste para medir la MI en el caso de existir

modelos bifactoriales. A la vista de estas diferencias en la selección de los índices de ajuste y sus correspondientes puntos de corte recomendados, hemos considerado que una elección razonable y exigente es tomar como referencia para la toma de decisiones $\Delta CFI \leq 0.01$ y $\Delta RMSEA \leq 0.015$; en ambos casos los valores de corte son los más bajos y asimismo disponer de dos indicadores de ajuste nos facilita la toma de decisiones en caso de duda, como ocurriría en el caso de que uno de los indicadores tuviera un valor ligeramente superior a las fronteras mencionadas.

A continuación se incluyen los resultados de los análisis de invarianza en cada uno de los modelos estudiados: el modelo M1 que contiene una estructura de los siete factores teóricos y el modelo M2 bifactorial con un factor general y los siete del modelo M1 como secundarios. Como puede observarse en la Tabla 12 la escala presenta invarianza estricta para todas las variables analizadas y en las distintas fases del proceso ya que se cumplen los dos criterios ya mencionados o al menos uno de ellos; solamente hay un caso en que no se verifica la invarianza estricta para el tipo de juez en la Fase 1 (E1.1 14-15), pero se verifica la invarianza fuerte, suficiente para poder comparar medias de los grupos de dicha variable. Análogamente, en el modelo M2, se verifica la invarianza estricta en todos los casos salvo la que se refiere a la invarianza según el tipo de juez de la Fase E2.2 14-15, en la que no hemos podido asegurar la convergencia del análisis factorial confirmatorio.

Tabla 13.

Análisis de invarianza de cada uno de los modelos estudiados en las cuatro fases y en función del tipo de juez y del sexo de los participantes (Observador y Observado)

EL APRENDIZAJE GESTUAL EN DIRECCIÓN DE ORQUESTA MEDIANTE LA OBSERVACIÓN (AUTO Y HETERO)

MODELO M1	QUIEN EVALUA				SEXO OBSERVADOR				SEXO OBSERVADO			
	E1.1 14-15											
	<i>cfi</i>	<i>rmsea</i>	<i>cfi.delta</i>	<i>rmsea.delta</i>	<i>cfi</i>	<i>rmsea</i>	<i>cfi.delta</i>	<i>rmsea.delta</i>	<i>cfi</i>	<i>rmsea</i>	<i>cfi.delta</i>	<i>rmsea.delta</i>
fit.configural	1.000	0	NA	NA	0,999	0,016	NA	NA	1.000	0	NA	NA
fit. loadings	1.000	0,005	0	0,005	0,996	0,029	0,003	0,014	0,998	0,02	0,002	0,02
fit.intercepts	0,999	0,015	0,001	0,01	0,996	0,028	0	0,001	0,998	0,022	0	0,002
fit.means	0,983	0,053	0,016	0,038	0,993	0,038	0,003	0,01	0,996	0,028	0,002	0,006
	E1.2 14-15											
	<i>cfi</i>	<i>rmsea</i>	<i>cfi.delta</i>	<i>rmsea.delta</i>	<i>cfi</i>	<i>rmsea</i>	<i>cfi.delta</i>	<i>rmsea.delta</i>	<i>cfi</i>	<i>rmsea</i>	<i>cfi.delta</i>	<i>rmsea.delta</i>
fit.configural	0,672	0,158	NA	NA	1	0	NA	NA	1	0	NA	NA
fit.loadings	0,665	0,156	0,007	0,002	1	0	0	0	1	0	0	0
fit.intercepts	0,65	0,157	0,015	0	1	0	0	0	1	0	0	0
fit.means	0,644	0,157	0,006	0	1	0	0	0	1	0	0	0
	E2.1 14-15											
	<i>cfi</i>	<i>rmsea</i>	<i>cfi.delta</i>	<i>rmsea.delta</i>	<i>cfi</i>	<i>rmsea</i>	<i>cfi.delta</i>	<i>rmsea.delta</i>	<i>cfi</i>	<i>rmsea</i>	<i>cfi.delta</i>	<i>rmsea.delta</i>
fit.configural	1	0	NA	NA	0,828	0,098	NA	NA	0,843	0,095	NA	NA
fit.loadings	1	0	0	0	0,828	0,097	0	0,002	0,843	0,093	0	0,002
fit.intercepts	1	0	0	0	0,821	0,097	0,007	0	0,839	0,093	0,004	0
fit.means	1	0	0	0	0,817	0,097	0,004	0,001	0,839	0,093	0	0,001
	E2.2 14-15											
	<i>cfi</i>	<i>rmsea</i>	<i>cfi.delta</i>	<i>rmsea.delta</i>	<i>cfi</i>	<i>rmsea</i>	<i>cfi.delta</i>	<i>rmsea.delta</i>	<i>cfi</i>	<i>rmsea</i>	<i>cfi.delta</i>	<i>rmsea.delta</i>
fit.configural	0,668	0,169	NA	NA	1	0	NA	NA	1	0	NA	NA
fit.loadings	0,616	0,178	0,053	0,009	1	0	0	0	1	0	0	0
fit.intercepts	0,604	0,177	0,012	0,001	1	0	0	0	1	0	0	0
fit.means	0,601	0,177	0,003	0,001	1	0	0	0	1	0	0	0

MODELO M2	QUIEN EVALUA				SEXO OBSERVADOR				SEXO OBSERVADO			
	E1.1 14-15											
	<i>cfi</i>	<i>rmsea</i>	<i>cfi.delta</i>	<i>rmsea.delta</i>	<i>cfi</i>	<i>rmsea</i>	<i>cfi.delta</i>	<i>rmsea.delta</i>	<i>cfi</i>	<i>rmsea</i>	<i>cfi.delta</i>	<i>rmsea.delta</i>
fit.configural	1.000	0	NA	NA	0,872	0,093	NA	NA	0,866	0,095	NA	NA
fit.loadings	1.000	0	0	0	0,864	0,092	0,008	0,001	0,858	0,094	0,008	0,001
fit.intercepts	1.000	0	0	0	0,862	0,091	0,003	0,001	0,866	0,09	0,008	0,004
fit.means	0,996	0,027	0,004	0,027	0,86	0,091	0,001	0	0,864	0,09	0,002	0
	E1.2 -14-15											
	<i>cfi</i>	<i>rmsea</i>	<i>cfi.delta</i>	<i>rmsea.delta</i>	<i>cfi</i>	<i>rmsea</i>	<i>cfi.delta</i>	<i>rmsea.delta</i>	<i>cfi</i>	<i>rmsea</i>	<i>cfi.delta</i>	<i>rmsea.delta</i>
fit.configural	0,735	0,151	NA	NA	0,88	0,093	NA	NA	1	0	NA	NA
fit.loadings	0,721	0,146	0,014	0,004	0,868	0,094	0,013	0,001	1	0	0	0
fit.intercepts	0,708	0,147	0,013	0	0,863	0,094	0,004	0	1	0	0	0
fit.means	0,7	0,148	0,008	0,001	0,859	0,094	0,004	0,001	1	0	0	0
	E2.1 14-15											
	<i>cfi</i>	<i>rmsea</i>	<i>cfi.delta</i>	<i>rmsea.delta</i>	<i>cfi</i>	<i>rmsea</i>	<i>cfi.delta</i>	<i>rmsea.delta</i>	<i>cfi</i>	<i>rmsea</i>	<i>cfi.delta</i>	<i>rmsea.delta</i>
fit.configural	0,757	0,138	NA	NA	0,881	0,086	NA	NA	0,897	0,082	NA	NA
fit.loadings	0,731	0,138	0,025	0,001	0,877	0,084	0,004	0,002	0,896	0,079	0,001	0,003
fit.intercepts	0,714	0,139	0,017	0,001	0,874	0,084	0,004	0	0,892	0,079	0,004	0
fit.means	0,713	0,138	0	0,001	0,867	0,086	0,007	0,002	0,891	0,079	0,001	0
	E2.2 14-15											
	<i>cfi</i>	<i>rmsea</i>	<i>cfi.delta</i>	<i>rmsea.delta</i>	<i>cfi</i>	<i>rmsea</i>	<i>cfi.delta</i>	<i>rmsea.delta</i>	<i>cfi</i>	<i>rmsea</i>	<i>cfi.delta</i>	<i>rmsea.delta</i>
fit.configural					0,917	0,079	NA	NA	0,909	0,083	NA	NA
fit.loadings					0,904	0,082	0,012	0,002	0,893	0,086	0,016	0,003
fit.intercepts					0,9	0,082	0,004	0,001	0,901	0,082	0,007	0,004
fit.means					0,896	0,083	0,003	0,001	0,891	0,086	0,01	0,003

9- REFERENCIAS

- Anguera, M.T. (1993). *Metodología observacional en la investigación psicológica*. Vol. I y II. Barcelona: P.P.U.
- Anguera, M. T., & Izquierdo, C. (2006). Methodological approaches in human communication. From complexity of situation to data analysis. In G. Riva, M. T. Anguera, B. K. Wiederhold y F. Mantovani (Coord.), *From Communication to Presence. Cognition, Emotions and Culture towards the Ultimate Communicative Experience* (pp. 203-222). Amsterdam: IOS Press.
- Arnau, J., y Bono, R. (2008). Estudios longitudinales de medidas repetidas. Modelos de diseño y análisis. *Escritos de Psicología*, 32-41.
- Bailey, K. M. (2006). *Language teacher supervision. A case-based approach*. New York: Cambridge University Press.
- Bentler, P. (1989). EQS 6 structural equations program manual. *Los Angeles: BMDP Statistic Software*, 86-102.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Cañal, P., Lledó, A., Pozuelos, F. J., y Trave, G. (1997). *Investigar en la Escuela: Elementos para una enseñanza alternativa*. Sevilla, España: Diada.
- Carmines, E., y Zeller, R. (1979). *Reliability and validity assessment*. California: Sage.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling- A Multidisciplinary Journal*, 14 , 464-504.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness of fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9, 233-255.

- Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Método de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cofer, R. S. (1998). Effects of conducting-gesture instruction on seventh-grade band students' performance response to conducting emblems. *Journal of Research in Music Education*, 46(3), 360-373.
- Cokluk, O., & Kocak, D. (2016). Using Horn's Parallel Analysis Method in Exploratory Factor Analysis for Determining the Number of Factors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(2), 537-551.
- Costello, A. B., & Osborne, J. (18 de 11 de 2005). *Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis*. Obtenido de Practical Assessment Research & Evaluation, 10(7): <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=7>
- Cots, J. M. (2004). ¿Qué se puede observar en el aula? Un programa de observación en el aula para la formación inicial del profesorado. En D. Lagasabaster y J. M. Sierra (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza aprendizaje de lengua*. Cuadernos de Educación, pp.15-50. Barcelona: Ed. Horsori.
- Daniel, R. (2006). Exploring music instrument teaching and learning environments: video analysis as a means of elucidating process and learning outcomes. *Music Education Research*, 8(2), 191- 215. Recuperado el 20/3/2015 en <http://dx.doi.org/10.1080/14613800600779519>
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised ed.), Boston: D. C. Heath and Company.
- de Winter, J. C., Dodou, D., & Wieringa, P. A. (2009). Exploratory factor analysis with small sample sizes. *Multivariate Behavioral Research*, 44, 147-181.
- Ferrando, P. J., y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.

- Flora D. B., LaBrish, C., & Chalmers, R. P. (2012). Old and new ideas for data screening and assumption testing for exploratory and confirmatory factor analysis. *Frontiers in Psychology, 3*, 1-21.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research, 18(1)*, 39-50.
- Fuller Jr, E. L., & Hemmerle, W. J. (1966). Robustness of the maximum-likelihood estimation procedure in factor analysis. *Psychometrika 31(2)*, 255-266.
- Garrido, L. E., Abad, F. J., & Ponsoda, V. (2013). A new look at Horn's parallel analysis with ordinal variables. *Psychological Methods, 18*, 435-453.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *spss for Windows step by step (4ª ed)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gerbing, D. W., & Anderson, J. C. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika, 49*, 155-173.
- Gerrard, R., & Radia, M. (2015). *Mastering Scientific Computing with R*. Birmingham, UK: Packt Publishing.
- Goicoechea, A. P. (2002). *Imputación basada en árboles de clasificación*. Obtenido de EUSTAT: [http://www.eustat.es/documentos/datos/ct, 4](http://www.eustat.es/documentos/datos/ct,4).
- González, N., Abad, J., y Levy, J. (2006). Normalidad y otros supuestos en análisis de covarianzas . En L. J. (Ed), *Modelización con estructuras de covarianzas en Ciencias Sociales* (pp. 31-57). La Coruña: Netbiblo.
- Gordon, E. (1993). *The early childhood music curriculum*. Chicago, Second Printing.
- Green, J., Franquiz, M., & Dixon, C. (1997). The myth of the objective transcript: transcribing as a situated act. *TESOL Quarterly, 31(1)*, 172-176.
- Harman, H. H. (1980). *Análisis factorial moderno*. Madrid: Saltés.

- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. . *Psychometrika*, 30(2), 179-185.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- Jung, S. (2013). Exploratory factor analysis with small sample sizes: A comparison of three approaches. *Behavioural Processes*, 97, 90-95.
- Kelly, S. N. (1997). Effects of conducting instruction on the musical performance of beginning band students. *Journal of Research in Music Education*, 45(2), 295-305.
- Kennell, R. (2002). Systematic research in studio instruction in music. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 243–256). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Khojasteh, J. (2012). *Scholar Works of University of Arkansas*. Obtenido de "Investigating the Sensitivity of Goodness-of-fit Indices to Detect Measurement Invariance in the Bifactor Model": <http://scholarworks.uark.edu/etd/610/>
- Khojasteh, J., & Lo, W. J. (2015). Investigating the Sensitivity of Goodness-of-Fit Indices to Detect Measurement Invariance in a Bifactor Model. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* Vol. 22, 531-541 .
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modelling (3th ed)*. NY: Guilford Press.
- Korthagen, Fred A. J. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. En *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71.
- Kühne, R. (2013). Testing measurement invariance in media psychological research. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*, 25, 153–159.
- Lanz, C. (1997). *Crisis de Paradigma y metodología alternativa*. Mérida: ULA.
- Lara, A. (2014). *Introducción a las ecuaciones estructurales en Amos y R*. Obtenido de [http://masteres.ugr.es/moea/pages/curso201314/tfm1314/tfm-septiembre1314/memoriainmasterantonio_lara_hormigo/!](http://masteres.ugr.es/moea/pages/curso201314/tfm1314/tfm-septiembre1314/memoriainmasterantonio_lara_hormigo/)
- Little, R., & Rubin, D. (2014). *Statistical analysis with missing data* (2nd. Ed.). Wiley Online Library. DOI: 10.1002/9781119013563
- Lloret Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernandez-Baeza, A., y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 1151-1169.
- Lombardo, R. (2012). *Análisis y aplicación de la teoría de Laban y del movimiento creativo en la dirección de instrumentales en la formación del maestro en educación musical*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M., & Kiers, H. (2011). Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items with Parallel. *Psychological Methods*, 16 (2), 209-220.
- Luck, G., & Nte, S. (2008). An investigation of conductor's temporal gestures and conductor-musician synchronization, and a first experiment. *Psychology of Music*; 36, 81. Sage Publications.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Preacher, K. J., & Hong, S. (2001). Sample size in factor analysis: The role of model error. *Multivariate Behavioral Research*, 36, 611-637.
- MacCallum, R., Browne, M., & Sugawara, H. M. (1996). "Power Analysis and Determination of Sample Size for Covariance Structure Modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-49.

- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa* (5ª ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Marsh, H., Balla, J., & McDonald, R. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological bulletin*, *103*(3), 391-410.
- Martínez, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: MEC.
- Matos, Y., y Pasek, E. (2008). La observación, discusión y demostración: técnicas de investigación en el aula. *Laurus*, *14*(27), 33-52. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892003>
- Mayne, R. G. (1992). *An investigation of the use of facial expression in conjunction with musical conducting gestures and their interpretation by instrumental performers*. (Doctoral dissertation). Recuperado de ProQuest Dissertations & Theses. (9238449)
- Meade, A., Johnson, E., & Bradd, P. (2008). Power and sensitivity of alternative fit indices in tests of measurement invariance. *Journal of Applied Psychology*, *93*, 568-592.
- Meredith, W., & Teresi, J. A. (2006). An essay on measurement and factorial invariance. *Medical Care*, *44*, S69-S77.
- Morales, P. (2011). *Análisis de varianza para muestras relacionadas*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Morata-Ramírez, M., Holgado-Tello, F. P., Barbero-García, I., y Mendez, G. (2015). Análisis factorial confirmatorio: recomendaciones sobre mínimos cuadrados no ponderados en función del error Tipo I de Ji-Cuadrado y RMSEA. *Acción Psicológica*, *12*(1), 79-90.

- Muñoz, J. F., y Alvarez, E. (2009). Métodos de imputación para el tratamiento de datos faltantes: aplicación mediante R/Splus. *Revista de Metodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa*, 7, 3-30.
- Muthén, B., & Kaplan, D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 171-189.
- Nérici, I. (1990). *Metodología de la enseñanza* (5ªed.). México: Kapelusz.
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C. (1978) (2 ed). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Oriol, N. (2004). Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación musical para primaria. Aplicación a la formación instrumental. *Revista Electrónica Complutense de investigación en Educación Musical*, 1(3). Madrid: Universidad Complutense. <https://core.ac.uk/download/pdf/25879609.pdf>
- Parton, K., & Edwards, G. (2009). *Features of conductor gesture: Towards a framework for analysis within interaction*. The Second International Conference on Music Communication Science (3-4 December 2009), Sydney, Australia. Recuperado de <http://marcs.uws.edu.au/links/ICoMusic09/index.html>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. 1ª ed. española. Barcelona: Graó.
- Revelle, W. (30 de 3 de 2016). *How To Use the psych package for Factor Analysis and data reduction*. Obtenido de <http://personality-project.org/r/psych/HowTo/factor.pdf>
- Richards, J. C. (1998). *Beyond training: Perspectives on Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. (1ª ed. española). Madrid: CUP, Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas

- Sáez, M. (2001;2015). El problema de las medidas repetidas. Análisis longitudinal en epidemiología. *Gaceta Sanitaria*, 347-352.
- Schumacker, R., & Lomax, R. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling (2a ed.)*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwarz, G. E. (1978). Estimating the dimension of a model. *Annals of Statistics*, 6(2), 461-464.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Editorial Paidós
- Slocum, S. L. (23 de 12 de 2009). *Assessing unidimensionality of psychological scales : using individual and integrative criteria from factor analysis (T)*. Obtenido de University of British Columbia, Theses and Dissertations: <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/831/items/1.0054414>
- Slocum-Gori, S., & Zumbo, B. (2011). Assessing the Unidimensionality of Psychological Scales: Using Multiple Criteria from Factor Analysis. *Social Indicators Research*, 102, 443-461.
- Stainley, C. (2000). Aprender a pensar, sentir y enseñar de forma reflexiva. En J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. 1ª ed. española. Madrid: CUP, Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas, 127-141.
- Steenkamp, J., & Van Trijp, H. (1991). The use of LISREL in validating marketing constructs. *International Journal of Research in Marketing*, 8, 283-299.
- Steiger, J. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-898.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. (3ª ed.). Ediciones Morata.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of personality assessment*, 80(1), 99-103.

- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2007). *Using Multivariate Statistics (5th ed.)*. NY: Allyn and Bacon.
- Timmons, A. C. (2010). *Establishing factorial invariance for multiple-group confirmatory factor analysis*. Londres: KUant Guide, 22.1.
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38, 1-10.
- Velicer, W. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*. 41, 321–327.
- Velicer, W. F., & Jackson, D. N. (1990). Component Analysis Versus Common Factor-Analysis - Some Further Observations. *Multivariate Behavioral Research*, 25(1), 97-114.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom observation tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ware, J. H. , & Liang, K. Y. (1996). The design and analysis of longitudinal studies: A historial perspective. En P. Armitage , y H. A. David, *Advances in biometry* (pp. 339-362). New York: John Wiley & Sons.
- Winter, J. C. F., Dodou, D., & Wieringa, P. A. (2009). Exploratory factor analysis with small sample sizes. *Multivariate Behavioral Research*, 44(2), 147-181.
- Wu, A. D., Li, Z., & Zumbo, B. (2007). Decoding the meaning of factorial invariance and updating the practice of multi-group confirmatory factor analysis: A demonstration with TIMSS data. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 12, 1-26.
- Zygmunt, C., & Smith, M. R. (2014). Robust factor analysis in the presence of normality violations, missing data, and outliers: Empirical questions and possible solutions. *The Quantitative Methods for Psychology*, 10(1), 40-55.

10- ANEXOS

Anexo 1 Determinación del tamaño muestral

F tests - MANOVA: Repeated measures, within-between interaction

Options: Pillai V, O'Brien-Shieh Algorithm

Analysis: A priori: Compute required sample size

Input: Effect size $f(V) = 0.25$

α err prob = 0.05

Power ($1-\beta$ err prob) = 0.95

Number of groups = 4

Number of measurements = 16

Output: Noncentrality parameter $\lambda = 43.5000000$

Critical F = 1.3897531

Numerator df = 45.0000000

Denominator df = 648

Total sample size = 232

Actual power = 0.9511013

Pillai V = 0.1764706

F tests - ANOVA: Repeated measures, within-between interaction

Analysis: A priori: Compute required sample size

Input: Effect size $f = 0.25$

α err prob = 0.05

Power ($1-\beta$ err prob) = 0.95

Number of groups = 4

Number of measurements = 16

Corr among rep measures = 0.5

Nonsphericity correction $\epsilon = 1$

Output: Noncentrality parameter $\lambda = 48.0000000$

Critical F = 1.4122608

Numerator df = 45.0000000

Denominator df = 300

Total sample size = 24

Actual power = 0.9622747

Capítulo III: Metodología y validación de la escala OCGCS

FASE 3

Call: poly = CE211415[3:29])																												
Poly correlations																												
	v1	v2	v3	v4	v5	v6	v7	v8	v9	v10	v11	v12	v13	v14	v15	v16	v17	v18	v19	v20	v21	v22	v23	v24	v25	v26	v27	
v1	1.00																											
v2	0.53	1.00																										
v3	0.48	0.67	1.00																									
v4	0.46	0.58	0.58	1.00																								
v5	0.41	0.65	0.60	0.81	1.00																							
v6	0.41	0.46	0.41	0.58	0.59	1.00																						
v7	0.49	0.73	0.56	0.57	0.63	0.55	1.00																					
v8	0.48	0.49	0.46	0.45	0.46	0.41	0.65	1.00																				
v9	0.44	0.53	0.41	0.58	0.55	0.52	0.56	0.54	1.00																			
v10	0.44	0.49	0.47	0.59	0.59	0.47	0.48	0.44	0.66	1.00																		
v11	0.48	0.46	0.42	0.58	0.54	0.54	0.53	0.52	0.51	0.46	1.00																	
v12	0.43	0.37	0.39	0.45	0.43	0.44	0.46	0.42	0.48	0.47	0.53	1.00																
v13	0.40	0.30	0.32	0.41	0.38	0.46	0.40	0.35	0.41	0.36	0.45	0.53	1.00															
v14	0.44	0.42	0.42	0.47	0.42	0.38	0.45	0.42	0.44	0.37	0.49	0.55	0.49	1.00														
v15	0.39	0.42	0.35	0.51	0.48	0.47	0.46	0.39	0.53	0.46	0.52	0.53	0.58	0.63	1.00													
v16	0.49	0.42	0.40	0.45	0.40	0.39	0.39	0.37	0.52	0.49	0.46	0.50	0.53	0.50	0.63	1.00												
v17	0.48	0.50	0.47	0.56	0.51	0.50	0.49	0.42	0.51	0.57	0.57	0.53	0.46	0.49	0.58	0.65	1.00											
v18	0.44	0.45	0.42	0.49	0.48	0.41	0.47	0.34	0.49	0.52	0.52	0.60	0.52	0.48	0.53	0.53	0.61	1.00										
v19	0.42	0.39	0.39	0.50	0.47	0.51	0.49	0.43	0.50	0.48	0.56	0.47	0.53	0.44	0.55	0.52	0.59	0.51	1.00									
v20	0.42	0.40	0.35	0.48	0.48	0.52	0.51	0.43	0.54	0.47	0.55	0.48	0.43	0.43	0.45	0.43	0.51	0.43	0.61	1.00								
v21	0.44	0.46	0.37	0.52	0.52	0.45	0.53	0.45	0.54	0.46	0.55	0.48	0.46	0.47	0.47	0.45	0.51	0.42	0.58	0.75	1.00							
v22	0.46	0.47	0.49	0.50	0.48	0.38	0.49	0.42	0.46	0.48	0.45	0.54	0.40	0.54	0.50	0.52	0.55	0.48	0.49	0.54	0.55	1.00						
v23	0.48	0.53	0.49	0.49	0.50	0.41	0.50	0.40	0.49	0.51	0.45	0.49	0.38	0.50	0.48	0.49	0.52	0.51	0.49	0.55	0.57	0.81	1.00					
v24	0.38	0.43	0.42	0.44	0.46	0.45	0.50	0.45	0.42	0.45	0.50	0.51	0.43	0.51	0.49	0.46	0.50	0.54	0.46	0.41	0.42	0.50	0.47	1.00				
v25	0.35	0.35	0.38	0.40	0.43	0.37	0.46	0.39	0.45	0.40	0.49	0.48	0.36	0.47	0.45	0.42	0.48	0.51	0.39	0.40	0.41	0.43	0.45	0.68	1.00			
v26	0.38	0.40	0.37	0.46	0.45	0.44	0.43	0.34	0.44	0.44	0.49	0.70	0.53	0.52	0.55	0.54	0.51	0.68	0.47	0.45	0.49	0.47	0.48	0.54	0.55	1.00		
v27	0.46	0.47	0.41	0.53	0.50	0.48	0.53	0.43	0.55	0.47	0.56	0.49	0.48	0.57	0.63	0.57	0.62	0.50	0.60	0.51	0.56	0.50	0.54	0.50	0.49	0.58	1.00	

FASE 4

Call: poly = CE221415[3:29])																												
Poly correlations																												
	v1	v2	v3	v4	v5	v6	v7	v8	v9	v10	v11	v12	v13	v14	v15	v16	v17	v18	v19	v20	v21	v22	v23	v24	v25	v26	v27	
v1	1.00																											
v2	0.74	1.00																										
v3	0.67	0.76	1.00																									
v4	0.68	0.71	0.62	1.00																								
v5	0.68	0.71	0.63	0.86	1.00																							
v6	0.46	0.55	0.53	0.65	0.63	1.00																						
v7	0.65	0.83	0.69	0.65	0.66	0.60	1.00																					
v8	0.64	0.69	0.60	0.63	0.66	0.55	0.76	1.00																				
v9	0.51	0.57	0.45	0.62	0.57	0.52	0.58	0.65	1.00																			
v10	0.55	0.51	0.42	0.62	0.59	0.54	0.56	0.58	0.82	1.00																		
v11	0.63	0.58	0.52	0.68	0.64	0.53	0.63	0.69	0.66	0.64	1.00																	
v12	0.49	0.52	0.46	0.52	0.55	0.52	0.50	0.54	0.53	0.48	0.64	1.00																
v13	0.55	0.53	0.47	0.50	0.56	0.51	0.52	0.54	0.56	0.55	0.56	0.57	1.00															
v14	0.58	0.57	0.47	0.59	0.60	0.45	0.52	0.57	0.58	0.62	0.60	0.52	0.62	1.00														
v15	0.54	0.54	0.51	0.61	0.61	0.52	0.51	0.58	0.62	0.63	0.60	0.48	0.60	0.71	1.00													
v16	0.49	0.50	0.40	0.47	0.47	0.46	0.50	0.47	0.51	0.51	0.55	0.52	0.53	0.50	0.52	1.00												
v17	0.56	0.56	0.54	0.59	0.58	0.56	0.57	0.56	0.63	0.62	0.62	0.51	0.57	0.54	0.64	0.69	1.00											
v18	0.53	0.50	0.46	0.49	0.54	0.48	0.50	0.52	0.58	0.55	0.58	0.66	0.63	0.49	0.51	0.52	0.58	1.00										
v19	0.63	0.58	0.55	0.62	0.62	0.60	0.58	0.60	0.52	0.56	0.65	0.54	0.57	0.55	0.55	0.48	0.58	0.55	1.00									
v20	0.62	0.63	0.56	0.60	0.60	0.58	0.60	0.60	0.57	0.51	0.60	0.52	0.54	0.57	0.63	0.46	0.59	0.53	0.70	1.00								
v21	0.66	0.65	0.55	0.67	0.68	0.59	0.62	0.67	0.64	0.64	0.70	0.62	0.65	0.63	0.63	0.53	0.60	0.61	0.72	0.80	1.00							
v22	0.60	0.56	0.54	0.52	0.54	0.52	0.58	0.57	0.52	0.51	0.55	0.48	0.53	0.49	0.52	0.53	0.53	0.48	0.58	0.61	0.61	1.00						
v23	0.55	0.54	0.55	0.55	0.55	0.52	0.57	0.59	0.48	0.54	0.56	0.49	0.49	0.49	0.52	0.51	0.56	0.46	0.58	0.59	0.62	0.78	1.00					
v24	0.56	0.55	0.48	0.54	0.62	0.49	0.58	0.59	0.57	0.58	0.55	0.55	0.61	0.59	0.54	0.59	0.61	0.57	0.57	0.53	0.62	0.59	0.60	1.00				
v25	0.49	0.47	0.46	0.50	0.54	0.51	0.53	0.55	0.56	0.54	0.56	0.55	0.58	0.51	0.56	0.53	0.61	0.58	0.53	0.52	0.59	0.55	0.55	0.76	1.00			
v26	0.48	0.54	0.42	0.49	0.51	0.53	0.48	0.46	0.59	0.55	0.55	0.72	0.63	0.54	0.54	0.55	0.59	0.70	0.54	0.51	0.61	0.48	0.49	0.60	0.62	1.00		
v27	0.56	0.58	0.52	0.61	0.64	0.64	0.60	0.63	0.57	0.62	0.63	0.59	0.57	0.62	0.64	0.48	0.63	0.55	0.65	0.60	0.69	0.60	0.62	0.60	0.59	0.65	1.00	

Anexo 3 Very simple structure

FASE 1

```
## Very Simple Structure of Very Simple Structure of a CE11 2014-15
## Call: vss(x = r.polyCE111415$rho, n.obs = 410, title = "Very Simple Structure of a CE11 2014-15")
## VSS complexity 1 achieves a maximum of 0.93 with 1 factors
## VSS complexity 2 achieves a maximum of 0.95 with 2 factors
##
## The Velicer MAP achieves a minimum of 0.02 with 4 factors
## BIC achieves a minimum of -514 with 8 factors
## Sample Size adjusted BIC achieves a minimum of 3.6 with 8 factors
##
## Statistics by number of factors
## vss1 vss2 map dof chisq prob sqresid fit RMSEA BIC SABIC complex eChisq SRMR eCRMS eBIC
## 1 0.93 0.00 0.028 324 2801 0.0e+00 12.9 0.93 0.0187 852 1879.9 1.0 2086 0.085 0.089 137
## 2 0.56 0.95 0.022 298 2064 3.6e-261 8.6 0.95 0.0145 271 1216.4 1.5 1006 0.059 0.064 -787
## 3 0.52 0.82 0.021 273 1679 1.3e-200 7.1 0.96 0.0126 37 903.3 1.8 731 0.050 0.057 -911
## 4 0.34 0.66 0.021 249 1348 4.0e-150 5.7 0.97 0.0108 -150 640.0 2.3 479 0.041 0.048 -1019
## 5 0.29 0.59 0.022 226 1121 1.9e-118 4.8 0.97 0.0097 -239 478.1 2.5 337 0.034 0.043 -1022
## 6 0.26 0.54 0.024 204 848 2.5e-79 4.3 0.98 0.0077 -380 267.8 2.7 255 0.030 0.039 -973
## 7 0.26 0.52 0.024 183 643 1.6e-52 3.7 0.98 0.0062 -458 123.1 2.7 181 0.025 0.035 -920
## 8 0.24 0.46 0.025 163 467 4.1e-31 3.2 0.98 0.0046 -514 3.6 2.8 121 0.021 0.030 -859
```

FASE 2

```
## Very Simple Structure of Very Simple Structure of a CE12 2014-15
## Call: vss(x = r.polyCE121415$rho, n.obs = 416, title = "Very Simple Structure of a CE12 2014-15")
## VSS complexity 1 achieves a maximum of 0.94 with 1 factors
## VSS complexity 2 achieves a maximum of 0.96 with 2 factors
##
## The Velicer MAP achieves a minimum of 0.02 with 2 factors
## BIC achieves a minimum of -528 with 7 factors
## Sample Size adjusted BIC achieves a minimum of 42 with 8 factors
##
## Statistics by number of factors
## vss1 vss2 map dof chisq prob sqresid fit RMSEA BIC SABIC complex eChisq SRMR eCRMS eBIC
## 1 0.94 0.00 0.028 324 3020 0.0e+00 11.6 0.94 0.0201 1067 2095 1.0 1870 0.080 0.083 -84
## 2 0.53 0.96 0.020 298 2057 6.5e-260 8.4 0.96 0.0142 260 1205 1.7 1049 0.060 0.065 -748
## 3 0.47 0.87 0.021 273 1493 4.9e-167 6.4 0.97 0.0108 -153 713 1.9 618 0.046 0.052 -1028
## 4 0.41 0.80 0.021 249 1226 9.6e-129 5.3 0.97 0.0095 -276 515 2.1 426 0.038 0.045 -1075
## 5 0.31 0.60 0.023 226 911 5.0e-83 4.5 0.98 0.0073 -452 266 2.6 281 0.031 0.039 -1082
## 6 0.29 0.53 0.023 204 758 1.2e-64 4.0 0.98 0.0065 -473 175 2.9 214 0.027 0.036 -1016
## 7 0.25 0.48 0.025 183 576 3.1e-42 3.6 0.98 0.0052 -528 53 3.0 156 0.023 0.032 -947
## 8 0.24 0.50 0.027 163 508 4.4e-37 3.5 0.98 0.0051 -475 42 3.0 149 0.023 0.033 -834
```

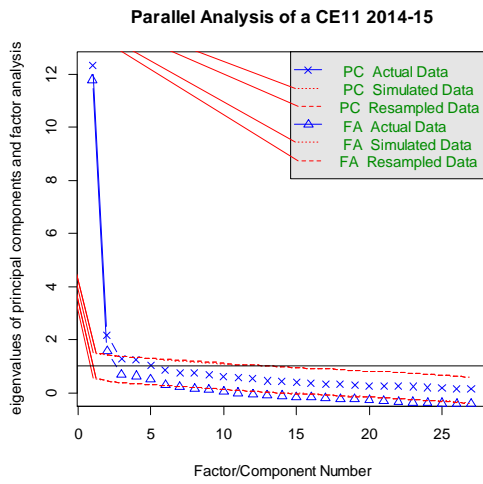
FASE 3

```
## Very Simple Structure of Very Simple Structure of a CE21 2014-15
## Call: vss(x = r.polyCE211415$rho, n.obs = 385, title = "Very Simple Structure of a CE21 2014-15")
## VSS complexity 1 achieves a maximum of 0.95 with 1 factors
## VSS complexity 2 achieves a maximum of 0.96 with 2 factors
##
## The Velicer MAP achieves a minimum of 0.02 with 2 factors
## BIC achieves a minimum of -652 with 6 factors
## Sample Size adjusted BIC achieves a minimum of -82 with 8 factors
##
## Statistics by number of factors
##   vss1 vss2  map dof chisq    prob sqresid  fit  RMSEA  BIC  SABIC  complex eChisq  SRMR  eCRMS  eBIC
## 1 0.95 0.00 0.018 324 1811 1.2e-204 10.1 0.95 0.0119 -118 909.8 1.0 1105 0.064 0.067 -824
## 2 0.55 0.96 0.015 298 1358 1.0e-134 7.7 0.96 0.0093 -417 529.0 1.6 624 0.048 0.052 -1150
## 3 0.43 0.84 0.016 273 1134 3.1e-105 6.7 0.97 0.0082 -491 375.0 1.9 497 0.043 0.049 -1128
## 4 0.39 0.78 0.017 249 879 3.8e-71 5.8 0.97 0.0066 -604 186.5 2.1 336 0.035 0.042 -1146
## 5 0.32 0.65 0.018 226 704 1.4e-50 5.2 0.97 0.0055 -641 76.0 2.5 258 0.031 0.039 -1087
## 6 0.22 0.48 0.019 204 562 2.7e-35 4.5 0.98 0.0046 -652 -4.7 3.0 183 0.026 0.034 -1031
## 7 0.21 0.45 0.021 183 473 1.6e-27 4.1 0.98 0.0041 -617 -36.1 3.0 142 0.023 0.032 -947
## 8 0.20 0.44 0.023 163 371 3.1e-18 3.7 0.98 0.0033 -599 -82.3 3.1 101 0.019 0.028 -869
```

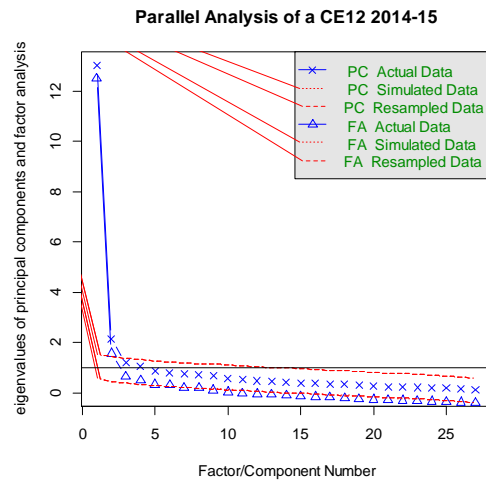
FASE 4

```
## Very Simple Structure of Very Simple Structure of a CE22 2014-15
## Call: vss(x = r.polyCE221415$rho, n.obs = 417, title = "Very Simple Structure of a CE22 2014-15")
## VSS complexity 1 achieves a maximum of 0.97 with 1 factors
## VSS complexity 2 achieves a maximum of 0.98 with 2 factors
##
## The Velicer MAP achieves a minimum of 0.02 with 2 factors
## BIC achieves a minimum of -398 with 6 factors
## Sample Size adjusted BIC achieves a minimum of 127 with 8 factors
##
## Statistics by number of factors
##   vss1 vss2  map dof chisq    prob sqresid  fit  RMSEA  BIC  SABIC  complex eChisq  SRMR  eCRMS  eBIC
## 1 0.97 0.00 0.021 324 2333 2.0e-300 7.3 0.97 0.0149 379 1407 1.0 947 0.057 0.059 -1008
## 2 0.55 0.98 0.017 298 1780 4.3e-209 5.4 0.98 0.0120 -18 928 1.7 529 0.042 0.046 -1269
## 3 0.42 0.84 0.019 273 1531 7.4e-174 4.7 0.98 0.0111 -116 751 2.2 407 0.037 0.042 -1240
## 4 0.30 0.63 0.019 249 1284 6.4e-139 4.0 0.98 0.0100 -218 572 2.7 305 0.032 0.038 -1197
## 5 0.25 0.51 0.021 226 1043 3.9e-105 3.6 0.99 0.0087 -320 397 3.1 237 0.028 0.035 -1126
## 6 0.22 0.49 0.023 204 833 6.8e-77 3.2 0.99 0.0074 -398 250 3.3 187 0.025 0.033 -1044
## 7 0.21 0.45 0.025 183 709 5.9e-63 2.8 0.99 0.0069 -395 186 3.5 143 0.022 0.031 -961
## 8 0.18 0.42 0.028 163 593 4.0e-50 2.6 0.99 0.0063 -391 127 3.8 116 0.020 0.029 -867
```

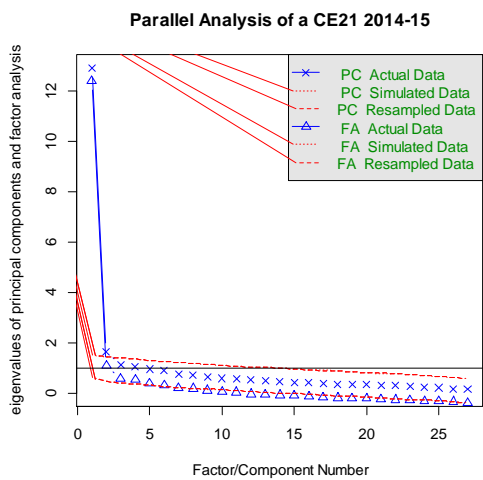
Anexo 4 Scree plot de los análisis paralelos de las cuatro fases



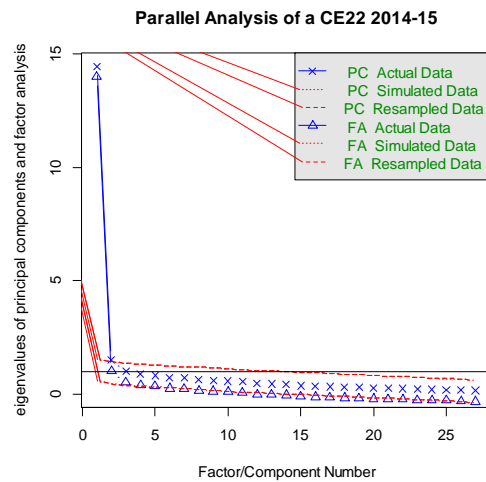
Parallel analysis suggests that the number of factors = 6 and the number of components = 2



Parallel analysis suggests that the number of factors = 6 and the number of components = 2



Parallel analysis suggests that the number of factors = 6 and the number of components = 2



Parallel analysis suggests that the number of factors = 6 and the number of components = 2

Anexo 5 Análisis factorial exploratorio

AFE FASE 1

```

Factor Analysis using method = pa
Call: fa(r = CE111415, nfactors = 6, n.obs = 410, rotate = "varimax", fm = "pa")
Standardized loadings (pattern matrix) based upon correlation matrix

```

	PA1	PA3	PA4	PA6	PA2	PA5	h2	u2	com
v1	0.49						0.39	0.605	2.4
v2	0.82						0.74	0.257	1.2
v3	0.63						0.54	0.458	1.8
v4				0.69			0.73	0.272	2.2
v5				0.84			0.92	0.082	1.7
v6				0.42			0.56	0.436	4.5
v7	0.74						0.66	0.338	1.5
v8	0.59						0.52	0.481	2.1
v9					0.77		0.86	0.144	2.0
v10					0.65		0.71	0.291	2.5
v11	0.44						0.48	0.520	3.8
v12	0.68						0.61	0.393	1.7
v13							0.42	0.581	3.7
v14			0.50				0.51	0.494	3.1
v15			0.41				0.64	0.361	4.9
v16	0.42		0.51				0.53	0.467	2.7
v17	0.42		0.53				0.60	0.396	3.1
v18	0.79						0.72	0.279	1.3
v19	0.48					0.47	0.64	0.365	3.6
v20						0.61	0.70	0.302	2.9
v21						0.65	0.72	0.279	2.7
v22			0.64				0.61	0.385	2.1
v23			0.62				0.56	0.442	2.0
v24	0.54		0.52				0.60	0.400	2.3
v25	0.59						0.55	0.449	2.1
v26	0.79						0.71	0.289	1.3
v27	0.44						0.58	0.423	4.8

```


```

	PA1	PA3	PA4	PA6	PA2	PA5
SS loadings	4.15	3.72	3.02	2.08	1.97	1.88
Proportion Var	0.15	0.14	0.11	0.08	0.07	0.07
Cumulative Var	0.15	0.29	0.40	0.48	0.55	0.62
Proportion Explained	0.25	0.22	0.18	0.12	0.12	0.11
Cumulative Proportion	0.25	0.47	0.65	0.77	0.89	1.00

```

Mean item complexity = 2.6
Test of the hypothesis that 6 factors are sufficient.

The degrees of freedom for the null model are 351 and the objective function was 18.87
with Chi Square of 7531.7
The degrees of freedom for the model are 204 and the objective function was 1.78

The root mean square of the residuals (RMSR) is 0.03
The df corrected root mean square of the residuals is 0.04

The harmonic number of observations is 410 with the empirical chi square 245.7 with
prob < 0.024
The total number of observations was 410 with Likelihood Chi Square = 702.91 with prob
< 4.7e-56

Tucker Lewis Index of factoring reliability = 0.879
RMSEA index = 0.006 and the 90 % confidence intervals are 0.006 0.084
BIC = -524.38
Fit based upon off diagonal values = 1
Measures of factor score adequacy

```

	PA1	PA3	PA4	PA6	PA2	PA5
Correlation of scores with factors	0.92	0.91	0.86	0.93	0.89	0.83
Multiple R square of scores with factors	0.84	0.82	0.74	0.87	0.80	0.70
Minimum correlation of possible factor scores	0.68	0.64	0.48	0.74	0.60	0.39

EL APRENDIZAJE GESTUAL EN DIRECCIÓN DE ORQUESTA MEDIANTE LA OBSERVACIÓN (AUTO Y HETERO)

AFE FASE 2

```

Factor Analysis using method = pa
Call: fa(r = CE121415, n.factors = 6, n.obs = 403, rotate = "varimax", fm = "pa")
Standardized loadings (pattern matrix) based upon correlation matrix

```

	PA2	PA4	PA1	PA3	PA5	PA6	h2	u2	com
v1	0.41						0.53	0.472	4.5
v2	0.81						0.78	0.218	1.4
v3	0.57						0.53	0.471	2.4
v4				0.71			0.83	0.171	2.4
v5				0.80			0.93	0.069	1.9
v6							0.54	0.455	4.6
v7	0.74						0.71	0.294	1.7
v8	0.60						0.57	0.431	2.3
v9	0.45	0.51					0.64	0.364	3.4
v10		0.55					0.65	0.353	3.2
v11		0.50					0.57	0.432	3.5
v12	0.59						0.48	0.522	1.8
v13							0.53	0.473	4.6
v14							0.53	0.474	5.0
v15						0.55	0.70	0.299	3.9
v16							0.45	0.552	3.7
v17	0.49					0.46	0.66	0.339	3.7
v18	0.57						0.54	0.457	2.3
v19		0.40					0.50	0.501	4.5
v20		0.56	0.44				0.66	0.342	3.0
v21		0.64					0.78	0.217	3.0
v22			0.68				0.71	0.292	2.1
v23			0.69				0.70	0.295	2.1
v24	0.71						0.67	0.331	1.7
v25	0.79						0.70	0.298	1.3
v26	0.73						0.67	0.333	1.5
v27	0.52						0.61	0.392	3.5

```


```

	PA2	PA4	PA1	PA3	PA5	PA6
SS loadings	4.30	3.81	2.79	2.28	2.23	1.74
Proportion Var	0.16	0.14	0.10	0.08	0.08	0.06
Cumulative Var	0.16	0.30	0.40	0.49	0.57	0.64
Proportion Explained	0.25	0.22	0.16	0.13	0.13	0.10
Cumulative Proportion	0.25	0.47	0.64	0.77	0.90	1.00

```

Mean item complexity = 2.9
Test of the hypothesis that 6 factors are sufficient.

The degrees of freedom for the null model are 351 and the objective function was 20.19
with Chi Square of 7919.54
The degrees of freedom for the model are 204 and the objective function was 1.75

The root mean square of the residuals (RMSR) is 0.03
The df corrected root mean square of the residuals is 0.04

The harmonic number of observations is 403 with the empirical chi square 211.04 with
prob < 0.35
The total number of observations was 403 with Likelihood Chi Square = 678.75 with prob
< 2.4e-52

Tucker Lewis Index of factoring reliability = 0.891
RMSEA index = 0.006 and the 90 % confidence intervals are 0.006 0.082
BIC = -545.04
Fit based upon off diagonal values = 1
Measures of factor score adequacy

```

	PA2	PA4	PA1	PA3	PA5	PA6
Correlation of scores with factors	0.91	0.90	0.85	0.86	0.93	0.80
Multiple R square of scores with factors	0.83	0.81	0.71	0.74	0.87	0.64
Minimum correlation of possible factor scores	0.66	0.62	0.43	0.49	0.73	0.28

AFE FASE 3

```

Factor Analysis using method = pa
Call: fa(r = CE211415, nfactors = 6, n.obs = 385, rotate = "varimax", fm = "pa")
Standardized loadings (pattern matrix) based upon correlation matrix
  PA1  PA2  PA6  PA4  PA5  PA3  h2  u2 com
v1          0.45          0.43 0.57 3.0
v2          0.64          0.65 0.35 2.2
v3          0.53          0.56 0.44 3.0
v4      0.71          0.76 0.24 2.1
v5          0.78          0.83 0.17 1.8
v6      0.41          0.50 0.50 4.1
v7          0.65          0.67 0.33 2.3
v8          0.55          0.49 0.51 2.3
v9          0.50 0.50 4.5
v10     0.48          0.48 0.52 3.4
v11 0.41          0.55 0.45 4.4
v12 0.53          0.54 0.46 3.0
v13 0.63          0.50 0.50 1.6
v14 0.51          0.49 0.51 3.0
v15 0.67          0.61 0.39 1.9
v16 0.67          0.59 0.41 1.7
v17 0.55          0.59 0.41 3.1
v18 0.56          0.58 0.42 2.9
v19 0.49          0.57 0.43 3.0
v20          0.74          0.75 0.25 1.8
v21          0.64          0.67 0.33 2.5
v22          0.72 0.78 0.22 2.2
v23          0.73 0.80 0.20 2.1
v24          0.63          0.65 0.35 2.4
v25          0.68          0.64 0.36 1.9
v26 0.58          0.41          0.61 0.39 2.6
v27 0.54          0.57 0.43 3.2

          PA1  PA2  PA6  PA4  PA5  PA3
SS loadings      4.73 2.72 2.72 2.41 1.91 1.89
Proportion Var   0.18 0.10 0.10 0.09 0.07 0.07
Cumulative Var   0.18 0.28 0.38 0.47 0.54 0.61
Proportion Explained 0.29 0.17 0.17 0.15 0.12 0.12
Cumulative Proportion 0.29 0.45 0.62 0.77 0.88 1.00

Mean item complexity = 2.7
Test of the hypothesis that 6 factors are sufficient.

The degrees of freedom for the null model are 351 and the objective function was 18.09
with Chi Square of 6768.12
The degrees of freedom for the model are 204 and the objective function was 1.36

The root mean square of the residuals (RMSR) is 0.03
The df corrected root mean square of the residuals is 0.03

The harmonic number of observations is 385 with the empirical chi square 172.74 with
prob < 0.95
The total number of observations was 385 with Likelihood Chi Square = 501.99 with prob
< 4.1e-27

Tucker Lewis Index of factoring reliability = 0.919
RMSEA index = 0.004 and the 90 % confidence intervals are 0.004 0.068
BIC = -712.47
Fit based upon off diagonal values = 1
Measures of factor score adequacy
          PA1  PA2  PA6  PA4  PA5  PA3
Correlation of scores with factors      0.88 0.88 0.83 0.86 0.82 0.88
Multiple R square of scores with factors 0.77 0.78 0.69 0.74 0.66 0.78
Minimum correlation of possible factor scores 0.55 0.56 0.39 0.47 0.33 0.56

```

EL APRENDIZAJE GESTUAL EN DIRECCIÓN DE ORQUESTA MEDIANTE LA OBSERVACIÓN (AUTO Y HETERO)

AFE FASE 4

```

Factor Analysis using method = pa
Call: fa(r = CE221415, nfactors = 6, n.obs = 417, rotate = "varimax",
      fm = "pa")
Standardized loadings (pattern matrix) based upon correlation matrix
      PA4  PA2  PA6  PA3  PA5  PA1  h2  u2  com
v1      0.54
v2      0.79
v3      0.63
v4      0.53          0.53  0.74  0.26  3.3
v5      0.53          0.55  0.75  0.25  3.1
v6
v7      0.74
v8      0.54
v9
v10
v11
v12 0.66
v13 0.54
v14
v15          0.42  0.61  0.39  4.9
v16 0.47
v17 0.46
v18 0.68
v19
v20          0.47
v21          0.55
v22          0.54
v22      0.69
v23      0.67
v24 0.52
v25 0.56      0.41
v26 0.77
v27 0.42

      PA4  PA2  PA6  PA3  PA5  PA1
SS loadings      4.53  4.31  2.49  2.49  1.87  1.72
Proportion Var    0.17  0.16  0.09  0.09  0.07  0.06
Cumulative Var    0.17  0.33  0.42  0.51  0.58  0.64
Proportion Explained 0.26  0.25  0.14  0.14  0.11  0.10
Cumulative Proportion 0.26  0.51  0.65  0.79  0.90  1.00

Mean item complexity = 3.2
Test of the hypothesis that 6 factors are sufficient.

The degrees of freedom for the null model are 351 and the objective function was 20.94
with Chi Square of 8503.99
The degrees of freedom for the model are 204 and the objective function was 1.58

The root mean square of the residuals (RMSR) is 0.02
The df corrected root mean square of the residuals is 0.03

The harmonic number of observations is 417 with the empirical chi square 179.86 with
prob < 0.89
The total number of observations was 417 with Likelihood Chi Square = 636.3 with prob
< 6.1e-46

Tucker Lewis Index of factoring reliability = 0.908
RMSEA index = 0.005 and the 90 % confidence intervals are 0.005 0.078
BIC = -594.45
Fit based upon off diagonal values = 1
Measures of factor score adequacy
      PA4  PA2  PA6  PA3  PA5  PA1
Correlation of scores with factors    0.89  0.90  0.85  0.88  0.78  0.80
Multiple R square of scores with factors 0.79  0.81  0.72  0.77  0.62  0.63
Minimum correlation of possible factor scores 0.57  0.63  0.45  0.53  0.23  0.27

```

Anexo 6 Análisis de ítems de las 4 fases

Análisis de ítems FASE1

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
v1	87,38	299,23	0,56	0,45	0,95
v2	87,47	299,08	0,57	0,64	0,95
v3	87,51	299,47	0,59	0,52	0,95
v4	87,96	296,96	0,64	0,71	0,95
v5	87,87	295,31	0,64	0,74	0,95
v6	87,94	295,33	0,68	0,59	0,95
v7	87,53	297,18	0,61	0,63	0,95
v8	87,69	298,82	0,60	0,51	0,95
v9	88,03	295,78	0,67	0,73	0,95
v10	88,03	296,21	0,66	0,72	0,95
v11	87,77	294,86	0,65	0,53	0,95
v12	88,26	291,80	0,65	0,64	0,95
v13	87,85	297,58	0,58	0,46	0,95
v14	87,97	294,15	0,64	0,57	0,95
v15	88,07	288,83	0,76	0,68	0,95
v16	88,04	295,70	0,60	0,56	0,95
v17	88,08	291,81	0,70	0,63	0,95
v18	88,12	293,15	0,64	0,67	0,95
v19	87,94	292,47	0,72	0,62	0,95
v20	87,90	294,49	0,71	0,68	0,95
v21	87,83	293,15	0,70	0,66	0,95
v22	87,77	296,54	0,59	0,61	0,95
v23	87,83	296,18	0,57	0,56	0,95
v24	87,79	294,86	0,64	0,65	0,95
v25	88,07	293,78	0,61	0,64	0,95
v26	88,30	293,24	0,63	0,66	0,95
v27	87,99	291,33	0,72	0,60	0,95

Análisis de ítems FASE2q

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
v1	93,87	225,08	0,67	0,96
v2	93,89	226,11	0,65	0,96
v3	93,95	228,04	0,62	0,96
v4	94,17	224,96	0,70	0,96
v5	94,07	224,79	0,70	0,96
v6	94,21	225,22	0,70	0,96
v7	93,91	225,60	0,67	0,96
v8	93,98	226,31	0,66	0,96
v9	94,26	227,05	0,67	0,96
v10	94,25	227,52	0,66	0,96
v11	94,15	225,24	0,68	0,96
v12	94,46	226,18	0,58	0,96
v13	94,20	223,79	0,68	0,96
v14	94,20	223,79	0,68	0,96
v15	94,33	222,11	0,74	0,96
v16	94,32	225,92	0,57	0,96
v17	94,33	224,21	0,69	0,96
v18	94,45	225,04	0,62	0,96
v19	94,22	226,08	0,66	0,96
v20	94,15	226,45	0,66	0,96
v21	94,13	223,11	0,75	0,96
v22	93,94	224,90	0,65	0,96
v23	93,99	224,87	0,65	0,96
v24	94,11	223,58	0,67	0,96
v25	94,37	224,38	0,58	0,96
v26	94,56	224,77	0,62	0,96
v27	94,25	222,55	0,71	0,96

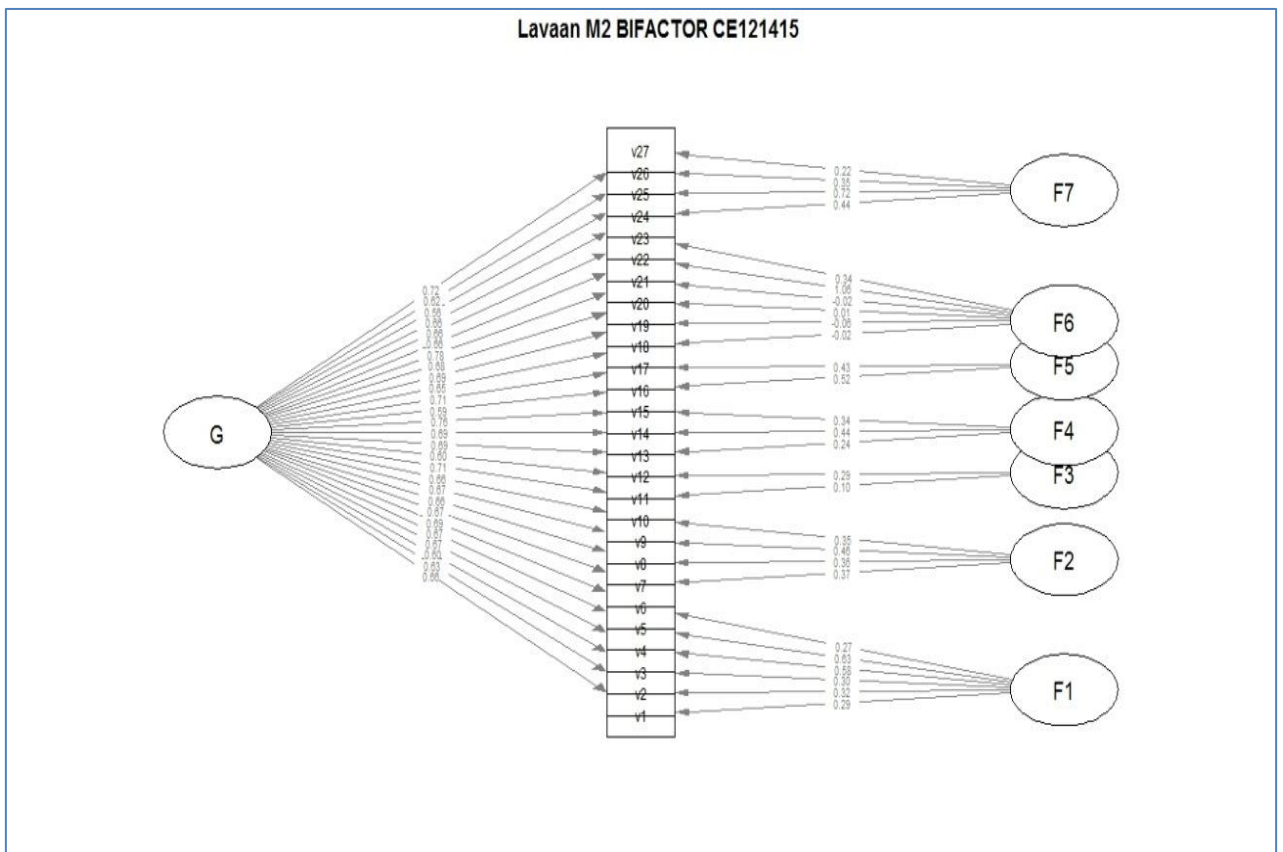
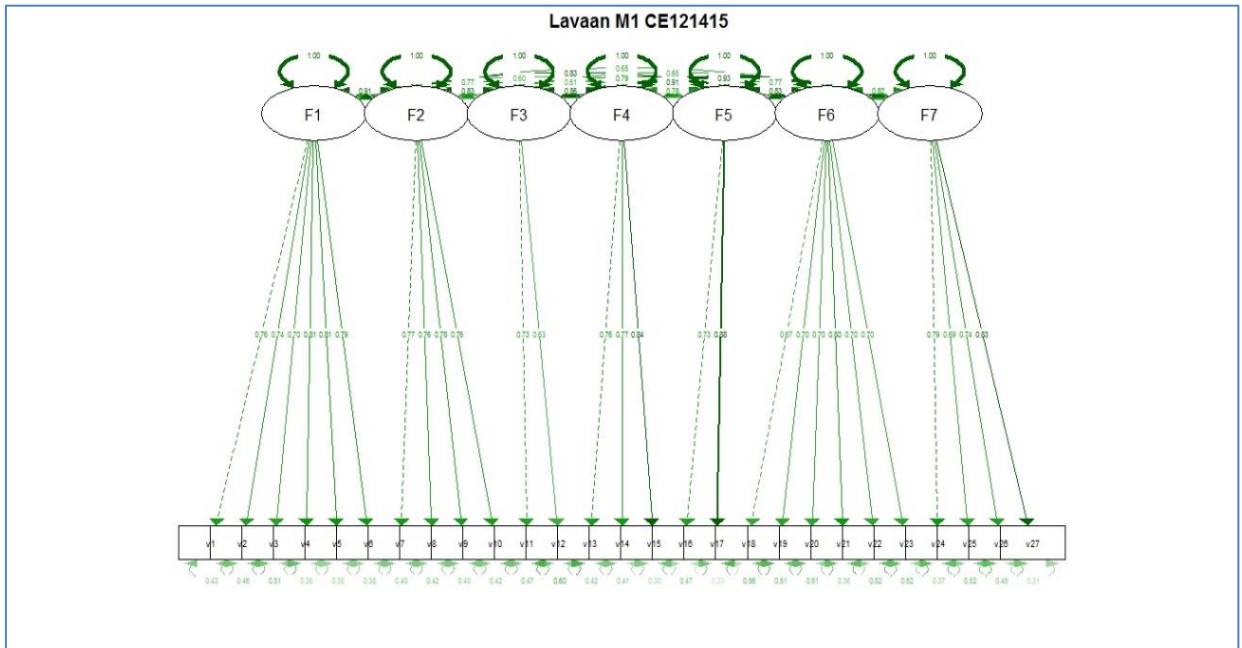
Análisis de ítems FASE3

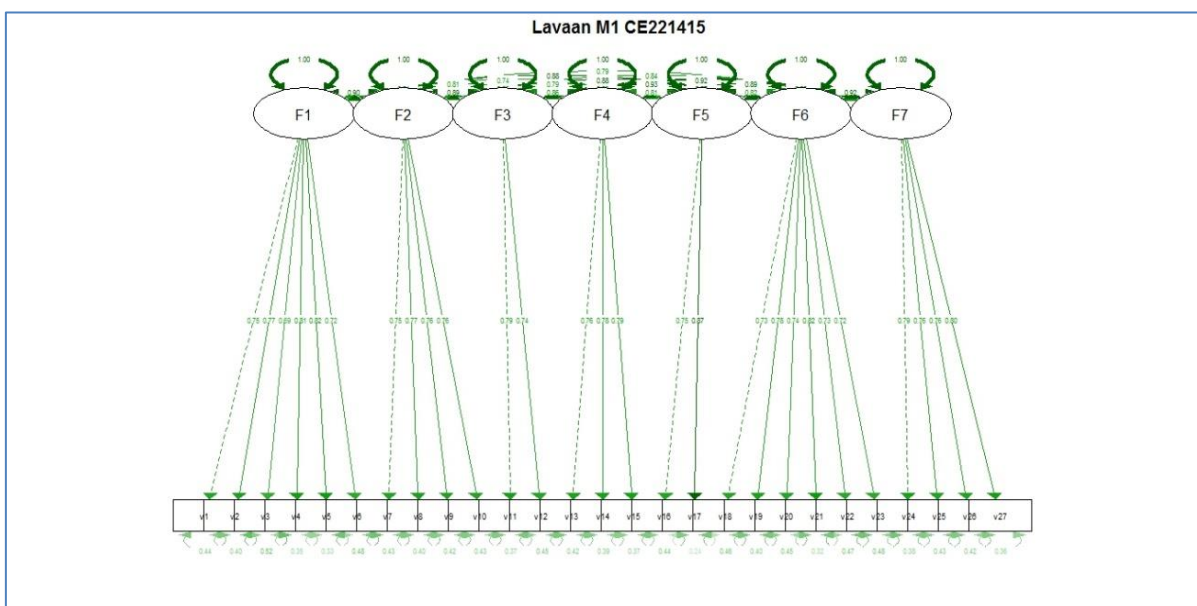
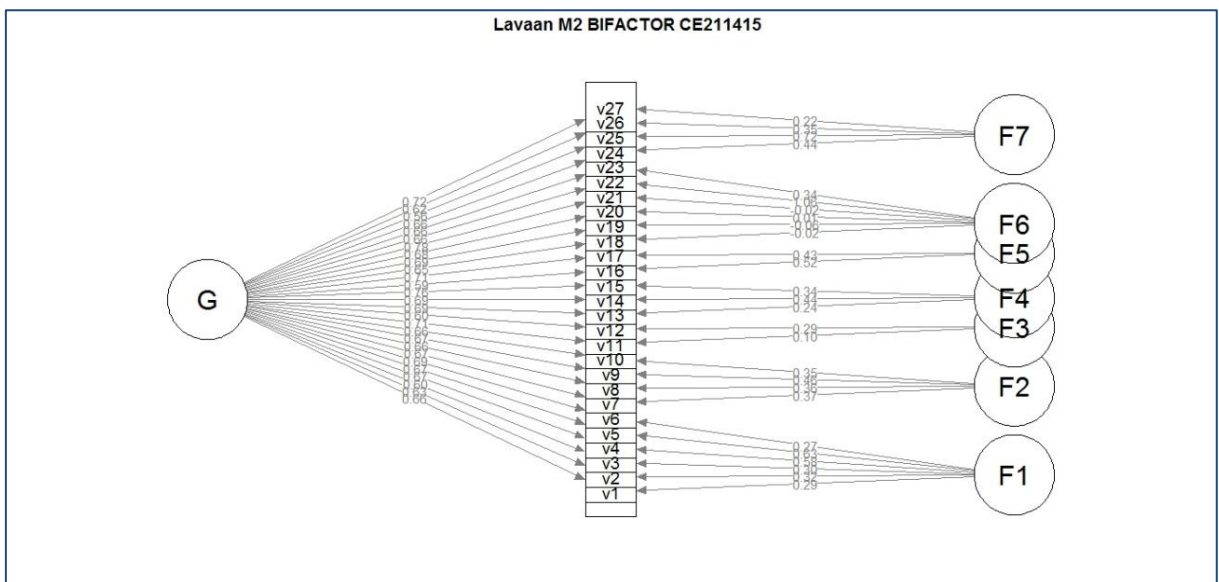
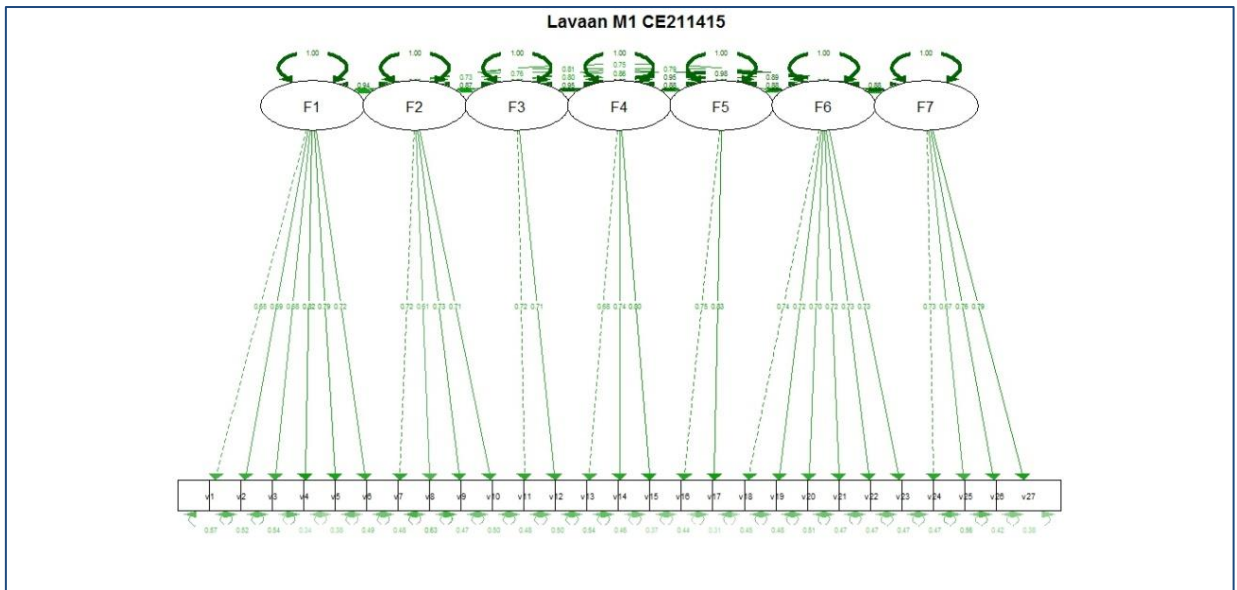
	MEDIA DE ESCALA SI EL ELEMENTO SE HA SUPRIMIDO	VARIANZA DE ESCALA SI EL ELEMENTO SE HA SUPRIMIDO	CORRELACION TOTAL DE ELEMENTOS CORREGIDA	CORRELACION MULTIPLE AL CUADRADO	ALFA DE CRONBACH SI EL ELEMENTO SE SUPRIMIDO
V1	90,72	238,09	0,59	0,43	0,96
V2	90,84	236,31	0,61	0,60	0,96
V3	90,99	235,99	0,60	0,53	0,96
V4	91,21	231,18	0,72	0,72	0,96
V5	91,12	232,22	0,69	0,74	0,96
V6	91,26	233,47	0,64	0,51	0,96
V7	90,90	235,11	0,66	0,61	0,96
V8	90,93	236,79	0,56	0,46	0,96
V9	91,21	235,99	0,66	0,55	0,96
V10	91,22	232,95	0,64	0,54	0,96
V11	91,10	232,71	0,70	0,55	0,96
V12	91,55	229,31	0,68	0,59	0,96
V13	91,17	234,04	0,60	0,48	0,96
V14	91,19	232,69	0,65	0,52	0,96
V15	91,33	233,20	0,70	0,61	0,96
V16	91,45	230,71	0,66	0,56	0,96
V17	91,38	230,24	0,74	0,62	0,95
V18	91,43	230,96	0,69	0,60	0,96
V19	91,19	233,22	0,68	0,56	0,96
V20	91,13	234,00	0,66	0,64	0,96
V21	91,05	233,75	0,68	0,65	0,96
V22	91,12	231,62	0,68	0,73	0,96
V23	91,14	231,65	0,68	0,72	0,96
V24	91,02	233,44	0,66	0,59	0,96
V25	91,21	233,31	0,60	0,55	0,96
V26	91,61	230,66	0,68	0,64	0,96
V27	91,17	232,07	0,72	0,60	0,96

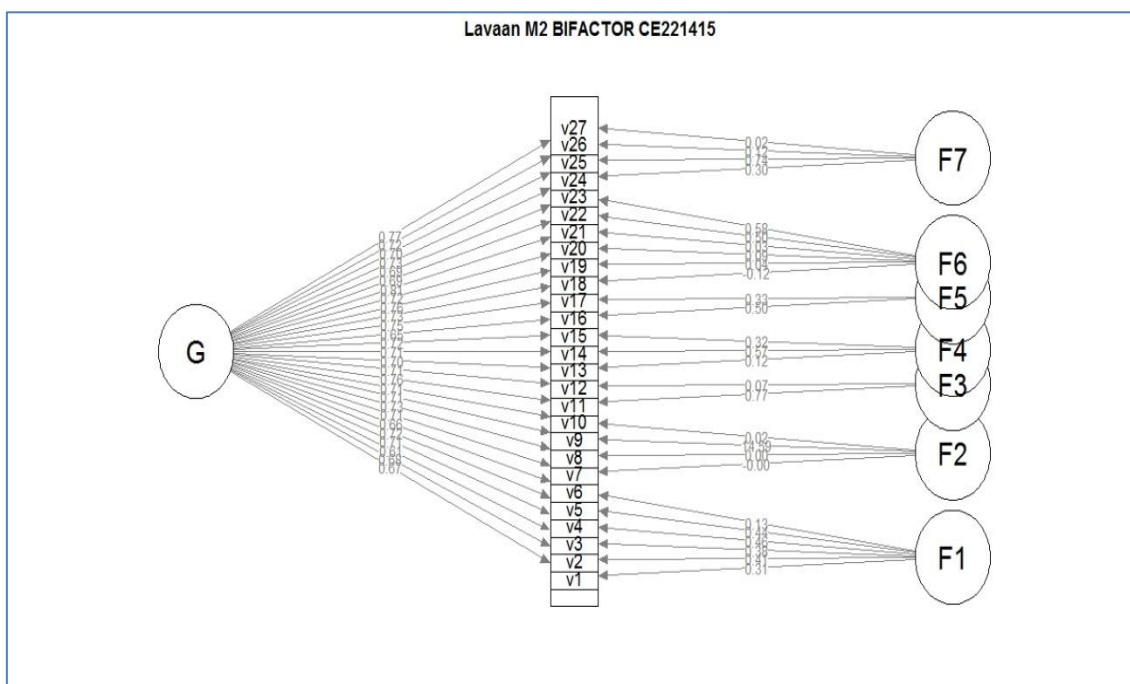
Análisis de ítems FASE4

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
v1	100,43	239,95	0,68	0,96
v2	100,49	240,26	0,70	0,96
v3	100,62	241,29	0,63	0,97
v4	100,77	237,53	0,73	0,96
v5	100,72	238,10	0,74	0,96
v6	100,81	239,40	0,65	0,97
v7	100,54	239,55	0,70	0,96
v8	100,56	238,40	0,72	0,96
v9	100,85	239,84	0,70	0,96
v10	100,94	239,52	0,70	0,96
v11	100,79	237,97	0,74	0,96
v12	101,12	236,07	0,69	0,96
v13	100,90	238,36	0,69	0,96
v14	100,88	237,19	0,70	0,96
v15	100,94	236,75	0,72	0,96
v16	100,94	238,17	0,64	0,97
v17	101,00	236,54	0,74	0,96
v18	101,08	237,00	0,70	0,96
v19	100,80	237,27	0,74	0,96
v20	100,76	238,34	0,70	0,96
v21	100,75	236,24	0,79	0,96
v22	100,68	237,26	0,70	0,96
v23	100,69	237,36	0,69	0,96
v24	100,72	236,08	0,73	0,96
v25	100,94	235,58	0,70	0,96
v26	101,16	235,75	0,70	0,96
v27	100,85	236,96	0,75	0,96

Anexo 7 Representaciones gráficas de los modelos M1 y M2 en las fases F2, F3 y F4







Anexo 8 Partituras empleadas en la investigación

LISTADO DE OBRAS –E1 AUTOOBSERVACIÓN

1º Air Varie	Charles Dancla, Op. 89, nº 1
2º Air Varie sobre un tema de Rossini	Charles Dancla, Op. 89, nº2.
3 Petites Symphonies concertantes	Charles Dancla, Op. 109.
Dona Nobis Pacem	Edvard Grieg
Ave Maris Stella	Edvar Grieg
Album fot mandssang (Kor oy Soli)	Edvard Grieg. Op. 30
Two Nordic melodies	Edvar Grieg Op. 63
Double Fugue para cuarteto de cuerda	Edvard Grieg
Dejligste blandt Kvinder (5 voces a solo o coro)	Edvar Grieg
Trois pièces pour quatuor à cordes	Igor Stravinsky (1914)
Tres piezas	Ola Gjeilo
Orfeo en los infiernos	Jacques Offenbach
Vals Masquerade	Aram Khatchaturian

Peer Gynt	Edvar Grieg
La canción de Solveig/ El lamento de Ingrid/ En la cueva del rey de la montaña)	
Adagio	Tomaso Albinoni/Remo Giazotto
Bachanal	Camile Saint-Saëns
Vals de “La bella Durmiente”	Piotr I. Tchaikovsky
Danza de los comediantes	Bedrich Smetana
Gavota de la 1ª Sinfonía “Clásica “	Sergei Prokofiev.
Liberame Domine del “Requiem”	Gabriel Faurè

LISTADO DE OBRAS- E2 HETERO-OBSERVACIÓN

15 Hungarian Peasant Songs	Béla Bartók
14 Bagatell op. 6	Béla Bartók

CAPÍTULO IV

LA AUTO-OBSERVACIÓN EN EL AULA DE DIRECCIÓN (E1)

ÍNDICE

1- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	240
1.1 Observación, educación y Dirección de Orquesta	240
1.2 Los instrumentos para la observación de tipo introspectivo	242
1.3 La auto-observación a través del vídeo y su incidencia en el aprendizaje	244
1.4 El extrañamiento del actor y el síndrome del topo.....	250
1.6 La experiencia personal de la investigadora sobre el empleo del vídeo en el aula	255
2- INVESTIGACIÓN PREVIA SOBRE AUTO-OBSERVACIÓN A TRAVÉS DEL VÍDEO EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN EN DIRECCIÓN	257
3- ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS EN LOS CUESTIONARIOS ...	267
3.1 Preobservacional (E1.1)	267
3.2 Post-observacional (E1.2)	270
3.3 Evolución de medias entre ambas fases	271
3.4 Porcentajes de mejoría de cada variable durante la experiencia de auto-observación	272
3.5 Análisis de las puntuaciones de los cuestionarios en función del sexo.....	277
3.6 Puntuaciones según tipo de juez.....	280

4- ANÁLISIS DE LOS AUTO-INFORMES PRE Y POST AUTO-OBSERVACIÓN.....	283
4.1 Auto-informes pre-auto-observación	285
4.1.1 Descripción del estado de ánimo, sensaciones, emociones. ¿Cómo me he sentido dirigiendo?	285
4.1.2 Influencia de la grabación en el estado de ánimo	292
4.1.3 La respuesta musical de la orquesta: grado de correspondencia con las intenciones gestuales	296
4.1.4 Preparación de la obra	298
4.1.5 Dificultades encontradas durante la preparación de la obra	300
4.1.6 Plan de trabajo seguido.....	303
4.1.7 Aspectos positivos y negativos percibidos durante mi actuación dirigiendo	305
4.2 Auto-informes post-auto-observación.....	315
4.2.1 ¿Crees que visionar la grabación te ha servido de ayuda?	315
4.2.2 ¿En qué aspectos te ha sido útil?	315
4.2.3 Qué has trabajado para mejorar tu actuación después de visionar el vídeo	316
4.2.4 ¿Hay algún aspecto que has observado en el vídeo del que no fueras consciente durante tu actuación primera?.....	319
4.2.5 Vista tu grabación como un espectador externo, ¿cómo definirías tu imagen corporal y tus movimientos?.....	321
4.2.6 Si tú hubieras sido un miembro del grupo instrumental, ¿habrías podido responder correctamente a tus indicaciones?.....	324
4.2.7 ¿Cuántas veces has visionado el vídeo? ¿El mismo día o en días distintos? ¿Cuánto tiempo?	330
4.2.8 ¿Qué aspectos crees que puedes mejorar hoy en tu actuación?.....	333
5- DISCUSIÓN.....	344
6- REFERENCIAS.....	350
7- ANEXOS.....	357
Anexo 1. Estado de ánimo en E1.1. Respuestas categorizadas.....	357

Anexo 2. Cómo me he sentido al saber que me estaban grabando. Respuestas categorizadas	359
Anexo 3. Respuesta de los músicos a mis gestos. Respuestas categorizadas.	360
Anexo 4. Tipo de dificultades halladas durante el estudio de la obra en E1.1	362
Anexo 5. Aspectos gestuales percibidos como no eficaces en E1.1	364
Anexo 6. Percepción de eficacia gestual en la fase 1 de auto-observación	366
Anexo 7. Utilidad del visionado de la grabación de la propia actuación	367
Anexo 8. Áreas de trabajo individual de los participantes después de visionar el vídeo	369
Anexo 9. Si tú fueras el músico ¿habrías podido responder a tus gestos?	371
Anexo 10. Visionado del vídeo: cuantos días, número de veces, tiempo total	372
Anexo 11. ¿Qué aspectos puedo mejorar en la segunda actuación?	373

“Knowledge is power, but knowledge about self is the greatest power.”

Rogers (1994)

1- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1 Observación, Educación y Dirección de Orquesta

Hay opiniones divididas entre los directores más famosos en cuanto a observarse a uno mismo dirigiendo en una grabación de video. Herbert von Karajan, por ejemplo, reconocía que tenía mucho que aprender de la auto-observación:

I have myself learned an enormous amount when we did the film: I saw myself. Sometimes I thought I was drunk. I thought, ‘How can you do a thing if it makes no sense?’ I have changed even my technique – after fifty-five years of conducting. It is the best training for you. You might not believe somebody who tells you this, but if you see yourself you know very well what is wrong and what is not. (en Chesterman, 1990, p 17)

Por otro lado, Carlo Maria Giulini y Leonard Bernstein parece que se sentían incómodos observándose a ellos mismos dirigiendo (Chesterman, 1990; 1976). A pesar de esta diferencia de opiniones entre los grandes de la Dirección, en opinión de Logie (2012) el *feedback* visual a través del video, en oposición a las grabaciones de audio tradicionales, han pasado a formar parte integral de la formación más actual en materia de Dirección.

En la Academia Sibelius, probablemente uno de los mejores centros europeos en materia de educación en Dirección, este sistema de grabaciones y debates posteriores es el centro de la actividad formativa con unos resultados realmente óptimos. Analizar el vídeo de la práctica es una herramienta muy útil para observar el efecto de los movimientos y gestos directoriales en la orquesta. Ahora bien, tal y como Jorma Panula (profesor de Dirección

de la Academia Sibelius, Helsinki) en su página web apunta, el hecho de observar el vídeo es una habilidad (*skill*) en sí misma y requiere práctica. Kontinen (2008), alumna de Panula, afirma que el adiestramiento necesario para observarse uno mismo de manera crítica mientras dirige – en su opinión es una habilidad que no se hace evidente incluso en directores profesionales y que generalmente se desarrolla con la experiencia- conduce a la autoevaluación y a la autoconciencia. Por esta razón, narra Kontinen, en la clase de Panula en la Academia Sibelius, los directores noveles no recibían ningún ejemplo concreto de cómo se mostraban en el podio mientras dirigían, sino que se les pedía que se auto-observasen a través de grabaciones de vídeo.

En opinión de Panula, el video es tan importante como el profesor porque cuando el estudiante se ve a sí mismo, cree en el feedback dado por el profesor o los pares en el aula. Además, para una persona que está de pie en el podio la impresión recibida sobre la actividad y respuesta de la orquesta puede ser muy diferente a la de otra persona observando desde fuera de la situación. El autocontrol y la autoevaluación del modo de dirigir uno mismo es una habilidad que se desarrolla, en opinión de Panula, con el tiempo.

Para Bunge (1998), Cañal (1997) y Elliot (1996), la observación es la técnica más importante de toda investigación, por lo que sugieren que se debe desarrollar el gusto y la capacidad de observación, en la que se ofrezcan a estudiantes estímulos para que aprendan a agudizar todos sus sentidos y registrar sus observaciones.

Beal y Bohlen (1996) distinguen distintos tipos de observación en el ámbito educativo:

- *Observación ocasional*: la que se da ante un hecho imprevisto que despierta la atención del individuo, por algo que sobresalga en un conjunto de estímulos. Esta modalidad se refiere al registro de hechos imprevistos y que atraen la atención de los alumnos. De ahí que sería interesante preguntar de vez en cuando qué fue lo que llamó la atención en el trayecto de casa a la escuela o qué fue lo más interesante que se observó durante un día o una semana.
- *Observación habitual*: esta modalidad de observación es preparar a las personas a no pasar indiferentes delante de los estímulos que el medio

ambiente ofrece en cada momento, desde los acontecimientos monumentales hasta los aparentemente más insignificantes, desde el vuelo de un águila hasta el movimiento de las alas de un insecto.

- *Observación sistemática*: el objetivo de esta modalidad es guiar al individuo a enterarse de un fenómeno de manera exacta y ordenada, lo cual puede llevar a la percepción de las relaciones de causa y efecto de los acontecimientos y proporcionar indicaciones para una eventual experimentación que pueda esclarecer mejor lo ocurrido y que facilite una actuación más consciente y eficaz frente a la realidad. Este tipo de observación constituye el eje en torno al cual gira esta investigación.

Según Allwright (1988) la observación en el aula es aquel procedimiento que permite registrar los acontecimientos del aula de tal manera que puedan ser estudiados posteriormente con detenimiento. Respecto a esto, hay que diferenciar el objetivo global que se persiga en la observación del objetivo específico de la misma (Ziebell, 2002). Uno de los puntos que, a mi entender, es de crucial importancia al hablar de observación es la distinción que hace Cambra (1992) sobre las personas que participan en la observación, pudiendo distinguir entre “auto-observación” en la que el sujeto se observa a sí mismo y la “hetero-observación” en la cual un sujeto es observado por los otros. Otra distinción interesante es la que realiza Wallace (1998) entre aquellos instrumentos que sirven prioritariamente para la introspección (*looking inward*) y aquéllos que se utilizan para captar los acontecimientos exteriores o de fuera (*looking outward*). Ambos tipos de instrumentos no son excluyentes sino complementarios y su empleo depende sobre todo del objetivo de la observación y del tipo de información que se quiera recoger.

1.2 Los instrumentos para la observación de tipo introspectivo

La observación introspectiva es una reflexión privada, personal en la que se vuelve la mirada hacia uno mismo y su actuación, hacia lo que ha ocurrido en el aula, hacia las percepciones y reacciones propias y de los demás sujetos involucrados en el aula (Esteve, 2004). Este tipo de observación se ha empleado ampliamente en el ámbito de la formación práctica del profesorado, pero tiene amplia validez en el contexto del aula, tanto para la reflexión del profesor de Dirección –en nuestra investigación– como para la introspección reflexiva de cada uno de los estudiantes ante su propia actuación gestual.

Entre los instrumentos para la observación de tipo introspectivo están las encuestas y cuestionarios, especialmente útiles para recopilar información sobre las dimensiones afectivas de la enseñanza y el aprendizaje, como por ejemplo, puntos de vista, actitudes, motivaciones y preferencias (Esteve, 2004). Estos instrumentos permiten al profesor/investigador recopilar gran cantidad de información de una manera relativamente rápida (Richards y Lockhart, 1998). Precisamente por la infinidad de datos que podemos recoger mediante el vídeo, necesitamos una guía para llevar a cabo nuestra observación y una base sobre la que entablar un proceso de reflexión y discusión antes y después de la clase. La plantilla de observación nos permite seleccionar qué aspecto o aspectos de la clase queremos recoger. (Gutierrez, 2008).

En nuestro estudio, el cuestionario se diseñó partiendo de los aspectos básicos y más técnicos de la gestualidad hasta llegar a los aspectos más expresivos y holísticos de la actividad directorial. Esto se ha hecho con la idea de que los gestos en Dirección se pueden dividir en una serie de habilidades concretas, pero que su efectividad sólo puede medirse examinando el grado de comunicación corporal como un todo. El *feedback* de la profesora/investigadora en este trabajo ha resultado de probada relevancia tomando generalmente la forma de identificación de problemas gestuales individuales de cada estudiante. Revisando los vídeos puede parecer que el *feedback* de la profesora ha podido tener una pequeña influencia en las auto y hetero-evaluaciones, pero hay que decir que la profesora ha focalizado su atención y *feedback* en uno o dos problemas concretos de cada estudiante, mientras que las auto y hetero-evaluaciones han estado preferentemente centradas en cuestiones generales de la gestualidad. Estos hallazgos están en línea con los resultados de estudios previos (Green, 1987; Johnston, 1993; Grechesky, 1986).

Además de los cuestionarios, tal y como se ha explicado en el Capítulo II sobre los instrumentos empleados en la recogida de datos en esta investigación, se han empleado también auto-informes que los participantes han completado después de la primera práctica, y momentos antes e inmediatamente después de su segunda práctica post-observacional. Para el análisis de las respuestas de los auto-informes ha sido preciso el establecimiento de un sistema de categorías, procedimiento muy utilizado en el ámbito de la investigación en el aula, y que sirve fundamentalmente al investigador / observador para preparar los aspectos en los que quiere focalizar su investigación.

La decisión de utilizar grabaciones no es aleatoria sino que responde a la propia naturaleza de las observaciones en el contexto del aula: por un lado las grabaciones permiten introducirse de lleno en los datos y percibir fenómenos interesantes que, de otro modo, pasarían desapercibidos; por otro lado, el aula como entorno social, es un espacio en el que tienen lugar una serie de comportamientos no verbales por parte de los participantes que podrían ser muy significativos y que no serían perceptibles sin una grabación de vídeo. Esto resulta tanto más cierto en el caso de la observación de la gestualidad del aula de Dirección.

1.3 La auto-observación a través del vídeo y su incidencia en el aprendizaje

El objetivo es que el estudiante –y también el docente- llegue por sí mismo no solamente a descubrir los aspectos que quiere o debe cambiar o mejorar sino a buscar soluciones y a evaluarlas por sí mismo. Entra así en una dimensión auto-reguladora, de gran importancia para el aprendizaje autónomo. Para que la auto-observación sea efectiva hay que preparar al estudiante para distanciarse de su actuación y saberla observar de una manera más objetiva y consciente (Esteve, 2004). El papel del profesor en este contexto también debe incluir la ayuda al estudiante para formular sus objetivos personales de cambio, que sean realistas para su situación y su personalidad, a partir de la observación desde la distancia. La repetición cíclica de las observaciones propicia un seguimiento de en qué medida se evidencian los cambios hacia los que ha dirigido cada estudiante sus esfuerzos.

Suscribimos, asimismo, el concepto de *observación formativa* de Wajnryb (1992):

“Observation is a multi-faceted tool for learning. The experience of observing comprises more than the time actually spent in the classroom. It also includes preparation for the period in the classroom and follow-up from the time spent there.”(p. 1).

Y coincidimos con la misma autora en la idea de la observación como una capacidad que puede desarrollarse y que, por tanto, puede ser objeto de aprendizaje.

El papel de la observación es de gran relevancia en la práctica y aprendizaje reflexivos (Korthagen, 2001). Existe evidencia empírica que indica que un modelo de transmisión

tradicional del conocimiento aporta muy poco al cambio cualitativo que se espera de la persona en proceso de formación. Es precisamente este concepto de cambio o transformación en torno al cual gira actualmente el debate en el ámbito de la formación buscando un modelo que provoque realmente un cambio de tipo cualitativo (Esteve, 2004). Este cambio se sustenta en el aprendizaje reflexivo, basado a su vez en una visión constructivista del aprendizaje (Freudenthal, 1991), según el cual el conocimiento sobre la práctica docente debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto en formación y no un conocimiento ya creado con anterioridad por terceros y transmitido por ellos. Es decir, la persona que se forma lo hace dando significado a unos contenidos, y no recibiendo esos contenidos ya impregnados de significado. Desde este enfoque la formación se basa en la práctica y su eje central lo constituye el aprendizaje a través de la experiencia y la reflexión. La conciencia del sujeto sobre el propio proceso de aprendizaje – lo que se conoce como *awareness*- adquiere una importancia capital. A partir de la contraposición entre las propias experiencias y el saber teórico más elaborado se va construyendo nuevo conocimiento que será, a su vez objeto de nueva reflexión. Se inician así una serie de procesos cíclicos en los cuales los nuevos saberes entran en conexión con saberes ya interiorizados y construidos por el mismo sujeto (Esteve, 2004).

Korthagen (2001) define la reflexión como “the mental process of trying to structure or restructure an experience, a problem, or existing knowledge or insights” (p. 58). Este proceso de reflexión no es estático sino dinámico y se basa en una estrecha relación entre actuación y aprendizaje (*action and learning*). El aprendizaje mejora la calidad de la actuación y ésta crea, a su vez, nuevas necesidades de aprendizaje, generándose así procesos cíclicos en los cuales ambas dimensiones se retroalimentan mutuamente (Esteve, 2004).

Por su parte, Matos y Pasek (2008) definen la observación como una técnica que consiste en el registro sistemático válido y confiable de comportamiento o conducta manifiesta. Según estas autoras

[La observación] es el acto en el que el espíritu capta un fenómeno interno (percepción) o externo y lo registra con objetividad. Esta percepción permite desarrollar comportamientos de contemplación, curiosidad, de reflexión, de

investigación, de visualización de acontecimientos del mundo exterior y del mundo interior (p. 41).

La práctica de la auto-observación de la propia acción docente ha sido investigada ampliamente en muchos ámbitos educativos, aunque desafortunadamente este tipo de práctica reflexiva que se enmarca dentro del ámbito de la investigación-acción no se ha abordado hasta el momento en el ámbito de la enseñanza de la música en los centros superiores. La investigación-acción se basa fundamentalmente en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, con el fin de descubrir qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados para conseguir una actuación más satisfactoria y para promover la formación permanente y, como hemos visto, se efectúa normalmente a través de proyectos de investigación de pequeña escala en la propia clase. Este tipo de procedimiento supone un reto constante para el profesor y, aunque implica una gran inversión de tiempo y energía, es una técnica que ameniza el trabajo y le da sentido. Estas pequeñas investigaciones se suelen estructurar en ciclos descritos normalmente con los términos de planificación, actuación, observación y reflexión, distribuidos en forma de espiral, pues cada resultado puede llevar al profesor a identificar nuevos aspectos mejorables en su actividad docente (Gutierrez, 2008).

Sherin (2004) realiza un recorrido histórico por las aplicaciones del vídeo en la formación docente. Su uso comienza a popularizarse en los años 60 con el auge del conductismo, cuando se introduce en la microenseñanza, que consiste en reducir la clase a la práctica de un aspecto concreto en una sesión breve, normalmente de unos quince minutos. En palabras de Wallace (1991):“Microteaching will be defined as a training context in which a teacher’s situation has been reduced in scope or simplified in some systematic way” (p. 87).

Gutierrez (2008) afirma que uno de los instrumentos de auto-observación más utilizados para conseguir una actuación docente más satisfactoria es sin duda el uso de las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas. Se trata, en su opinión, de una herramienta de doble uso; por una parte, nos ayuda a identificar aspectos susceptibles de ser observados que pueden ser mejorados o cambiados y, por otra parte, es útil también para analizar un determinado aspecto de la enseñanza o de una problemática concreta como parte de un proyecto de investigación-acción en el aula. Otro uso muy desarrollado

es la implementación de esta técnica para llevar a cabo la retroalimentación formativa del profesor en prácticas, como parte de las técnicas de triangulación de resultados y de observación en colaboración entre profesores.

El término triangulación es un concepto adoptado en antropología a partir de trabajos de campo para indicar que es necesario poder contar con dos puntos de vista diferentes, como mínimo, para obtener una imagen fiable y adecuada de un determinado fenómeno. La base de la triangulación de resultados es, por un lado, la fiabilidad y, por otro, el concepto de intersubjetividad o la concurrencia de varias interpretaciones de un mismo hecho con el objetivo de superar la paradoja del observador. Muchos autores son partidarios del uso de diferentes tipos de triangulación, pero en el caso de la observación de clases en vídeo, nos interesa especialmente la triangulación de datos y son de tres tipos: tiempo, espacio y persona. Se logra recurriendo a distintas fuentes de información (entrevistas, cuestionarios, observación, etc.), pero también se pueden hacer triangulaciones en el tiempo (cuando se explora un hecho longitudinalmente con datos recogidos en tiempos distintos), en el espacio (cuando se hacen investigaciones comparadas con datos recogidos en lugares diferentes) o de personas (cuando se hace mediante interacción grupal o procedentes de una variedad de personas y colectivos como profesores, alumnos, observadores externos, etc.). Hay también triangulación de métodos, de investigador, de teorías y triangulación múltiple (combinación de múltiples métodos, tipos de datos, observadores y teorías de la misma investigación). En nuestra investigación se han llevado a cabo varios tipos de triangulación ya que se han empleado distintas fuentes para la recogida de los datos, tanto para los instrumentos, como para las personas que han ejercido de observadores evaluadores (cada participante sobre su propia actuación, la profesora y los pares), longitudinalmente en el tiempo y desde metodologías y paradigmas diferentes (cuantitativo y cualitativo).

La reflexión originada mediante el uso del vídeo en un grupo de estudiantes se puede sustentar en fundamentos de tipo socio-crítico. En realidad, la pedagogía a través del vídeo, en opinión de Tochon (1999) está basada en métodos que conducen a la emancipación de los participantes. Este aspecto nos interesa especialmente en el ámbito de nuestro estudio, toda vez que se persigue que cada estudiante de Dirección construya su propio estilo personal en materia de Dirección, esto es, no sólo una mejora del aprendizaje, sino también la construcción social de la propia identidad como director/a

y su empoderamiento. Creemos que el enfoque socio-crítico se opone a una concepción elitista de la educación en Dirección, porque ésta reproduce las desigualdades sociales, mientras que la pedagogía socio-crítica se focaliza en el descubrimiento de las relaciones de poder dentro del aula y en el empoderamiento de los participantes en relación a su propio aprendizaje (Kubota, 2004).

El empleo de la auto-observación en el aula se basa en el enfoque reflexivo que nace de la visión constructivista del aprendizaje según el cual el conocimiento debe ser creado por el mismo sujeto en formación. Esteve (2004), defiende el papel fundamental de la reflexión y su influencia positiva sobre la acción docente por medio del uso de la observación, tanto en el caso de profesores en prácticas como en contextos de observación introspectiva.

En los 80 el cognitivismo sustituyó al paradigma conductista y los investigadores y formadores comienzan a centrarse en la manera en que los profesores piensan y reflexionan sobre su actuación (Hermida, 2013). Se extendió entonces el uso del vídeo para presentar modelos de conductas expertas a través de casos a analizar. En opinión de Sherin (2004): “similar to narrative cases, the goal was to use video-based cases as the basis for reflection and for development of teachers’ professional knowledge base” (p. 7).

Es muy significativo el amplio soporte del uso de la grabación de video y su análisis en la literatura con varios autores refiriéndose específicamente al beneficio de este procedimiento en un amplio abanico de áreas de práctica (Bowman, 1994; Plowman, 1999; DuFon, 2002), e incluyendo además la posibilidad de realizar análisis retrospectivos y repetidos de uno o más investigadores y la permanencia de los datos en el tiempo.

En opinión de Pons y Cabero (1990), existen tres usos integrados del vídeo: (a) El vídeo como mediador del aprendizaje; (b) El vídeo como instrumento de conocimiento; y (c) el vídeo como evaluador del proceso de enseñanza-aprendizaje. También Tochon (1999) habla de lo que denomina “retroacción a través del vídeo” en el campo educativo, estableciendo tres grandes líneas metodológicas, entre las cuales la reflexión compartida es presentada como la de mayor virtualidad tanto para la formación del profesorado

como para la investigación. El vídeo constituye un auxiliar inestimable en la investigación educativa como instrumento al servicio del estudio del pensamiento en la acción, del pensamiento analítico, de la cognición y de la metacognición (Tochon, 1999).

Existe un gran consenso en la literatura sobre el hecho de que el uso del vídeo y el análisis son un soporte valioso para el estudiante de música, con autores que se refieren al beneficio de este procedimiento en un amplio rango de actividades prácticas (Bowman, 1994; DuFon, 2002) resaltando que entre sus virtudes se encuentra la de proporcionar la oportunidad para el análisis retrospectivo y repetido de uno o más investigadores y la permanencia de los datos. Lo interesante de estas grabaciones es que se saquen conclusiones y que se propongan objetivos a mejorar para la siguiente sesión. No basta con visualizar los problemas, hay que intentar ponerles remedio una vez localizados. La visualización de las grabaciones individuales a lo largo del curso académico da una idea muy fiable del grado de progreso llevado a cabo por cada alumno y constituye también, por tanto, una herramienta de evaluación en la que apoyar la evaluación continua.

Algunos años más tarde el propio Tochon (2008) afirma que el énfasis o foco principal del feedback a través del vídeo ha pasado de la reconstrucción del pensamiento en torno a un foco centrado en meta-cogniciones post-activas o reflexiones a encaminarse hacia un foco basado en reflexiones compartidas y constructivas sobre las acciones presentes y futuras. Según este autor, uno de los descubrimientos más tempranos sobre la utilidad del uso del vídeo es la capacidad de proveer *feedback* inmediato. El vídeo provee información sobre uno mismo, siendo al mismo tiempo testigo y herramienta analítica. Dos importantes corrientes intelectuales han empleado el uso del vídeo para el cambio social: deconstrucción y reflexividad. En este sentido, el vídeo se puede entender como un espejo complejo. La reflexión a través del vídeo es una componente de conceptualización y acción social, según Tochon (2008), y permite un diálogo colaborativo. Grabarse a uno mismo aumenta la autoconciencia de la propia acción y permite a los actores comprender sus prácticas y, a veces, mejorarlas en sus próximos movimientos.

1.4 El extrañamiento del actor y el síndrome del topo

En cuanto al procedimiento de trabajo, merece destacarse, en primer lugar, la importancia que se le debe conceder a la privacidad al enfrentarse con las grabaciones (Hermida, 2013). Estas posibilitan la gradación del proceso de aprendizaje. Ziebell (2002) recomienda que “si nunca se ha visto en vídeo, el primer visionado lo haga quizás solo y con tranquilidad” (p. 103). Esta autora nos recuerda que la primera impresión, aspecto sobre el que profundizaremos más adelante, puede ser de gran sorpresa y, que por ello, los profesores necesitan un tiempo y un espacio para poder superarla y aprender de lo que observan: “Pero este primer susto se pasa rápidamente y entonces es verdaderamente interesante todo lo que uno puede ver y aprender para su actuación docente desde la propia auto-observación” (p. 103). Por su parte, Ruiz Bikandi (2007) habla del “extrañamiento del actor” para hacer referencia a ese primer visionado de una grabación propia en la que uno no se reconoce a sí mismo visto desde fuera.

Parece obvia la importancia que pueden alcanzar las grabaciones para confirmar o refutar las creencias que los estudiantes de Dirección tienen sobre sí mismos. Es decir, su auto-concepto como estudiantes de Dirección. La retroacción a través del vídeo se manifiesta como una técnica que desvela lo oculto y despierta fuertes resistencias, pero que, paralelamente, actúa como instrumento metodológico de gran potencia al servicio del autoconocimiento y sobre todo, de la reflexión en el seno de los colectivos de enseñantes en torno a los modos de hacer en el oficio. Su utilización en procesos formativos para docentes en ejercicio demuestra poseer una gran fuerza transformadora (Ruiz-Bikandi, 2007).

Puesto que el primer visionado de las grabaciones es en privado, no tenemos constancia de esas primeras reacciones centradas en el aspecto físico, que seguramente se mantuvieron en el ámbito de la privacidad. No obstante, compartimos en las sesiones de retroalimentación y a través de las reflexiones escritas muchas reacciones de como las descritas en el estudio de Ruiz-Bikandi siendo también fue bastante común una primera sensación de extrañamiento ante la propia imagen, en línea con las apreciaciones de la misma autora. Ruiz-Bikandi argumenta que cuando en la comunidad de práctica –en nuestro caso, el aula de Dirección- el terreno del consenso y la confrontación social del grupo dominado por la palabra hace su irrupción la imagen, como sucede en procesos

formativos en los que se utiliza el vídeo para observar la propia actividad del aula, y añade

...ese discurso sobre la acción y los mecanismos de negociación a él ligados se alteran, porque la irrupción de la “realidad” que las imágenes representan trastoca en gran medida los parámetros sobre los que hasta el momento se construía el discurso en torno a la acción (p.4).

Según esta investigadora, precisamente en la intuición de que se va a producir alguna alteración en la propia imagen puede estibar la resistencia por parte de muchos enseñantes –en nuestro caso, directores- a la grabación de su actividad en video y a la reflexión subsiguiente en compañía de sus pares o del profesor-investigador. A esta peculiaridad, Ruiz-Bikandi la denomina el “síndrome del topo”, esto es, el “no puedo ver ni quiero ser visto”.

La visión de la actividad grabada en vídeo facilita el cuestionamiento de ciertos acuerdos tácitos y favorece el debate colectivo sobre los modos de hacer. El hecho de que el visionado pueda ser recurrente intensifica esas virtualidades del vídeo y, al mismo tiempo, explica que inicialmente sea percibido como un instrumento agresivo para la práctica profesional. Al provocar la ruptura del síndrome del topo puede agudizar el temor de cada uno a mostrar sus deficiencias o a percibir que la calidad de algún compañero le resulte inalcanzable. Sin embargo, el hecho de que permita analizarse y analizar pone pronto de manifiesto la enorme capacidad de este instrumento para impulsar procesos colectivos de reflexión profesional, dentro de los que la discusión sobre los errores y los aciertos representa una parte muy destacada (Argyris y Schön, 1996).

Una de las virtualidades de la técnica de observación de la propia actividad grabada en vídeo consiste precisamente en que permite resaltar esos elementos alejados del control consciente del agente. Hace posible convertir los gestos y actos automáticos en objeto de observación y estudio y, confiriéndoles entidad, ofrecer a quien los observa la oportunidad de que, por un breve lapso de tiempo al menos, el mundo conocido le resulte extraño. La recursividad en el visionado posibilita la auto-observación sistemática y en profundidad. Si al estudio de las imágenes les acompaña el de la transcripción de la interacción, el efecto se multiplica (Ruiz Bikandi, 2007). El análisis de la actividad a

través del vídeo lo revela como un instrumento insustituible para tomar conciencia de ella y para promover en ella las transformaciones que se desean.

En opinión de la misma autora, Ruiz Bikandi, el impacto de las imágenes causa en el sujeto un efecto que podríamos denominar de *insight* reflexivo, un efecto revelación sobre distintos aspectos de los propios actos y sobre sí mismo que dispara la conciencia en torno a la propia actividad y a la incidencia de esta en el medio y en las demás personas. Gracias al visionado, el actor puede recordar lo que ocurrió, percibir gestos, miradas, tonos y silencios e incluso revivir lo que pensó durante la acción. Las imágenes le permiten observarse en la interacción en el aula desde un ángulo novedoso respecto de sí mismo y de sus interlocutores: verse como si no fuera él mismo, objetivarse. Se trata del efecto del extrañamiento del actor.

Verse grabado en vídeo suscita la conciencia de la mirada del otro. Los ojos de los pares sobre la propia actividad ofrecen nuevos ángulos de reflexión y amplían la conciencia individual y colectiva, lo que induce a percibir dos representaciones de la realidad que pueden ser complementarias o, en ocasiones, contrapuestas: la directamente vivida y la observada (Ruiz Bikandi, 2007). En el caso de los docentes, el visionado conjunto de las imágenes significa romper el síndrome del topo, hacer pública la propia actividad y pasar a ser objeto de la mirada de los demás y por tanto, también susceptible de provocar su juicio crítico y de generar propuestas correctivas. La acción vivida revisitada a través del vídeo se convierte para el actor en una acción diferente, en una acción reificada: la mirada del otro constituye el eje de la redefinición de la “realidad”, de la reflexión compartida, del trabajo cooperativo y de la negociación de los perfiles del género de la actividad. Concebido inicialmente como instrumento que reflejara esos cambios y que permitiera su análisis, el vídeo acaba revelándose a sí mismo como motor del cambio, como instrumento que posibilita una transformación en la práctica que el estudio y el conocimiento teórico por sí mismos no han logrado.

Cuando se trabaja en el aula colectivamente, la grabación en vídeo y su evaluación por los pares desarrolla una especie de conciencia de conjunto unitario, o de comunidad de práctica que lleva a identificarse con las actuaciones de los demás en el podio. “Tus errores son los mismos que los nuestros, tus aciertos, tuyos” pareciera ser el resumen del modo en que este equipo actúa a la hora de abordar el trabajo de los pares expuestos a la

cámara de vídeo. Gracias a él las formas de hacer cambian, los acuerdos sobre el género de la actividad han sido reelaborados en grupo, los modos personales –los estilos– han sido sintonizados de nuevo en la colectividad, bajo el sutil control discursivo de las relaciones entre el “tú” y el “nosotros” que preside las relaciones de los colectivos de trabajo. Tal discurso protector constituye sin duda el paraguas necesario para el topo que sale a la luz y para el grupo de profesores o estudiantes que se atreve a abordar honestamente la transformación de su práctica, porque ambos acometen, en el fondo, la misma tarea.

En opinión de Ruiz Bikandi (2007) en el trabajo del equipo de profesores sobre el que desarrolló su investigación, el verdadero salto cualitativo en la práctica ocurre a partir de “ver y discutir el vídeo” y de elaborar el plan de remediación subsiguiente al análisis de la primera interacción grabada. Las transformaciones en la actuación pedagógica sólo se suscitan a partir de ver la acción reificada y analizarla en relación con los presupuestos teóricos. Según esta investigadora, dos mecanismos básicos actúan en nuestros datos a la hora de ejercer la crítica de la actividad de la persona grabada y de establecer las líneas de transformación subsiguiente: por un lado, los criterios teóricos, tomados del proceso formativo, que neutralizan y objetivan el contenido, en sí mismo radical, de la crítica que se ejerce. Por otro lado, los mecanismos de un discurso protector que hilan fino a la hora de atribuir responsabilidades de errores y éxitos. En conjunto, la sutileza en el manejo de la agentividad y los modos oblicuos en el discurso hablado a la hora de abordar aspectos espinosos de una práctica problemática no eximen de radicalidad a una crítica que lleva siempre anexa la orientación sobre cómo mejorar los modos de hacer.

1.5 El *feed-back* post-observacional

Ma (2009) sugiere 5 características o componentes del feedback post-observacional que pueden mejorar o desarrollarse. Son: enfoque, diálogo, reflexión, estructura y contenido. Ma argumenta que los participantes en este feedback post-observacional deberían reducir sus turnos de intervención en número y longitud. Además recomienda que no se sea excesivamente directivo de modo que se cree espacio para la reflexión.

A la hora de configurar un modelo para desarrollar una sesión de retroalimentación, nos identificamos con la reinterpretación que hace Edge (1993) de Freeman, donde propone una agenda para el proceso de retroalimentación bien planificada y orientada hacia los

procesos de aprendizaje correspondientes a cada momento del desarrollo y evolución de dichos procesos. De esta manera Edge propone empezar la sesión de retroalimentación escuchando qué han observado los propios estudiantes y cuál es su interpretación de la clase, a partir del foco de interés fijado por ellos, para pasar a analizar alternativas de qué se podría haber hecho en determinadas situaciones y terminar con propuestas de reflexión y acción para el futuro.

Daniel (2006) plantea tres interrogantes fundamentales a la hora de poner en marcha actividades de auto-observación y autoevaluación: (1) ¿Hasta qué punto se les debe requerir a los estudiantes su participación en el diagnóstico o evaluación de su propio trabajo durante las lecciones?; (2) ¿Deben los estudiantes basar su aprendizaje exclusivamente en las directrices del profesor?; y (3) ¿cuál sería el equilibrio adecuado?

Logie (2012) afirma que cuando se observa una grabación de vídeo es importante que el estudiante no contemple exclusivamente el modo en que actúan como directores, sino también, e incluso más importante, el efecto que producen sobre la orquesta. Dentro de la pléyade de líderes de diferente naturaleza que existen entre las diversas profesiones, la del director de orquesta es, hasta cierto punto, afortunada debido a que el liderazgo tiene lugar en un tiempo y lugar específico (dependiente del gesto y el lenguaje corporal, claro), y es por ello que la grabación de vídeo durante los ensayos y conciertos resultan una práctica genuina de ayuda para la autoevaluación y la toma de conciencia de todo lo que sucede durante la actividad en el podio.

Hermida (2013) afirma que las grabaciones permiten que los estudiantes tomen conciencia de las actitudes que experimentan hacia sí mismos, es decir, de qué manera valoran su imagen profesional y cuáles son los sentimientos que les animan al verse ejerciendo su labor directorial. Hermida reporta que en su investigación en la formación de profesorado, la mayoría de los estudiantes para profesor se sintieron reforzados en su auto-concepto profesional al ver las grabaciones y descubrieron, para su sorpresa, que el estrés, los nervios y la inexperiencia no se reflejan negativamente desde una perspectiva externa.

La visualización de uno mismo deriva en un enfrentamiento con la propia imagen que lleva a comenzar a construir su perfil profesional y a ser conscientes de sí mismos en un

entorno laboral, generando zonas de conflicto y mejora respecto a aquellos elementos no deseados. De una parte, las grabaciones ofrecen una perspectiva ampliada que permite ver la clase desde una posición diferente a la de actores; de otra, la objetividad de la grabación enfrenta a los profesores noveles con la realidad de su actuación y les ayuda a ser conscientes de muchos elementos que no pudieron percibir durante la sesión de clase. Su cognición se ve facilitada, así como la adquisición de competencias (Hermida, 2013).

Los últimos desarrollos de esta herramienta incluyen la difusión digital de las grabaciones en redes virtuales y la posibilidad de mezclar lenguajes en la edición de los vídeos, por ejemplo con comentarios que expliquen las fases de una clase o el empleo de una determinada estrategia o destreza (Hermida, 2013).

1.6 La experiencia personal de la investigadora sobre el empleo del vídeo en el aula

Mi experiencia personal con el empleo de las grabaciones en vídeo de algunas de las clases prácticas de los estudiantes de Dirección es amplia ya que llevo utilizándola durante los últimos 8 años en mis asignaturas de Dirección Coral e Instrumental en la especialidad de Pedagogía, y Composición como materias obligatorias y como asignatura optativa para todos los estudiantes instrumentales del grado Superior de música en el País Vasco.

Les grabo periódicamente (cada 2/3 semanas) los ejercicios técnicos trabajados, fragmentos del repertorio montado -secciones completas, generalmente- y hacia final del curso, las obras completas. El mismo día, en la segunda mitad de la clase, visualizamos las grabaciones en grupo y se van desgranando los comentarios, observaciones y valoraciones de todos los estudiantes hacia sus actuaciones y las de sus colegas. Finalmente, hago yo mi valoración. Lo realmente importante de esta herramienta es que resulta tremendamente objetiva a la hora de mostrar al estudiante su actuación, que no coincide casi nunca con las sensaciones o percepciones que tiene cada uno de su propio gesto y de su capacidad de comunicación. La grabación presenta sin tapujos los errores técnicos, la corrección o incorrección de la postura corporal, la imagen de los movimientos en el podio (elegante, anodina, demasiado pasional, demasiado intelectual...), se visualizan las expresiones faciales y su capacidad comunicativa (o no), el lenguaje corporal en su conjunto y su capacidad de comunicación. Los estudiantes

siempre se sorprenden con lo que ven porque, según enuncian en las sesiones, al dirigir no sentían internamente que lo que ven en la pantalla era lo que estaban proyectando. En una palabra, no coinciden generalmente la percepción de lo que uno hace con lo que realmente está transmitiendo.

Lo interesante de estas grabaciones es que se saquen conclusiones de cada debate y que se propongan objetivos a mejorar para la siguiente sesión. No basta con visualizar los problemas, hay que intentar ponerles remedio una vez localizados. La visualización de las grabaciones individuales a lo largo del curso académico da una idea muy fiable del grado de progreso llevado a cabo por cada alumno y constituye también, por tanto, una herramienta de evaluación en la que apoyar la evaluación continuada.

Por último, cuando las clases de técnica son más numerosas, por ejemplo, de 5 o 6 alumnos, es posible hacer un *ensemble* instrumental/vocal dentro del propio grupo de estudiantes de Dirección, de tal modo que se reparten los papeles principales de la partitura y todos interpretan una de las partes mientras uno de ellos dirige. Todos dirigen de manera rotatoria. Esto es una constante en las clases prácticas de las principales universidades norteamericanas y de algunos centros europeos (el Royal College de Londres, funciona de este modo en las clases semanales). Resulta muy interesante esta estrategia Didáctica porque permite al estudiante no sólo dirigir a un colectivo pequeño de instrumentos/voces, sino que, además, cuando le toca el turno de tocar/cantar para sus compañeros está disponiendo de una visión “desde el otro lado” de la labor directorial, amén de conocer de primera mano las dificultades técnicas de cada instrumento que interpreta y comprende mejor dónde residen los fallos de comunicación que percibe en el colega que está dirigiendo; posteriormente, cuando tenga que dirigir él mismo a los demás, será consciente de aquellos aspectos que no funcionaron cuando el colega dirigía e intentará ponerles remedio.

Esta es una práctica muy efectiva y sumamente Didáctica porque el estudiante es director e intérprete con la doble visión que estos dos roles pueden aportar al mismo hecho musical. Además, resulta impensable para la mayoría de los centros superiores disponer de una formación orquestal exclusivamente al servicio de las clases de Dirección. Resulta extremadamente complicado articular una programación periódica que permita tener una orquesta de los propios estudiantes de otras especialidades instrumentales en

el aula de Dirección porque les coinciden los horarios con sus propias asignaturas de especialidad y, por otro lado, la idea de contratar un grupo instrumental profesional, al margen de los estudiantes del centro, es muy costoso económicamente. Este es uno de los grandes hándicaps en el aula de Dirección: que existen pocas oportunidades de dirigir *practicums* con una orquesta real. Por eso, cuando existen esas oportunidades hay que intentar extraer de ellas el mayor aprendizaje posible, recurriendo a herramientas como la auto-observación, el debate, la hetero-observación, las autoevaluaciones, promoviendo el aprendizaje reflexivo y autónomo.

2- INVESTIGACIÓN PREVIA SOBRE AUTO-OBSERVACIÓN A TRAVÉS DEL VÍDEO EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN EN DIRECCIÓN

La grabación de vídeo ha sido empleada en instituciones de educación superior y en la enseñanza del futuro profesorado para permitir a los estudiantes observar y evaluar sus propias acciones. McAleese (1984) analiza los efectos de la “auto-confrontación” mientras los estudiantes de Pedagogía observan sus grabaciones de la propia práctica como profesores. Existe un estudio similar en la Universidad de Leeds (1990) usando las grabaciones de vídeo de los estudiantes de Educación musical con dos finalidades: por un lado, propiciar la reflexión de los estudiantes sobre su propia práctica, y por otro lado, para ofrecer a los profesores experimentados la posibilidad de testar la respuesta a diferentes estilos de enseñanza.

La grabación de vídeos en el aula parece particularmente apropiado para estudiar las conductas gestuales en Dirección. En uno de sus estudios, Yarbrough (1975) emplea la grabación a través del vídeo para estudiar la efectividad de la auto-observación en la adquisición de las habilidades gestuales básicas. Witt (1986) por su parte grabó en vídeo 48 clases de orquesta y banda en su estudio sobre el uso del tiempo de clase y el grado de atención de los estudiantes en los ensayos de los grupos.

Existen otros estudios, como los de Price (1983) y Grechesky (1986) que examinan el lenguaje verbal y no verbal dentro de la actuación directorial. Price usa grabaciones de vídeo para determinar por ejemplo el tiempo de contacto visual del director con los músicos, o el tiempo empleado en tocar frente al tiempo en que no se toca durante los ensayos. El estudio de Grechesky examina la relación entre la conducta del director y

las interpretaciones expresivas.

El empleo de la grabación de vídeos en la enseñanza de la técnica gestual en Dirección ha sido también estudiado por Fleming (1977), quien mide el efecto de un método práctico guiado de Dirección y la autoevaluación del vídeo en el desarrollo de las habilidades gestuales de los estudiantes. Los resultados de esta investigación indican que la práctica guiada y el *feedback* a través del vídeo son beneficiosos para la adquisición de habilidades y para la mejora de la práctica gestual de los estudiantes.

Yarbrough (1987) compara la efectividad de dos tipos de autoevaluación a través del vídeo; primeramente, mediante la redacción escrita de autocríticas y, en segundo lugar, la auto-observación empleando para ello un formulario que recoja lo que se ha de observar. Para ello, Yarbrough divide las habilidades en 8 categorías: Figuras básicas de compases, anacrusas/preparaciones, cesuras e interrupciones del movimiento, tempo, contacto visual, dinámicas, entradas y estilo/carácter de la música. Los datos muestran que los estudiantes se puntuaron más alto durante la auto-observación. En las críticas escritas, sin embargo, los estudiantes se mostraron más críticos con su actuación y pocos fueron los que sacaron algunas conclusiones de tipo auto-instructivo. Esta baja frecuencia de conclusiones auto-educativas resulta, en opinión de Yarbrough, un poco frustrante. No obstante, el estudio muestra que un refuerzo inmediato a través de la autoevaluación es un modo efectivo de aprendizaje de habilidades gestuales y que:

There are many skills to be learned in order to be an effective conductor/educator who can preside over a rehearsal that will provide a rich, aesthetic experience for student performers. Separating these skills may be the most efficient way to teach these behaviours. (p. 189)

Hay estudios que examinan la autoevaluación del director a través del uso del autoanálisis de la grabación en vídeo de su actuación. Algunos de esos estudios se acompañan de un formulario detallado como guía para la auto-observación (Yarbrough, 1987), mientras otros comparan los resultados de las autoevaluaciones con el *feedback* del instructor (Yarbrough, Wapnick y Kelly, 1979).

Es reseñable la investigación llevada a cabo por Hugh Johnston (1993) ya que llevó a cabo un estudio sobre el empleo del vídeo como herramienta de autoevaluación, hetero-

evaluación y *feedback* del profesor al evaluar las habilidades gestuales en estudiantes de profesor de música. Para ello contó con 25 estudiantes de la Universidad de Londres – Instituto de Educación- a los que se grabó en vídeo mientras dirigían. Cada participante recibió asesoramiento de un compañero y *feedback* del profesor. La revisión de los vídeos grabados por parte del compañero y el profesor llevaron a la determinación de 3 áreas de fortaleza técnica gestual y otras 3 áreas en las que el participante precisaba mejorar. El investigador tabuló los resultados y encuestó al grupo respecto a la efectividad del proceso de enseñanza. Los resultados indican que el proceso instruccional fue efectivo y que la inclusión de la evaluación de los pares contribuyó a presentar una visión más ajustada de las habilidades de cada director estudiante. Antes de la grabación en vídeo, el profesor dio consejos técnicos y musicales al director y el compañero de Dirección (*peer*) evaluó a su colega director según un cuestionario sobre competencias elaborado por el profesor. Una vez terminada la sesión de grabación, ambos, director juzgado y su compañero visionaron el vídeo, mientras el profesor completaba también su cuestionario sobre competencias del evaluado. El compañero y el director discutieron con libertad los puntos fuertes y las áreas que necesitaban mejorar en la técnica gestual. Los cuestionarios se recogieron y se categorizaron y tabularon las áreas con mejor competencias y las que precisaban mejorar. En opinión de Johnston, el uso de la evaluación con pares (*peer evaluation*) fue de gran ayuda por dos razones fundamentales: en primer lugar, el colega pudo ofrecer a cada director otro punto de vista, diferente del profesor, y en segundo lugar, cada colega, al observar a su compañero director, conseguía una mayor profundización en diferentes áreas competenciales de la Dirección a través del propio proceso de evaluación. Sobre este particular, los estudiantes colegas emitieron comentarios múltiples y muy interesantes sobre la repercusión de la evaluación de los colegas sobre su propio aprendizaje.

El análisis de los cuestionarios de autoevaluación y hetero-evaluación revelaron en esta experiencia que las autoevaluaciones eran más críticas que las hetero-evaluaciones. Cada respuesta fue clasificada como negativa (necesidad de mejora) o positiva (área de fortaleza). Los datos de las autoevaluaciones mostraron que el 60% de las respuestas eran negativas y el 40% positivas. Las hetero-evaluaciones, sin embargo, contenían más respuestas positivas que negativas (65% frente al 35%).

El resultado de este estudio indica que la auto-evaluación a través del vídeo, la hetero-

evaluación y el *feedback* del profesor dan lugar a un progreso efectivo en el aprendizaje de la Dirección. La hetero-evaluación se revela en este estudio como una actividad particularmente útil ya que provee de una tercera opinión menos crítica, pero a menudo muy constructiva. Sobre estos resultados, el investigador argumenta dos posibles razones, por un lado la incomodidad para hablar sobre atributos positivos de uno mismo y, por otro, la sensación de que no hacía falta identificar aspectos positivos, sino los negativos. Este estudio de Johnston tiene una cierta similitud con nuestra investigación, si bien con ciertas variaciones metodológicas (todos los pares han evaluado a sus colegas, no exclusivamente uno) y también con diferencias en el empleo de las herramientas de recogida de datos (múltiples en nuestro estudio), así como que el estudio de Johnston se realiza en una fase, mientras que nuestro diseño experimental ha tenido lugar longitudinalmente en el tiempo con 4 fases (-2 de auto-observación y 2 de hetero-observación) sobre los mismos participantes.

Bodnar (2013) afirma que el *feedback* dado por el investigador en su estudio no resultó tan beneficioso para los participantes como la autoevaluación realizada mediante la auto-observación a través de las grabaciones de vídeo. Estos resultados coinciden con otros estudios sobre la Pedagogía de la Dirección de Orquesta (Madsen y Yarbrough, 1985; Price, 1985). Madsen y Yarbrough (1985), mediante un modelo basado en competencias idearon un método de enseñanza de las habilidades directoriales en el que los estudiantes eran entrenados en diferentes patrones de compás, tempos, dinámicas, estilos, preparaciones, cesuras, entradas y el mantenimiento del contacto visual. Para ello se emplearon definiciones operacionales, un laboratorio de Dirección, auto-observación a través de grabaciones de vídeo y un mínimo de *feedback* del profesor. Este método se focaliza en habilidades específicas más que en una aproximación holística de la formación directorial. Los resultados del estudio sugieren que los participantes del mismo quizás aún eran demasiado legos en las cuestiones relacionadas con el arte de la Dirección y esto explicaría los malos resultados obtenidos en las medias de las variables analizadas. Los autores concluyen que estos participantes en sus primeros estadios de aprendizaje requerirían más ejercicios que abordaran una sola tarea concreta, yendo paso a paso como sugiere la investigación de Beilock et al. (2002).

Yarbrough, Wapnick y Kelly (1979) investigaron sobre el *feedback* a través del vídeo en el aula de Dirección, analizando las actuaciones, las verbalizaciones y actitudes de los

estudiantes principiantes. Después de evaluar la corrección de los patrones de compases, las entradas, las preparaciones/anacrusas, los cortes, el tempo, las articulaciones, las dinámicas, el contacto visual y la frecuencia de manierismos de los directores noveles, los resultados demostraron que el *feedback* a través del vídeo junto con el *feedback* de un instructor y el *feedback* a través del vídeo visto independientemente por cada participante tenían un mayor efecto en la mejora de la gestualidad medida pre y post-test.

Madsen y Yarbrough (1980) sugieren una enseñanza de la Dirección mediante una aproximación basada en competencias que incorpore el uso del vídeo para el autoanálisis del comportamiento gestual. En su investigación las competencias gestuales se articularon como objetivos específicos que cada estudiante debía adquirir. Al comienzo del semestre, los estudiantes debían dirigir un ejemplo musical como pre-test y al final del semestre dirigirían el mismo ejemplo musical como post-test. Tanto el profesor como otro observador experto observaron los pre-tests y post-tests de modo que cualquier diferencia en la puntuación de ambos indicaría un cambio medible durante el transcurso del semestre para cada estudiante. Durante el semestre, sin embargo, los estudiantes debían participar en clases prácticas de Dirección donde se les pedía que focalizasen su atención en todos o en un grupo específico de gestos de Dirección. Estas sesiones prácticas se grabaron en vídeo de modo que cada estudiante pudiera realizar un autoanálisis de su conducta gestual en relación con el modo en que el profesor había definido cada una de esas conductas gestuales. Con el fin de que todos los estudiantes evaluaran del modo más parecido los gestos, cada gesto o conducta gestual fue definida por escrito y presentada con demostraciones por parte del profesor.

Price (1985) replicó este estudio de Yarbrough y Madsen y, de nuevo, la aproximación basada en competencias permitió al investigador/profesor establecer unos objetivos gestuales específicos que cada estudiante debía realizar. Los estudiantes realizaron un pre-test para establecer los datos de partida y participaron en *practicums* de Dirección en los cuales se especificaron los objetivos gestuales a priori. Se grabó la actuación de cada estudiante durante el *practicum* y se empleó el vídeo para completar los análisis y la auto-observación del comportamiento gestual general. Los datos de esta replicación indicaron que la enseñanza de la Dirección basada en competencias es un método efectivo.

También Yarbrough (1987) investigó la efectividad de la autoevaluación del comportamiento gestual a través de la visualización de grabaciones de vídeo en la adquisición de habilidades gestuales básicas en Dirección. Se pidió a los participantes estudiantes que focalizaran sus esfuerzos en 8 conductas gestuales directoriales durante el transcurso de 6 ensayos/*practicum*. Los resultados indicaron que el uso de la autoevaluación de los gestos grabados en vídeo como medio de *feedback* para ayudar a los estudiantes a cambiar o modificar sus conductas gestuales y el uso de un modelo de aproximación sucesivo a dichos comportamientos era un medio efectivo para el aprendizaje.

La mayoría de los estudios relacionados con la investigación de los comportamientos durante las lecciones de música, la interacción y el potencial aprendizaje transaccional se han llevado a cabo mediante el análisis del audio y/o la grabación de vídeo (Daniel, 2006). Lo que resulta interesante, sin embargo, es que con la excepción del trabajo de Rostvall y West (2003), ninguno de los estudios publicados se refiere a instrucción grupal en la que se haya empleado un proceso sistemático de análisis en profundidad de la lección o actuación grabada.

Algunos investigadores advierten del peligro de la tendencia a la hipercrítica de los estudiantes cuando se auto-observan (Hermida, 2013). De esta tendencia nos previenen Masats y Dooly (2011): “It is important to help students avoid focusing only on ‘bad things’ they’ve done” (p. 1156).

Bodnar (2013) refiere en su tesis doctoral que su experiencia como pedagogo de Dirección y largas horas de observación de los estudiantes de Dirección le ha mostrado que muchos de estos estudiantes no son conscientes de su postura, de sus movimientos y del efecto de los mismos en el *ensemble* instrumental o vocal. Los patrones de compás son metronómicos o automáticos a menudo con superposición de tics personales que en muchas ocasiones entran en conflicto con la música que se está interpretando. Generalmente los gestos alineados con la música suelen ser de tipo reactivo más que proactivos, resume Bodnar. Es precisamente el *feedback* verbal del profesor y los pares, y el *feedback* visual a través de las grabaciones de video lo que puede generar una autoconciencia de las discrepancias entre la música y el gesto empleado. En este sentido, Bodnar se pregunta si los profesores de Dirección somos capaces de proveer al

estudiante del andamiaje necesario para que realice el estudio de la partitura, determine los gestos apropiados, practique dichos gestos y sea capaz de comunicarlos efectivamente a los *ensembles* con el resultado de que sean físicamente conscientes de sus movimientos. Parece difícil, pero es posible.

La investigadora finlandesa Konttinen (2008) por su parte, argumenta en su tesis doctoral que durante el periodo de formación del director/a, especialmente en los primeros estadios puede resultar difícil percibir todas las cosas desde fuera de uno mismo, y es por ello que el vídeo ofrece al estudiante un retrato muy acertado sobre lo que hacen y qué aspecto tienen mientras dirigen, es decir, la imagen que dan en el podio. Konttinen alude específicamente a varias tareas en las que habitualmente el visionado de un video sobre la práctica se pueden observar al instante: cuestiones musicales tales como ir “detrás” de la orquesta – o lo que Bodnar llamaba actitud reactiva- y cuestiones físicas que generalmente tienen que ver con una buena postura y movimientos en el podio. Estas cuestiones y otras muchas más sólo se ven claramente en un vídeo. Konttinen relata, asimismo, que el profesor Panula solía decir que algunas veces los directores jóvenes no creían las correcciones musicales y físicas que se les hacían e incluso, si se les pedía corregir algún movimiento comenzaban a argumentar con el profesor. Sobre este particular, Schuller (1997) es tajante:

Seeing the video-taped session usually puts a stop to all the arguments, since video-tape never lies (pg. 123)

Fernández (2012) ha estudiado las ventajas y límites de las grabaciones de vídeo como herramienta en conservatorios de música de Latvia como una estrategia de aprendizaje para los alumnos, como herramienta pedagógica para los profesores y como herramienta para la investigación pedagógica. Uno de los límites o aspectos negativos de la grabación de vídeo es, por ejemplo, que realizar la grabación y el visionado de los vídeos toma su tiempo y puede que los estudiantes no lo vean como un tiempo necesario, sino perdido para el estudio ya que, en general, ya han oído grosso modo los errores o los aciertos mientras tocaban su instrumento. También puede resultar relativamente caro o difícil hacer una grabación de una calidad razonable a los propósitos a los que se destina, especialmente en grabaciones con música, la necesidad de disponer de una buena calidad de sonido.

Sin embargo, los beneficios de esta estrategia de aprendizaje compensan todas esas dificultades citadas, en opinión de Fernández (2012). Además de poder identificar y ser consciente de posturas inapropiadas o de movimientos involuntarios, el vídeo tiene gran potencial como herramienta para la reflexión. El visionado de los vídeos de manera conjunta con otros también resulta de gran ayuda para que el conservatorio se convierta en una comunidad de aprendizaje donde los profesores y estudiantes participan en reflexiones y discusiones colectivas. Incluso más, el empleo de la grabación de vídeos en el aula puede contribuir en la construcción de su propia imagen, que es uno de los elementos fundamentales en el proceso de construcción de la identidad profesional.

Existen varias dificultades que puede llevar a los profesores de instrumento de los conservatorios al rechazo del uso del vídeo. Una de ellas es la falta de tiempo suficiente para las lecciones individuales. Otra suele ser la renuencia a emplear herramientas que nunca han usado ellos mismos cuando eran estudiantes. Sin embargo, en opinión de Fernández (2012) la grabación de vídeos puede ser una gran ayuda en las lecciones individuales ya que permite la grabación e inmediata revisión de lo que se ha hecho para mostrárselo al estudiante. En cualquier caso, el uso del vídeo debiera ser útil para mejorar la calidad del trabajo de los profesores a través de la auto-observación y autoevaluación de sus propias prácticas: las actitudes, la calidad de la dicción, las coletillas que usa al hablar, la gestión del tiempo de clase, etc.

Para Fernández (2012), el principal reto pedagógico es la introducción del video como estrategia de aprendizaje en las aulas de música de los conservatorios. En relación a los profesores de conservatorios, el principal reto sería aumentar sus competencias en tecnología de los medios audiovisuales y su comprensión de las posibilidades que la grabación en vídeo proporciona en el proceso pedagógico de los conservatorios superiores de música. Para los investigadores que realizan su tarea en materias de conservatorios, uno de los aspectos más importantes es desarrollar una metodología fiable y eficiente que permita explotar el inmenso potencial del video, no sólo en la investigación pedagógica, sino también en el campo de la investigación artística. (Bravo Ramos, 2000).

Diversos investigadores han tratado de poner un poco de luz a la Pedagogía de la Dirección explorando la diferencia entre directores novatos y expertos (Byo y Austin,

1994) y el proceso de estudio de las partituras (Lane, 2006; Treviño, 2008; Silvey, 2011), así como examinando la secuencia del aprendizaje basado en competencias (Madsen y Yarbrough, 1985; Price, 1985) y los efectos de la autoevaluación y la instrucción basada en el diagnóstico visual a través del vídeo en el desarrollo de habilidades gestuales (Yarbrough, 1987; Scott, 1996).

Por su parte, Treviño (2008) observó en su investigación sobre los efectos del uso de un modelo auditivo para practicar, que no resulta comparable la interpretación realizada por un director que ha de confrontar por primera vez el audio de su imagen interna sonora con el audio real del *ensemble*, que la llevada a cabo por un director que ha tenido la oportunidad de escuchar la pieza previamente. Los participantes del estudio de Treviño realizaron una mejor interpretación cuando dirigieron con el modelo auditivo grabado con el que habían estudiado, es decir, con el sonido que encajaba exactamente con su imagen sonora de la partitura. No obstante, los estudiantes necesitan aprender a reaccionar a un sonido que sea incongruente con su imagen auditiva interna. El auténtico *feedback* sonoro que permite al director reconducir la interpretación para hacerla ajustada a su imaginario sonoro debe ser el resultado de escuchar lo que produce el grupo orquestal. Si este sonido real producido no se corresponde con las intenciones sonoras del director, éste ha de poder reaccionar rápido con sus gestos para corregir las desviaciones. Por eso resulta crucial que el director aprenda a escuchar lo que está sucediendo en cada momento para hacerlo coincidir con sus intenciones sonoras, aquellas que están en su imaginario y que, independientemente del origen de las mismas –mediante la práctica con audio o mediante su propia imaginación sonora interna-, son el referente auditivo con el que comparar lo que sucede en cada momento a nivel sonoro en la agrupación orquestal o vocal. Dicho de otro modo, existen investigaciones a favor y en contra del uso de modelos auditivos grabados para la práctica gestual de una partitura, pero a mi juicio, lo realmente importante es disponer de un referente imaginario interno –no importa su origen- para disponer de él y poder comparar el sonido real del *ensemble* con dicho referente y hacer las correcciones gestuales pertinentes. Dirigir sin escuchar lo que realmente se está produciendo sonoramente deviene siempre en problemas de ajuste interpretativo dando lugar a que el director dirija fuera de contexto, sin contacto con la realidad sonora.

Silvey (2010), refiere un estudio llevado a cabo con 173 participantes, todos ellos

directores noveles pregrado, en el que se investigó las percepciones que estos estudiantes tenían sobre el currículo de la asignatura de Dirección Instrumental. Todos completaron una encuesta a través de Internet con cuestiones relativas al nivel percibido de preparación en Dirección y ensayos y el tiempo al que sus profesores de Dirección dedicaban en el aula a tópicos específicos. Las respuestas se midieron con una escala de 5 puntos tipo Likert. Los participantes respondieron también a tres preguntas abiertas sobre su confianza en sí mismos al dirigir y se les pidió que sugiriesen una idea para la mejora curricular de la asignatura. Los resultados mostraron que las medias de los participantes para los ítems relativos a la preparación de los ensayos fueron más bajas que las de los ítems referidos al grado de preparación para las habilidades gestuales. Los análisis de varianza mostraron diferencias significativas entre las puntuaciones en función del género. En general, las conclusiones del estudio apuntan que los participantes se sintieron con más autoconfianza en los gestos relativos a la marcación de compases, mostraron menos confianza sobre la capacidad de detectar errores y corregirlos, así como la necesidad indicada frecuentemente por los participantes de más tiempo de podio –es decir, más prácticas con un *ensemble* real- durante los cursos de Dirección en los niveles pregrado.

Johnston (1993) propone en su estudio sobre la efectividad del video en el aula de Dirección un formulario para la autoevaluación y la evaluación de los pares diseñado para identificar las áreas que necesitan mejora dentro de la técnica gestual. Resulta interesante reseñar que las tres áreas más frecuentes identificadas por los estudiantes como áreas necesitadas de mejora –mano izquierda, estilo y expresión facial- tienen que ver principalmente con aspectos expresivos de la Dirección más que con la técnica gestual propiamente dicha. Elizabeth Green (1987) afirma que la mano izquierda tiene su propio lenguaje y que debiera entrenarse para disponer de movimientos independientes de la mano derecha. Grechesky, por su parte (citado en Green, 1987), en su estudio para determinar los elementos básicos del comportamiento expresivo de un director, encuentra que la expresión facial y el uso de la mano izquierda tiene resultados positivos respecto a la creación de interpretaciones musicales artísticas y diferenciadas.

Mathers (2008) considera que la expresión facial y el contacto visual son los dos elementos más importantes que hay que desarrollar dentro de las habilidades de comunicación no verbal de los estudiantes de Dirección. En la misma línea, DeVenney

(2010) afirma que los profesores deberían ayudar a sus estudiantes a desarrollar las habilidades que les permitan un contacto “íntimo” entre el grupo y el director, con componentes que incluyen los gestos de la mano, el contacto visual, la respiración, la expresión facial, el lenguaje corporal y otros factores.

Bodnar (2013) afirma que la pedagogía de la Dirección de Orquesta necesita integrar el desarrollo de la autoconfianza y la comunicación en conjunción con las competencias técnicas y expresivas. En su trabajo de Tesis los resultados apuntan a que los directores noveles con resultados más bajos en las evaluaciones presentan generalmente una falta de confianza en ellos mismos y que este hecho podría haber causado que sus gestos resultaran menos significativos para el grupo orquestal. De ello deduce que los profesores de Dirección deberían dirigir su atención no sólo al desarrollo de habilidades técnicas gestuales, sino también al aspecto comunicativo de la Dirección.

3- ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS EN LOS CUESTIONARIOS

3.1 Pre-observacional (E1.1)

Después de la primera práctica, cada participante, todos los pares y la profesora cumplieron el cuestionario CE1.1 evaluando la actuación de cada participante en los 27 ítems de la escala OCGCS. Las puntuaciones medias de cada ítem en esta primera práctica correspondiente a los 28 participantes son los que aparecen en el siguiente gráfico. Las medias de todas las variables de la escala OCGC se mueven en un intervalo que oscila entre 2'87 y 3'89 en una escala tipo Likert de 1 a 5.

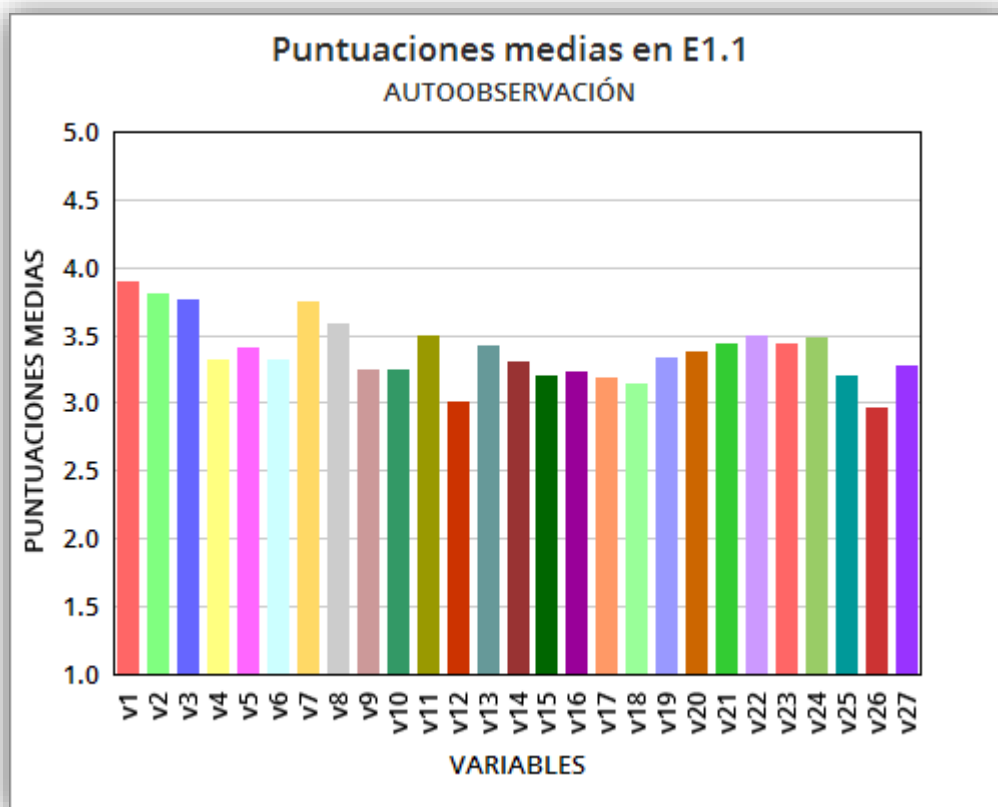


Figura 9. Puntuaciones medias totales de cada variable en la Fase 1 de auto-observación.

Las variables gestuales con una puntuación más baja se corresponden con los siguientes indicadores ordenados de más baja a más alta calificación:

- V 26- implicación del brazo izquierdo en la expresividad
- V12- Independencia del brazo izquierdo
- V18- Empleo del brazo izquierdo en los fraseos
- V17- Cambios dinámicos
- V15- Claridad en los cambios de articulación.

Las variables que, por el contrario, han recibido mayor puntuación media han sido:

- V1- Relación de la anacrusa de comienzo con la velocidad
- V2- Estabilidad de la velocidad
- V3- Ajuste del tempo a la partitura

V7- Estabilidad del pulso

V8- Corrección técnica de las figuras básicas

Podríamos resumir estos resultados de esta práctica diciendo que las puntuaciones medias han oscilado en un margen de 1 punto y que estas puntuaciones medias se han situado en la parte central de la escala de Likert de 5 puntos (entre 2'87 y 3'89). Las variables con menor puntuación se han correspondido con los aspectos de tipo expresivo específicamente relacionados con el empleo del brazo izquierdo, así como la preparación mediante anacrusas de los cambios dinámicos y la claridad (preparación) en los cambios de articulación. Las variables con mejor puntuación media se correspondieron en esta primera práctica con los aspectos más básicos de las dimensiones de ritmo y métrica, fundamentalmente.

Hay que decir que esta fue la primera ocasión en la que los participantes tuvieron contacto con el contenido de la escala OCGCs, sus ítems e indicadores gestuales, y por tanto, hubo que explicarles previamente a la práctica el sentido de cada uno de los indicadores que se iban a evaluar. Este desconocimiento de lo que debían evaluar a los pares y lo que se iba a evaluar a cada uno de ellos previamente a esta primera práctica estaba previamente planificado para que el estudio individual de las partituras tuviera lugar desde sus propios criterios musicales y gestuales. Sin embargo, para la segunda práctica, después de la auto-observación, se les proporcionó a todos los participantes, por expresa petición de los mismos, copias de la escala OCGCs como guía para el trabajo post-observacional y para la autoevaluación en casa de los gestos siguiendo el guion gestual que les había proporcionado el contenido de la escala.

Cabe preguntarse si los resultados hubiesen sido distintos de haber dispuesto de la escala como guía para la preparación de la partitura en la primera práctica todos ellos; es decir, de haber dispuesto de una guía de variables gestuales que iban a ser medidas. En cualquier caso, antes de comenzar la práctica, la profesora explicó cada uno de los ítems, especificando a qué hacían referencia y contestó a cuantas dudas sobre el cuestionario surgieron entre los participantes. También hay que remarcar que, aunque no dispusieron del cuestionario previamente a la práctica y a la preparación de la partitura, todas las

variables reflejadas en la escala con sus indicadores gestuales correspondientes habían sido trabajadas en el aula durante el primer semestre de la asignatura. Esto es, ninguno de los estudiantes era ajeno a ningún concepto, procedimiento o movimiento corporal de los que se pretendía evaluar en el cuestionario.

3.2 Post-observacional (E1.2)

Las puntuaciones medias en la práctica post-observacional oscilan entre 3,24 y 3,93 en la escala tipo Likert de 5 puntos del cuestionario.

Las variables con mejor puntuación en esta segunda fase han sido las relacionadas con la estabilidad de la velocidad, el pulso, las figuras de compases y, como novedad respecto a la fase pre-observacional, se añaden en este grupo de ítems mejor valorados el corte final de la obra y la expresión facial. De mayor a menor puntuación, los gestos mejor valorados son:

V1-Relación de la anacrusa de comienzo con la velocidad

V2- Estabilidad de la velocidad

V7-Estabilidad del pulso

V22-Corte final- ajuste a la dinámica

V8- Corrección técnica de las figuras básicas

V25- Expresión facial

Las variables con puntuaciones medias más bajas coinciden con las de la fase E1.1, si bien con mayor puntaje:

V26- Implicación del brazo izquierdo en la expresividad

V12- Independencia del brazo izquierdo

V18- Empleo del brazo izquierdo en el fraseo

V16-Ajuste del tamaño del gesto a las dinámicas

V17- Cambios dinámicos

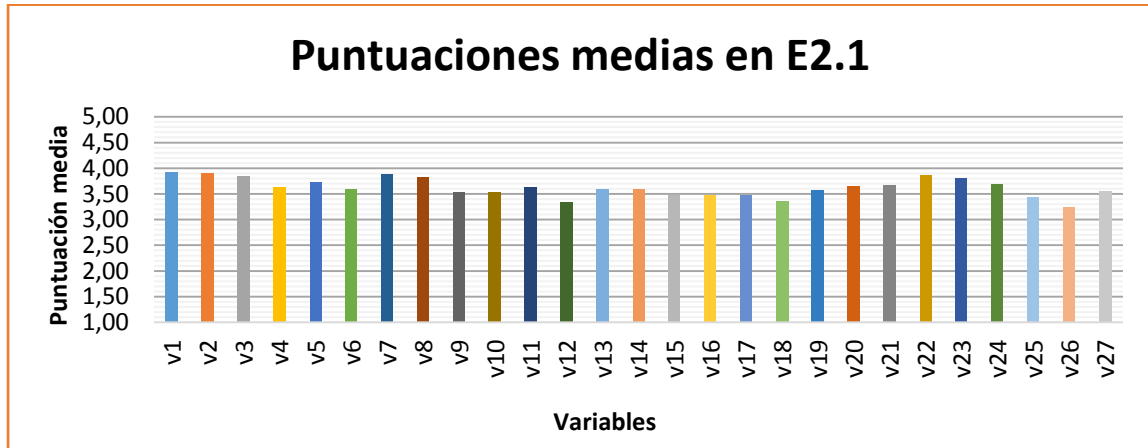


Figura 10. Puntuaciones medias totales de cada variable en la Fase 2 de auto-observación

3.3 Evolución de medias entre ambas fases

Si comparamos la evolución de las puntuaciones medias entre ambas fases se puede observar que todas las variables gestuales presentan una mejoría respecto a la primera práctica, si bien el perfil gráfico de las medias en ambas prácticas resulta muy similar. Ninguna variable ha experimentado un cambio o transformación que haya significado un despegue del perfil gráfico de las puntuaciones en la práctica inicial. En el siguiente gráfico se puede comprobar la mejoría general gestual de todos los ítems y el mantenimiento del perfil generado por las puntuaciones medias en ambas fases:

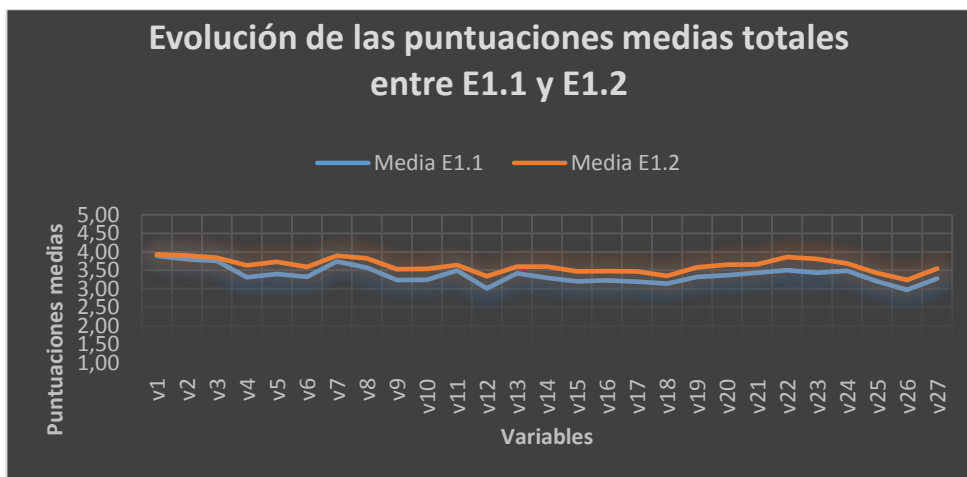


Figura 11. Evolución de las puntuaciones medias totales entre las dos fases de auto-observación en cada variable.

3.4 Porcentajes de mejoría de cada variable durante la experiencia de auto-observación

En nuestra investigación partimos de varios interrogantes, uno de los cuáles era identificar qué gestos podían ser susceptibles de mejoría y cuales no en una práctica de auto-observación en las condiciones descritas en el apartado de metodología. Para ello hemos calculado los porcentajes de mejoría que han experimentado las 27 variables gestuales del cuestionario entre las fases E1.1 y E1.2 de la experiencia de auto-observación y los resultados han sido los que aparecen en la figura 3. Las variables que han experimentado un mayor cambio en el puntaje de los cuestionarios apuntando a una clara mejoría gestual general de los participantes son los que aparecen en la Tabla 1.

Tabla 14.

Variables que han experimentado mayor mejoría porcentual durante la experiencia de auto-observación.

Variable	Indicador gestual	Porcentaje de mejoría
V23	Corte final ajustado a la articulación	7,5%
V22	Corte final ajustado a la dinámica	7'2%
V12	Independencia de la mano izquierda en la marcación de entradas	6,7%
V5	Establecimiento correcto de la nueva velocidad en los cambios de tempo	6,6%
V4	Corrección en la preparación del cambio de tempo	6,4%

Llama poderosamente nuestra atención la mejoría de estas variables mencionadas puesto que, además de que partían de una puntuación baja de la primera fase, el avance positivo que muestran supone un claro avance en la técnica gestual al tratarse de variables que representan un nivel de competencia mayor que las variables que han tenido mayor puntuación media en la fase E1.2, correspondientes a las dimensiones más básicas de la gestualidad en Dirección. Es decir, las variables relativas a la estabilidad del pulso, del tempo, la corrección de las figuras básicas y la anacrusa de comienzo son los gestos con

más altas calificaciones medias en E1.2, pero no son las que han experimentado una mayor mejoría puesto que ya partían de una calificación más elevada que el resto por ser las más básicas dentro del repertorio gestual abordado. Han mejorado en una proporción nada despreciable el corte final, la independencia de la mano izquierda en las entradas y la preparación y establecimiento correcto de los cambios de tempo. Se trata de competencias más avanzadas en la gestualidad de un director novel y claramente más complejas que aquellas competencias que mostraron inicialmente en la primera experiencia práctica.

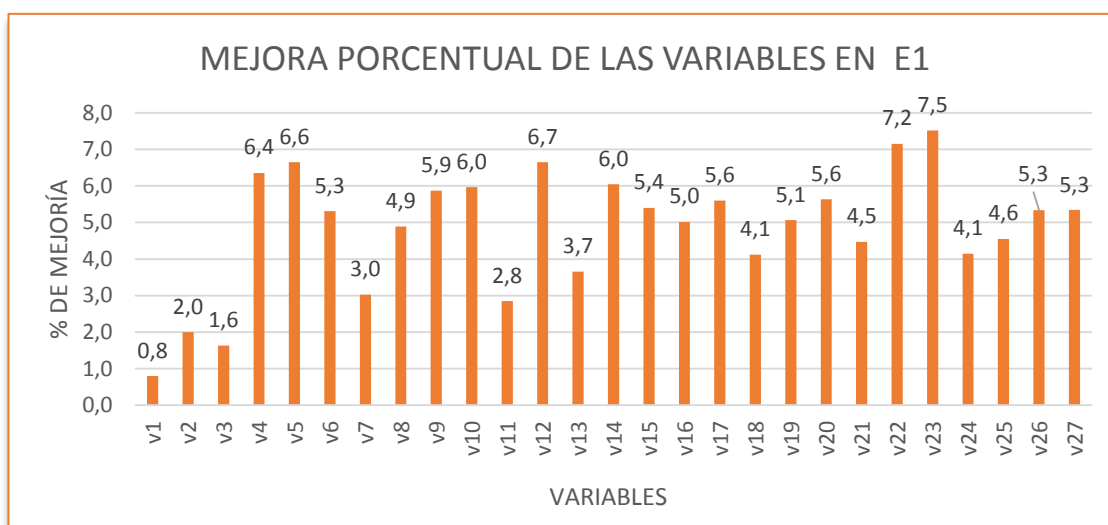


Figura 12. Mejora porcentual de las variables durante la experiencia de auto-observación

Otras variables cuya mejoría es destacable son las correspondientes a la V10 (precisión en los cambios de proporción) con un 6% de mejoría; V14 (corrección en la articulación staccato) con un 6% de mejora; V9 (precisión en los cambios métricos), con un 5,9%; V17 (preparación de los cambios dinámicos) con 5,6%; V20 (adecuación del tiempo de reposo en las pausas) con un 5,6% también de mejoría

De la mejoría experimentada por las variables citadas hasta ahora hay que destacar que reflejan en su mayoría uno de los aspectos más complejos en Dirección: la capacidad de preparar los acontecimientos que van a suceder en la música al menos un pulso antes de que sucedan. La mejoría en la preparación de los cambios de tempo, de los cambios de proporción, de los cambios de carácter o de los cambios dinámicos que se reflejan en la evolución de estas variables durante la fase de auto-observación apuntan claramente hacia una cierta maduración gestual en aspectos que exigen un nivel competencial mayor que aquel que mostraron en la primera práctica en estas mismas variables. Una

de las labores gestuales características de la Dirección es poder preparar todo lo que acontece, como hemos dicho, y dichas preparaciones o anacrusas, precisan de una clara independencia de ambos brazos para emplear el brazo izquierdo en esta tarea; también es posible hacer dichas preparaciones con el brazo derecho, si bien resulta aún más complicado para los principiantes dejar de marcar las figuras básicas para introducir una preparación que puede desequilibrarles el pulso interno del compás. Por ese motivo, durante el aprendizaje la mayoría de los profesores de Dirección consideramos que el brazo izquierdo debe complementar los gestos del brazo derecho, apoyarlos cuando sea preciso y siempre disponer de su independencia para lo que se precise (por ejemplo, indicación del fraseo, preparación de entradas y de todo aquello que vaya a experimentar una modificación).

Es necesario apuntar la importancia del brazo izquierdo y su uso en las preparaciones de los cambios que se vayan a originar en la música (ya sean dinámicos, de tempo, de articulación, de expresividad) para entender que la mejoría de las variables 4, 10 y 17 suponen un auténtico avance en el objetivo final de obtener la necesaria competencia en el manejo del brazo izquierdo. Es cierto que la mejoría en las puntuaciones se corresponde con unos porcentajes que pueden parecer discretos (entre 5,6 y 6,4%), pero, por otro lado, hay que tener en cuenta que esta mejoría ha tenido lugar mediante una práctica de auto-observación experimental sin ayuda ni *feedback* de la profesora o los colegas, y en el lapso de 1 semana de trabajo individual de cada uno con su grabación en casa. Sería previsible que con la reiteración de las prácticas auto-observacionales este porcentaje de mejoría pudiese aumentar progresivamente.

Las variables referidas a la expresividad también han obtenido mejores puntuaciones medias, aunque algo más discretas, pero apuntan al menos a una toma de conciencia – *self-awareness* – de que el gesto puede y debe comunicar aspectos más conectados a la música que con los movimientos corporales que hay que realizar para dirigir. En este sentido, la V26 (empleo expresivo del brazo izquierdo) muestra un porcentaje de mejoría en la puntuación media final de un 5,3%; la V25 (expresión facial/contacto visual) ha mejorado en un 4,6%; la V18 (plasticidad del brazo izquierdo en el fraseo), un 4,1% de mejoría; la expresividad corporal general ha mejorado en un 4'1% también.

Aunque estas variables han mejorado de manera muy discreta, también hay que explicar que esta es una de las grandes dificultades en Dirección: expresar la música, que es más que comunicarla, al menos según mi parecer. Se puede comunicar todo lo que hay en la partitura a través de gestos, hasta la más leve cuestión morfológica o sintáctica; la expresión tiene que ver con la capacidad de comunicar cuestiones de la esfera sensible, las emociones, los sentimientos, las vivencias, la conexión con la música y con los músicos, a veces sólo con la mirada. No existen gestos concretos que se puedan estudiar y trabajar para mostrar la expresividad de la música (el carácter, el *ethos*, lo que sugiere cada sonido, las metáforas sonoras, lo que deja entrever, lo que sugiere, lo que permite imaginar). Quizás a esta parte expresiva se han referido en el pasado cuando a los grandes Maestros de la Dirección de Orquesta se les ha considerados mitos. Curiosamente, son los mismos Maestros que en sus escritos han dejado dicho que no se puede enseñar a dirigir, que un director nace, no se hace. Pues bien, aunque es cierto que no existen gestos concretos para expresar los sentimientos, no es menos cierto que de un modo u otro, cada persona (sana) es capaz de expresarse gestualmente, a menudo de manera inconsciente, acompañando de gestos la verbalización de sus ideas, emociones y sentimientos; incluso generamos gestos que por sí mismo tienen un sentido perfectamente comprensible para el otro (ironía, tristeza, pasión, alegría, desconcierto, sorpresa) y que expresamos generalmente con la cara. Por eso, el secreto para dirigir de un modo expresivo no es otro que el de “desnudarse” en el podio para de una manera natural, mostrar con nuestra conducta general y la expresión facial lo que sentimos y queremos compartir con los músicos y con el público. Esa naturalidad gestual ha de huir de histrionismos, de hipérboles gestuales, y está directamente relacionada con la comprensión de la música que se está dirigiendo, con su conocimiento profundo y la imagen que dicha comprensión y conocimiento del texto nos ha generado a nivel experiencial. Dicho de otro modo, todo el mundo es capaz de expresarse gestualmente en el podio, con la única condición de que conozca la partitura y la haya interiorizado lo suficiente para generar en sí mismo la identificación con la música de un modo natural y transmitirla con honestidad.

De todo lo expuesto anteriormente se puede deducir que mostrarse expresivo/a en el podio precisa de mucha experiencia directorial, de mucha maduración musical, de un estudio de la partitura realmente profundo y de perder la ansiedad y los nervios –

normales en los principiantes- para poder mostrarse uno mismo de manera natural en sus gestos. No se trata de una cuestión que vaya aislada: para poder mostrarse como uno es en el podio, sin vergüenzas ni timideces es importante disponer de una gran seguridad en uno mismo, y esta seguridad va de la mano no sólo del estudio de la música, sino también de disponer de una actitud directorial que se consigue a través de la experiencia práctica y el conocimiento profundo de la partitura.

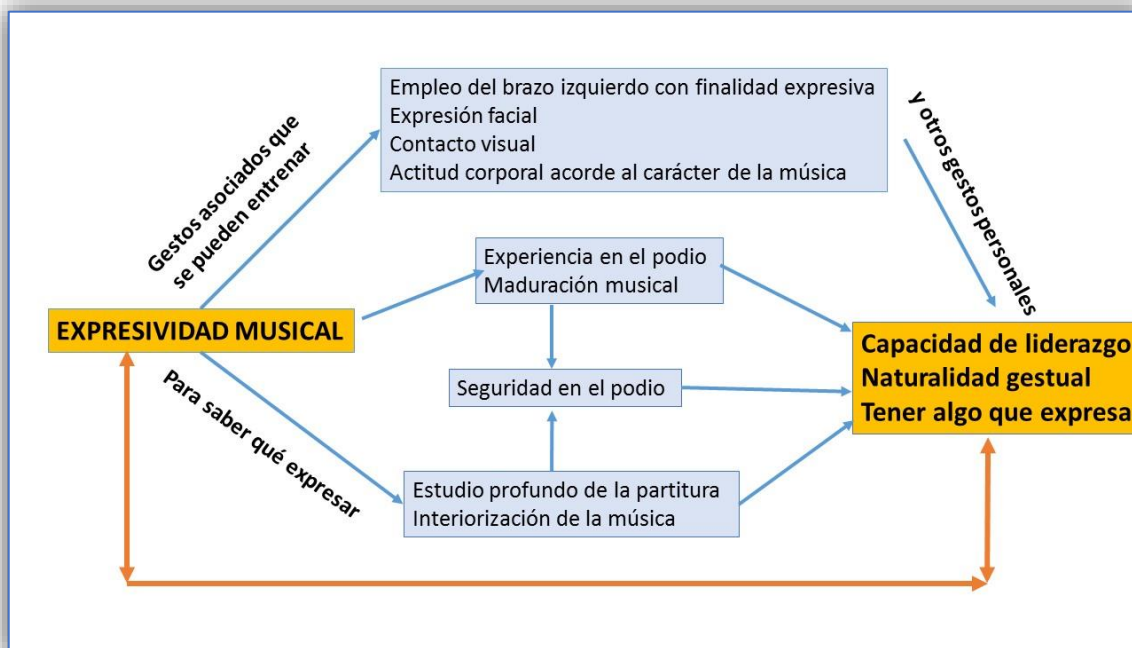


Figura 13. Diagrama con las relaciones entre diversas competencias que propician el liderazgo en Dirección de Orquesta.

Los estudiantes que han realizado esta experiencia auto-observacional se encuentran en la fase de aprendizaje de los gestos asociados que se pueden entrenar en relación con la expresividad en general, sin entrar al detalle concreto de la música en cada momento. Se puede observar claramente el largo camino que les queda hasta conseguir comunicar la expresión musical integrada en el comportamiento y la conducta en el podio.

Para terminar de examinar los resultados de los porcentajes de mejoría experimentados en las variables en esta segunda fase de la experiencia de auto-observación, habría que hacer mención a aquellas variables que apenas han mejorado o lo han hecho de modo muy discreto. Son las Variables, 1, 2 y 3, que se corresponden con las mejor valoradas en la primera fase E1.1 y que son la base y fundamento de la técnica directorial en los

primeros estadios del aprendizaje (la anacrusa de comienzo, la estabilidad del tempo y el ajuste del tempo a la partitura).

Las V 1, 3 y 2 han experimentado los porcentajes más bajos de mejoría, en parte porque también partían de las mejores puntuaciones en E1.1. Las variables 7 (estabilidad del pulso) y 11 (anacrusas para las entradas) también muestran una mejoría discreta de 3% y 2,8%, respectivamente. Resulta curioso que ha mejorado la V12 relativa al empleo del brazo izquierdo en las entradas un 6,7 %, pero la preparación (anacrusa) para prevenir dicha entrada no ha mejorado en la misma proporción (2,8%). Esto viene a mostrar que el tema de las preparaciones en Dirección, como hemos apuntado anteriormente, es una de las competencias más difíciles de asimilar.

Por último cabe señalar que de los dos tipos de articulaciones, el *legato* ha experimentado una menor mejoría (3,7%) que el *staccato* (6%).

3.5 Análisis de las puntuaciones de los cuestionarios en función del sexo.

Las puntuaciones emitidas por los observadores muestran diferencias en función del sexo. Como observadores hemos considerado el sexo de los estudiantes, sin incluir a la profesora. Así, vemos que las puntuaciones totales de la Fase E1.1 son más elevadas en los observadores hombres. Las mujeres han puntuado 2,84 puntos totales menos que los hombres. De un total de 382 observaciones registradas, una vez descontadas las de la profesora, 192 corresponden a hombres y 190 a mujeres. La diferencia porcentual en las puntuaciones emitidas es de un 2,6% más altas en hombres que en mujeres.

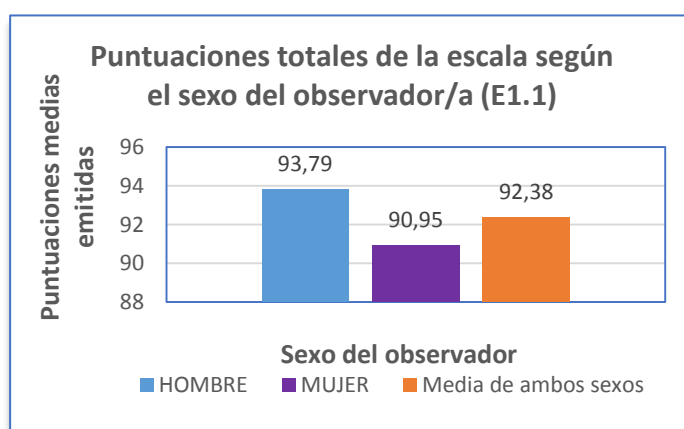


Figura 14. Puntuaciones totales según el sexo del observador en la fase 1 de auto-observación.

Observamos ahora en la Fase 1.2 que se mantienen diferencias entre las puntuaciones emitidas por hombres y mujeres siendo las de estas últimas 5,33 puntos más bajas. Ha aumentado por tanto la diferencia entre las puntuaciones emitidas por los observadores de ambos sexos, debido a una valoración aparentemente más crítica de las observadoras que las de los observadores en esta fase E1.2.

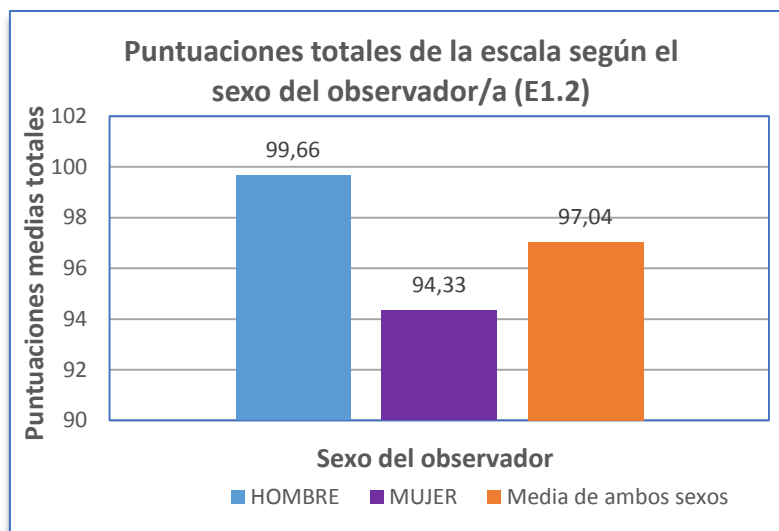


Figura 15. Puntuaciones totales obtenidas según el sexo del observador en la fase 2 de auto-observación.

En esta fase la diferencia porcentual en las puntuaciones emitidas es de un 5% más elevada en hombres que en mujeres. En ambos sexos ha aumentado la valoración de los ítems entre ambas fases. Estas diferencias, aunque no son en absoluto extrapolables al resto de la población, si indican que en cierta medida de los 28 estudiantes que han participado en esta investigación realizan valoraciones más críticas las mujeres que los hombres.

En cuanto a las puntuaciones emitidas por los observados, es decir, por los participantes sobre sus actuaciones –*self-evaluation*– en ambas fases E1.1 y E1.2, siguen un patrón bastante similar en relación al sexo.

Como puede verse en el gráfico siguiente, las autoevaluaciones de los participantes en la primera fase de auto-observación (E1.1) es también más elevada que la que realizan las mujeres sobre su propia actuación, con una diferencia de puntaje inicial de 3,46 a favor de los hombres. Esto supone un porcentaje de un 3,2% de diferencia entre las puntuaciones que se han otorgado a sí mismo los hombres y las mujeres.

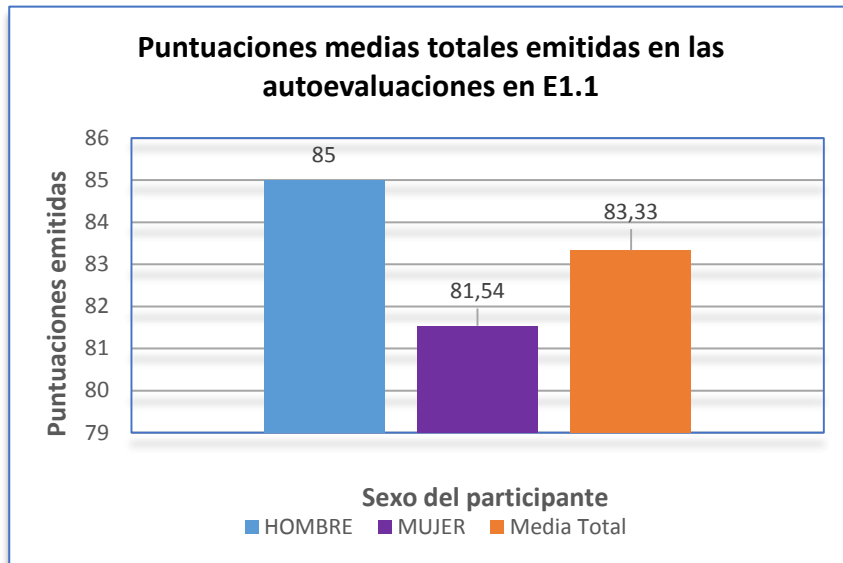


Figura 16. Puntuaciones medias totales de las autoevaluaciones según el sexo en la fase 1 de auto-observación.

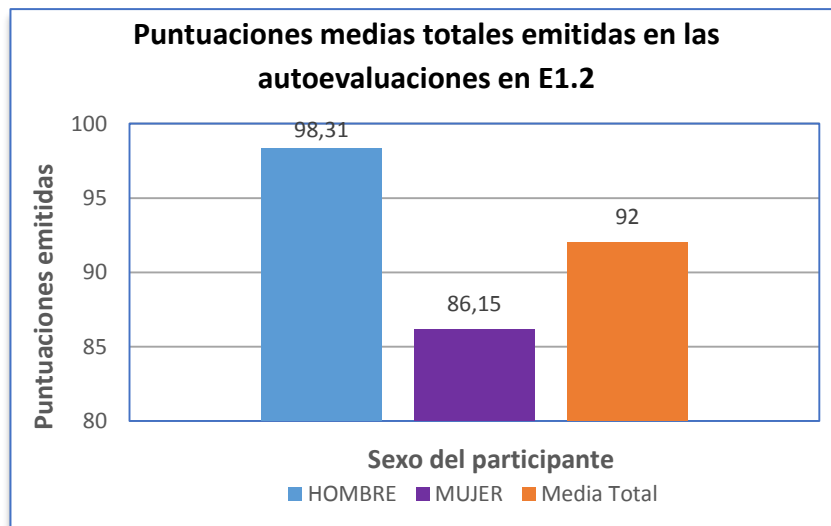


Figura 17. Puntuaciones medias totales de las autoevaluaciones según el sexo en la fase 2 de auto-observación.

En la segunda fase las puntuaciones de las autoevaluaciones continúan con la misma tendencia. Las autoevaluaciones realizadas por las mujeres participantes son las más bajas, lo que apunta a una mayor autocrítica, ya que la profesora/investigadora no ha observado que la actuación real de las estudiantes fuera peor que la realizada por los hombres, en general. En esta fase post-observacional, la diferencia de puntaje en las autoevaluaciones es de 12,16 a favor de los hombres, lo cual es una diferencia mucho mayor que la observada en las autoevaluaciones de la fase E1.1.

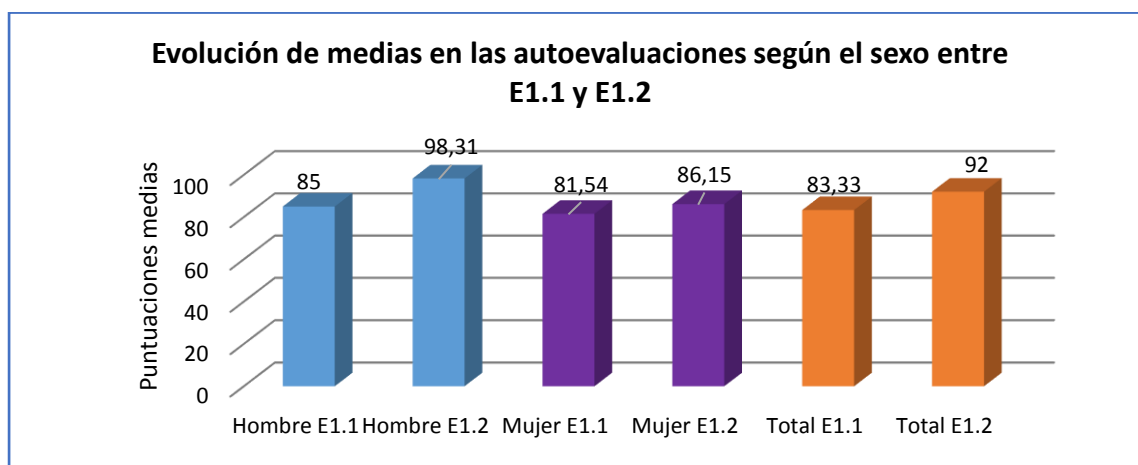


Figura 18. Evolución de medias en las autoevaluaciones según sexo en E1 (auto-observación)

Porcentualmente existe una diferencia de un 11,2% entre las auto-calificaciones de ambos sexos. También la percepción de mejoría entre ambas fases es mayor en el caso de los estudiantes varones (13,31 puntos de mejoría total), mientras que las estudiantes chicas han percibido una mejoría entre ambas fases de 2,82 puntos.

3.6 Puntuaciones según tipo de juez

En la fase E1.1 podemos observar que las puntuaciones medias más bajas corresponden a las emitidas por la profesora. Los pares resultan los más benévolos emitiendo las mejores puntuaciones a cada uno de los participantes. Sin embargo, las autoevaluaciones de la propia actuación son inferiores a las emitidas por los colegas. Parece que los estudiantes han sido más críticos con su propia actuación que con las de los demás compañeros. Por otro lado, el hecho de que las puntuaciones de la profesora sean las más bajas apuntan hacia el hecho de que es la única juez experta en el aula y que los estudiantes, al ser la primera práctica tampoco han dispuesto de los criterios y referencias suficientes para evaluar de un modo más ajustado las actuaciones y las correcciones de cada ítem de la escala OCGC, que como ya se ha dicho anteriormente, aún no estaba suficientemente interiorizada.

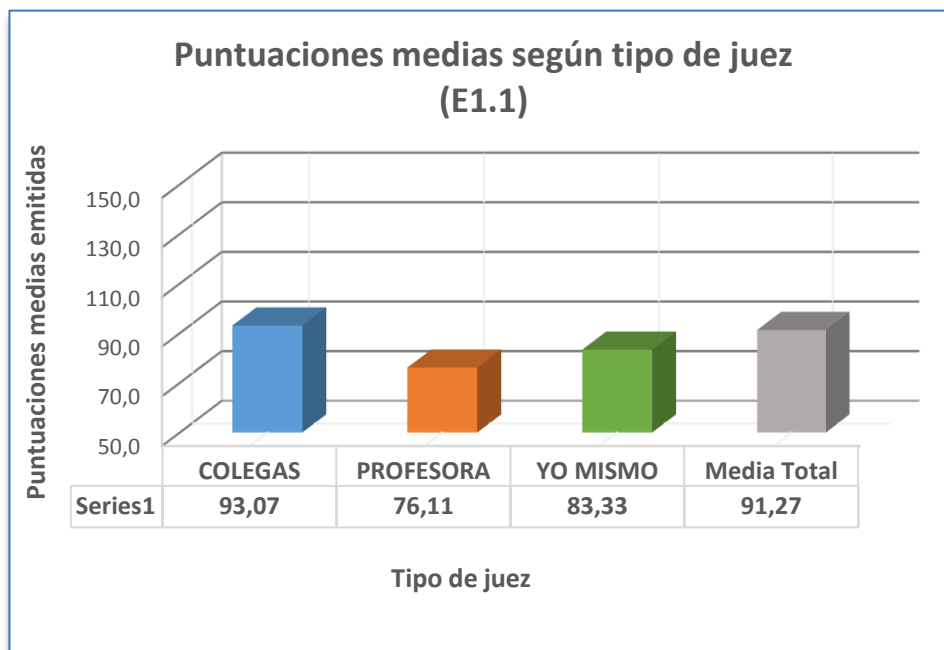


Figura 19. Puntuaciones medias según tipo de juez en la fase 1 de auto-observación.

En la fase E1.2, los resultados difieren de la fase anterior, como se refleja en el gráfico siguiente. En esta segunda fase los estudiantes se han vuelto más conscientes de los gestos que se iban a evaluar, y la auto-observación les ha permitido tener una idea más fiel de su conducta en el podio. Como resultado de todo ello sus evaluaciones han resultado muy críticas. Por otro lado, es posible que hayan tenido la tendencia a puntuar muy negativamente aquellos aspectos que consideran que no han mejorado o lo han hecho muy poco, precisamente por esa autoconciencia y por el reconocimiento de los gestos que creían controlar y, al verse en el vídeo, se han dado cuenta de que no era así. En cualquier caso, las puntuaciones emitidas por todos ellos han experimentado una mejoría, aunque discreta.

Los colegas, siguen siendo más generosos con los demás que consigo mismos a la hora de evaluarse. Sin embargo, la juez experta, la profesora, ha sido testigo de la mejoría de los gestos de cada estudiante en comparación con el punto de partida, con una más honda preocupación por atender cuestiones que eran impensables en la primera práctica, como por ejemplo, las preparaciones o anacrusas de los cambios de tempo, ritmo, dinámicas y articulaciones, así como el esfuerzo por emplear más a menudo el contacto visual, y el empleo del brazo izquierdo con intención expresiva aunque aún a un nivel rudimentario. Esto explica que la profesora haya emitido puntuaciones mejores que los propios

estudiantes, que han pasado de no ser conscientes de lo que hacían a realizar una auto-reflexión excesivamente autocrítica en general.

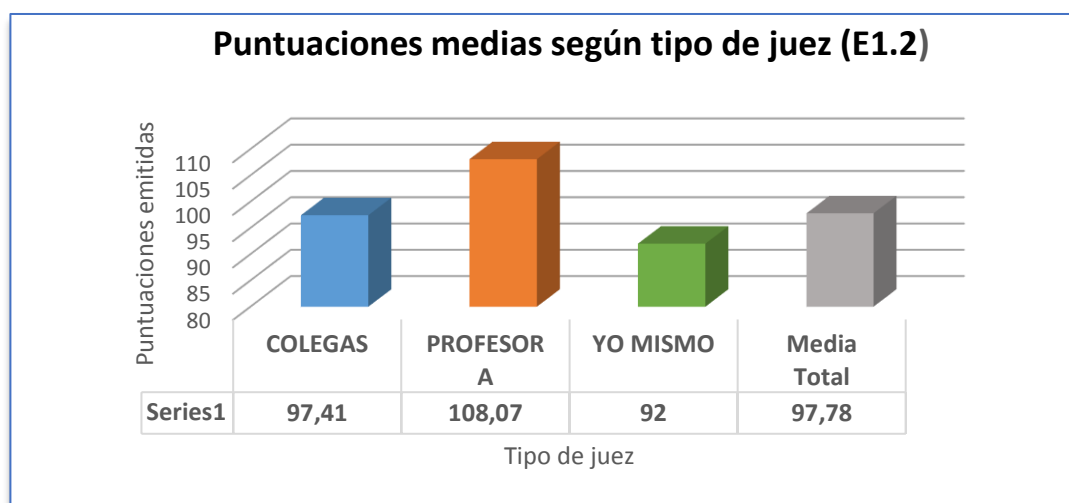


Figura 20. Puntuaciones medias según tipo de juez en la fase 2 de auto-observación.

Veamos la evolución de las puntuaciones entre ambas fases:

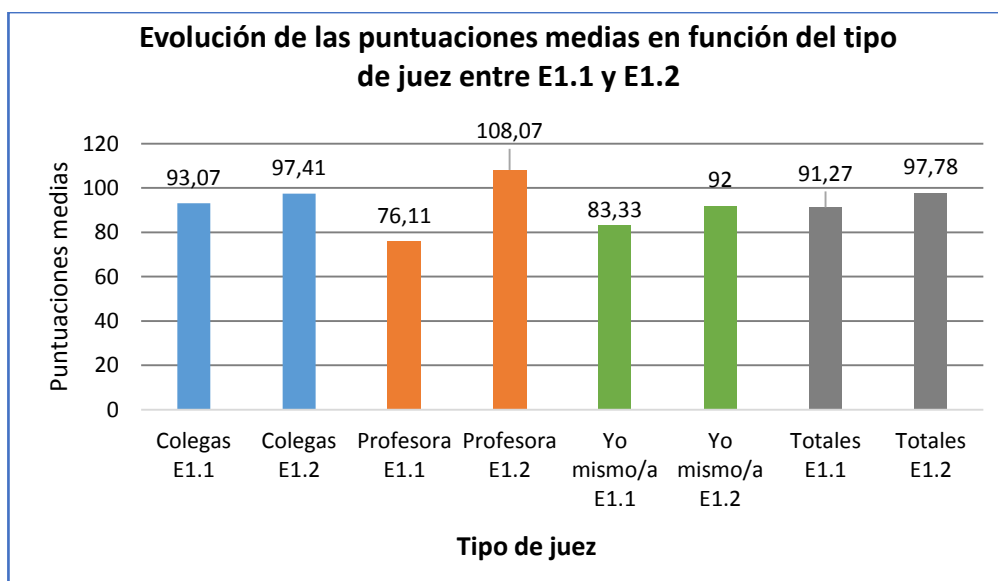


Figura 21. Evolución de medias según tipo de juez en la experiencia de auto-observación.

La profesora ha sido la jueza que ha puntuado más alto en la segunda fase y también la que presenta una mayor diferencia en la evolución del puntaje entre ambas fases. Las puntuaciones a los pares han experimentado una ligera mejoría de 4,41 puntos con respecto a la primera fase de auto-observación. Las autoevaluaciones, como ya se ha

comentado anteriormente partían de una puntuación más baja que las adjudicadas a los colegas y continúan por debajo de estas a pesar de haber aumentado 8,67 puntos respecto a la fase E1.1. Las puntuaciones totales han experimentado una subida de 6,51 puntos durante la experiencia de auto-observación.

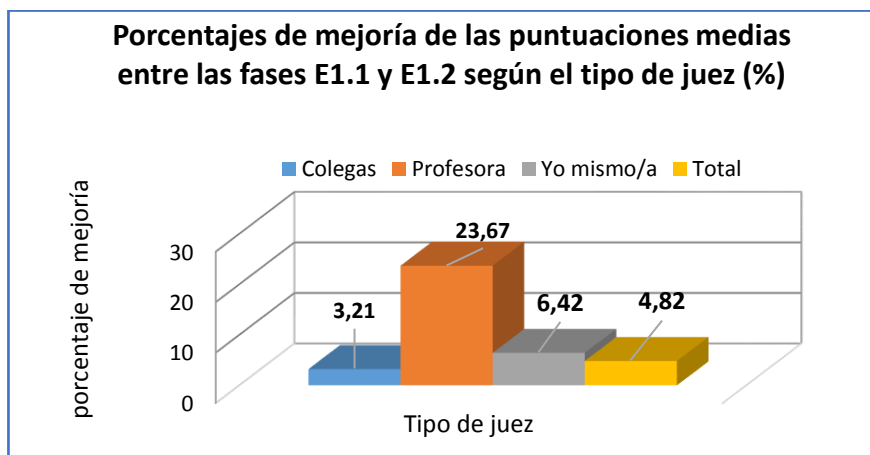


Figura 22. Evolución de porcentajes de mejoría según tipo de juez en E.1 (auto-observación)

En la figura 14 podemos ver ahora los mismos datos de evolución pero en porcentajes de mejoría total de las competencias gestuales durante la experiencia de auto-observación según el tipo de juez. Del gráfico se desprende que las puntuaciones emitidas por los colegas han evolucionado entre ambas fases con una mejora de un 3,21%, frente a la mejora experimentada porcentualmente en las puntuaciones de las autoevaluaciones entre ambas fases de un 6,42%. La profesora ha emitido puntuaciones entre ambas fases con una diferencia porcentual de un 23,67% de mejoría durante la experiencia de auto-observación. La mejoría total de las competencias gestuales analizadas por los distintos tipos de jueces muestra una mejoría de un 4,82% con respecto a la primera práctica de esta investigación.

4- ANÁLISIS DE LOS AUTO-INFORMES PRE Y POST AUTO-OBSERVACIÓN

Todos los participantes cumplieron un auto-informe antes de ver la grabación de su vídeo en casa. Este auto-informe fue cumplimentado inmediatamente después de sus prácticas en el podio, dentro del aula. Las preguntas de respuesta abierta fueron:

1- ¿Cómo me he sentido durante mi actuación dirigiendo? Breve descripción del estado de ánimo, las sensaciones, emociones vividas, etc.

2- Realizar un comentario autocrítico de los aspectos positivos y negativos percibidos durante mi actuación dirigiendo, relativos a la eficacia de los gestos empleados para transmitir las siguientes dimensiones/parámetros musicales de la partitura:

- a. Tempo
- b. Ritmo y métrica
- c. Marcación de entradas
- d. Articulación
- e. Dinámicas
- f. Fraseos
- g. Carácter de la música

3- ¿Cómo me he sentido al saber que me estaban grabando? (tensión, ansiedad, relajación...)

4- ¿La respuesta musical del grupo instrumental se ha correspondido con las intenciones de mis gestos?

5- Preparación de la obra:

- a. Tiempo dedicado (en horas)
- b. Dificultades encontradas
- c. Plan de trabajo seguido

En la segunda práctica, una semana más tarde, cumplieron un segundo auto-informe con 10 preguntas. Las 9 primeras, fueron cumplimentadas antes de comenzar la segunda sesión de trabajo, y la última, la número 10, se contestó inmediatamente después de su actuación práctica. El análisis de cada una de las respuestas emitidas en estos auto-informes pre y post se han analizado, categorizado, codificado y se han calculado las frecuencias de las categorías en diagramas y gráficos clarificadores. A continuación vamos a ir desgranando cada uno de los aspectos estudiados en estos auto-informes. (Ver Anexos con todas las respuestas emitidas y categorizadas)

El guion empleado para suscitar estas reflexiones en los auto-informes post-observacionales fue el siguiente:

- 1- ¿Crees que visionar la grabación te ha servido de ayuda?
 - 2- ¿En qué aspectos?
 - 3- ¿Qué has trabajado para mejorar tu actuación después de visionar el vídeo?
 - 4- ¿Hay algún aspecto que has observado en el vídeo del que no fueras consciente durante tu actuación primera?
 - 5- Vista tu grabación como un espectador externo, ¿cómo definirías tu imagen corporal y tus movimientos?
 - 6- Si tú hubieras sido un miembro del grupo instrumental, ¿habrías podido responder correctamente a tus indicaciones?
 - 7- ¿Cuántas veces has visionado el vídeo? ¿El mismo día o en días distintos?
 - 8- ¿Cuánto tiempo en total?
 - 9- ¿Qué aspectos crees que puedes mejorar hoy en tu actuación?
-

10- UNA VEZ REPETIDA LA ACTUACIÓN EN ESTA SEGUNDA SESIÓN, describe tus sensaciones, aspectos que crees haber mejorado y los que no.

A continuación vamos a ir desgranando cada uno de los aspectos estudiados en estos auto-informes. (Ver Anexos con todas las respuestas emitidas y categorizadas)

4.1 Auto-informes pre-auto-observación

4.1.1 Descripción del estado de ánimo, sensaciones, emociones. ¿Cómo me he sentido dirigiendo?

Para el análisis de las respuestas de los 28 participantes a la descripción del estado de ánimo durante la grabación de su primera actuación dirigiendo (E1.1) se han definido tres categorías:

POSITIVO: cuando la experiencia le ha reportado al participante emociones de tipo positivo.

NEGATIVO: cuando la experiencia ha sido fuente de emociones de tipo negativo.

MIXTO: cuando el participante describe sensaciones de ambos tipos mezcladas o sin acabar de definir completamente.

(Ver Anexo 1 con todas las respuestas categorizadas)

Como se puede observar en el siguiente gráfico, las referencias en la categoría de estado de ánimo negativo son más numerosas (57%) que las positivas (24%) y mixtas (19%).

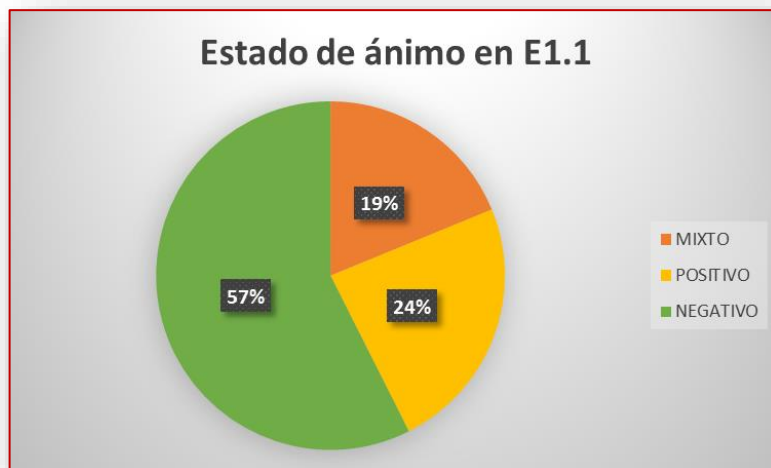


Figura 23. Distribución porcentual de los distintos tipos de ánimo en la fase 1 de auto-observación.

Las **emociones negativas** descritas por estos participantes se resumen en las siguientes, por orden de mayor a menor frecuencia:

- Nerviosismo, tensión (53'1%)*
- Desubicación, descolocación (11,3%);*
- Inseguridad (11'3%)*
- Ignorado/a (7'2%)*
- Desconcentración (7'2%)*
- Incomodidad (3'3%)*
- Impotencia (3'3%)*
- Decepción consigo mismo/a (3'3%)*

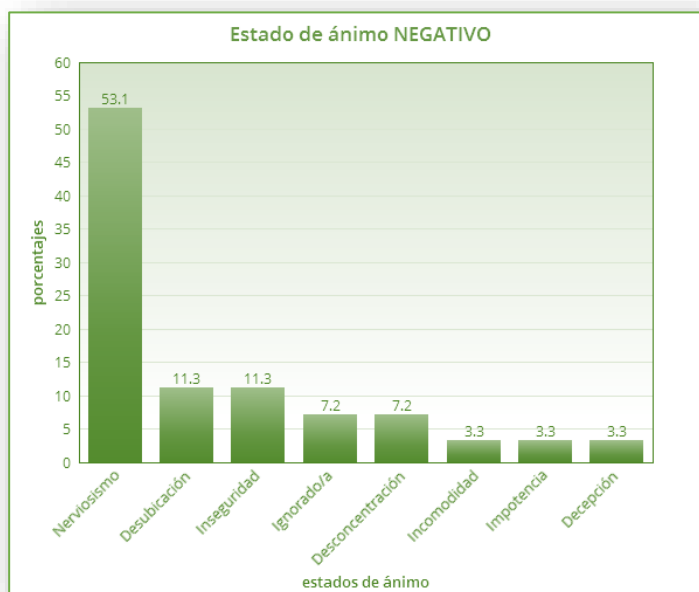


Figura 24. Distribución porcentual de los distintos tipos de estado de estados de ánimo negativo en la fase 1 de auto-observación.

Dentro de esta categoría de estado de ánimo negativo, la mayoría refiere nerviosismo y/o tensión que se explican al tener que enfrentarse a una situación nueva en la que intervienen muchos factores de estrés por la falta de experiencia previa, como son la de dirigir a una agrupación instrumental y, por tanto, poder realizar su práctica gestual con un *feedback* sonoro real, al que no están acostumbrados. No sólo eso, los instrumentistas son músicos que no conocen, no forman parte del contexto habitual del aula, se perciben como extraños a lo cotidiano y esto resulta una fuente de estrés añadido.

El hecho de no poder repetir la obra, es decir, tener que dirigirla “de un tirón”, también es fuente de preocupación para los participantes ya que en el transcurso de la preparación de la obra, tanto en el aula como en el estudio individual, lo habitual es estudiar por fragmentos y repetir los gestos correspondientes a cada pasaje tantas veces como resulte necesario hasta controlarlos debidamente. En esta experiencia deben dirigir sin repetir ningún pasaje, de arriba abajo, y se ven superados por el desarrollo de la música como un continuo sonoro en el tiempo en el que tienen que prever y anticipar los gestos, pero no pueden corregir lo que no ha salido como habían planificado. Precisamente, los participantes que refieren incomodidad e impotencia, explican que es en gran parte debido a una situación que no acaban de controlar, y esa falta de control les produce tensión y nerviosismo:

“Me sentía un poco tenso debido a que la situación era totalmente nueva para mí.” (1502)

“Un poco descolocada. No he podido controlar todo lo que tenía en mi cabeza. Pero a medida que avanzaba la pieza me he ido resituando. He sentido la necesidad de parar para aclarar algunas cosas con los músicos.” (104)

“Estaba muy nerviosa y no me he sentido cómoda. No me he quedado satisfecha con esta primera experiencia dirigiendo. Con los nervios en algunos momentos me sentí un poco desubicada. No tenía claro dónde mirar y se me fueron muchas cosas que había pensado y trabajado.” (106)

“Muy nerviosa e impotente por no poder controlar el gesto.” (1508)

Cuando refieren una cierta desubicación o descolocación tiene que ver también, tal y como expresa la participante 104, con la falta de costumbre para dirigir y situar a los instrumentistas en sus correspondientes lugares enfrente del podio. Esto es natural en una primera experiencia de Dirección práctica con una orquesta delante y de esto se deduce la necesidad de preparar la obra imaginando exactamente donde se colocará cada músico en el escenario. A este respecto, cabe decir que una de las novedades Didácticas que he introducido en mi aula de Dirección al hilo de esta “desubicación” narrada por los participantes en esta investigación, consiste en trabajar en el aula colocando en sillas vacías enfrente del podio carteles con los nombres de los instrumentos y secciones de la obra que se está dirigiendo. De este modo, los estudiantes pueden estudiar y preparar la obra teniendo siempre presente la ubicación de los instrumentos para poder establecer el contacto visual adecuado en cada momento con los músicos correspondientes.

Otra de las razones que coadyuva a la falta de tranquilidad y a generar tensión y nerviosismo es la falta de una buena preparación de la obra. Curiosamente, durante la investigación los participantes han manifestado reiteradamente la misma idea respecto al estudio de la partitura: aunque creían que la tenían bien preparada, en el momento de dirigir se dan cuenta que no era así, que faltaban muchos detalles, o bien que faltaba profundizar en cuestiones en las que ni habían pensado antes de ponerse en el podio.

“La falta de estudio me producía mucha tensión.” (1506)

“Al ser mi primera actuación de directora he sentido toda la responsabilidad de la música sobre mis brazos: el peso de la agrupación, la necesidad de tener y mantener el motor rítmico-tempo y sobre todo tener la obra muy bien aprendida para que no nos salten dudas inesperadamente.” (105)

“Me he sentido cómodo y en conexión con los músicos, aunque no he sido, por los nervios, la falta de estudio de la partitura y falta de técnica, capaz de transmitirles con suficiente ímpetu los “f”, el cambio de tiempo y algunas entradas.” (110)

En relación a las **emociones positivas**, los participantes refieren las siguientes, por orden de frecuencia:

- ♪ Me ha gustado, me he sentido a gusto (30%)
- ♪ Experiencia gratificante (20%)
- ♪ Experiencia emocionante (20%)
- ♪ Cómodo/a (10%)
- ♪ Motivado/a (10%)
- ♪ Feliz, vital (10%)

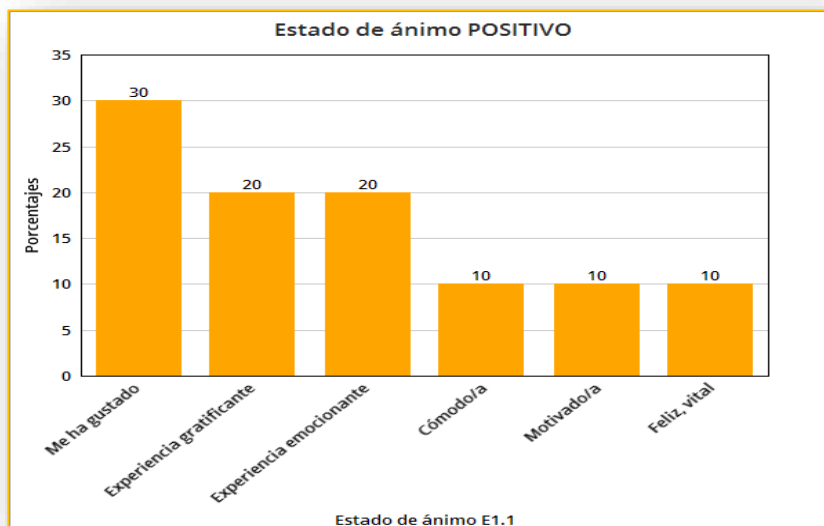


Figura 25. Distribución de los porcentajes de las categorías de estado de ánimo positivo en la fase 1 de auto-observación.

A pesar de confesar su nerviosismo, algunos participantes expresan que se han sentido a gusto y que sienten que han participado en una experiencia gratificante y emocionante. Algunos refieren que se han sentido cómodos y motivados por el hecho de poder dirigir una agrupación real.

“Es una sensación nueva, pero me ha gustado. Me ha motivado para hacerlo mucho mejor la próxima vez. Digamos que “he roto el hielo.” (105)

“Nerviosismo y curiosidad sobre todo. Me ha gustado y ha sido una experiencia muy grata. Se me ha pasado volando, Las sensaciones en general han sido muy positivas, ganas de transmitir a los músicos mi idea de la partitura, y de hacer música juntos.”(108)

“Un poco nervioso, aunque según iba pasando la obra me sentí mucho más tranquilo. Para ser la primera vez que dirijo una pequeña agrupación la verdad que tengo muy buena sensación y la verdad que esto me ha motivado más el hecho de dirigir.” (1504)

“Dirigir una agrupación real ha sido muy gratificante y emocionante. He sentido que en la batuta había música llevada por mí. En general, una experiencia increíble.” (1511)

“He sentido bastantes cosas, pero en términos generales, muy cómodo, feliz, vital...” (1512)

“Me he sentido muy animado y con ganas de dirigir a la orquesta, y con fuerzas cuando ya estaba metido de lleno en la tarea. También algo nervioso por la responsabilidad y el público presentes.” (1514)

“Al principio un poco nervioso pero creo que fue por intranquilidad colectiva, aunque una vez que di la entrada y sonó música se me pasó todo y disfruté dirigiendo.” (1513)

En cuanto a la categoría de **estados de ánimo mixtos**, los participantes refieren fundamentalmente y a partes iguales lo siguiente:

- ## *Nervios, aunque menos a medida que avanza la obra*
- ## *Nervios, pero intentando controlar la concentración*
- ## *Nervios por la responsabilidad, pero buenas vibraciones*

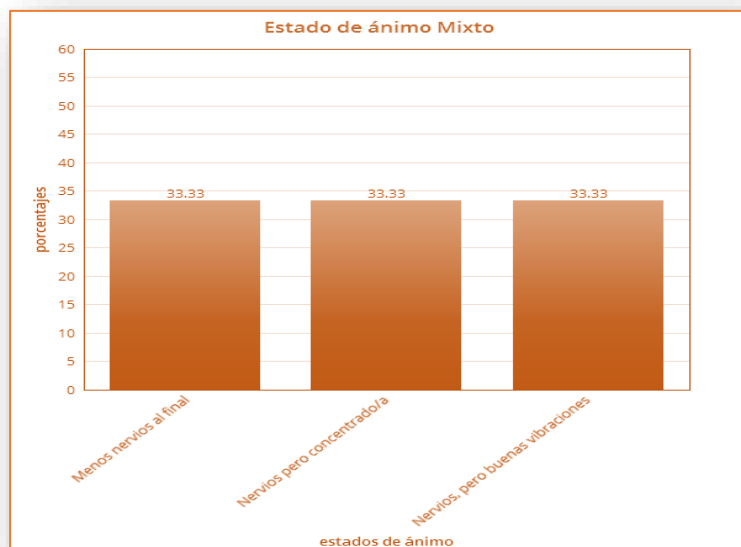


Figura 26. Distribución porcentual de las categorías de estados de ánimo mixtos en la fase 1 de auto-observación.

Como vemos, en esta categoría mixta sigue apareciendo como preeminente la sensación de nerviosismo, si bien atenuada a medida que transcurre el tiempo en el podio o bien por medio de la atención específica a la música (concentración en la partitura). Incluso algunos participantes han sentido cierta satisfacción durante la experiencia, a pesar de los nervios referidos.

“Realmente, un poco nervioso aunque según iba pasando la obra me sentí mucho más tranquilo.” (1504)

“Estaba muy nerviosa, aún después de dirigir tuve un buen rato el pulso bastante acelerado, pero todo el tiempo de dirigir estuve lo más centrada posible en lo que hacía.” (1505)

De estos enunciados emitidos por los participantes se podría desprender que a medida que se va disponiendo de más tiempo en el podio, los estudiantes se sienten mejor

situados una vez pasado el primer choque y es por ello que a medida que avanza la obra se sienten más seguros. No obstante, también hay referencias que muestran justamente lo contrario:

“Antes de comenzar, tenía ganas de ponerme allí delante y demostrar lo que había estudiado. Sin embargo, estaba intranquila y bastante nerviosa y ya desde el principio, al ver que el cello entraba antes de que yo lo hubiera indicado, me fui sintiendo cada vez más insegura. Este sentimiento fue creciendo a medida que daba entradas...” (1503)

“Al principio estaba nerviosa, pero bastante concentrada. Luego fui preocupándome por cosas, desconcentrándome y fue a peor.” (1507).

4.1.2 Influencia de la grabación en el estado de ánimo

El 20% de las respuestas en este apartado corresponden a la categoría “Me ha influido” saber que me estaban grabando en mi estado de ánimo. El 80% de las respuestas emitidas se corresponden con la categoría “No me ha influido”.

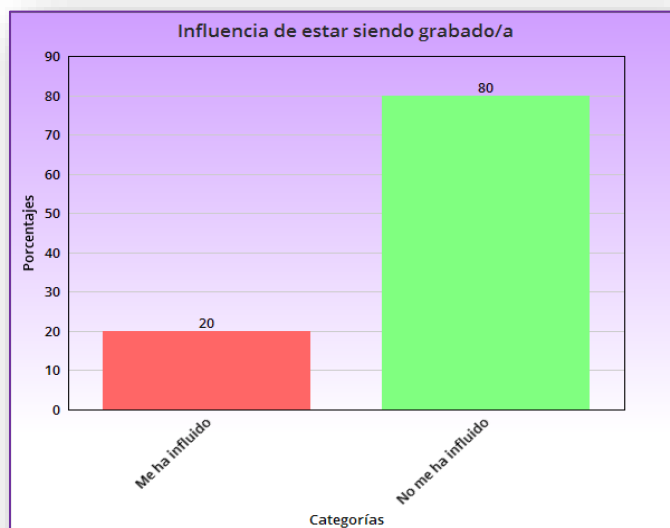


Figura 27. Porcentajes de las categorías correspondientes a la influencia de estar siendo grabado en la fase 1 de auto-observación.

La mayoría de los participantes que han respondido en esta categoría refieren que los nervios que han experimentado tienen más que ver con el hecho de que sus propios

colegas/compañeros de clase estuvieran siendo testigos de su actuación, que el hecho de la grabación. Esto se puede explicar razonablemente si se tiene en cuenta que los estudiantes de música en el Grado Superior están muy habituados a grabar sus actuaciones como instrumentistas durante toda su formación llegando a un punto en el que la presencia de la cámara les es familiar y ni siquiera se acuerdan de que les están grabando, tal y como asegura la mayoría de ellos (Ver Anexo 2).

“Me he sentido perfectamente. No ha influido en ningún momento en mi actuación. Ya había tenido experiencias.” (101)

“Con la grabación he tenido una sensación de mayor estrés, pero más aún que la grabación en sí lo que me ha resultado más incómodo y me ha hecho ponerme más nerviosa ha sido dirigir delante de mis compañeros.” (106)

“La grabación no me ha supuesto ningún tipo de sentimiento negativo. Ni me acordaba de la cámara.” (108)

“El hecho de ser grabado no me ha supuesto nada puesto que al empezar a dirigir me he olvidado del resto de compañeros, de la profesora y de la cámara. A esto quisiera recalcarlo, puesto que la sensación de estar solo con el grupo ha sido muy curiosa.” (110)

“La grabación no me ha sido importante, de hecho creo que ni me acordaba de ella.” (112)

“No es lo que más me intimidó. Ni me acordé que me estaban grabando.” (1510)

“No ha influido en absoluto en la actuación. Los nervios provenían de otras fuentes.” (1514)

El hecho de que una amplia mayoría de los estudiantes participantes se sintieran “inmunes” al hecho de estar siendo grabados contrasta con otros colectivos en los que se ha empleado la grabación en vídeo como fuente de recogida de datos sobre la propia acción, como es el caso de las experiencias con docentes en el ámbito de la enseñanza de lenguas o el caso de la formación del profesorado.

En el caso de los estudiantes de Dirección, el hecho de que la grabación de la propia acción a través del video no suponga en general un elemento de distorsión sobre la propia acción hace que este modo de retroalimentación constituya una herramienta Didáctica con múltiples beneficios y sin los efectos negativos que podría conllevar su uso, tal y como sucede en otras áreas no artísticas en las que la profesión no se ejerce delante del público, sino en el entorno privado o en uno reducido como puede ser un docente dentro de su aula. El hecho de estar expuestos continuamente a grabaciones desde los primeros estadios de la formación musical supone un contacto previo con el instrumento que hace que les resulte familiar y no sea observado como un intruso.

No obstante, existe un cierto consenso, confirmado también en los auto-informes de la experiencia de hetero-observación, por parte de los participantes cuando refieren su preocupación al tener que dirigir delante de tanta gente, aunque sean sus compañeros. Esto es así porque esta experiencia se realizó con todos los participantes (13 en 2014 y 15 en 2015) juntos en el aula, mientras que en los grupos de clase habituales no exceden de 6 el número de estudiantes de Dirección. Cabe pensar que tras muchos años de ofrecer audiciones y recitales durante el período de formación previa, los estudiantes de Dirección participantes disponen de una cierta experiencia escénica y que, del mismo modo que no les afecta demasiado el hecho de estar siendo grabados, tampoco debiera serles tan ajena la experiencia de actuar delante de otras personas. Sin embargo, hay que tener en cuenta que las actuaciones públicas previas las han realizado con el instrumento que llevan cultivando durante al menos 10 años y, además, cuando se presentan en un escenario lo hacen con el repertorio seleccionado y preparado previamente de modo exhaustivo. En esta experiencia se les pide que realicen su primera exposición pública, sin sus instrumentos habituales (piano, violín, trompeta, etc.) y con una experiencia en Dirección de tan solo un semestre, al que se suma el hecho de haber dispuesta tan sólo de una semana para su preparación y sin disponer del asesoramiento del profesor/a.

Si a lo anterior añadimos la presencia en esta experiencia de músicos ajenos a la clase de Dirección, pero a la postre colegas de otras especialidades instrumentales que nunca les han visto dirigir, no sólo aumenta la fuente de desasosiego por querer quedar bien delante de sus pares sino que también se encuentran expuestos a las opiniones que de su actuación tendrán otros estudiantes que les van a ver dirigir por primera vez. Dirigir en clase delante de otros 4 o 5 estudiantes con el docente regulando las actuaciones es algo

a lo que se van acostumbrando, pero dirigir delante de un total de 30 colegas (entre participantes y músicos instrumentistas), sin poder repetir pasajes, es decir, teniendo que pasar la obra una sola vez, y sabiendo que todos ellos van a evaluar la actuación individual es una experiencia nueva, difícil y muy expuesta. Este tipo de exposición a músicos, colegas y docente en tiempo real, y sin poder ensayar, es lo más parecido a una experiencia etnográfica de la acción: simula un escenario real de actuación ante el público y los músicos durante un concierto.

*“No pensaba en la grabación. Más bien en ponerme delante de tantas personas”
(112)*

“Siempre impone saber que te están grabando pero mi ansiedad ha sido más porque solo haya podido hacer un pase y no poder repetir algo que ha salido sin pies ni cabeza.”(107)

“Saber que me estaban grabando no me ha influido ya que en clase estamos acostumbrados a hacerlo. Me ha puesto más nerviosa saber que había más gente mirándome.”(103)

“No me ha afectado la cámara, me ha afectado más la gente que había en la sala.”(1502)

“Me olvidé de la grabación, sinceramente. Sí que sabía que estaba ahí, pero en cuanto empecé a dirigir, no me importó nada. Hay muchos más nervios, creo, con “tanta” gente delante”(1505)

“Estaba muy nervioso en general. No sé si el saber que me estaban grabando influía también. Tal vez con la orquesta, más los alumnos de Dirección ya tenía muchos nervios y la cámara no influía mucho en comparación con lo anterior.”(1509)

“Mis nervios y ansiedad se han debido más al peso de tener que enfrentarme a un público y orquesta que a la cámara de vídeo ya que ya habíamos sido grabados en clase.”(1515)

4.1.3 La respuesta musical de la orquesta: grado de correspondencia con las intenciones gestuales



Figura 28. Distribución de porcentajes de las categorías correspondientes a “Respuesta de la orquesta a mis gestos” en la fase 1 de auto-observación.

El 11,1% de los participantes consideran que la respuesta musical de la orquesta resultó muy concordante con las intenciones gestuales mostradas durante la práctica. El 29,6% afirma que la respuesta obtenida de la orquesta ha sido bastante concordante en líneas generales y el 59,3% consideran que la orquesta no les siguió adecuadamente en respuesta a sus gestos en el podio (poco o nada concordante). Entre las razones que los participantes aducen cuando consideran que la respuesta de la orquesta no se ha correspondido adecuadamente a los gestos realizados están las siguientes (Ver Anexo 3):

Los gestos realizados no fueron entendidos por los músicos

“Al acabar me quedé con la sensación de que mis entradas no se entendían y creo que mis gestos no fueron lo suficientemente expresivos porque la respuesta musical no fue la que esperaba.”(1503)

Los gestos realizados no se corresponden con los que quería haber mostrado

“Creo que no ya que no he expresado con suficiente claridad ni los rit., ni el cambio de tempo ni algunas entradas ni los fuertes. Si he notado conexión en

cuanto al fraseo, expresividad y musicalidad, aunque haya sido más por mis gestos faciales que por mis gestos directivos.”(110)

“Lo que pasa es que no es lo que yo tenía pensado. Pero una cosa es lo que pienso y otra es lo que hago (que por lo que se ve no se corresponde).” (1509)

Los músicos estaban leyendo a primera vista la partitura

“Creo que me podían haber seguido mejor, aunque tengo en cuenta que estaban leyendo a primera vista.” (109)

“Pues la verdad que quería hacer más cosas de las que salieron pero entiendo que era una primera vista y no podían estar a todo.” (1513)

Falta de control de los gestos

“No. Me ha faltado controlar más. En un momento dado he bajado el tempo porque un músico ha tocado más lento. Me pregunto si me estaban siguiendo a mí o yo adaptándome a ellos.” (104)

Esta última afirmación resulta muy interesante porque se trata de una de las cuestiones fundamentales en los primeros estadios de la formación en Dirección: es muy frecuente que los estudiantes, por falta de seguridad en el gesto y una falta de actitud proactiva en el podio, acaben siguiendo a los músicos en lugar de dirigirles. Que la participante 104 haya sido consciente de esta situación habla de un importante grado de reflexión sobre la práctica realizada y reconocer uno de los aspectos que se derivan de la falta de liderazgo en el podio que analizaremos más adelante.

Confrontar las intenciones gestuales con los resultados sonoros les permite a los estudiantes en buena medida comprobar si los gestos empleados resultan adecuados para producir el efecto deseado. Este *feedback* sonoro de la orquesta les provee de una respuesta externa que es inmediata y que no tiene réplica: si los gestos no producen el efecto deseado en los músicos es que dicho gesto es inapropiado, está realizado incorrectamente o no es suficientemente claro como emblema gestual. El gesto en Dirección tiene que ser capaz de comunicar a los músicos cómo se desea la interpretación de la música. Si no existe esa función comunicativa el gesto resulta en un movimiento

corporal sin significado o bien con uno distinto del que se pretendía. Esto obliga a replantearse los movimientos y pensar siempre en el efecto que se quiere conseguir de los músicos y no tanto en lo que a priori el estudiante considere un gesto adecuado, elegante o vistoso.

4.1.4 Preparación de la obra

En relación a la preparación de la obra para ser dirigida durante esta primera experiencia de auto-observación, se han recogido datos relativos al tiempo dedicado al estudio, las dificultades encontradas durante dicho estudio y el plan de trabajo seguido (secuenciación de las distintas estrategias de aprendizaje de la partitura). Los datos recogidos se refieren a la experiencia de auto-observación de los grupos de estudio de ambos cursos académicos.

En la tabla 2 podemos observar el porcentaje mayor en horas de estudio con un 32'14% se corresponde con el tramo de dos horas y media a tres en total durante la semana de la que han dispuesto para la preparación de la obra, siguiéndole en porcentaje el grupo de participantes que emplearon entre una hora y media y dos horas totales para el estudio de la partitura.

En principio parece que el tiempo medio empleado para preparar una obra nueva es escaso y, en efecto, también la docente/investigadora que suscribe este trabajo se ha sorprendido de este hecho. Parece lógico pensar que la labor de análisis de la partitura, aunque de duración corta (en torno a los 4 o 5 minutos todas las piezas empleadas en la experiencia) y atendiendo a la experiencia previa de todos los candidatos con realización de análisis en el aula con la suficiente profundidad y detalle para ocupar los 90 minutos de clase en su totalidad, les habría servido de guía para realizar un análisis exhaustivo que no es posible realizar en un breve lapso de tiempo como el que relatan los participantes. (Ver tabla 15)

Tabla 15.

Tiempo empleado en la preparación de la obra en la fase 1 de auto-observación.

Nada	0-1 h	1h1'-1h 30'	1h31'-2h	2h1'-2h 30'	2h31'-3h	Más de 3 horas	Otras
	110	103	101, 102, 104, 105, 108, 112, 113	106, 107, 1509, 1515	109, 111, 1501, 1503, 1504, 1506, 1507, 1508, 1512,	1502 (5h), 1505 (4-5h), 1510 (5h), 1513 (entre 5 y 10h)	Menos del que debía, más que con ninguna otra obra (1511). Me ponía todos los días a dirigir sin batuta y centrarme en el gesto de la mano, como una hora al día (1514).
	3'57%	3'57%	25%	14'28%	32'14%	14'28%	7'14%

Hay que tener en consideración, por otro lado, que esta experiencia práctica ha tenido lugar durante el periodo lectivo del segundo semestre y, por tanto, todos los participantes tenían que cumplir con el resto de las asignaturas del currículo de sus especialidades, es decir, no disponían de demasiado tiempo para dedicarle a esta práctica en particular, más allá de lo que los 6 ECTS que corresponden a esta asignatura en el plan de estudios de Musikene aconsejan semanalmente y que es en torno a las 2 horas de dedicación personal a la semana.

Además de todo ello, y como se puede comprobar en las siguientes experiencias E1.2, E2.1 y E2.2, los participantes no han sido conscientes de la envergadura de la práctica a muchos niveles: nueva experiencia, preparación autónoma, dirigir a una agrupación de músicos real, la presencia de mucha más gente que en la clase habitual, la grabación de su actuación y la evaluación de la misma por parte de los pares, los músicos, la profesora, además de la autoevaluación. Al no poder concebir exactamente a lo que se iban a enfrentar por falta de experiencia previa, no han sentido la necesidad de prepararse más exhaustivamente con el fin de realizar una actuación que les dejase en buen lugar delante de todos y les resultara satisfactorio a ellos mismos. En resumen, desconocían la complejidad de la práctica a realizar porque no habían vivido una experiencia similar previamente.


Por otro lado, y como se verá más adelante, el hábito de estudio de los participantes se refiere fundamentalmente al repertorio instrumental, no al orquestal en el que han de leerse muchos pentagramas a la vez y controlar muchos sucesos concomitantes en


diversos instrumentos o grupos de instrumentos. Sólo llevan un semestre analizando partituras orquestales y siempre han sido guiados por el profesor/a. Resulta muy clarificadora la idea expresada por muchos participantes a lo largo de todas las experiencias prácticas realizadas en relación al hecho de que resulta muy distinto estudiar una obra para conocer lo que ocurre en ella que para masterizarla de tal modo que se pueda transmitir a otras personas por medio de gestos. Tanto es así, que muchos participantes refieren que creían que se sabían bien la partitura antes de dirigir, pero que ya en el podio dirigiendo se han dado cuenta de que el conocimiento que tenían de la partitura no era suficiente, incluso a pesar de saberse la obra de memoria.


En las experiencias posteriores, los participantes emplearon más tiempo en la preparación de la partitura que debían dirigir, una vez que entendieron después de la experiencia E 1.1 que se requería mejor y más profundo estudio del texto musical para poder dirigir de manera eficiente.


4.1.5 Dificultades encontradas durante la preparación de la obra

Para el análisis de las respuestas emitidas por los participantes en este apartado del auto-informe pre-observacional, se han definido las siguientes categorías (Ver Anexo 4):

 ***Elementos gestuales/técnicos***: dificultades referidas a los gestos técnicos relacionados con los elementos morfológicos y sintácticos de la partitura.
35'3%

 ***Elementos musicales/expresivos***: dificultades referidas a las variaciones de los elementos morfológicos y sintácticos básicos, como son las diferentes gradaciones de velocidad, dinámicas, articulaciones y, en general a los aspectos discursivos relacionados con el carácter y la expresividad musical.
38'3%

 ***Análisis/Toma de decisiones***: dificultades encontradas para comprender la música y tomar decisiones gestuales adecuadas 8'8%

 ***Otras*** 14'7 %

♫ Ninguna 2'9%

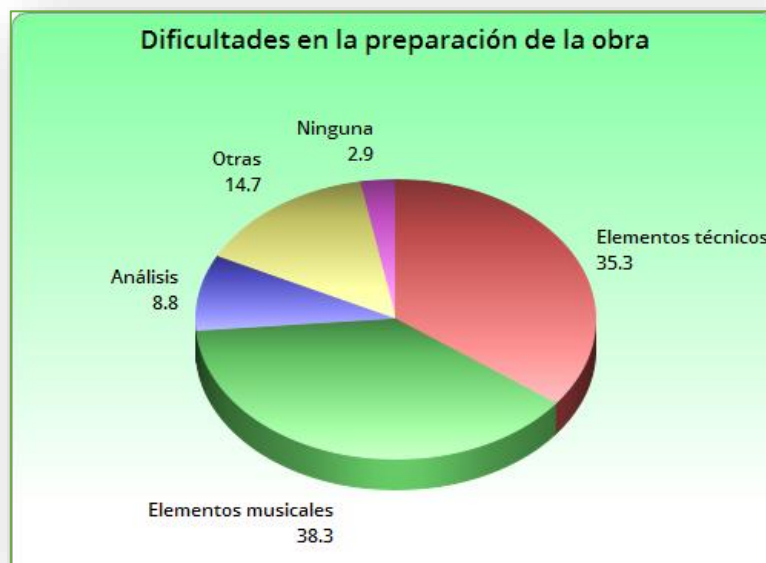


Figura 29. Distribución porcentual de las categorías correspondientes a “dificultades en la preparación de la obra” en la fase 1 de auto-observación.

Dentro de los elementos técnicos (gestuales), los participantes citan como más difíciles o costosos de preparar (a) las entradas, (b) los cambios dinámicos rápidos, (c) los cambios de compás, (d) los calderones y cesuras, (e) el fraseo, (f) los acentos, (g) anacrusas. Estas dificultades se corresponden fundamentalmente con un listado genérico de aspectos gestuales básicos tratados en el aula durante la instrucción inicial.

Dentro de los aspectos musicales y expresivos, los participantes refieren haber encontrado dificultades a la hora de preparar (a) los cambios agógicos, (b) los cambios de tempo, (c) la expresividad del brazo izquierdo, (d) la elección del tempo, (e) elegir marcar a 2 ó a 4.

Respecto a estos dos últimos apartados, cabe decir que constituyen una de las cuestiones centrales a la hora de dirigir. La elección de un tempo adecuado, en el que la música fluya y “funcione” discursivamente es la diferencia entre una interpretación ajustada, madura, en la que todos los elementos musicales se puedan entender y funcionar como un todo y otra en la que no se entiende el discurso por demasiado precipitado o por falta del empuje necesario para que los elementos sonoros puedan realizar toda su función en plenitud. Esta elección del tempo es especialmente difícil cuando no existe ninguna

indicación metronómica, pero incluso habiéndola, sólo constituye una guía aproximada de la velocidad. Los parámetros que hay que tener en cuenta para ajustar el tempo de una obra son múltiples y entre ellos cabe citar el estilo, la formación instrumental, el número de instrumentistas, el pulso de la obra, la acústica de la sala, el estado de ánimo, si hay texto o no, si la música acompaña a una acción teatral o danza, y un largo etcétera (Lorenzo de Reizábal, 2010).

En relación con la elección del tempo de la obra se encuentra la decisión del director de marcar un patrón de compás u otro; las obras muy rápidas aconsejan generalmente patrones de compás más pequeños (medidos *alla breve*, o a 1 tiempo); las obras más lentas suelen aconsejar patrones más amplios de marcación e incluso pueden precisar de subdivisiones de cada pulso que hagan más comprensible la distribución de las figuras dentro de cada tiempo del compás. Pero estas normas generales no son siempre tan claras, especialmente cuando la música va transcurriendo por cambios de velocidad y modificaciones del tempo que van aconsejando en cada pasaje cambiar los patrones de compás en función de la música. Esta es una de los asuntos más complicados para un director: decidir acerca de cómo marcar la música teniendo en cuenta todas las variables que pueden concurrir en el transcurso de una obra.

Las dificultades en relación al análisis se han focalizado en la toma de decisiones y la dependencia de tener un *feedback* sonoro para hacerse una idea previa de la partitura:

“No sabía el qué analizar, me entraban dudas.” (110)

“Tener que elegir y tener mi propio juicio sin la opinión de la profesora.” (111)

“Situación a los diferentes instrumentos [en sus lugares enfrente mío] desde la perspectiva del director.” (1507)

“No he encontrado grabaciones de la obra, falta de referencias sonoras.” (103)








“Necesidad de ensayar con instrumentos para saber si lo estudiado iba a ser eficaz.” (105)

4.1.6 Plan de trabajo seguido




Las secuencias didácticas que describen los participantes son muy diversas, aunque contienen actividades similares. El orden en el que han incluido las actividades de preparación varía entre sí. Las diferentes secuencias de trabajo aparecen ordenadas de menos a más complejas/completas:

Tabla 16.

Secuencias Didácticas empleadas durante la preparación y estudio de la partitura en E1.1


	Lectura de “arriba abajo” - Rayado de la partitura - Práctica gestual
	Reducción al piano - Rayado de la partitura - Práctica gestual con y sin música
	Análisis de la partitura - Reducción al piano - Práctica gestual - Rayado de la partitura
	Escuchar la obra – Análisis de la partitura - Rayado de la partitura - Práctica gestual con y sin audio
	Análisis de la partitura - Cantar la melodía y dirigir al mismo tiempo - Rayado de la partitura - Dirigir imaginando al grupo - Dirigir con grabación
	Ver vídeos - Análisis de la partitura - Rayado de la partitura- Práctica gestual delante de un espejo - Lecturas completas con y sin sonido
	Contextualización de la obra - Análisis de la partitura - Reducción al piano - Rayado de la partitura - Ver diferentes versiones - Práctica gestual

Las actividades de aprendizaje fundamentales se resumen en las tres siguientes:

-  *Lectura de la partitura*
-  *Análisis de la partitura y rayado de la misma*
-  *Práctica gestual con y sin audio.*

A estas tres, comunes a todas las secuencias de trabajo de los participantes, se suman las siguientes en algunos casos

 *Reducción al piano*

 *Escuchar y visionar grabaciones*

La contextualización de la obra a dirigir, la práctica delante de un espejo o la práctica de cantar la melodía mientras dirige, así como dirigir imaginando al grupo de músicos, han constituido actividades poco frecuentes, a pesar de que son prácticas muy recomendables para complementar el proceso de aprendizaje de una obra.

Llama la atención la inclusión en casi todas las secuencias de trabajo la inclusión generalmente en los primeros estadios del estudio de la escucha del audio. Esta práctica de estudiar sobre un audio/grabación de otro director no es una práctica recomendada ya que dirigir precisa de toma de decisiones musicales, no sólo gestuales y cuando dirigen sobre una grabación de otro director no están realizando toma de decisiones musicales, tan sólo siguen la música del modo en que otro ha decidido que debe sonar. En el aula desaconsejo el empleo de grabaciones para el estudio y sólo cuando se haya analizado la obra, comprendido, asimilado y se hayan tomado decisiones musicales, expresivas y gestuales, sería el momento de escuchar y ver otras versiones, a poder ser de buenas orquestas y directores/as, para comparar y explorar, si acaso, otras opciones no contempladas; o simplemente, para reafirmarse en la propia versión.

No obstante, en los estadios primeros de la instrucción en Dirección resulta hasta cierto punto comprensible la necesidad mostrada por los estudiantes de escuchar primeramente la partitura, especialmente cuando es un repertorio que no conocen, siempre y cuando esas audiciones estén limitadas en el tiempo y sirvan de primer contacto, no para trabajar sobre ellas continuamente durante todo el proceso de aprendizaje.

4.1.7 Aspectos positivos y negativos percibidos durante mi actuación dirigiendo

4.1.7.1 Percepciones de falta de eficacia gestual en los auto-informes pre-observacionales

Los participantes han reconocido en sus auto-informes, completados después de su actuación en E1.1 y antes de la visualización de la grabación, los siguientes aspectos de la técnica gestual que han percibido como ineficaces. En esta primera actuación dirigiendo y en orden de frecuencia han sido: la comunicación de dinámicas, la marcación de entradas y el fraseo, la expresividad musical, la estabilidad del tempo, el ritmo y la métrica y, en último lugar, las dinámicas (Ver Anexo 5)

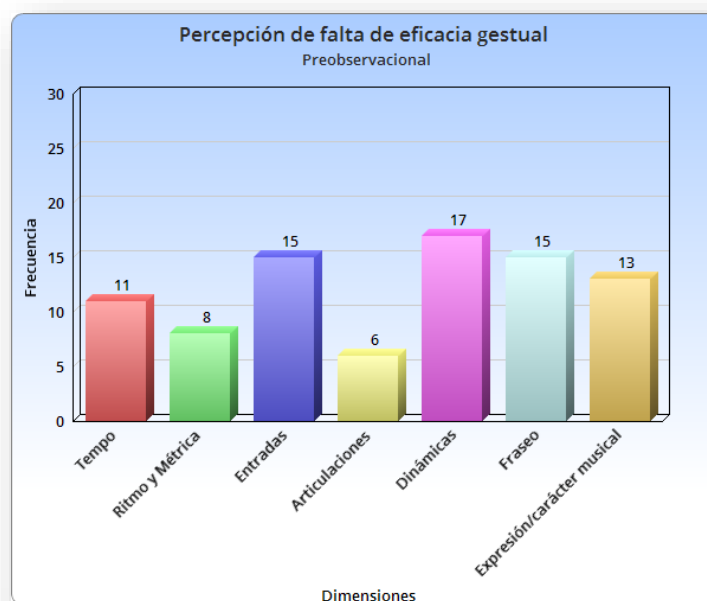


Figura 30. Percepción de falta de eficacia gestual: frecuencias de las dimensiones

En relación a la dimensión *Tempo*, los participantes que no se sintieron satisfechos con la efectividad de su gesto adujeron los siguientes motivos: (a) imprecisión, (b) falta de estabilidad, (c) Más rápido o más lento de lo que se pretendía, y (d) inexactitud en los cambios de tempo y sus preparaciones.

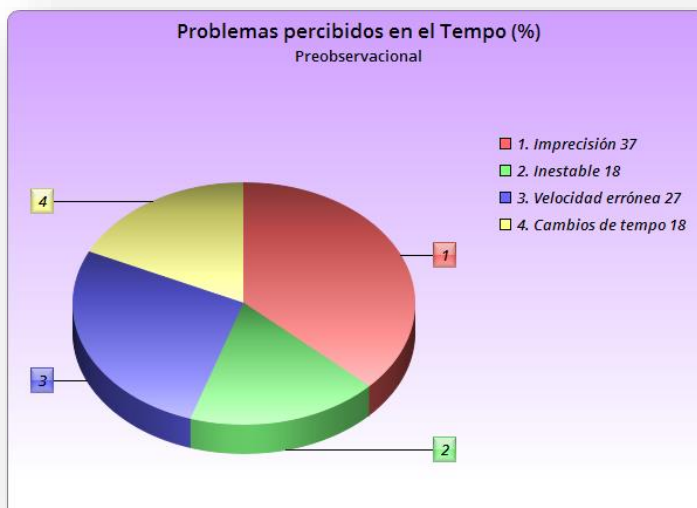


Figura 31. Problemas percibidos en la dimensión Tempo (fase 1 de auto-observación)

En relación al *Ritmo y la Métrica*, los aspectos negativos percibidos por los participantes son fundamentalmente tres. Por un lado, los cambios de compás con la realización correcta de los patrones; por otro lado, la realización de cambios agógicos (*retardandos y accelerandos*); y, por último, el cambio de patrón de compás en función de la música (llevar a 4 o a 2 el compás en función de cada pasaje).

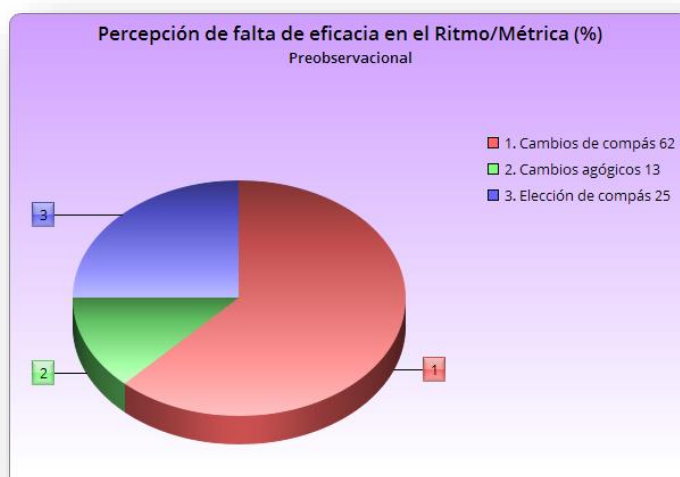


Figura 32. Percepción de falta de eficacia en la dimensión Ritmo/Métrica en la fase 1 de auto-observación.

En relación a la *marcación de entradas*, con sus correspondientes preparaciones, se han mostrado como una de las cuestiones más complejas gestualmente en este primer estadio, o, al menos, así lo han vivido los participantes. Entre los problemas técnicos relacionados con la marcación de estas entradas, los estudiantes refieren principalmente las siguientes:

- ## *Marcan pocas*
- ## *Poco claras*
- ## *Gesto muy grande*
- ## *Sin preparar*
- ## *Se han olvidado.*

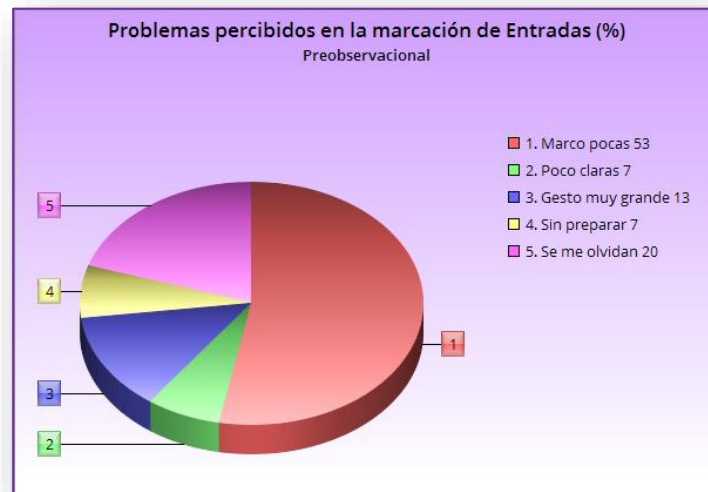


Figura 33. Problemas percibidos en la marcación de entradas en la fase 1 de auto-observación

Las *articulaciones* constituyen un aspecto que, según se desprende de los auto-informes cumplimentados por los participantes, no parecen haberles resultado difíciles de realizar. Únicamente 6 de los 28 participantes han referido una percepción negativa del gesto para las articulaciones antes de la observación del vídeo. Las dificultades referidas son:

- ## *Articulaciones poco claras*
- ## *Poco contraste*
- ## *emplear sólo staccato.*

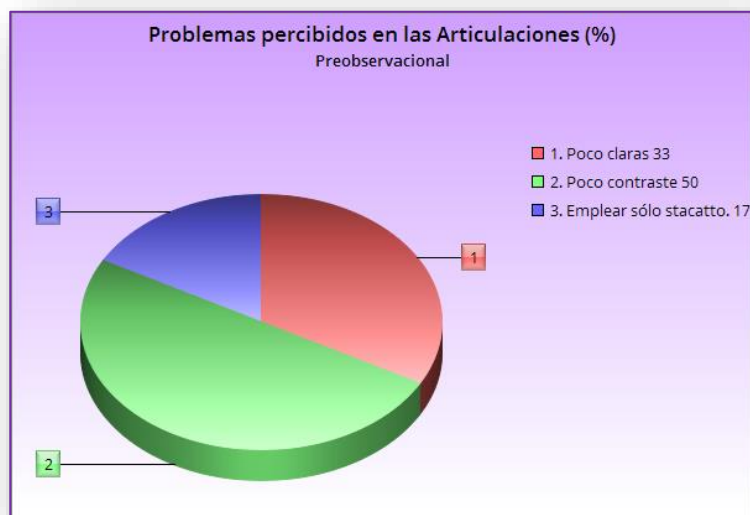


Figura 34. Problemas apercibidos en las articulaciones en la fase 1 de auto-observación.

En relación a las *dinámicas*, el 61% de los estudiantes refieren problemas en su marcación (17 estudiantes de 28), alegando que no han sido eficaces en el gesto, por considerarlo demasiado grande, poco claro, pocas diferencias o falta de marcaciones de las mismas.



Figura 35. Percepción de falta de eficacia gestual en las dinámicas en la fase 1 de auto-observación

En relación al *fraseo*, la percepción pre-observacional de los estudiantes durante su actuación presenta un 54% de estudiantes que verbalizan en sus auto-informes haber tenido dificultades gestuales referidas a esta dimensión. Entre las dificultades y autodiagnósticos expresados por los participantes hay muchas y variadas, destacando fundamentalmente el no haber atendido a esta cuestión o hacerlo de modo incorrecto y poco claro.

Llama la atención la alta cantidad de participantes que no responden a este ítem y que no hacen referencia en ningún momento de sus auto-informes a esta dimensión musical y, los que responden, lo hacen mayoritariamente sin especificar posibles motivos por los que el fraseo no ha sido marcado o el motivo por el que perciben que no estaba bien. Esto apunta a la idea de que esta cuestión no parece haber quedado clara en el aula durante la instrucción previa a la primera experiencia y que, de algún modo, esta dimensión no había sido suficientemente trabajada ni interiorizada como un elemento gestual importante en el aspecto interpretativo. Una vez más, en esta fase pre-observacional parece sugerir que los aspectos puramente gestuales –lo que hemos dado en llamar técnica gestual- son en este momento de su formación la cuestión central de su quehacer quedando toda la gestualidad y el movimiento corporal relacionados con la interpretación musical, entendida como la proyección sonora de los aspectos relacionados con el carácter y la expresividad de la música, en un plano secundario.



Figura 36. Percepción de falta de eficacia en el fraseo en la fase 1 de auto-observación

Por último, analizamos de los auto-informes pre-observacionales las percepciones de los participantes en relación al *carácter* y *expresividad* de la música cuando han dirigido.

De los 28 participantes, 13 se muestran descontentos con el modo en que han expresado la música. En este caso, sí han sido capaces de explicitar mejor los motivos percibidos o atribuidos para sentir que no han sido eficaces transmitiendo el carácter de la música gestualmente.

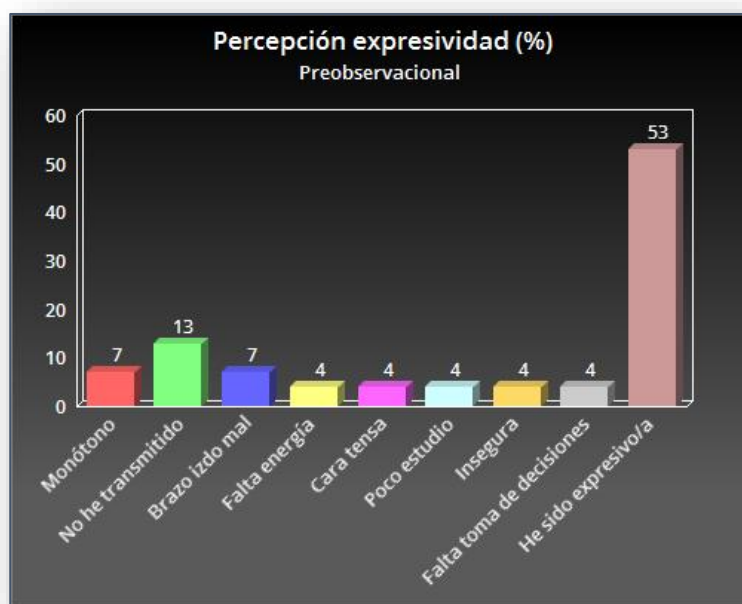


Figura 37. Percepción de problemas en la expresividad en la fase 1 de auto-observación

4.1.7.2 Percepciones de eficacia gestual buena o positiva en los auto-informes pre-observacionales

A continuación vamos a analizar las respuestas de los participantes a los auto-informes pre-observacionales en relación a las percepciones individuales positivas o buenas en relación a la eficacia gestual en cada una de las dimensiones (Ver Anexo 6)

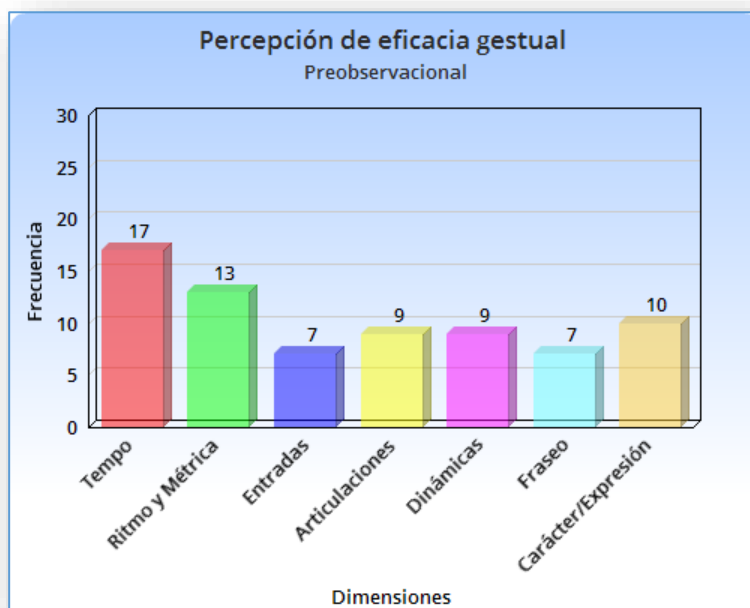


Figura 38. Percepción de eficacia gestual en la fase 1 de auto-observación.

En general, las respuestas de los auto-informes referidas a una percepción positiva de la actividad gestual no han sido muy explicadas ni motivadas, pero existen algunas reflexiones interesantes respecto a algunas de las dimensiones que transcribimos a continuación. Muchas de las percepciones positivas vienen matizadas por factores negativos, es decir, existen muy pocos participantes que hayan percibido y expresado de un modo taxativo y contundente una eficacia gestual en las dimensiones evaluadas. También es destacable el hecho de la amplia frecuencia del empleo narrativo del “creo que” cuando expresan algo positivo.

“El tempo se ha conseguido mantener bien y el carácter rápido de la obra estaba, aunque, como ya he dicho, era muy monótono.” (1502)

“El tempo creo que lo he llevado bastante bien, quizás algo más de contraste entre los “allegrettos” y los “prestos” no hubiera ido mal. El ritmo se ha mantenido más o menos constante.” (101)

“Las entradas han sido correctas. Respecto a la articulación y dinámicas, creo que han surtido buen efecto.”(101)

“La verdad es que creo que tengo muchos aspectos bastante positivos; creo que en el tempo, ritmo y métrica me las he apañado bastante bien.” (1504)

“Articulación: staccato con relación 3:1 ha estado clara. Cuando he querido hacer legato no ha estado limpio.” (104)

“El carácter creo que es mi punto fuerte y creo que he sabido expresar lo que pedía la obra.” (1504)

“Tempo, bastante claro. Ritmo bastante claro también. El carácter de la música creo haberlo llevado bien.” (107)

“Creo que me falta más energía al dirigir y más expresividad, por lo demás me vi bien.”(1513)

“Creo que he respetado los parámetros musicales de la partitura y he intentado representarlo lo mejor posible.” (108)

“De positivo, remarcar la conexión con los músicos.” (110)

”Tempo: estuve muy atenta, ya que es un punto débil que tengo y creo que aunque podía mejorar fue bastante bien. “ (1510)

Algunas de las mejores autoevaluaciones de la fase 1 expresadas en los auto-informes han sido las de los participantes 111 y 1515:

“El Tempo creo que era el adecuado, incluso los cambios que había. Ritmo y métrica, lo mismo que el anterior. Marcación de entradas, creo que eran claras y adecuadas al tempo y al carácter. Articulación, he marcado los acentos que había con 3:1, excepto los de las voces intermedias que los he olvidado. Dinámicas, al indicar en general que era piano, han cumplido bastante bien y los fortes los he marcado. Fraseos, los he marcado con cierres y anacrusas creo que bastante claro. Carácter, lo he hecho legato porque era el carácter general.”(111)

“Creo que he dirigido correctamente, para este primer contacto con la orquesta. El Tempo ha sido correcto y creo que los gestos sobre la articulación han estado bastante bien. El carácter ha estado bien. Si tuviera tiempo de ensayo podría trabajar fraseos, etc.” (1515)

Especialmente interesante resulta el auto-informe de la participante 112 ya que valora como positivo el haber sido consciente de no haber podido mover el tiempo a la velocidad que deseaba y había planificado. Contrasta en su respuesta la idea de mantener el ritmo constante e interiorizado y no ser capaz de transmitirlo ya que estaba inestable, mostrando una clara contradicción. También expresa sus creencias enfrentadas a los resultados obtenidos:

“Tempo: me hubiera gustado en general un tempo más rápido, aunque no podía moverlo. Con lo cual aspectos positivos es que aunque no he podido, sabía que tempo quería. Negativos, es que no he conseguido el tempo que quería, por lo tanto, estaba haciendo algo mal, ya fuera el gesto u otros factores. Ritmo y métrica: el ritmo lo he mantenido durante toda la obra constante e interiorizado. No lo he transmitido tan bien ya que estaba bastante inestable. Marcación de entradas: he creído dar bien mis entradas, pero no han sido efectivas.”(112)

“Aunque desde mi punto de vista, por lo menos en mi mente, sí estaba haciendo fraseos, no sé si desde fuera estaba muy claro.” (1504)

“Fraseos no del todo bien. Quise hacer cesuras de fraseo pero no me hice entender” (1505)

La sensación de impotencia gestual para generar cambios en aquello que los participantes escuchaban que no funcionaba como ellos querían ha sido otra de las constantes de los auto-informes pre-observacionales. Uno de los comentarios más elocuentes al respecto es el siguiente:

“Como aspectos positivos destacaría que fui capaz de mirar y escuchar bastante a los músicos ya que me sabía bastante bien la obra. Sin embargo, y como aspectos negativos, estaba tan tensa que no podía corregir lo que escuchaba que me desagradaba (como pedir “más fuerte” en algunos pasajes) y me iba bloqueando progresivamente.” (1503)

Otro aspecto interesante de las respuestas de los participantes es la atribución de problemas gestuales personales en función del resultado sonoro observado: los

músicos no me han respondido, por tanto, yo no les he marcado bien el gesto necesario.

”Por el contrario, mis entradas (sobre todo en la parte del “solemne”) no debían estar bien claras porque los músicos no reaccionaban como yo pretendía.”
(1503)

“En la marcación de entradas quizás sí que me faltó más claridad y creo que debo ser más estricto, puesto que hubo muchos instrumentos que entraron, no porque no tuviesen que entrar, sino que no les di la entrada y eso la verdad es muy molesto para los músicos.” (1504)

“Los cambios de dinámicas y reguladores he pretendido marcarlos y destacarlos con mi gesto, pero sobre todo en las dinámicas p y pp. Los músicos no me han seguido. Por tanto, es posible que mi gesto no fuera lo suficientemente claro.”
(106)

Tempo: creí haber sido explícita, pero no sentían la célula motor del mismo modo. No me respondían.” (105)

“Dinámicas- todo el gesto demasiado amplio al intentar pedir a los músicos que me siguieran. Sería mejor pedirles con un gesto más pequeño y concentrado.”
(1509)

“El tempo creo que no lo he mantenido siempre estable, me daba la sensación que me costaba ir con ellos [con los músicos].” (103)

“Algunos de mis gestos sobraban porque realmente su repercusión en el sonido fue nula e incluso, por qué no decirlo, podía provocar interferencias en los músicos.” (1512)

La falta de costumbre dirigiendo conjuntos de músicos llevó a algunos de los participantes a sentirse desubicados mirando a músicos que no tocaban o dando entradas hacia el lugar equivocado:

“Marcación de entradas- Intenté marcarlas con la mano izquierda o dirigiéndome hacia ellos. No funcionó del todo bien. Además, me confundía con la posición de los músicos.”(1509)

4.2 Auto-informes post-auto-observación




Una vez visualizada en casa la grabación de la propia actuación y antes de su segunda actuación, contestaron en los auto-informes a las siguientes cuestiones.

4.2.1 ¿Crees que visionar la grabación te ha servido de ayuda?

Hay que destacar que el 100% de las respuestas emitidas (27 de los 28 participantes) han contestado afirmativamente a esta pregunta.

4.2.2 ¿En qué aspectos te ha sido útil?

Las respuestas han sido variadas y para su estudio se han definido las siguientes categorías de análisis para las respuestas en este apartado. Algunas categorías están definidas y nombradas en positivo y otras en negativo y responden al modo en que los participantes han manifestado la utilidad del visionado de la grabación (en ocasiones para mejorar, en otras para advertir los problemas). Algunas respuestas de los participantes se corresponden o atañen a varias categorías (Ver Anexo 7):

-  **Problemas de tempo y ritmo:** referidos a la falta de rigor en el mantenimiento del pulso, del tempo o la no concordancia de ambos con lo que se pretendía dirigir.
-  **Mayor conciencia de los propios movimientos:** el participante refiere que se hace consciente de su aspecto externo dirigiendo, desde el punto de vista de cómo se mueve, el reconocimiento de gestos inapropiados o que no funcionan y que no se corresponden con lo que creían estar haciendo.
-  **Problemas de técnica gestual:** en esta categoría se han incluido los participantes que afirman haber recibido un feed-back importante para reconocer los fallos gestuales de diversos tipos para su mejora.

Falta de expresividad: en esta categoría se incluyen los participantes que han sido conscientes a través de la auto-observación de la falta de expresividad en sus movimientos corporales.

Falta de contacto visual

Problemas de expresión facial: describiendo alguna manía gestual facial o la falta de expresividad.

Veamos la distribución de las frecuencias en las respuestas a estas categorías:

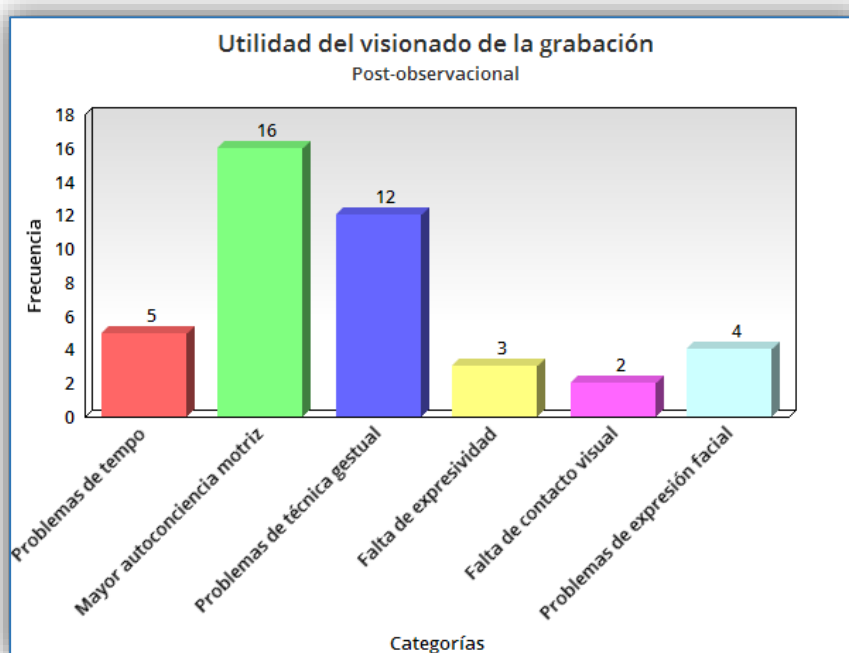


Figura 39. Utilidad del visionado de la grabación: aspectos observados.

4.2.3 Qué has trabajado para mejorar tu actuación después de visionar el vídeo

Se han definido las siguientes categorías para las respuestas a esta cuestión (Ver Anexo 8):

Variables concretas: cuando los participantes citan gestos relativos a variables concretas correspondientes a la corrección técnica en su realización.

Gesto general: cuando hacen referencia a cuestiones de conducta o comportamiento gestual en general, sin aludir a un gesto concreto relacionado con una variable específica.

<p>Postura corporal: cuando las respuestas se refieren a cuestiones relativas a la imagen corporal general o de alguna parte concreta de la anatomía humana.</p> <p>Contacto visual: cuando los participantes refieren aspectos relacionados con el contacto visual con los músicos.</p> <p>Expresividad: respuestas relacionadas con la expresividad en general o la referida al brazo izquierdo con esa finalidad.</p>

Algunos participantes han expresado respuestas extensas que abarcan más de una categoría. El total de respuestas categorizadas de los 28 participantes fueron 49. Veamos la distribución de las respuestas según estas categorías de análisis.

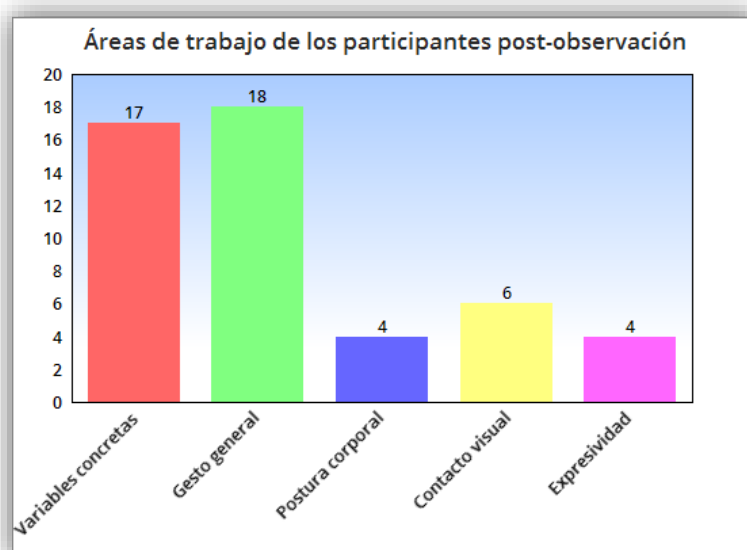


Figura 40. Áreas de trabajo de los participantes post-observación del vídeo.

Tal y como podemos observar en el gráfico de barras, la mayoría de los participantes han expresado que después de verse a sí mismos en el vídeo, han centrado su trabajo en mejorar el aspecto gestual en general y los gestos de las variables en particular. La imagen corporal general, mejorar la expresividad o trabajar más el contacto visual son aspectos que para los participantes han quedado relegados a un plano secundario. Estos resultados sugieren que después de verse en la grabación del vídeo la mayor preocupación de todos ellos ha estado centrada en la gestualidad concreta, es decir, que en su observación se han centrado en los elementos técnicos más básicos, soslayando los referidos a la imagen corporal general, la expresividad o el contacto visual. Es decir, se

han fijado en el detalle gestual más que en la imagen total y holística de su conducta motora en el podio.

Las respuestas emitidas dentro de la categoría *Gesto general* comprenden aspectos interesantes, tal y como lo expresan algunos estudiantes, buscando la exactitud, la economía de gestos, o detectar los movimientos innecesarios.

“He trabajado el gesto, que fuera más exacto.” (1401)

“He trabajado siempre frente a un espejo o de lado para medir el gesto “desde fuera”, sobre todo, porque me parecía que gestos que pensaba que tenía precisión y energía resultaban lánguidos desde fuera.” (1402)

“Intentar economizar el gesto con lo que sea realmente imprescindible y tratar de no mover los codos, sino que el gesto del brazo venga del hombro o bien de la muñeca (porque si no creo que se pierde precisión).” (1404)

“He trabajado más delante del espejo para detectar inmediatamente los gestos que no deseo/involuntarios.” (1405)

“He intentado exagerar más a través de mis gestos para que se entienda mejor lo que quiero.” (1406)

“He intentado que mi gesto sea más claro.” (1505)

“Reducción del gesto.”(1506)

“He intentado ser consciente delante del espejo de todos mis gestos.” (1511)

“He intentado ser más concreto en los movimientos.” (1512)

“He trabajado los gestos más pequeños de la mano derecha a la vez que con la mano izquierda intentaba mostrar otras cosas.” (1515)

En cuanto a la categoría *Variables concretas*, los estudiantes han mostrado especial interés en mejorar después de la auto-observación los siguientes aspectos:

- ## *La marcación de entradas con sus correspondientes preparaciones*
- ## *Las variables referidas a los cambios de tempo*
- ## *La estabilidad del pulso.*

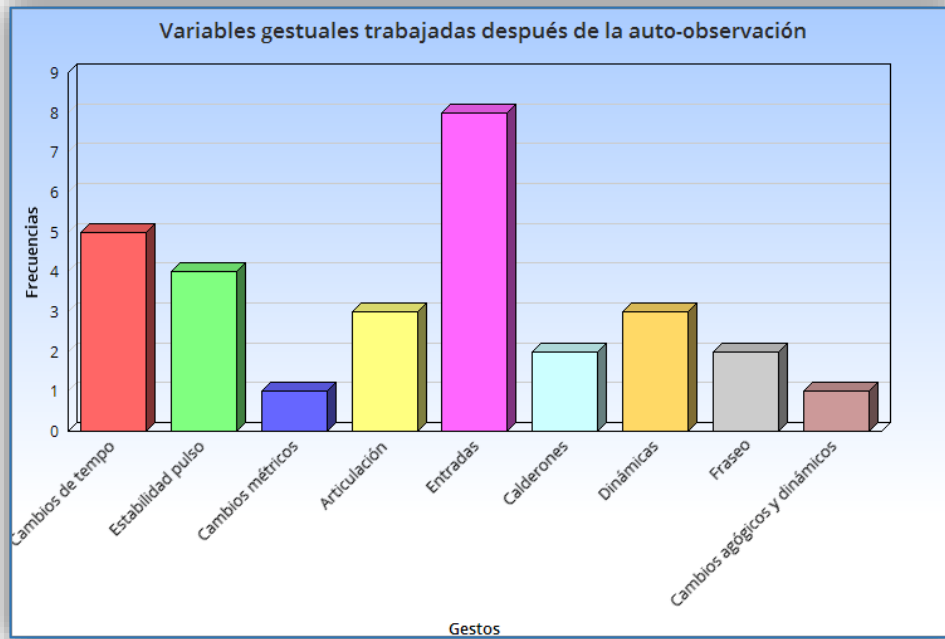


Figura 41. Variables gestuales trabajadas individualmente por los participantes después de la auto-observación

4.2.4 ¿Hay algún aspecto que has observado en el vídeo del que no fueras consciente durante tu actuación primera?

Las respuestas a esta pregunta del auto-informe post-observacional se relacionan con las respuestas emitidas en la pregunta anterior, donde verbalizan lo que han trabajado después de verse a sí mismos en el vídeo. La pregunta estaba más concretamente dirigida a conocer si los participantes se habían sorprendido –para bien o para mal- de algunas cuestiones, gestos, movimientos, conductas o tics de los que no eran conscientes.

En la siguiente tabla aparecen todas las respuestas emitidas a esta pregunta. En ella hemos remarcado en **negrita** las respuestas que hemos considerado más interesantes en relación a la intención primera de nuestra pregunta.

Tabla 17.

Aspectos de los que los participantes no eran conscientes antes de la auto-observación

Antes de observar el vídeo no era consciente de algunos aspectos de mi actuación	
1501	Movimiento de espalda y cadera, codos mal.
1502	-
1503	Muchos aspectos: la amplitud de mi gesto era uniforme en cuanto a indicaciones de intensidad. He comprendido por qué algunas de mis entradas no se entendían. Creía que mis gestos en general eran más expresivos de lo que en realidad eran. Mi mano izquierda estaba estática.
1504	En la actuación primera estaba muy nervioso e intenté hacer lo más correcto posible.
1505	Además de hablar bastante mal, repitiendo palabras y etc., me sorprendió mi cara (mis cejas levantadas continuamente, y sigo sin darme cuenta) y lo amplios que parecen mis gestos desde dentro y lo pequeños que se ven desde fuera. Pero ayuda mucho para poder mejorar, de otra manera no me daría cuenta.
1506	Un “tic” de la cabeza que hago para darme confianza.
1507	Línea de referencia un poco baja
1508	Que me muerdo continuamente los labios y que la sensación de tener la línea de referencia demasiado elevada no se corresponde con la realidad.
1509	Sí, el tempo en la primera vez me hice un lío íbamos todos demasiado lento.
1510	Sí, las relaciones 3:1 son excesivas
1511	Línea de referencia, gesto y tempos.
1512	En la amplitud de los movimientos y en la exactitud del pulso así como la marcación de las figuras básicas.
1513	-
1514	Sí, algún gesto incorrecto o postural, como la línea de referencia demasiado baja.
1515	Mi postura del cuerpo no es correcta, no transmito seguridad al estar encorvada hacia delante.
101	Sí, me observo más relajado que en el momento ese cuando dirigía o daba instrucciones.
102	La expresión facial, falta de articulación en ella en cuanto al fraseo y las respiraciones.
103	Sí, que tenía el cuerpo hacia delante.
104	Cada vez que doy entradas hago un gesto con todo el cuerpo que me parece muy exagerado desde fuera. También el balancear los codos.

105	Inestabilidad del tempo, poca claridad en las entradas musicales y poca precisión en el gesto, entre otros.
106	Sobre todo lo referente al tempo. Pensaba haber sido más estable.
107	Realmente vi lo que esperaba ver
108	La mirada sin duda. Yo creía ser consciente de mirar a todos los músicos, pero en realidad sólo fue en un par de momentos.
109	La imprecisión para marcar los tiempos y la estabilidad del pulso.
110	Sí, la monotonía en general de mis gestos.
111	Sí. Pensaba que la expresión de mi cara era más amable y, en realidad, era muy seria.
112	Si. Sobre todo a la hora de marcar dinámicas. Estaba bastante mal.
113	Sí, de que estaba demasiado fijo en el papel y no miraba a los músicos. También me he llevado una sorpresa ya que mi impresión fue que lo había hecho verdaderamente mal y después observando el vídeo he visto que por lo menos guardé la compostura y tempos y algunas entradas no estaban del todo mal, cosa que para nada creía haber marcado correctamente.

Desde el punto de vista de los recursos discursivos empleados en las respuestas, destacan los siguientes:

“Pensaba que....y en realidad....”

“Yo creía que...”

“Me he llevado una sorpresa ya que mi impresión fue...”

“Yo creía ser consciente...”

“La sensación que tenía de....no se corresponde con la realidad”

4.2.5 Vista tu grabación como un espectador externo, ¿cómo definirías tu imagen corporal y tus movimientos?

Los estudiantes se han mostrado bastante críticos con su imagen corporal y sus movimientos vistos desde fuera, como espectadores externos. Verbalizan aspectos principalmente de tipo negativo, que se han de corregir, aunque también existen

participantes que se han sorprendido gratamente por encontrar que su actuación, vista desde fuera, era más correcta de lo que en principio habían creído.

En la siguiente tabla aparecen todas las respuestas emitidas por los participantes. Hemos remarcado en negrita las respuestas más interesantes y novedosas por no estar relacionadas directamente con los gestos, sino con las actitudes y sentimientos o sensaciones personales al verse desde fuera.

Tabla 18.

Cómo definen los participantes su imagen corporal y movimientos observados en la grabación en vídeo de su actuación en E1.1

Vista tu actuación como un espectador externo, ¿cómo definirías tu imagen corporal y tus movimientos?	
1501	Poco optimizados
1502	-
1503	Todavía me falta ser capaz de expresar también con la cara. Por otra parte, creo que mi actitud corporal general estaba bastante bien pero existe un balanceo innecesario.
1504	En general, correcta, aunque me falta tener más en cuenta la orquesta, es decir, dar las entradas precisas...
1505	Aunque sí he tenido gestos más pequeños en lo que respecta a la dinámica, me ha sorprendido positivamente mi ritmo. Creo que he sido constante y clara con el tempo y los compases, respectivamente. Mi cuerpo creo que puede estar un poco más relajado, pero me parece que va acorde con el carácter de la música.
1506	Exagerados en general. Supongo que para darme confianza.
1507	Creo que mi cara es muy expresiva, pero no tanto mis brazos. En general creo que sí proyecto.
1508	Creo que son correctos y expresivos, nada fuera de lo común.
1509	Demasiado inseguro, la actitud corporal delataba eso.
1510	Actitud corporal y posición correcta, un poco tensionada pero con cierta flexibilidad de gestos.
1511	El uso de la boca, diciendo (pa pa...)
1512	Excesivos. Habría que intentar ser más sobrio con los movimientos.
1513	Con respecto a marcar el compás bien, me falta la mano izquierda y expresar más
1514	La imagen bastante correcta en general, los movimientos demasiado fluctuantes e inestables y con poca variedad de gestos en la mano izquierda.

1515	La mano izquierda sigue poco liberada de la derecha
101	Movimientos en general poco expresivos e inexactos. Algo burdo a veces.
102	Demasiado blanda e imprecisa en muchas ocasiones, en cuanto al gesto facial, entre ansiosa y expectante. Faltaba tranquilidad que transmitir. Pocas miradas a los músicos.
103	La vista la tenía mucho encima de mi partitura, tenía que haber mirado más a los músicos. Movimiento muy grande de los brazos.
104	Creo que es un gesto bastante claro (aunque se tiene que pulir), pero demasiado académico, falta naturalidad. También me falta convicción.
105	Movimientos exagerados e innecesarios. Poco precisos y convincentes. Inexperiencia, pero con intenciones musicales (algunas erróneas)
106	Mi imagen corporal vista desde fuera me parece algo insegura y dubitativa. Creo que mis movimientos son más o menos claros, pero no lo suficiente para conseguir lo que pretendía. Creo que marcando las dinámicas me quedé algo limitada.
107	Mis movimientos creo que son bastante estables y claros
108	Me sorprendió mi puesta en escena frente a la cámara y ante los músicos. Me vi presente y abarcando bien el espacio. Los gestos me parecieron un poco pobres. Me gustaría exagerarlos más.
109	Un poco con miedo por no conocer a los intérpretes.
110	Los definiría poco nítidos y muy monótonos
111	Bastante correctos, pero los brazos estaban bastante encogidos.
112	Tensos, torpes y no muy claros.
113	Creo que mi imagen corporal es buena. Sí que debo mejorar el no echarme hacia delante cuando doy entradas y sentía que los músicos no iban conmigo. También mejorar mi proyección de voz, la que faltaba mucha seguridad y confianza. Se me ve tímido.

Entre las respuestas que hemos remarcado en la tabla, emergen aspectos de tipo psicológico muy interesantes. De entre las **actitudes negativas** que expresan haber percibido desde fuera sobre su propia actuación destacan principalmente:

- *Inseguridad*
- *Miedo*
- *Falta de confianza*
- *Timidez*
- *Ansiedad*
- *Falta de convicción.*

Algunas de las impresiones de los participantes son de tipo positivo:

“Me sorprendió mi puesta en escena frente a la cámara y ante los músicos. Me vi presente y abarcando bien el espacio.” (1408)

“Mis movimientos creo que son bastante estables y claros.” (1407)

“Creo que mi imagen corporal es buena.” (1413)

“Creo que mi cara es muy expresiva, pero no tanto mis brazos. En general creo que sí proyecto.” (1507)

“Me ha sorprendido positivamente mi ritmo. Creo que he sido constante y clara con el tempo y los compases, respectivamente. Mi cuerpo creo que puede estar un poco más relajado, pero me parece que va acorde con el carácter de la música.” (1505)

4.2.6 Si tú hubieras sido un miembro del grupo instrumental, ¿habrías podido responder correctamente a tus indicaciones?

Para el análisis de las respuestas a estas preguntas se han definido tres categorías (Ver Anexo 9 con todas las respuestas emitidas y categorizadas):

Sí: cuando el participante responde en positivo

No: cuando el participante responde en sentido negativo

A veces: cuando el participante responde en ambos sentidos, especificando aspectos positivos y negativos.

Estos son los resultados porcentuales:

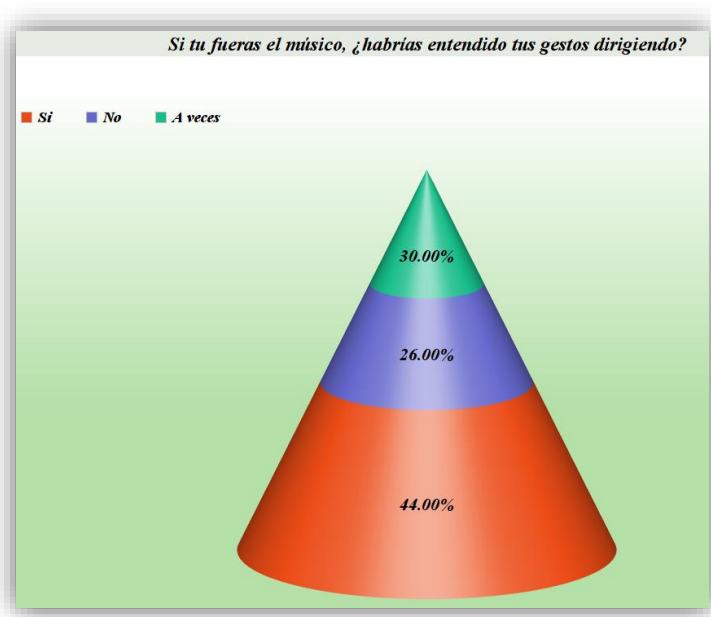


Figura 42. Respuestas categorizadas a la pregunta “Si tú fueras el músico, ¿habrías entendido tus gestos dirigiendo?” después de visualizar el vídeo de la propia actuación.

Llama la atención el alto porcentaje de estudiantes que consideran que se hubieran entendido a sí mismos durante su actuación, si fueran músicos. Sólo un estudiante ha respondido “Sí”, sin matizar la respuesta. La mayoría de las respuestas afirmativas contienen la expresión “Yo creo que sí” y matizan lo que han hecho bien. Los estudiantes que han respondido negativamente, también se han pronunciado acerca de los gestos que sienten que no eran comprensibles para los músicos. Veamos algunos ejemplos de respuestas positivas:

“Yo creo que sí puesto que he mejorado aspectos de la primera grabación y estaba más al tanto de los músicos, así que creo que habría respondido bien.” (1504)

“Creo que en ese sentido la postura corporal es buena y el gesto es adecuado (se entiende).” (1511)

“Sí, creo que sí.” (1508 y 1510)

“Yo creo que hubiese podido seguir sin problema.” (1408)

“Sí, creo que estaba bastante claro.” (1411)

“Si, con una probabilidad bastante alta.” (1514)

Reproducimos a continuación algunas de las respuestas de tipo negativo:

“Creo que los cambios de tempo no habría sido capaz, hubiese tenido muchas dudas. En las entradas también, ya que mi brazo izquierdo no llegaba a ser preciso.” (1515)

“En algún cambio de tempo, no.” (1403)

“No, algunas las habría podido superar, siguiendo a la partitura, en vez de al director (a mí). Creo que como intérprete, hubiera encontrado en el director “falta de idea global.”. (1405)

“No” (1410)

Las respuestas de la categoría *A veces* son muy variadas en cuanto a la fundamentación expresada por los estudiantes:

“Si hubiera sido un miembro de la orquesta creo que habría sido capaz de seguir la mayoría de mis indicaciones (excepto las entradas de la parte del “solemne” y algunas indicaciones de carácter, etc.).” (1503)

“Creo que sí. Algún compás lo fallé y por eso provoqué un desajuste, pero sí, incluso con las dinámicas.” (1505)

“Creo que los cambios de tempo no habría sido capaz, hubiese tenido muchas dudas. En las entradas también, ya que mi brazo izquierdo no llegaba a ser preciso.” (1515)

“En parte creo que sí, aunque a veces intuyendo más de lo que querría decir el director que lo que expresaba con sus gestos.” (1401)

“A todas no, faltaba conexión con muchos de los músicos. Siempre miraba a los dos violines que tenía delante y al acordeón, mucha mirada en Dirección derecha (para ellos izquierda) pero poca al conjunto... Falta de precisión en el cambio de tempo, en las articulaciones...” (1402)

“En algún cambio de tempo no.” (1403)

“Depende. A algunas, sí. Creo que mis intenciones sobre el carácter de la obra sí que estaban claras. Pero creo que se percibió mi inseguridad en algunos momentos, y eso también causó inseguridades entre ellos.” (1406)




“Se me hace difícil contestar a esa pregunta porque de lectura no fue fácil para el conjunto instrumental, así que supongo que yo me habría encontrado con una dificultad similar. Aun así, mi gesto creo que fue bastante claro. Quizá los calderones fueron muy precipitados.” (1407)

“Yo creo que sí, aunque en los cambios de compás quizás no.” (1409)

“Creo que hubiese sido parecida porque los músicos estaban muy pendientes de la partitura ya que iban a primera vista y no podían mirar mucho al director. También el director (yo en este caso) debería haberme implicado mucho más con los músicos. Haberlos mirado mucho más y no tanto en mi papel. Entonces podría haber funcionado mucho mejor aun yendo a vista.”(1413)

Este ejercicio de ponerse en el lugar del músico propicia una labor de autorreflexión y de autocrítica muy importante porque los estudiantes deben tener en cuenta que todos los movimientos y las actitudes corporales tienen un objetivo que es transmitir, comunicar mediante gestos la música a los instrumentistas y/o cantantes a quienes dirige. Esta pregunta, aunque pueda parecer similar a la anterior en la que se les pregunta a los participantes por cómo se han visto desde fuera, como espectadores externos, no implicaba la función comunicativa a los músicos, sino poner la mirada en sus actitudes y comportamientos gestuales en el podio, es decir, únicamente desde el punto de vista del aspecto externo motor, de la imagen que dan como directores/as.

Entre los gestos que más dificultad parece que encontrarían los participantes para interpretar si ellos hubiesen sido los músicos, destacan de modo particular los siguientes:

-  *Los cambios de tempo*
-  *Entradas*
-  *Falta de precisión en los gestos*

También reflejan en sus reflexiones dos ideas que son de gran interés porque constituyen algunas de las creencias de los músicos cuando el director les parece que “no funciona”. Por un lado, la idea expresada por la participante 1401 cuando dice que en realidad como músico habría entendido lo que quería el director, *pero más por intuición que por lo que expresaba con sus gestos*. Esta afirmación no es baladí, en absoluto. Existen muchos directores, sin técnica gestual trabajada, que no logran comunicar a través del gesto, pero que de algún modo, a nivel expresivo, pueden estimular la intuición e imaginación de los músicos de la orquesta. Y también es posible que los músicos bien formados, cuando el director no transmite nada, sean capaces de realizar interpretaciones correctas de la música, basadas en su propio conocimiento y en su propia intuición musical. No olvidemos nunca que, al menos en las orquestas profesionales, los músicos son “profesores”, están bien formados y suelen ser excelentes músicos. Ahora bien, si la orquesta está formada por músicos noveles, estudiantes, o amateurs, dicha intuición musical no suele funcionar del mismo modo que en los grupos profesionales y, en estas agrupaciones, si el director no comunica nada los músicos, que dependen de la figura que está en el podio para la interpretación musical, no podrán resolver la situación de falta de liderazgo y comunicación gestual.

Por otro lado, resulta muy ilustrativa la respuesta del participante 1405 cuando relata que hubiera podido tocar la música siguiendo únicamente la partitura en lugar de al director (o sea, a él mismo cuando dirigía). En esta reflexión va implícita la idea de que, en realidad, cuando el director no funciona, por falta de competencias gestuales y comunicativas, al músico le queda como recurso la partitura. Hay un dicho muy extendido sobre este particular que dice que una buena orquesta, con buenos músicos, toca bien a pesar del director. Viene a redundar en la misma idea del párrafo previo.

Una de las respuestas más maduras a esta pregunta del auto-informe post-observacional es la que expresa la participante 1405: *Creo que como intérprete, hubiera encontrado en el director “falta de idea global”*. En esta respuesta va implícita la idea de construir la música desde una perspectiva global, es decir, desenmascarando las estructuras que sostienen internamente el discurso musical y que son las que dan sentido consistencia y cohesión a una obra musical. Esta es la única referencia que ha aparecido hasta el momento en el análisis de los auto-informes de la importancia de que el director comprenda la música no sólo en los detalles concretos, esos que van asociados a los

gestos que estudian separadamente y con tanto ahínco; el disponer de un discurso con sentido que nos lleve desde el comienzo hasta el final de la música, comprender este proceso discursivo y mostrarlo a los músicos es lo que finalmente se persigue en cualquier interpretación musical. Que esta estudiante piense que si ella fuera músico y hubiera sido dirigida por ella misma se habría dado cuenta de lo que ella llama “falta de idea global” es ser consciente de que los gestos que se articulan en torno a las variables musicales no tienen sólo una función local, sino que hay que verlos en perspectivas y ubicarlos dentro del contexto de la obra. Por ejemplo, no es igual un *forte* en una sección de transición que un *forte* en uno de los temas principales. Los gestos, desde el punto de vista técnico son similares, pero el ímpetu, la significación, la finalidad, el lugar estructural que ocupa, la jerarquía en el discurso, el grado de emoción de dicha dinámica son muy diferentes. Para poder ser consciente de todo esto, hay que pasar primero por la etapa de adiestramiento técnico gestual básico, pero irremediamente el proceso formativo en Dirección no se completa hasta que toda esa gestualidad se pone en contexto, al servicio de la música y con capacidad de comunicar y expresar no sólo detalles morfológicos y parámetros sonoros, también la arquitectura sonora, la intencionalidad, las emociones, las sensaciones, los sentimientos, las ideas, todo ello organizado, ordenado en una estructura interna que el director conoce y persigue poner en evidencia a músicos y al público.

Un símil comprensible para quienes se mueven en un mundo ajeno a la labor de un director de orquesta sería el del monologuista de humor, profesión en auge actualmente. El monologuista, si no ha escrito el texto que va a ofrecer al público, lo primero que hace es leerlo, entenderlo, comprender su sentido; después trabaja la puesta en escena del texto, y para ello precisa seleccionar las inflexiones de voz y entonación que va a emplear, los movimientos y desplazamientos que realizará en el escenario, y los gestos que irán apoyando a cada una de sus palabras, e incluso gestos sin palabras –en ocasiones mucho más sugerentes que las palabras-. Trabaja aisladamente cada parte del texto con los parámetros de entonación, movimientos corporales y gestualidad adecuadas a cada parte estructural del discurso. Estudiará el modo de realizar las transiciones del monólogo entre temáticas colaterales que precisan de disponer de una cierta cohesión y, finalmente, el monologuista precisará dar fluidez a todo el discurso, buscar un punto culminante, momentos de distensión de la tensión para volver a trazar un nuevo punto

culminante y, en definitiva, construir arquitectónicamente el monólogo como un todo que tenga sentido y que esté bien comunicado y expresado. No es lo mismo realizar un monólogo que contar un chiste breve. No es lo mismo dirigir una frase correctamente en todos sus parámetros que dirigir una obra larga donde importa y mucho de dónde venimos y a dónde nos dirigimos. Eso que la estudiante 1405 llama “*tener una idea global de la obra a dirigir*”.

Otra de las respuestas emitidas merece también especial atención. La participante 1406 afirma “*Pero creo que se percibió mi inseguridad en algunos momentos, y eso también causó inseguridades entre ellos.*” Resulta absolutamente cierta esta reflexión ya que las inseguridades en el podio se traducen siempre en inseguridades en la interpretación de los músicos. De ahí la importancia de mostrar con autoridad (seguridad, liderazgo) lo que se pide a los músicos. Por un lado, los gestos deben ser claros, pero, además, no han de transmitir dudas o inseguridad. Para ello las decisiones interpretativas se han de tomar previamente al primer ensayo y saber qué se quiere hacer y qué se quiere obtener del conjunto de músicos. Cuanto mayor conocimiento (estudio) de la partitura, más seguridad en el podio, incluso cuando las decisiones tomadas no sean las más correctas debido a un análisis incorrecto o poco profundo de la partitura; lo importante es no desconcertar al músico dudando en los gestos o pidiendo unas veces unas cosas y en los mismos lugares otras distintas cuando se trabaja en los ensayos.

4.2.7 ¿Cuántas veces has visionado el vídeo? ¿El mismo día o en días distintos? ¿Cuánto tiempo?

Tabla 19.

Nº de veces de visionado del vídeo y la frecuencia de respuestas (fila inferior)

Nº de veces de visionado del vídeo								
1	2	3	4	5	6	7	8	Más de 10 veces
0	3	8	5	2	1	1	2	5

Los participantes han visionado su grabación en un rango de entre 2 a 15 veces (Ver Anexo 10). De un total de 27 respuestas emitidas (el participante 1502 no pudo

completar este auto-informe porque estaba enfermo), los porcentajes correspondientes al número de veces que han visionado el vídeo son los siguientes:

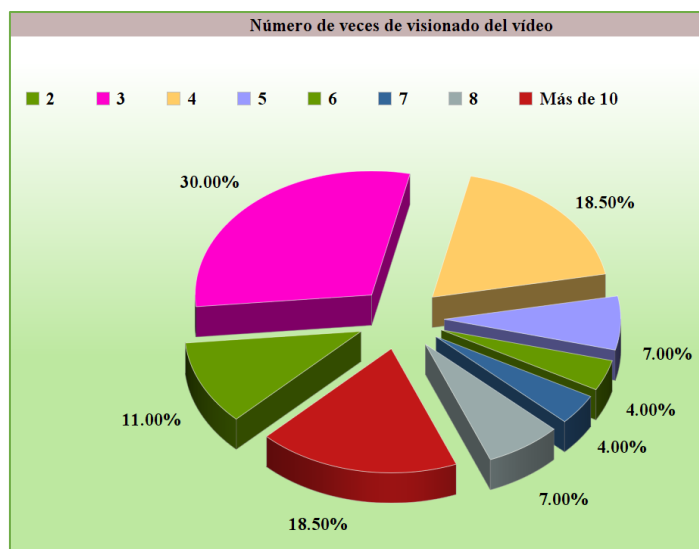


Figura 43. Número de veces de visionado del vídeo por los participantes.

Tal y como se observa en el gráfico una gran parte de los estudiantes ha visionado la grabación 3 veces (30%), seguidos por aquellos que han visionado el vídeo más de 10 veces y 4 veces (18,5%), y los que han visto su grabación un total de 6 veces (11%).

Algunas de las respuestas resultan de interés y las transcribimos a continuación:

“Al principio me daba miedo verlo, pero no fue tan horroroso como había pensado.” (1402)

Este estudiante muestra en su respuesta una actitud que resulta comprensible y más frecuente de lo que se suele reconocer: el miedo a verse a uno mismo y defraudarse ante la propia imagen y actuación. Esto es así, incluso cuando la visualización se hace en solitario. Se puede fácilmente imaginar la renuencia que existe a visionar las grabaciones sobre la propia práctica colectivamente, como sucede en algunos tipos de investigación, principalmente en la formación del profesorado (Ruiz Bikandi, 2007).

También resulta frecuente sorprenderse ante la propia imagen y actuación, especialmente si uno no había puesto demasiadas expectativas en su conducta comportamental, como sucede con este mismo estudiante.

“He visto el vídeo varias veces, primero para reírme y después para empezar a sacar cosas buenas y cosas a trabajar.” (1404)

Esta suele ser otra de las respuestas de tipo auto-protector en el visionado de las grabaciones: el estudiante se ve en el vídeo y su primera reacción es reírse de sí mismo, para posteriormente empezar a visionarlo en serio.




“He trabajado con el mismo, el día de la entrega por correo electrónico (por ilusión y ganas de comprobarlo) y diferentes días durante la semana. Por las mañanas, a la tarde y antes de dormir. Es muy distinta la visión y valoración de un vídeo tras salir de una clase con la tranquilidad de la mañana o la relajación positiva de la noche. Pero sin duda, lo realizaré más a menudo, tanto en técnica de Dirección como en instrumento.” (1405)

Resulta muy interesante la reflexión de esta estudiante en varios aspectos. Por un lado, la ilusión y ganas de verse a sí misma, de modo que visualiza la grabación inmediatamente que la recibe por correo electrónico. Esa curiosidad contrasta con el miedo que verbaliza el participante 1402. Son dos actitudes opuestas ante un mismo hecho. Por otro lado, esta misma estudiante 1405 refiere la experiencia de haber visualizado la grabación en diferentes momentos del día (por la mañana, a la tarde y antes de dormir) y llega a la conclusión de que la visión y valoración del vídeo se modifica en función del estado de ánimo de cada momento del día (tranquilo, relajado, estresado, nervioso, etc.). Desde este punto de vista, parece que podría ser importante recomendar el visionado de la grabación en momentos diferentes y en días diferentes; no quedarse con la primera impresión recibida. Por último, esta estudiante se da cuenta de la enorme potencialidad de la grabación de sus interpretaciones para mejorar y se propone realizarlo más a menudo, no sólo para la clase de Dirección, sino también para la clase de su instrumento principal.

En relación a si han realizado la práctica de auto-observación en un día o en varios, las respuestas han sido las siguientes: 89% de los participantes han visualizado la grabación en distintos días (entre 2 y 7); el resto, 11%, sólo lo ha visualizado 1 día.

4.2.8 ¿Qué aspectos crees que puedes mejorar hoy en tu actuación?

Esta pregunta se respondió antes de la segunda actuación delante de los compañeros, músicos y profesora. Para analizar las respuestas se han definido tres categorías:

-  **Gestos concretos:** son todos los referidos a las variables concretas relativas al tempo, ritmo, entradas, articulaciones, dinámicas y fraseos.
-  **Actitud General:** aspectos referidos a la actitud corporal general, la línea de referencia, generalidades referidas al gesto y las actitudes y emociones personales al dirigir.
-  **Expresividad:** todo lo referido a la expresión gestual, la mano izquierda, la expresión facial, etc.

Los resultados se pueden observar en el siguiente gráfico (Ver Anexo 11 con todas las respuestas emitidas).

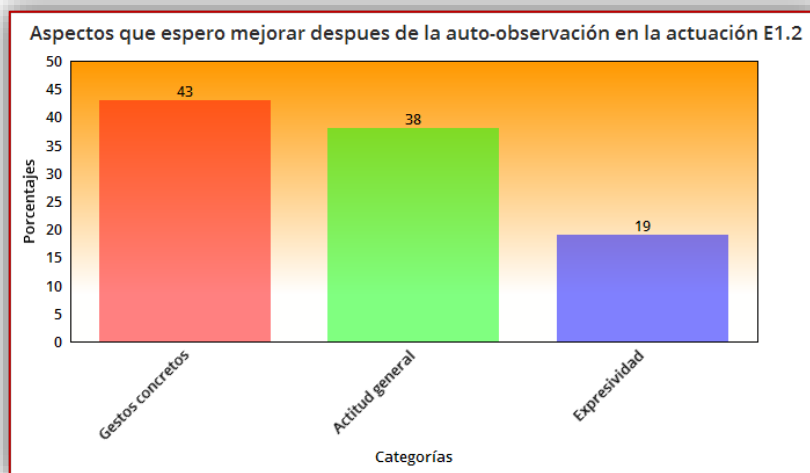


Figura 44. Aspectos que espero mejorar en la fase 2 de auto-observación.

De la distribución de estos porcentajes en las tres categorías, se observa que a los participantes les sigue preocupando principalmente la corrección de los gestos básicos correspondientes a las variables Ritmo y Métrica, Entradas, Articulaciones y Dinámicas. Dentro de los “Gestos concretos” abundan las referencias al mantenimiento del pulso y a los cambios de tempo correctos.

La categoría “Expresividad” ocupa un lugar menos predominante en las expectativas de mejora en la siguiente actuación, E1.2, y se refieren fundamentalmente al uso del brazo izquierdo y a la expresión facial.

Resultan especialmente interesantes las respuestas emitidas dentro de la categoría “Actitud general” porque los participantes han hecho emerger aspectos que no se habían tratado en el aula y que son fruto de su propia reflexión post-observacional. Veamos algunas de ellas. En esta primera, se apela directamente al liderazgo en el podio:

“Más actitud directorial” (1501)

En la misma línea de control del grupo y de disponer de su propia personalidad dirigiendo, se refiere también este participante:

“No seguir a los músicos.” (1506)

O estas otras respuestas, muy gráficas, apelando de nuevo a la actitud de liderazgo ante el grupo:

“Yo dirijo, ellos me siguen. Tranquilidad, calma emocional. Disfrutar con cada frase. NO DUDAR [las mayúsculas son originales].” (1405)

“Conseguir que se entienda y que los músicos sigan el tempo que quiero establecer.” (1406)

“El estar muy tranquilo y con mucha concentración, sin dejar llevarme por la música y los músicos.” (1504)

En esta experiencia no se pretendía explorar el tema del liderazgo en el aprendizaje de los directores/as de orquesta, pero, inevitablemente, con la práctica real con un grupo orquestal los estudiantes ya se han empezado a dar cuenta de que de algún modo hay que disponer de una cierta actitud directorial/liderazgo en el podio para que los gestos, aun siendo correctos en su realización, sean efectivos y convincentes, estimulantes y “contagiosos” para los músicos. Este tema del liderazgo aparecerá a partir de esta fase E1.2 de manera recurrente, especialmente durante la fase de hetero-observación, donde los pares no solo han realizado múltiples referencias a él, sino que en ocasiones han

encontrado soluciones creativas e imaginativas a la hora de asesorar a sus compañeros. Pero de esto trataremos más adelante, en el capítulo correspondiente.

Una vez repetida la actuación en esta segunda sesión E1.2, se les pidió que reflejaran en el auto-informe una descripción de sus sensaciones, aspectos que cada uno creía haber mejorado y los que no. Al responder a esta última pregunta aún no habían tenido la oportunidad de ver esta segunda actuación en vídeo –ésta se les proporcionó posteriormente para que la visionaran en su casa y comparasen ambas actuaciones E1.1 y E1.2-. Por tanto, la actuación en el podio acababa de concluir y tenían presumiblemente las sensaciones y vivencias a flor de piel. Curiosamente, a pesar de que en las preguntas previas a esta segunda actuación directorial, los participantes mostraban en general una gran preocupación por los aspectos técnicos gestuales concretos, en esta reflexión posterior a su segunda practica con la interpretación de la misma obra, se han mostrado más inclinados a responder en términos generales y a reflejar en sus respuestas las sensaciones y emociones vividas y sentidas durante la práctica. Pocos participantes han hecho referencia al aspecto expresivo de su interpretación y las alusiones a los gestos concretos se han referido, al igual que en general durante toda esta experiencia de auto-observación a las variables gestuales referidas a la estabilidad del tempo, las entradas y las dinámicas.

En la tabla 20 se muestran todas las respuestas emitidas en esta reflexión nada más concluir sus actuaciones individuales post-observacionales. Hemos continuado con las tres categorías definidas para la tabla anterior, cuando les preguntábamos qué esperaban que podían mejorar en esta actuación. Hemos querido destacar las sensaciones y aspectos negativos y los positivos mediante colores distintos. Rojo, para los aspectos a mejorar o sensaciones negativas, y azul oscuro para los aspectos positivos y lo que han mejorado en su opinión. En negrita se han resaltado los comentarios que hacían alusión al empleo del vídeo.

Tabla 20.

Después de repetir la actuación en E1.2, describe tus sensaciones, y lo que crees haber mejorado o no.

3Particip.	Gestos concretos	Actitud general y sensaciones	Expresividad
1501	El gesto quizá haya estado más adecuado a la <i>dinámica</i> .	Creo haber mejorado el movimiento del gesto, no dejando que los codos se muevan para que así sea más vertical. En ocasiones, los movimientos innecesarios de espalda y cadera han estado mejor, pero <i>he sido consciente de volver a hacerlos en varios momentos. x</i>	
1502		La segunda vez mucho mejor, mucho más tranquilo y ha funcionado todo mucho mejor.	
1503	Tuve algunos fallos técnicos (<i>entradas, relaciones 3:1</i>)	En esta segunda actuación me encontraba mucho más cómoda y libre, menos nerviosa. Creo que he mejorado mi actitud corporal en general. Además creo que mis gestos eran más claros y comprensibles ya que la respuesta musical de los instrumentistas estuvo mejor.	Creo que he mejorado mi expresividad. <i>Debería ser más expresiva con mi cara y mi mano izquierda</i>
1504	Creo que mis dinámicas han estado más claras esta vez, con un gesto más claro. Estoy contenta por la sensación de haber tenido estabilidad en el tempo y de haber sido clara en los compases. Creo que el vídeo me ha ayudado mucho aunque haya tenido poco tiempo para mejorar lo que quería.	Esta vez estaba mucho más tranquila. Creo que he conseguido mantener el mismo punto de referencia. He intentado que mi cuerpo esté más quieto	<i>Pero me he olvidado por completo de la expresión facial. Sigo sin estar satisfecha con el uso de la mano izquierda, aunque he intentado utilizarla un poco más. Ahí tengo mucho trabajo</i>
1505		Creo haber reducido el gesto	
1506	En cuestión de <i>entradas y pasajes de mayor complejidad rítmica</i> , no he conseguido dirigirlo realmente. Al tratar de dar <i>las entradas</i> de este pasaje, no lo conseguí.	Por otro lado, al dirigir con la partitura, puesto que la primera vez dirigí con un esquema, pude estar más en los detalles musicales que en la estructura.	
1507	Creo que a nivel técnico estuvo mejor pero <i>la entrada fue absolutamente, sin mirar!</i>	La segunda vez tenía <i>una preocupación extra que era no hacerlo peor que la primera: esto me supuso bastante tensión-presión.</i>	Mi <i>mano izquierda</i> sigue sin ser todo lo flexible y expresiva que debiera.
1508	También he mejorado todos los aspectos de la pregunta 3	He sentido alegría, alivio y nerviosismo a la vez (por la adrenalina del momento). La sensación en general ha sido de quitarme un peso de encima pero a la vez de satisfacción y motivación por la Dirección. He mejorado en confianza y creo que los músicos han recibido ese sentimiento y se han sentido más cómodos.	
1509		Estaba algo más tranquilo, <i>pero me sigue dando bastante vergüenza dirigir. No me siento cómodo.</i>	
1510	Creo que he mejorado los aspectos que me he propuesto	También creo que he estado un poco menos nerviosa y he disfrutado más esta vez.	
1511	Mejorar la línea de referencia, menos uso del antebrazo, boca cerrada, seguir siendo consciente de la relajación facial, etc.	He dirigido muy a gusto. Me quedo con las ganas de trabajar con la orquesta. Sensación buena, mejor que la anterior. Más confiado. Creo que en lo que me había fijado en el vídeo ha mejorado, por lo menos lo he intentado. La sensación ha sido buena.	
1512	Pienso que hay cosas (velocidad de la obra, marcación, entradas) que han mejorado respecto de la primera vez.	Pero hay cosas, <i>como los gestos</i> , y las mismas características anteriores que hay que <i>mejorar urgentemente antes de que puedan convertirse en un vicio.</i>	
1513		Me sentí sin nervios y con ganas de dirigir para demostrar los cambios estudiados.	
1514	Creo haber mejorado determinados gestos, pero, sin embargo, <i>la línea de referencia seguía baja</i>	Me he sentido más cómodo y con mayor confianza. En general creo que los músicos me entendían bien, <i>pero mi postura no era la correcta.</i>	

EL APRENDIZAJE GESTUAL EN DIRECCIÓN DE ORQUESTA MEDIANTE LA OBSERVACIÓN (AUTO Y HETERO)

1515	Creo haber mejorado en las dinámicas, el gesto del brazo derecho está más pequeño aunque el click lo descontrolo . Las entradas, el movimiento de la mano izquierda, siguen sin gustarme. El cambio de tempo sigo sin hacerlo bien . En las dinámicas he conseguido motivar a la orquesta.	Mi postura corporal sigue sin estar recta, me muevo hacia delante . He salido más contenta. Desde mi punto de vista he conseguido mayor precisión. He estado más tranquila, lo que me ha permitido estar más atenta a mis gestos	
101		Creo que se hubieran podido mejorar más cosas . Me he bloqueado un poco pero menos que la semana pasada. Pero en general una ligera mejoría si he experimentado.	
102	Establecimiento de tempo nuevo y sus anacrusas, mejor	Final de segunda sección---- ansiedad .	
103	.Creo que los tempos los tenía mucho más claros	Me he sentido mejor que la semana pasada dirigiendo. Creo también que he mejorado en el aspecto de mirar a los músicos y no centrarme tanto en la partitura.	
104		En cuanto a la respuesta instrumental mucho más tranquila porque mi gesto servía de algo. Tenía la obra más interiorizada y me he sentido más solvente con lo que estaba haciendo y más segura. Los aspectos que todavía me incomodan son los relacionados con la postura de mi cuerpo, que no controlo la mayoría de las veces lo que estoy haciendo .	
105	No me he sentido a gusto en cuanto a las anacrusas . El tempo más o menos creo que se ha mantenido estable. He pretendido hacer diferencias en la articulación. Necesito ver el vídeo para corroborarlo	He tenido mayor claridad y tranquilidad mental, pero he echado de menos capacidad de decisión y creación por mi parte . Desde luego, creo que ha salido mejor gracias al vídeo. Si lo hubiese repetido sin verme o hacer estas reflexiones no habría cambiado nada .	
106	Ha mejorado en lo relativo a los tempos. Las dinámicas pretendía haberlas exagerado más y no he sido suficientemente clara	La sensación general no ha sido muy buena porque , pese a haber aspectos que creo que han estado más claros, he dirigido con más inseguridad que en la experiencia anterior .	
107	He confundido blanca con puntillo de un compás con calderones y no he contado los tres pulsos bien en ningún caso. El rit. al Andante no ha estado bien.	He estado muy pendiente del papel y no precisamente porque no me lo supiera, sino por nervios o no sé . Sinceramente, me quedé más satisfecha con lo que hice la semana pasada aunque el conjunto no respondiera como hoy . Creo que hoy se me han pasado muchas cosas que la semana pasada estuvieron mejor . Pero tampoco se especificar qué aspectos (a parte de los nombrados) porque al acabar la actuación no sabía muy bien lo que había hecho	
108	Las dinámicas también estaban más claras.	Creo que en esta segunda oportunidad he prestado más atención a los músicos y tenido más feedback con ellos, sabiéndome mejor la partitura. Incluso yo me he sentido más segura y con las ideas más claras, y creo que he sabido hacerlo y transmitirlo con el gesto;	
109	Podría haber exagerado más las dinámicas y marcar más entradas .	Me he sentido mucho más a gusto, sin nervios ni tensión y con mucha naturalidad	
110	Creo que he mejorado el gesto y he marcado mejor las dinámicas aunque no he marcado bien el tempo (ha fluctuado), ni las entradas, ni el fraseo ni el cambio de tempo ni articulaciones .	En fin, no ha sido una actuación muy pésima.	
111		Creo que he mejorado el aspecto de los brazos, pero la cara, no . He hecho menos gesto en espejo. Al confiar en que he tenido una semana más para trabajarlo y haber visto los fallos, creo que me he confiado demasiado y he estado menos segura de lo que quería hacer.	
112	Creo que he mejorado en todos los aspectos.	Estaba menos nervioso y mucho más consciente de lo que tenía que hacer. El gesto ha sido más controlado, los cambios de tempo controlados y hasta he podido disfrutar.	
113	Anacrusas, cambios de tempo y entradas descolocados .	Mucho peor que la primera experiencia. Poca sincronización conmigo mismo y muy descabaldo y descolocado todo . . Inseguridad .	

Del primer análisis de esta tabla se desprende que todos los participantes han creído mejorar en algún aspecto su segunda actuación, excepto dos de los participantes, cuyas respuestas son todas de tipo negativo (1407 y 1413). En relación a la expresividad, únicamente tres participantes han hecho referencia a ella (1503, 1504 y 1507), aunque sólo una de ellas expresa haber mejorado algo en este aspecto, lo hace confesando que debería ser más expresiva con la cara y la mano izquierda. Las otras dos respuestas relativas a la expresividad son de tipo negativo y expresan su conciencia de no emplear suficientemente el brazo izquierdo con finalidad expresiva. Los aspectos gestuales concretos que han citado los participantes han sido los siguientes:

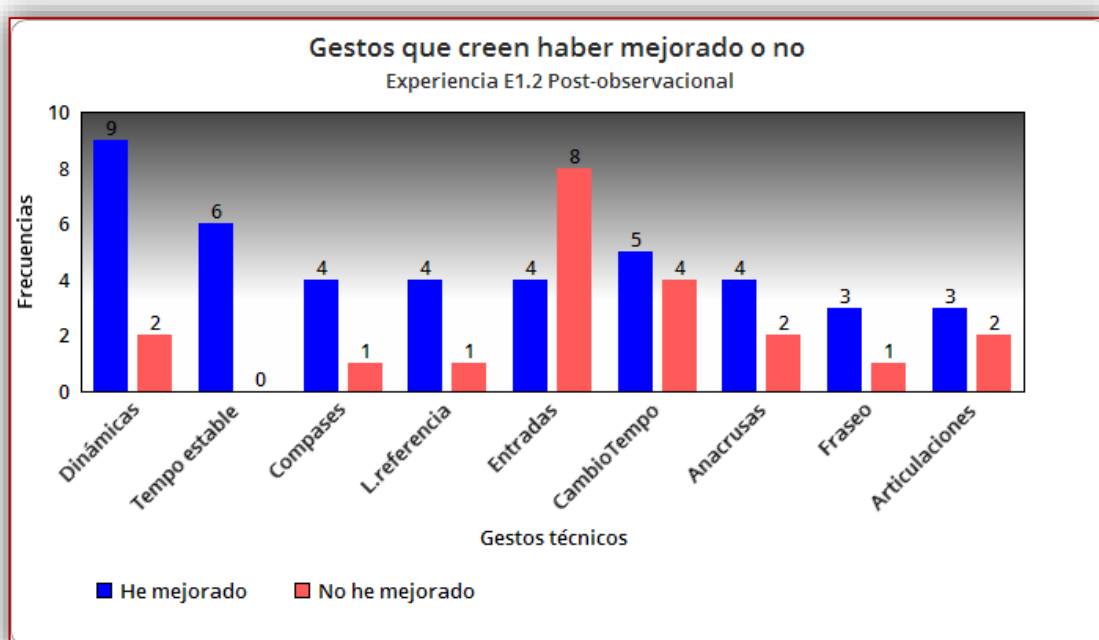


Figura 45. Aspectos de mejora percibidos por los participantes en la fase 2 de auto-observación.

Tal y como se expresa en el gráfico los gestos que los participantes creen haber mejorado en la actuación E1.2 coinciden con los aspectos que más les preocupaban gestualmente después de observarse en el vídeo: las dinámicas, en primer lugar; la estabilidad del tempo y la correcta marcación de los compases. Después de la auto-observación su percepción es que han mejorado la posición de la línea de referencia (altura de los brazos en una misma línea de referencia óptica, atendiendo a la técnica celibidachiana) y en menor proporción las anacrusas, las articulaciones y el fraseo.

Es muy evidente en el gráfico que los gestos para las entradas con sus correspondientes preparaciones no ha evolucionado del mismo modo que el resto de los ítems doblando en número las valoraciones “no he mejorado” que las de “he mejorado”. Tampoco los cambios de tempo han experimentado la mejoría que pretendían y verbalizaban prácticamente todos los participantes antes de esta segunda actuación. Es cierto que han expresado una percepción de mejoría algunos participantes, pero seguidos muy de cerca por quienes consideran que siguen teniendo dificultades con dichos cambios.

En cuanto a la categoría *Actitud general y sensaciones percibidas*, predominan las sensaciones positivas (46,5%), referidas a los participantes cuyas valoraciones han sido todas positivas (color azul en la tabla); las sensaciones totalmente negativas referidas a los participantes que no han relatado ninguna mejoría o actitud negativa (color rojo en su casilla correspondiente en la tabla anterior) constituyen el 21,5%; las actitudes y sensaciones mixtas son aquellas en las que los participantes han percibido sensaciones positivas mezcladas con otras cuestiones negativas (en la casilla correspondiente aparecen cosas remarcadas en rojo y en azul) y son el 32% de los participantes.

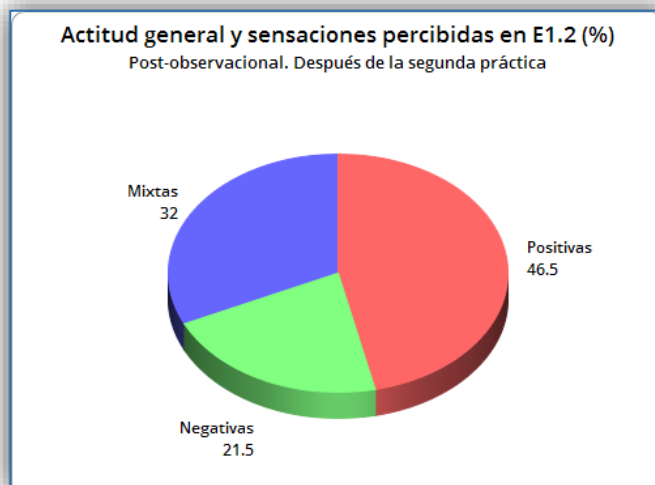


Figura 46. Actitud general y sensaciones percibidas en la fase 2 de auto-observación.

Cabe decir, a la luz de estos resultados, que los estudiantes muestran percepciones y emociones y actitudes en el podio mayormente positivas; sólo una minoría de estudiantes han percibido que todo lo realizado en el podio ha sido negativo; y entre ambas posiciones se encuentra un número elevado de estudiantes que se han mostrado críticos pero también han reconocido mejorías y aciertos. En relación a las emociones y sensaciones personales

vividas durante esta segunda práctica las más interesantes entre las de tipo positivo son las siguientes:

“Creo que mis gestos eran más claros y comprensibles ya que la respuesta musical de los instrumentistas estuvo mejor.”(1503)

En esta afirmación, el participante pone en relación su competencia gestual con la respuesta interpretativa de los músicos. Parece ser consciente de que el resultado sonoro del grupo de músicos está en función del comportamiento y la conducta gestual del director/a en el podio. Como ya se ha visto en el capítulo de investigación previa sobre esta materia, existen muchos estudios que han explorado precisamente la evaluación de la actividad competencial del director/a precisamente en función del nivel interpretativo del grupo musical.

“He mejorado en confianza y creo que los músicos han recibido ese sentimiento y se han sentido más cómodos.” (1508)

En esta reflexión el estudiante 1508, que había referido anteriormente su falta de seguridad refleja que al mejorar su confianza –y por tanto su actuación, se entiende- los músicos han percibido que no dudaba, que el director estaba en control de la situación y percibe que los músicos se han sentido más cómodos – y, aunque no lo expresa, se sobre entiende que le han ofrecido una respuesta mejor que en la experiencia anterior-. Este estudiante viene a decir algo que está sobradamente probado en investigaciones previas, pero que para él constituye un descubrimiento personal y por eso resulta tan interesante su idea, extraída de su experiencia en y sobre la práctica, de que la actitud de seguridad y confianza en el podio, la imagen de control de la música por parte del director ayuda a que los músicos que están siendo dirigidos se sienta más cómodos, más seguros y respondan mejor a los gestos.

“He dirigido muy a gusto. Me quedo con las ganas de trabajar con la orquesta.” (1511)

La idea de querer trabajar con la orquesta hace referencia a la necesidad de ensayar con el grupo para mejorar algunos pasajes. Hay que recordar que no se les permitió a los estudiantes realizar ningún tipo de ensayo previo con la orquesta, y tampoco hablar con

los músicos, más allá de los saludos iniciales y la referencia al compás al que iba a llevar cada uno el tempo de su obra. Por un lado, la técnica de ensayos queda fuera del alcance de nuestro estudio y, por otro lado, para valorar la gestualidad corporal y sus competencias no interesaba que los participantes se apoyasen en la expresión oral, precisamente para poder observar cuánto podían comunicar exclusivamente a través del gesto. En realidad, se puede dirigir una sinfonía sin mediar palabra con la orquesta cuando el gesto corporal, la mirada, la cara, el cuerpo entero es capaz de comunicar todos los elementos sonoros. Pero es evidente que para ello se precisa una técnica excelente y una personalidad musical tremendamente contagiosa, con un poder comunicativo y de una actitud de liderazgo que está al alcance de los directores profesionales con mucha experiencia y no todos.

Cuando expresan que querrían haber trabajado más con la orquesta, en realidad están haciendo referencia a la necesidad de hablar, de decirles verbalmente lo que no han conseguido transmitir con el gesto. Habida cuenta que las obras oscilaban entre los 3 y 4 minutos y que no contenían aspectos musicales complejos, sino básicos, nos pareció que debían dirigir sin ensayar y, además, sólo una vez toda la obra “de un tirón”. No pudieron repetir en la misma práctica la Dirección de la obra dos veces. Con esta condición lo que también se pretendía era obligar a los estudiantes por un lado, a mantener una concentración fundamental para mantener el hilo discursivo sin pararse, aun cuando hubiesen cometido errores.

En general, durante las sesiones de instrucción técnica, los gestos se repiten, los pasajes que se trabajan también se pueden volver a realizar si no han salido como se requiere. Pero en la práctica de esta experiencia hemos querido que el entorno fuera similar al de una actuación pública, donde la música se interpreta de seguido, sin parar, pase lo que pase y no hay oportunidad de decirle al público: “un momento, que lo vamos a repetir para que salga mejor”. Esta investigadora/profesora es muy consciente del desasosiego que les ha producido a los estudiantes el tener que dirigir sin pausas y depender únicamente del gesto para comunicar la música a la orquesta. Pero, como ya se expuso en el comienzo de este capítulo, nos interesaba que en esta investigación se reprodujera la actuación directorial de una forma natural en un contexto de tipo etnográfico. Los participantes han podido experimentar exactamente o con una gran aproximación lo que

significa dirigir a un conjunto orquestal que no conocen ante un público, exactamente igual que si fuera la actuación de un concierto.

“Creo que en esta segunda oportunidad he prestado más atención a los músicos y tenido más feedback con ellos, sabiéndome mejor la partitura. Incluso yo me he sentido más segura y con las ideas más claras, y creo que he sabido hacerlo y transmitirlo con el gesto.” (1408)

Varias reflexiones importantes en esta respuesta de la estudiante 1408. El hecho de prestar más atención a los músicos y tener más *feedback* con ellos pone de manifiesto el haber traspasado la barrera primera en el aprendizaje en la que el estudiante se centra primeramente en él mismo, en sus gestos, en lo que hace, más que en los músicos que tiene delante o en la música. Por otro lado, la clave para poder prestar más atención a los músicos la revela ella misma cuando dice que se sabe mejor la partitura. En realidad, otro de los aprendizajes importantes para el director novel es ser consciente de que debe conocer la partitura muy bien, mejor que los músicos a los que dirige porque dispone de la partitura completa con la música que debe hacer cada instrumentista, mientras que éstos solo disponen de su *particella*. Cuanto mejor se conoce la partitura a dirigir, y tal y como ella misma comenta a renglón seguido, uno se siente más seguro, con las ideas más claras y entonces puede prestar atención a los músicos, no estar tan pegado a la partitura –sin mirar a la orquesta– y, por supuesto si uno conoce bien la partitura, sabe lo que quiere conseguir y es más probable que lo pueda comunicar gestualmente que si no tienes las ideas claras.

“Estaba menos nervioso y mucho más consciente de lo que tenía que hacer. El gesto ha sido más controlado, los cambios de tempo controlados y hasta he podido disfrutar.”(1412)

De esta respuesta parece deducirse, tal y como lo expresa el participante 1412, que se sentía menos nervioso y más consciente de lo que tenía que hacer. Es posible que el orden de estas emociones que narra sea ese, pero también es muy probable que sea justamente en orden inverso: era más consciente de lo que tenía que hacer, ya que había visto los fallos, había reflexionado sobre lo que quería corregir y, además, había más estudio de la partitura; como consecuencia de esa mayor conciencia, ha podido actuar con más control.

Es decir, el mayor dominio y control de la partitura y de los gestos han podido ser los que han disminuido su estado nervioso en relación a la primera práctica. Y precisamente poder controlar conscientemente lo que se comunica con el gesto y sentirse competente para dirigir a un colectivo de músicos es lo que realmente le ha hecho disfrutar.

Llama la atención de las respuestas emitidas en este apartado algunas en las que el participante refiere haberse sentido peor que en la primera experiencia, más nervioso, menos concentrado o con demasiada responsabilidad para hacerlo mejor.

Un ejemplo de estudiante que persigue la mejoría y la propia ambición le reporta una tensión que no ayuda a conseguir las metas. Esta situación es más frecuente de lo que parece entre los estudiantes de música. La auto-exigencia y la necesidad de elevar el auto-concepto, especialmente delante de los compañeros del aula y de los músicos a los que no se conocen. El miedo al fracaso en los estudiantes de música está muy arraigado ya que la competencia es atroz y no se permiten fallos, ni debilidades en las audiciones y conciertos; persiguen la perfección y, lo que es más difícil, el control escénico para poder mostrar todo lo que uno es capaz de hacer:

“La segunda vez tenía una preocupación extra que era no hacerlo peor que la primera: esto me supuso bastante tensión-presión.” (1507)

“La sensación general no ha sido muy buena porque, pese a haber aspectos que creo que han estado más claros, he dirigido con más inseguridad que en la experiencia anterior.” (1406)

“Mucho peor que la primera experiencia. Poca sincronización conmigo mismo y muy descabado y descolocado todo. Inseguridad.”(1413)

Otra cuestión que emerge en ocasiones en el aula de Dirección, especialmente cuando no se trata de una asignatura optativa sino obligatoria dentro de una especialidad es que el estudiante no ha elegido aprender a dirigir y se tiene que enfrentar con una situación en la que no se siente cómodo, ni a gusto, tal y como lo refleja el siguiente participante:

“Me sigue dando bastante vergüenza dirigir. No me siento cómodo.” (1509)

En ocasiones, la experiencia resulta negativa sin poder explicarse muy bien uno mismo el motivo de ello. Como ejemplo, la reflexión emitida por esta estudiante, que considera que lo hizo mejor la primera vez, pero que se siente incapaz de especificar qué es lo que cree que ha estado mal porque confiesa que al concluir esta práctica E1.2 se sintió desconcertada y sin saber qué había hecho. No obstante, no olvidemos que son sus propias percepciones y, a menudo, no se corresponden con la realidad. Es habitual que cuanto mayor conciencia tienen de la técnica y de lo que deben hacer y de lo que no, es decir, a mayor conocimiento, más auto-exigencia. Esto puede llevar a pensar que la una actuación previa fue mejor, cuando es posible que lo sucedido sea que en aquella primera ocasión no fue consciente como ahora de los fallos y errores.

“He estado muy pendiente del papel y no precisamente porque no me lo supiera, sino por nervios o no sé. Sinceramente, me quedé más satisfecha con lo que hice la semana pasada aunque el conjunto no respondiera como hoy. Creo que hoy se me han pasado muchas cosas que la semana pasada estuvieron mejor. Pero tampoco se especificar qué aspectos porque al acabar la actuación no sabía muy bien lo que había hecho.” (1407)

5- DISCUSIÓN

Las puntuaciones medias de todas las variables gestuales analizadas han experimentado una mejoría entre las Fases 1 y 2 de esta experiencia de auto-observación, confirmándose las expectativas verificadas ya en otras áreas educativas de que la auto-observación a través del vídeo constituye una herramienta efectiva también en el aprendizaje de la gestualidad en Dirección de Orquesta. Los resultados de mejoría gestual general obtenidos en nuestro estudio son coincidentes con investigaciones previas realizadas en torno a la auto-observación a través del vídeo (Tochon, 2008; Yarbrough, 1987; Witt, 1986; Fleming, 1977; Johnston, 1993; Bodnar, 2013).

Las variables relativas a la estabilidad del pulso, del tempo, la corrección de las figuras básicas y la anacrusa de comienzo son los gestos con más altas calificaciones medias en E1.2, pero no son las que han experimentado una mayor mejoría puesto que ya partían de una calificación más elevada que el resto en E1.1. Han mejorado en una proporción nada

despreciable: el corte final, la independencia de la mano izquierda en las entradas y la preparación y establecimiento correcto de los cambios de tempo. Se trata de competencias más avanzadas en la gestualidad de un director novel y claramente más complejas que aquellas con las que iniciaron la primera experiencia práctica.

La mejoría experimentada por las variables relativas a la preparación de los cambios de tempo, de proporción, de carácter o dinámicos, reflejan uno de los aspectos más complejos en Dirección: la capacidad de preparar los acontecimientos que van a suceder en la música al menos un pulso antes de que tengan lugar. Estos resultados apuntan claramente hacia una maduración gestual en aspectos que exigen un nivel competencial mayor que el mostrado en la primera práctica en estas mismas variables y son coincidentes en parte con la investigación de Silvey y Montemayor (2014) quienes reportan que, aunque todos los participantes de su estudio sienten que han conquistado fácilmente los patrones básicos de compases, expresan sus dificultades para incorporar la mano izquierda, así como para dirigir con convicción al grupo y mantener contacto visual. En nuestro estudio, los participantes han experimentado una mejoría discreta pero clara de las variables referidas al uso de la mano izquierda y el contacto visual.

Hay que apuntar la importancia del brazo izquierdo en las preparaciones de los cambios en la música (ya sean dinámicos, de tempo, de articulación, de expresividad) para entender que la mejoría de las variables anteriores suponen un auténtico avance en la técnica gestual. La mejoría en las puntuaciones de estas variables puede parecer pequeña, pero hay que tener en cuenta que dicha mejora ha tenido lugar mediante una práctica de auto-observación experimental sin ayuda alguna y en el lapso de una semana de trabajo individual de cada participante con su grabación en casa. Sería previsible que con la reiteración de las prácticas auto-observacionales este porcentaje de mejoría pudiese aumentar progresivamente y de manera muy efectiva, lo que supondría una mejoría notable respecto a los sistemas de instrucción tradicionales.

Las variables referidas a la expresividad han obtenido mejores puntuaciones medias en E1.2, aunque menos llamativas, pero sugieren una toma de conciencia – *self-awareness* - de que el gesto puede y debe comunicar aspectos conectados a la música, apuntando a que los estudiantes han puesto en marcha mecanismos para intentar comunicar de un

modo expresivo la música que están dirigiendo, focalizando más su atención en ésta que en la acción motora en sí misma.

El análisis de las puntuaciones emitidas indica que hay diferencias según el sexo: las mujeres realizan valoraciones más críticas que los hombres, tanto a sí mismas, como a sus pares.

En cuanto a las evaluaciones de los jueces, los resultados indican que los estudiantes han sido más críticos con su propia actuación (autoevaluación) que con las de los demás compañeros en ambas fases (hetero-evaluación). Por otro lado, que las puntuaciones de la profesora sean las más bajas en la Fase 1 apunta hacia el hecho de que es la única juez experta en el aula y que los estudiantes, al tratarse de la primera práctica que realizan con músicos y con público, tampoco han dispuesto de los criterios y referencias suficientes para evaluar de un modo más ajustado las actuaciones y las correcciones de cada ítem de la escala OCGCS. Sin embargo, en la Fase E1.2 los estudiantes se han vuelto más conscientes de los gestos que se iban a evaluar, y la auto-observación les ha permitido tener una idea más fiel de su conducta en el podio. A este respecto, la investigadora finlandesa Konttinen (2008) argumenta en su tesis doctoral que durante el periodo de formación del director, especialmente en los primeros estadios puede resultar difícil percibir todas las cosas desde fuera de uno mismo, y es por ello que el vídeo ofrece al estudiante un retrato muy acertado sobre lo que hacen y qué aspecto tienen mientras dirigen, es decir, la imagen que dan en el podio.

De acuerdo a Desmurget y Sirigu (2009) y Jenkinson y Fotopoulou (2010), las prácticas de auto-observación llevan al estudiante a darse cuenta de que no perciben sus gestos cuando dirigen del mismo modo que se ven desde fuera. Como resultado de todo ello las autoevaluaciones de los participantes han resultado bastante más críticas. No obstante, la jueza experta -la profesora- ha sido testigo de la mejoría de los gestos de cada estudiante en comparación con el punto de partida, especialmente en aquellos aspectos que parecían impensables que pudieran mejorar en un lapso de tiempo tan corto (una semana). Esto explicaría que haya emitido puntuaciones mejores que los propios estudiantes, que han pasado de no ser conscientes de lo que hacían a realizar una reflexión excesivamente autocrítica en general. Estos resultados son coincidentes con los estudios realizados por algunos investigadores advirtiendo del peligro de la tendencia a la hipercrítica de los

estudiantes cuando se auto-observan (Hermida, 2013). De esta tendencia nos previenen también los investigadores Masats y Dooly (2011) cuando afirman que hay que ayudar a los estudiantes a focalizar su atención tanto en los aspectos positivos como en los negativos.

En relación al uso de modelos sonoros (grabaciones de audio) para estudiar una partitura, dirigiendo dicha grabación, hay un estudio llevado a cabo por Treviño (2008) en el que se mostraba que los participantes dirigían mejor cuando lo hacían con el modelo sonoro grabado con el que habían estudiado previamente porque el sonido coincidía exactamente con la imagen sonora que habían creado en su mente durante el estudio. Sin embargo, los participantes dirigían peor la misma pieza cuando era ejecutada en vivo porque en el momento en que escuchaban al grupo un modelo sonoro que se apartaba de la grabación con la que habían trabajado, perdían la conciencia de sus movimientos intentando hacer coincidir lo que escuchaban con la imagen sonora previamente asimilada durante el proceso de estudio. Esto indica que, incluso empleando en el aula de Dirección grabaciones de las obras que se van a dirigir, es absolutamente preciso que los estudiantes aprendan a reaccionar a un sonido que es incongruente con sus imágenes sonoras preestablecidas. Por ello también se desaconseja esta práctica cuando se comienza a estudiar la partitura y, según las respuestas de los auto-informes de nuestros participantes, hay algunos que han desoído estos consejos y se han sentido frustrados cuando lo que sonaba no coincidía con la imagen sonora que previamente habían “tomado prestada” de una o varias grabaciones de otros directores y otras orquestas.

Bodnar (2013), no obstante, defiende en su estudio que los estudiantes de Dirección deberían realizar prácticas “deliberadas”, es decir, practicar gestos específicos que resulten apropiados para cada pasaje musical de la partitura que van a dirigir. Recomienda, además, que se practiquen estos gestos intencionados en conjunción con una grabación de audio –generalmente de otra orquesta y otro director experto-. En el estudio llevado a cabo por Bodnar (2013), los participantes mostraron una falta de conciencia motora en ocasiones, especialmente cuando estaban distraídos escuchando al conjunto orquestal. En este sentido, Bodnar apunta que el uso de feedback a través de un audio resulta en ocasiones de gran ayuda ya que los participantes de su estudio mencionaron que reaccionaban a lo que escuchaban. El mismo autor concluye que los directores noveles se pueden beneficiar de una planificación intencional de los gestos que

se van a realizar y practicarlos con una grabación de audio después de haber realizado el estudio de la partitura. Una opción a esta pre-planificación de gestos mediante un audio ajeno es lo que apuntan algunos de los participantes de nuestra investigación: reducir al piano los elementos más importantes, cantar las líneas melódicas y contrapuntísticas e imaginar autónomamente la sonoridad que se desea para esa obra, ese autor y esa época y su estilo correspondiente.

De acuerdo a la literatura previa que indica que el gesto es una de las partes esenciales en la formación de un director (Price y Winter, 1991; VanWeelden, 2002; Yarbrough, 1975), Silvey y Montemayor (2014) reportan que en su investigación los estudiantes sienten que el gesto tiene la máxima importancia al dirigir un grupo y que focalizan su actividad principalmente en ganar seguridad en sus gestos. Continúan los mismos autores en su estudio sugiriendo que aunque todos los directores sienten que han conquistado fácilmente los patrones básicos de compases, expresan sus dificultades para incorporar la mano izquierda, así como para dirigir con convicción al grupo y mantener contacto visual. La triangulación de los datos con la revisión del vídeo de la actuación de cada estudiante apoya la autoevaluación de los estudiantes mostrando que se comportaban con timidez o bien se sentían incómodos durante los episodios de Dirección. Es reseñable el hecho de que ninguno de los estudiantes participantes en la investigación de Silvey y Montemayor miraron en ningún momento a los músicos, usaron la mano izquierda esporádicamente exclusivamente para mostrar dinámicas subiendo y bajando la mano, con un tipo de movimiento parecido al de un ascensor. En nuestra investigación se cumplen en parte las conquistas gestuales que refieren los participantes de este estudio de Silvey y Montemayor, pero van más lejos porque han incorporado la mano izquierda, y han mostrado las dinámicas de un modo más plástico con el tamaño del gesto – no del modo que se narra en la investigación de Silvey y Montemayor, haciendo movimientos de levantar y bajar la mano como un ascensor-. Además la clara intencionalidad de adquirir movimientos corporales expresivos, los buenos resultados en la marcación de entradas o en el fraseo –respiraciones, cesuras, etc.- la preocupación del empleo independiente de la mano izquierda y otros elementos expresivos, suponen que en nuestra experiencia de auto-observación los planteamientos realizados han llevado a los participantes a un proceso de mejora al que no parece haberse llegado en otras investigaciones previas sobre el particular.

En opinión de los mismos autores Silvey y Montemayor, los estudiantes de Dirección ven el desarrollo de las habilidades gestuales como esencial para su autoimagen de líderes musicales de un conjunto. A este respecto argumentan que esto puede ser debido al reconocimiento de que elementos musicales importantes tales como el tempo, el estilo, el balance sonoro y la línea melódica se controlan fundamentalmente a través de la conducta gestual no verbal. Discrepamos en parte de la opinión de Silvey y Montemayor en esta cuestión ya que en nuestra experiencia las habilidades gestuales conseguidas no han originado en los participantes, o al menos no lo han verbalizado ni reportado en los informes, una mejor autoimagen de líderes del conjunto. Lo que sí han verbalizado es justamente la sensación de que a pesar de realizar bien los gestos en los momentos adecuados, los músicos no siempre les seguían y aunque reconocen la importancia del dominio técnico gestual para poder dirigir también se han hecho conscientes de que la actitud corporal en el podio –la imagen externa- y el profundo conocimiento de la partitura –dominarla para no depender de ella y poder contactar visualmente con los músicos- son algunas de las principales claves a su parecer para ser reconocidos como líderes ante el grupo orquestal. Además, antes de llegar a la autoimagen de liderazgo deseada o esperada en un director primero hay que conseguir la autoestima necesaria y un auto-concepto que les permita presentarse en el podio con una actitud directorial.

6- REFERENCIAS

- Allwright, D. (1988). *Observation in the language classroom*. Londres-Nueva York: Longman.
- Argyris, C., & Schon, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Beal, G. y Bolhen, J. (1996). *Planificación de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Beilock, S. L., Carr, T. H., MacMahon, C., y Starkes, J. L. (2002). When paying attention becomes counterproductive: Impact of divided versus skill-focused attention on novice and experienced performance of sensorimotor skills. *Journal of Experimental Psychology Applied*, 8, 6-16.
- Bodnar, E. N. (2013). *The effect of intentional, preplanned movement on novice conductors' gesture*. (Tesis Doctoral). University of Washington. <https://digital.lib.washington.edu/researchworks/handle/1773/23575>
- Bowman, M. D. (1994). Using video in research. *SCRE Spotlight*, 45. Disponible online en <http://www.scre.ac.uk/spotlight/spotlight45.html> (recuperado 2 /1 2017).
- Bravo Ramos, J. L. (2000). *El video educativo*. Recuperado el 20/4/2015 en <http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/Documentacion/Libros/Videdu.pdf>
- Bunge, M. (1998). *La investigación científica*. Buenos Aires: Ariel.
- Byo, J. L., & Austin, K. R. (1994). Comparison of expert and novice conductors: An approach to the analysis of nonverbal behaviors. *Journal of Band Research*, 30(1), 11-34.
- Cambra, M. (1992). Les observacions de classes al servei de la didàctica de la llengua estrangera. *Temps d'Educació*. 8, 333-354.
- Cañal, P., Lledó, A., Pozuelos, F. J., y Trave, G. (1997). *Investigar en la Escuela: Elementos para una enseñanza alternativa*. Sevilla, España: Diada.
- Chesterman, R. (1990). *Conductors in Conversation*. Robson Books.

- Daniel, R. (2006). Exploring music instrument teaching and learning environments: video analysis as a means of elucidating process and learning outcomes. *Music Education Research*, 8(2), 191- 215. Recuperado el 20/3/2015 en <http://dx.doi.org/10.1080/14613800600779519>
- Desmurget, M., & Sirigu, A. (2009). A parietal-premotor network for movement intention and motor awareness. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(10), 411-419. Doi: 10.1177/0022429409332679
- DeVenney, D. P. (2010). *Conducting Choirs (I): The promising conductor: A practical guide for beginning choral conductors*. Roger Dean Publishing Company.
- DuFon, M. A. (2002). Video recording in ethnographic sla research: some issues of validity in data collection. *Language Learning & Technology*, 6(1), 40-49. En <http://lt.msu.edu/vol6num1/pdf/dufon.pdf>
- Edge, J. (1993). A framework for feedback on observation. *IATEFLTT SIG Newsletter*, 10, p. 3-4. Disponible en: <http://ttdsig.iatefl.org/articlesonline.html> Recuperado el 30/3/2016.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (1ª ed. española). Madrid: Ediciones Morata.
- Esteve, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En J. M. Sierra y D. Lasagabaster (Ed.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 79-118). Lleida: Milenio.
- Fernández Gonzalez, M. (2012). *Advantages and limits of video-recording as a tool for students, teachers and researchers in music conservatoires*. International Conference: The future of education. Universidad de Latvia. Recuperado el 23/6/2016 en https://conference.pixel-online.net/edu_future/common/download/Paper_pdf/MUS07-Fernandez.pdf
- Fleming, R. J. (1977). *The effect of guided practice materials used with the videotape recorder in developing choral conducting skill*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (7724759)

- Freudenthal, H. (1991). *Revising mathematics education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Grechesky, R. N. (1986). *An analysis of nonverbal and verbal conducting behaviors and their relationship to expressive music performance (aesthetic, gestural)*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (8513459)
- Green, E. A. H. (1987). *The modern conductor: A college text on conducting based on the principles of Nicolai Malko as set forth in his the conductor and his baton* (4th. ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gutierrez Quintana, E. (2008). Procesos e instrumentos de observación, análisis y reflexión: las grabaciones en vídeo de secuencias Didácticas. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 38, 11-20.
- Hermida, A. (2013). Las grabaciones de clase como instrumento para facilitar la reflexión y autonomía del docente. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13 (Actas de Congreso). Universidad de Nebrija. https://www.nebrija.com/la_universidad/servicios/pdfpublicaciones/ActasNebrija_PrimerCongreso_volumn2.pdf
- Jenkinson, P. M., y Fotopoulou, A. (2010). So you think you can dance? *Psychologist*, 23(10), 810-813. <https://thepsychologist.bps.org.uk/volume-23/edition-10/so-you-think-you-can-dance>
- Johnston, H. (1993). The Use of Video Self-assessment, Peer-assessment, and Instructor Feedback in Evaluating Conducting skills in Music Student Teachers. *British Journal of Music Education*, 10 (1), 57-63. Doi: 10.1017/S0265051700001431.
- Konttinen, A. (2008). *Conducting Gestures. Institutional and Educational Construction of Conductorship in Finland, 1973-1993*. (Dissertation). Universidad of Helsinki.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kubota, R. (2004). Critical multiculturalism and second language education. En B. Norton y K. Toohy (eds.), *Critical Pedagogies and Language Learning* (pp 30-52). Cambridge: Cambridge University Press.

- Lane, J. (2006). Undergraduate instrumental music education majors' approach to score study in various musical contexts. *Journal of Research in Music Education*, 54, 215-230.
- Logie, N. (2012). *The role of leadership in conducting orchestras*. Thesis Doctoral. The Open University. Recuperado el 24/1/2016 de <http://oro.open.ac.uk/38069/1/The%20role%20of%20leadership%20in%20conducting%20orchestras.pdf>
- Lorenzo de Reizabal, M. (2010). *En el podio: manual de Dirección de Orquesta, coro, bandas y otros conjuntos instrumentales*. Barcelona: Boileau.
- Ma, G. (2009). *An Enquiry into the Discourse of Post-observation Feedback on the TESOL Course at Wits Language School*. Unpublished Dissertation. University of Warwick.
- Madsen, C. K., & Yarbrough, C. (1980). *Competency-based music education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Madsen, C. K., & Yarbrough, C., (1985). *Competency-based music education*. Raleigh, NC: Contemporary Publishing Company of Raleigh.
- Masats, D., y Dooly, M. (2011). Rethinking the use of video in teacher education: a holistic approach. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1151-1162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.004>
- Mathers, A. (2008). *How theories of expressive movement and non-verbal communication can enhance expressive conducting at all levels of entering behaviour*. Tesis no publicada para la obtención del Ph.D. in Music [Versión electrónica]. Vitoria, Australia: School of Music – Conservatorium, Monash University.
- Matos, Y., y Pasek, E. (2008). La observación, discusión y demostración: técnicas de investigación en el aula. *Laurus*, 14(27), 33-52. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892003>

- McAleese, R. (1984). Video self-confrontation as microteaching in staff development and teacher training. En O. Zuber-Skerrit (ed.), *Video in Higher Education*. London: Kogan-Page.
- Panula, J. *On Conducting*. En <http://www.jormapanula.com/Panulaintern/Panula-2.htm>
- Plowman, L. (1999). Using Video for Observing Interaction in the Classroom. *Spotlight* 72, Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- Pons, J. y Cabero, J. (1990). El video en el aula I. El video como mediador del aprendizaje. *Revista de Educación*, 291, 351-370.
- Price, H. E. (1983). The effect of conductor academic task presentation, conductor reinforcement, and ensemble practice on performers' musical achievement, attentiveness, and attitude. *Journal of Research in Music Education*, 31 (4), 245-257.
- Price, H. E., & Winter, S. (1991). Effect of strict and expressive conducting on performances and opinions of eighth grade students. *Journal of Band Research*, 27(1), 30-43.
- Price, H. E. (1985). A competency-based course in basic conducting techniques: A replication. *Journal of Band Research*, 21, 61-69.
- Richards, J., y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. 1ª ed. española. Madrid: CUP, Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas.
- Rostvall, A-L., & West, T. (2003). Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. *Music Education Research*, 5(3), 213-226.
- Ruiz-Bikandi, U. (2007). La auto-observación en clase de lengua como mecanismo colectivo de formación. El discurso protector. *Cultura y Educación*, 19(2), 165-181. <http://dx.doi.org/10.1174/113564007780961624>
- Schuller (1997 Schuller, G. (1999). *The complete conductor*. Oxford University Press.

- Scott, D. E. (1996). Visual diagnostic skills development and college students' acquisition of basic conducting skills. *Journal of Research in Music Education*, 44, 229-239.
- Sherin, M. G. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. En Brophy, J. (ed.), *Using video in teacher education* (pp. 1-27). Amsterdam: Elsevier Ltd.
- Silvey, B. A. (2010). Undergraduate Music Majors' perceptions of Instrumental Conducting Curricula. *Journal of Music Teacher Education*, 21 (1), 27-38. [10.1177/1057083710387521](https://doi.org/10.1177/1057083710387521)
- Silvey, B. A. (2011). The effects of score study on novices' conducting and rehearsing: a preliminary investigation. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 187, 33-48. https://www.jstor.org/stable/41162322?seq=2#page_scan_tab_contents
- Silvey, B. A., y Montemayor, M. (2014). Effects of internal and external focus of attention on novices' rehearsal evaluations. *Journal of Research in Music Education*, 62(2), 161-174. <https://doi.org/10.1177/0022429414530434>
- Tochon, F. V. (1999). *Vídeo study groups*. Madison: Atwood.
- Tochon, F. V. (2008). A brief history of video feedback and its role in foreign language education. *CALICO, special issue*, 25(3), 420-435. En https://www.researchgate.net/profile/Francois_Tochon2/publication/228650068
- Treviño, A. R. (2008). *The effect of the use of an aural model during score study on undergraduate music majors' conducting gesture*. (Doctoral dissertation, 76 University of Washington). Dissertation Abstracts International, 69 (06A). (UMI No. 3318463).
- VanWeelden, K. (2002). Relationships between perception of conducting effectiveness and ensemble performance. *Journal of Research in Music Education*, 50 (2), 165-176.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom observation tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wallace, M. (1998) *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers. A reflective approach*. Cambridge: CUP.
- Witt, A. (1986). Use of class time and student attentiveness in secondary instrumental music rehearsals. *Journal of Research in Music Education*, 34, 34–42. doi:10.2307/3344796
- Yarbrough, C, (1975). Effect of magnitude conductor behavior on students in selected mixed choruses. *Journal of Research in Music Education*, 23, 134-146. DOI: <https://doi.org/10.2307/3345286>
- Yarbrough, C. (1987). The relationship of behavioral self-assessment to the achievement of basic conducting skills. *Journal of Research in Music Education*, 35, 183-189.
- Yarbrough, C., Wapnick, J., & Kelly, R. (1979). Effect of videotape feedback techniques on performance, verbalization, and attitude of beginning conductors. *Journal of Research in Music Education*, 27(2), 103-112.
- Ziebell, B. (2002). *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Goethe Institut, Muenchen: Langenscheidt.

7- ANEXOS

Anexo 1: Estado de ánimo en E1.1. Respuestas categorizadas

POSITIVO	NEGATIVO	MIXTO
Es una sensación nueva, pero me ha gustado.	Nerviosismo, inseguridad	No he tenido ningún problema salvo algún problema de nervios
Me ha gustado y ha sido una experiencia muy grata.	Me he sentido nerviosa aunque he intentado no transmitirlo.	Pero a medida que avanzaba la pieza me he ido resituando.
Las sensaciones en general han sido muy positiva	Un poco descolocada.	Nerviosismo y curiosidad sobre todo.
Me he sentido cómodo y en conexión con los músicos	Estaba muy nerviosa y no me he sentido cómoda.	Estaba muy nerviosa, aún después de dirigir tuve un buen rato el pulso bastante acelerado, pero todo el tiempo de dirigir estuve lo más centrada posible en lo que hacía.
Realmente, un poco nervioso aunque según iba pasando la obra me sentí mucho más tranquilo. Para ser la primera vez que dirijo una pequeña agrupación, la verdad que tengo muy buena sensación y la verdad que esto me ha motivado más el hecho de dirigir.	Con los nervios en algunos momentos me sentí un poco desubicada.	Al principio un poco nervioso pero creo que fue por intranquilidad colectiva, aunque una vez que dí la entrada y sonó música se me pasó todo y disfruté dirigiendo.
Ha sido muy emocionante poder dirigir un grupo de “muchacha” gente, aunque me hubiera gustado poder disfrutarlo mucho más	Me he sentido desubicada.	Me he sentido muy animado y con muchas ganas de dirigir a la orquesta, y con fuerzas cuando estaba ya metido de lleno en la tarea. También algo nervioso por la responsabilidad y el público presentes. Se pasó todo muy rápido, y pese a haber hecho cosas que no me gustaron, en general buenas vibraciones todo el tiempo.
Dirigir a una agrupación real ha sido muy gratificante y emocionante. He sentido que en la batuta había música llevada por mí. En general, una experiencia increíble.	Al comienzo estaba muy tranquilo, pero a medida que la obra se sucedía me ponía más nervioso por la inseguridad	El tempo se ha conseguido mantener bien y el carácter rápido de la obra estaba, aunque, como ya he dicho, era muy monótono.
He sentido bastantes cosas, pero en términos generales, muy cómodo, feliz, vital, como rasgos positivos de la experiencia.	Me he sentido un poco ignorado.	
Me he sentido muy dentro de la música, muy a gusto.	Nervioso por encontrarme por primera vez en esta situación	

Capítulo IV. La auto-observación en el aula de Dirección de Orquesta (E1)

	Me sentía un poco impotente	
	Estaba un poco tenso debido a que la situación era totalmente nueva para mí.	
	Antes de comenzar, tenía ganas de ponerme allí delante y demostrar lo que había estudiado. Sin embargo, estaba intranquila y bastante nerviosa y ya desde el principio, al ver que el cello entraba antes de que yo lo hubiera indicado, me fui sintiendo cada vez más insegura. Este sentimiento fue creciendo a medida que daba entradas en las que no se entraba (quizás también producido porque algunos instrumentistas no disponían de las partituras correspondientes), veía y escuchaba que mis gestos no eran eficaces, etc. Todo esto hizo que acabara sólo marcando el tempo.	
	La falta de estudio me producía mucha tensión.	
	Al principio estaba nerviosa, pero bastante concentrada. Luego fui preocupándome por cosas, desconcentrándome y fue a peor.	
	Muy nerviosa e impotente por no poder controlar el gesto. Ha habido momentos en los que la música me ha conmovido y removía todavía más mi estado de nerviosismo. No he controlado bien la adrenalina.	
	En general bastante incómodo. Me da vergüenza dirigir y no siento que estoy interpretando nada. Además, por los nervios, me parece que todo lo que estudio no me sirve porque por los nervios me descontrolo.	
	Muy nerviosa, me temblaba todo el cuerpo y eso hace que me ponga aún peor.	
	Las sensaciones negativas han sido puntuales: algún paso de página que me ha descolocado y, consecuentemente, he manifestado un pequeño descenso de la concentración (no sólo en mí) que a la postre ha supuesto una caída en la calidad del sonido.	
	Me he sentido muy nerviosa desde el principio, lo cual no me ha ayudado a mantener ni mi mano en un punto estable. El contacto visual con los instrumentistas me ha hecho sentir mucho más nerviosa y dudar de mis entradas. El clímax fue el momento con el nerviosismo en que aceleré el tiempo en el cambio y pasé del compás sólo con fagot y trompas. Al tener que parar me sentí mucho más agitada acelerando mucho más el tempo al reanudar y gesto a 2 en vez de a3, aunque en mi subconsciente iba a 3.	

	Sin embargo, y como aspectos negativos, estaba tan tensa que no podía corregir lo que escuchaba que me desagradaba (como pedir "más fuerte" en algunos pasajes) y me iba bloqueando progresivamente.	
	no lo he hecho como me gustaría y me he sentido un poco decepcionado conmigo mismo por no saber expresarlo o gesticularlo.	
	Me he sentido un poco ignorado.	

Anexo 2. Cómo me he sentido al saber que me estaban grabando. Respuestas categorizadas

NO ME HA INFLUIDO	ME HA INFLUIDO
Indiferencia. No influyó absolutamente en mi actuación.	Insegura, un poco sobreexcitada, igual.
El saber que me estaban grabando no me ha puesto nerviosa, ha sido más el hecho de tener delante a mis compañeros.	El hecho de que únicamente haya una toma hace que sientas la presión del "aquí y ahora". Es una buena práctica para exigirnos la máxima concentración y hacernos ver que las cosas que no salen en esa primera toma (y con la presión de que sea la única) son aspectos a mejorar y que no están del todo claros.
No me ha afectado	Un poco de tensión, pero buena sensación.
No he tenido ningún problema al saber que estaba siendo grabado.	Siempre impone saber que te están grabando pero mi ansiedad ha sido más porque solo haya podido hacer un pase y no poder repetir algo que ha salido sin pies ni cabeza.
Se me había olvidado por completo. Pensaba más en cómo respondía el piano y que mis gestos fueran claros.	Tenso
Indiferente	Tensión
No me he sentido muy distinto a si no se estuviese grabando. La verdad me ha producido mayor nerviosismo y tensión (aunque creo que he estado bastante relajado) el hecho de tener a mis compañeros observando mi actuación.	Estaba muy nervioso en general. No se si el saber que me estaban grabando influía también. Tal vez con la orquesta, más los alumnos de Dirección ya tenía muchos nervios y la cámara no influía mucho en comparación con lo anterior.
Perfectamente. No ha influido en ningún momento en mi actuación. Ya había tenido experiencias	
Saber que me estaban grabando no me ha influido ya que en clase estamos acostumbrados a hacerlo. Me ha puesto más nerviosa saber que había más gente mirándome.	
No me ha influido	
Lo he pensado al principio, pero luego me he sumergido en mi trabajo y me sirvió positivamente para estar concentrada.	

Capítulo IV. La auto-observación en el aula de Dirección de Orquesta (E1)

La grabación no me ha supuesto ningún tipo de sentimiento negativo. Ni me acordaba de la cámara.	
La verdad es que no me ha molestado el saber que me estaban grabando.	
El hecho de ser grabado no me ha supuesto nada puesto que al empezar a dirigir me he olvidado del resto de compañeros, de la profesora y de la cámara. A esto quisiera recalcarlo, puesto que la sensación de estar solo con el grupo ha sido muy curiosa.	
Se me ha olvidado completamente. No estaba pendiente de eso	
La grabación no me ha sido importante, de hecho creo que ni me acordaba de ella.	
No pensaba en la grabación. Más bien en ponerme delante de tantas personas	
No me ha afectado la cámara, me ha afectado más la gente que había en la sala.	
Para nada me preocupó el hecho de que mi actuación se estuviera grabando. Estaba tan preocupada por controlar mis gestos, que me olvidé completamente de la cámara.	
El que me estén grabando, en este caso como yo director, la verdad es que no me ha molestado, bastante tranquilo me he sentido.	
Me olvidé de la grabación, sinceramente. Sí que sabía que estaba ahí, pero en cuanto empecé a dirigir, no me importó nada. Hay muchos más nervios, creo, con "tanta" gente delante.	
Indiferencia y normalidad	
No es lo que más me intimidó. Ni me acordé que me estaban grabando.	
No me ha molestado el vídeo. No me acordaba que estaba ahí.	
La verdad es que "me daba lo mismo"	
El hecho de que me graben no me afectó en nada.	
No ha influido en absoluto en la actuación. Los nervios provenían de otras fuentes.	
Mis nervios y ansiedad se han debido más al peso de tener que enfrentarme a un público y orquesta que a la cámara de vídeo ya que ya habíamos sido grabados en clase	

Anexo 3. Respuesta de los músicos a mis gestos. Respuestas categorizadas.

Muy Concordante	Bastante concordante	Poco/nada concordante
Sí, tuve buena sensación por parte de los músicos	No en todo momento, pero en general sí.	Al acabar me quedé con la sensación de que mis entradas no se entendían y creo que mis gestos no fueron lo suficientemente expresivos porque la respuesta musical no fue la que esperaba.

EL APRENDIZAJE GESTUAL EN DIRECCIÓN DE ORQUESTA MEDIANTE LA OBSERVACIÓN (AUTO Y HETERO)

Mucho, más bien por su profesionalidad	Para ser una agrupación pequeña y para la obra que se ha interpretado creo que es más que correcta la respuesta musical del grupo.	Seguro que sí, porque siempre afecta. Lo que pasa es que no es lo que yo tenía pensado. Pero una cosa es lo que pienso y otra es lo que hago (que por lo que se ve no se corresponde)
Sí, bastante bien.	En ocasiones. Algunas veces por mi eficacia y en otras, debido a que los músicos conocen la pieza musical.	Pues la verdad que quería hacer más cosas de las que salieron pero entiendo que era una primera vista y no podían estar a todo.
	Creo que en general la orquesta me ha seguido muy bien. Tal vez las dinámicas de volumen no eran exactas como quería, pero es normal, ya que no hemos hecho un trabajo sobre ello.	No creo. Por una parte mi gesto era demasiado grande, el cual ya limitaba la dinámica, pero la orquesta [no se entiende la letra]...
	En general pienso que sí. Aunque más que con los gestos, con mi intención musical, ya que mis gestos a veces eran "demasiado generosos" y esto afecta al oído y a la concentración; en consecuencia al discurso musical, que es lo que importa.	Más bien no. Debido a ser una primera lectura principalmente lo que provoca que se esté más pendiente del papel que del director. He notado como más evidente que no me seguían en el último "Presto" de la pieza.
	Para ser una lectura a primera vista, el grupo ha hecho un buen trabajo y bastante fiel a lo que les estaba marcando. Muchos fallos tontos existían, pero en general no me quejo de la respuesta teniendo en cuenta las condiciones. Además lo hacen voluntariamente. Muy contento en ese aspecto.	Bien respecto al fraseo pero no las he marcado lo suficiente, sobre todo en las voces bajas, por ello no han respondido bien.
	En un 90% creo que sí	Había veces que sí y otras no.
	En general sí y estoy muy contenta con eso. Me faltó quizás claridad para hacer los dos "sf-p" y también al final, para que hubiera más matices de piano.	No. Me ha faltado controlar más. En un momento dado he bajado el tempo porque un músico ha tocado más lento. Me pregunto si me estaban siguiendo a mí o yo adaptándome a ellos.
		No, según se desarrollaba la obra, mejor.
		En algunos momentos sí se ha correspondido, pero sobre todo he notado que la respuesta no se correspondía en lo referente a los cambios dinámicos.
		No
		Bueno, no del todo. No es lo mismo dirigir a un grupo que a una persona sola. También ellos estaban a vista y eso se nota a la hora de poder realizar todo lo que uno quiere con ellos.

		Creo que me podían haber seguido mejor, aunque tengo en cuenta que estaban leyendo a primera vista.
		Creo que no ya que no he expresado con suficiente claridad ni los rit, ni el cambio de tempo ni algunas entradas ni los fuertes. Si he notado conexión en cuanto al fraseo, expresividad y musicalidad, aunque haya sido más por mis gestos faciales que por mis gestos directivos.
		Para nada
		No, para nada.

Anexo 4. Tipo de dificultades halladas durante el estudio de la obra en E1.1

Estudiante	ninguna	Elementos gestuales	Elementos musicales	Análisis/toma de decisiones	Otros aspectos
101	ninguna				
102					No he encontrado grabaciones de la obra, falta de referencias sonoras
103			Cambios de tempo		No encontrar la grabación
104		Las entradas en canon	El retardando final, los calderones, los cambios dinámicos		
105					Necesidad de ensayar con instrumentos para saber si lo estudiado iba a ser eficaz
106		Muchas entradas, calderones	Tempo rápido, cambios de dinámicas		
107		Rapidez en el gesto a la hora de expresar las dinámicas			
108		Cambios de compás			
109		Calderones: decidí marcar un tempo de anacrusa después de todos los calderones y creo que ha funcionado la elección. Entradas instrumentales	Cambio de tempo: no ha resultado		
110				El qué analizar, me entraban dudas	
111				A la hora de elegir y tener mi propio juicio sin la opinión de la profesora	
112			Dinámicas y diálogos entre instrumentos		
1501					Memorizar bien la partitura
1502		La independencia del brazo izquierdo, la expresividad del gesto en general	La expresividad de la pieza que conlleva el uso del brazo izquierdo de manera expresiva		
1503			La segunda sección de la obra		
1504		Cómo ser clara con la medida para que la orquesta me siga bien			

1505					Relación memoria-seguridad
1506		La técnica del fraseo, cómo hacer cesuras, aparte de la respiración			
1507		Independencia de la mano izquierda. Control del gesto. Corte final. Elegir la técnica de Dirección. Realización de gestos progresivos (dim.; cresc.). Anacrusas. Control del click.	Determinación del tempo.	Situar a los diferentes instrumentos desde la perspectiva del director	
1508		Cómo hacer los acentos	Cómo aumentar la velocidad y cuando cambiar de 4 a 2		
1509		Marcación del compás			
1510			Pensar el fraseo y el tempo		
1511			No ver cosas en la partitura		
1512			Cuando pasar a 2 o a 4		
1513		Dificultad a la hora de marcar determinados gestos, pero en general todo iba bien			
1514			Lo más costoso fue la sección de blanca=72, por los acentos y las entradas.		

Anexo 5. Aspectos gestuales percibidos como no eficaces en E1.1

Participante	Tempo	Ritmo y Métrica	Entradas	Articulaciones	Dinámicas	Fraseo	Expresión/carácter musical
1502					x		X (monótono)
1503			x		x	x	
1504			X (poco claras)		x	x	
1505				x	x	X (poco claro)	
1506			X(pocas)		X	x	
1507	X (sin mantener)		x			X (problemas en las cesuras)	X (Brazo izdo poco expresivo)
1508					x	x	x
1509	x	X (no cambié patrones de 4 a 2)	x	X (todo el tiempo stacatto;j)	X (muy amplio el gesto siempre)	x	x
1510		X (me costó sentir los rit. Y retomar el tiempo)	X(gesto muy grande)	x	X (gesto grande)		x(falta independencia de brazo izdo)
1511						x	
1512	X (más lento que el que quería)	x	X (faltaban entradas)		X	x	X (no ha funcionado)
1513							X (falta energía y expresividad)
1514						xGesto demasiado grande	X (poco expresiva, monótona)
1515		x	X (gesto grande)		X (gesto muy grande)	X (sin independencia del brazo izdo.)	X (mi cara expresa tensión, me muerdo el labio inferior)

EL APRENDIZAJE GESTUAL EN DIRECCIÓN DE ORQUESTA MEDIANTE LA OBSERVACIÓN (AUTO Y HETERO)

101						X (poco estudio)	X (poco estudio)
102	X (cambio de tempo sin anacrusa clara)		X (poco seguras y faltaban)	X (poco contraste)	X (faltan cambios)		
103			x		X (faltaban)		
104	X (impreciso e inestable)		X (marcadas tarde)		X (no he marcado)	X (poco claro)	
105	X (me faltaba el motor interno)	X (no me respondían)	X (muchas olvidadas)				X (había tomado pocas decisiones)
106	X (más rápido de lo que pretendía)		X (se me han olvidado)		X (no respondían a mis gestos)		X (inseguridad al tomar los tempi más rápidos)
107			X (he hecho menos de las que tenía pensadas)	X (mejorar legato y acentos)	X (pocas diferencias)		
108	Me falta crearme mis propios gestos.						
109	X (impreciso)	x					
110	X (cambios de tempo)		X (faltaban)		X (faltaban)		
111	Buenas apreciaciones en todo						
112	X (quería un tempo más rápido)					X (no lo he tenido en cuenta)	
113		X (patrones de compás confusos a veces)		X Poco clara	X (no he marcado nada, aunque tenía apuntado)	X (intento, al principio, luego nada)	X (no he sabido transmitir el carácter)
TOTAL	11	8	15	6	17	15	13

Anexo 6. Percepción de eficacia gestual en la fase 1 de auto-observación

Participante	Tempo	Ritmo y Métrica	Entradas	Articulaciones	Dinámicas	Fraseo	Expresión/carácter musical
1502	x						
1503	x						X (bastante eye contact)
1504	x	x					x
1505	x	x	x				
1506	x	x		x			X(en los pasajes rápidos. Los lentos, no)
1507		x		x	x		
1508	x	x			x		
1509							
1510	x					x	
1511	x			x			x
1512						x	
1513	Me he visto bien en todo lo demás						
1514	x	x	x		x	x	
1515	x						
101	x	x	x	x	x		
102						X (calderones correctos)	
103	x						x
104				X Bien la 3:1			X (lo más claro)
105				x	x		
106		x					
107	x	x					x
108	x	x					
109					x	x	
110							X (buena conexión con los músicos)
111	x	x	x	x	x	x	
112		x	X (no han sido efectivas, aunque creo haberlas marcado bien)	x	x		X (creo que bien, y empleando la mano izda.)
113	x		X (bastantes)				
TOTALES	17	13	7	9	9	7	10

Anexo 7. Utilidad del visionado de la grabación de la propia actuación

Participante	Si	¿En qué aspectos?	Categorías
101	X	Principalmente en el aspecto del rigor rítmico , he notado que era poco preciso en el gesto.	Falta de Rigor rítmico
102	X	Ha cambiado la visión que tenía sobre mi figura en movimiento , la amplitud de los movimientos y su precisión y de mi gestualidad en general y sobre todo, la de la cara .	Gestos de la cara/ Más conciencia de los movimientos/Gestos amplios
103	X	En la mejora de los fallos que realicé la semana pasada.	Mejoría de fallos
104	X	Para ser más consciente de los movimientos que funcionan y los que no . Sobre todo movimientos que hago sin ser consciente y otros que pienso que estoy haciendo, pero desde fuera no se perciben .	Más conciencia de los movimientos
105	X	Me ha resultado una herramienta muy útil, para darme cuenta de todas las dimensiones del análisis: tiempo, ritmo, articulación, gestos... La idea que tenemos de nosotros mismos DURANTE la interpretación es diferente a la que se observa desde fuera : todo parece transcurrir más rápido al dirigir y al comprobar en la grabación el tiempo, era el doble de lento (un ejemplo)	Más conciencia de los movimientos
106	X	Ha sido de utilidad para darme cuenta de cosas que creía haber hecho de otra manera . Pensaba que había sido más clara y expresiva con mis gestos y al verme desde fuera me he dado cuenta de que tienen que ser más evidentes para que lleguen a la gente que está tocando . Además, a menudo mis pulsos son algo irregulares porque en lugar de establecer mi tempo me adapto al que toman los músicos.	Más conciencia de los movimientos/ Irregularidad del pulso
107	X	¿Mis gestos son claros? ¿Estoy consiguiendo lo que quiero del conjunto instrumental? Crescendos, diminuendos... Entradas y anacrusas .	Técnica gestual
108	X	En el gesto por ejemplo. A mí me sucede que creo que estoy haciendo tal o cual gesto y que estoy transmitiéndolo bien al músico y en realidad no lo estoy realizando de forma clara y segura . Normalmente esto sucede si no tengo bien interiorizado el gesto.	Más conciencia de los movimientos
109	X	Para ver fallos de los que no fui consciente durante la actuación y para ver cosas que sí hice bien y que las hice involuntariamente .	Más conciencia de los movimientos
110	X	A verme y poder hacer un análisis de mis gestos de una manera objetiva y sin basarme en mi propia percepción .	Más conciencia de los movimientos
111	X	He visto los fallos de técnica, de expresión...	Fallos técnicos/Fallos de expresión
112	X	Sobre todo en el gesto a la hora de querer recuperar tempo , ya que anteriormente comencé a "bracear" intentando recuperar el tempo (sin conseguirlo) y vi que no sirvió. En cambio hoy me he sentido más seguro y, además, he preferido cambiar de la batuta a dirigir con la mano, creando así más seguridad en el intérprete y pudiéndome explicar mejor.	Fallos en el rigor del pulso
113	X	Me ha ayudado a ver cómo es mi apariencia desde fuera y percibir si mis movimientos y expresiones eran acordes a lo que quería transmitir . En muchos casos no había relación.	Más conciencia de los movimientos

Capítulo IV. La auto-observación en el aula de Dirección de Orquesta (E1)

1501	X	Técnico y expresivo; corregir cosas que sin verse parecen estar bien.	Técnica gestual y expresiva/ Más conciencia de los movimientos
1502	-		-
1503	X	En la grabación te puedes ver detenidamente, en todo momento y todo el cuerpo, cosa que al estudiar en casa no puedes hacer ya que estás más atento a la partitura. Además, nuestra percepción de lo que hacemos en una situación de tensión (como es esta experiencia) no suele corresponder a lo que hacemos realmente. En mi caso, salgo con una idea bastante diferente de lo que he hecho y ver el vídeo me es muy útil.	Más conciencia de los movimientos
1504	X	En los aspectos fuertes, destacar cuando dirijo movimientos rápidos y finales; en los lentos, que son los débiles, noto una pequeña mejoría pero todavía me cuesta manejarlos.	
1505	X	Porque he visto desde fuera cómo es mi gesto, para, a partir de ahí poder mejorarlo. Cómo hago el final de la obra, cómo está mi cuerpo en relación a mis gestos, qué caras pongo, cómo está la batuta o cómo de claros están los ritmos, las entradas, la dinámica...	Más conciencia de los movimientos/ Final/ gestos faciales/ precisión rítmica, dinámicas....Técnica gestual
1506	X	También ha servido para evaluar la economía del gesto y saber qué gestos funcionan y cuáles no, o no son necesarios. También ha servido para evaluar los tempos lentos.	Más conciencia de los movimientos /Rigor en el tiempo
1507	X	Me he dado cuenta de que: miro poquísimo a los músicos; tenso la mano izquierda; no marco los fraseos adecuadamente (cesuras); mi corte final es poco claro.	Falta de contacto visual/ gestos de fraseos y corte final
1508	X	Para poder reflexionar sobre mi manera de dirigir y mejorar mi autopercepción y también para mejorar y corregir aspectos técnicos.	Más conciencia de los movimientos/ Corregir aspectos técnicos
1509	X	Así he podido darme cuenta de cuál fue mi gesto, qué es lo que pedí y cuál fue mi actitud.	Más conciencia de los movimientos
1510	X	Sobre todo para corregir aspectos técnicos y gestos que no son correctos (manos en espejo, demasiada relación 3:1, no mirar a los músicos...) También me ayudó a planificar varios aspectos de carácter estrictamente musicales, como cortes que no debí hacer.	Corregir aspectos técnicos/ Falta de contacto visual
1511	X	En mi caso, la línea de referencia, gestos y tal vez, los gestos con la boca.	Gestos faciales/ línea de referencia/ gestos técnicos
1512	X	En que ayuda a darse uno cuenta de que hay movimientos que no se ajustan o que no ayudan a la orquesta a mantener una fluidez o coherencia con respecto al discurso musical.	Más conciencia de los movimientos
1513	X	Pues pude ver las expresiones que me faltan, si las líneas de referencia estaban bien, etc.	Falta de expresión/ líneas de referencia
1514	X	Tener una mayor conciencia de los errores, las manías de los gestos, y también confirmar los aspectos positivos. Al verse uno a sí mismo tiene una visión crítica enorme.	Manías gestuales /Autocrítica (Más conciencia de los movimientos)
1515	X	He sido capaz de verme a mí misma fallos al dirigir de tempos o dinámicas de crescendos y disminuidos o movimientos incorrectos que hago sin darme cuenta (como morderme el labio...)	Fallos de tempo / gestos de dinámicas/ Manías gestuales (morderme el labio)

Anexo 8. Áreas de trabajo individual de los participantes después de visionar el vídeo

	Variables gestuales	El gesto general	Postura corporal	Contacto visual con músicos	Expresividad
101	Los cambios de tempo , que en la primera sesión no fueron muy correctos.	El gesto, que fuera más exacto y preciso.			
102		He trabajado siempre frente a un espejo o de lado para medir el gesto “desde fuera”, sobre todo, porque me parecía que gestos que pensaba que tenía precisión y energía resultaban lánguidos desde fuera.			
103			Los brazos, el cuerpo (postura)...		
104		Intentar economizar el gesto con lo que sea realmente imprescindible y tratar de no mover los codos, sino que el gesto del brazo venga del hombro o bien de la muñeca (porque si no creo que se pierda precisión).			
105	También he trabajado la articulación y entradas .	He trabajado más delante del ESPEJO, para detectar inmediatamente los gestos que no deseo/involuntarios.			
106	Establecer un tempo estable que no se acomode a lo que suceda. También marcar mejor las entradas .	He intentado exagerar más a través de mis gestos para que se entienda mejor lo que quiero.		Intentar tener una mayor conexión visual con los músicos.	
107	Trabajar calderones y anacrusas . Anacrusas y entradas 3:1 y dinámicas (exagerarlas más)				
108		He intentado definir algunos gestos que no tenía claros		Trabajar la mirada, que utilizo poco.	
109	Cómo marcar entradas, cambios métricos y calderones .				
110	He intentado mejorar mi gesto en las dinámicas, entradas y cambios de tempo .				
111			La técnica de la posición de los brazos, sobre todo.		
112		Sobre todo el gesto, más preciso.			
113	El cambio de tempo ALLEGRETO lo llevaré a dos tiempos y no a seis como la semana pasada ya que a seis no se	También mi gesto se echaba hacia delante (todo mi cuerpo) cuando intentaba hacer cambios dinámicos.		Sobre todo la mirada hacia los músicos. Creo que mi interpretación fue un poco fría	Tampoco parecía expresar demasiada confianza y seguridad en lo que quería expresar. Creo que tenía las dos manos muy juntas lo

Capítulo IV. La auto-observación en el aula de Dirección de Orquesta (E1)

	distingue fácilmente el tempo un poco más rápido que quiero tener.			debido en gran parte a que estaba muy centrado en la partitura	que dificultaba en ocasiones la expresividad. También he intentado mejorar la expresión de mi brazo izquierdo
1501		Memoria y rigidez			
1502					
1503		He trabajado bastante para mejorar mi actuación porque tenía muy claros los fallos cometidos.			
1504	Sobre todo los cambios de tempo , en especial cuando voy de rápido a lento.				
1505	Indicar el tipo de dinámicas que quiero (diferenciar más entre pianos y fortes ampliando más el gesto).	He intentado que mi gesto sea más claro	También intentar que mi punto de referencia sea siempre le mismo	Relajar más mi cara (desde mi punto de vista, mejor puesta en escena) y un poco el cuerpo también.	Intentar usar un poco más la mano izquierda.
1506	He aumentado algunos gestos de fraseo	Reducción del gesto.			Trabajar más musicalmente y no tanto esquemáticamente
1507	La técnica de la cesura para el fraseo			Me he apuntado en la partitura: MIRAR! MIRAR! Y un ojo.	
1508	Ser más clara en las entradas . Corregir el tempo establecido la primera vez	La relajación. Elevar la línea de referencia		Tomar conciencia del gesto facial “involuntario” (morderme los labios).	
1509	Tempo y algunos acentos	La amplitud del gesto			
1510	Atender más a la música para poder guiar y dirigir momentos con ritardandos , crescendos .				
1511		He intentado ser consciente delante del espejo de todos mis gestos.			
1512	Más preciso con la pulsación y las entradas de los músicos	He intentado ser más concreto en los movimientos			El carácter de la obra.
1513	Sobre todo dar las entradas y el cambio de compás				
1514		Los errores más obvios de gesto	postura...		
1515	Entradas y el cambio de tempo.	He trabajado los gestos más pequeños de la mano derecha a la vez que con la mano izquierda intentaba mostrar otras cosas			
TOTALES	17	18	4	6	4

Anexo 9. Si tú fueras el músico ¿habrías podido responder a tus gestos?

Si tú hubieras sido un miembro del grupo instrumental, ¿habrías podido responder correctamente a tus indicaciones?	
1501	si
1502	-
1503	Si hubiera sido un miembro de la orquesta creo que habría sido capaz de seguir la mayoría de mis indicaciones (excepto las entradas de la parte del “solemne” y algunas indicaciones de carácter, etc.)
1504	Yo creo que sí puesto que he mejorado aspectos de la primera grabación y estaba más al tanto de los músicos, así que creo que habría respondido bien.
1505	Creo que sí. Algún compás lo fallé y por eso provoqué un desajuste, pero sí, incluso con las dinámicas.
1506	Algunas de subdivisión, no.
1507	El fraseo difícil interpretarlo. Pero las dinámicas (y acentos) y el tempo, bastante claro.
1508	Creo que sí.
1509	A algunas sí, pero seguro que a otras, no.
1510	Sí, creo que sí.
1511	Creo que en ese sentido la postura corporal es buena y el gesto es adecuado (se entiende)
1512	No siempre
1513	Creo que sí.
1514	Si, con una probabilidad bastante alta.
1515	Creo que los cambios de tempo no habría sido capaz, hubiese tenido muchas dudas. En las entradas también, ya que mi brazo izquierdo no llegaba a ser preciso.
101	En parte creo que sí, aunque a veces intuyendo más de lo que querría decir el director que lo que expresaba con sus gestos.
102	A todas no, faltaba conexión con muchos de los músicos. Siempre miraba a los dos violines que tenía delante y al acordeón, mucha mirada en Dirección derecha (para ellos izquierda) pero poca al conjunto... Falta de precisión en el cambio de tempo, en las articulaciones...
103	En algún cambio de tempo no.
104	Sí.
105	No, algunas las habría podido superar, siguiendo a la partitura, en vez de al director 8ª mí). Creo que como intérprete, hubiera encontrado en el director “falta de idea global”.
106	Depende. A algunas si. Creo que mis intenciones sobre el carácter de la obra sí que estaban claras. Pero creo que se percibió mi inseguridad en algunos momentos, y eso también causó inseguridades entre ellos.
107	Se me hace difícil contestar a esa pregunta porque de lectura no fue fácil para el conjunto instrumental, así que supongo que yo me habría encontrado con una dificultad similar. Aun así, mi gesto creo que fue bastante claro. Quizá los calderones fueron muy precipitados.
108	Yo creo que hubiese podido seguir sin problema.
109	Yo creo que sí, aunque en los cambios de compás quizás no.
110	No
111	Sí, creo que estaba bastante claro.
112	Yo creo que en parte si. La dificultad añadida de ser 1ª vista hacía que los músicos no estuvieran atentos en mí al 100%.
113	Creo que hubiese sido parecida porque los músicos estaban muy pendientes de la partitura ya que iban a primera vista y no podían mirar mucho al director. También el director (yo en este caso) debería haberme implicado mucho más con los músicos. Haberlos mirado mucho más y no tanto en mi papel. Entonces podría haber funcionado mucho mejor aun yendo a vista.

Anexo 10. Visionado del vídeo: cuantos días, número de veces, tiempo total

	Cuántas veces has visionado el vídeo	Mismo día o diferentes	Cuántas horas en total
1501	3-4	Distintos días	15'
1502	-	-	-
1503	8	Distintos días	40'
1504	7	4 días	30'
1505	4	Distintos días	12'
1506	2	1 día	2 horas
1507	Muchas veces	Distintos días	50-60'
1508	2	2 días	10'
1509	3-4	Distintos días	20'
1510	3	Distintos días	-
1511	3	3 días	4 horas
1512	Muchas veces	Distintos días	2 horas
1513	15	Distintos días	30'
1514	3	Distintos días	40'
1515	3	Distintos días	15'
101	2	1	2h
102	3	Distintos	2'5
103	8	Días distintos 3	60'
104	3	Días distintos	15'
105	14	2/día	75'
106	4	Distintos días	4 h
107	4	2 días	30'
108	5	Distintos días	2h
109	3	1 día	3h
110	6	3 días	45'
111	5	Distintos días	2h
112	3	3 días	2h 45'
113	12	7 días	2

Anexo 11. ¿Qué aspectos puedo mejorar en la segunda actuación?

	Gestos concretos	Actitud general	Expresividad
1501	Estabilidad del tempo, y en momentos puntuales corregir movimientos malos	Más actitud directorial	
1502			Puedo trabajar mi expresión facial, de la mano izquierda
1503	La forma de dar algunas entradas, la relación 3:1 de mis gestos, más diferencia en los cambios de carácter, etc.		
1504		El estar muy tranquilo y con mucha concentración, sin dejar llevarme por la música.	
1505	Ser más clara en las dinámicas	Que el punto de referencia no cambie.	Intentar utilizar un poco más la mano izquierda, mi gesto facial
1506		Gesto más reducido. No seguir a los músicos.	
1507	El fraseo.	La línea de referencia, el contacto visual	
1508	Mejorar absolutamente todos los ítems que aparecen en el cuestionario.		
1509			
1510	El aspecto de guiar mejor en los ritardandos, no hacer tantos 3:1		Flexibilidad de la mano izquierda.
1511			
1512	Evitar movimientos "inútiles".		Sin faltar a la expresividad o a la musicalidad
1513			La expresividad de la cara y la mano izquierda
1514		Precisión y mejora de la postura y gestualidad	
1515	El cambio de tempo.	Sobre todo la postura y el nerviosismo.	
101	La precisión rítmica.		
102	Todos los apartados a evaluar en general.		
103		La postura corporal, los brazos estirados, la mirada a los músicos.	
104		Intentar refinar los gestos	
105	Estabilidad total del tempo. Precisión del gesto y entradas	Yo dirijo, ellos me siguen. Tranquilidad, calma emocional. Disfrutar con cada frase. NO DUDAR	
106	Mayor claridad en la marcación de las dinámicas y las entradas	Conseguir que se entienda y que los músicos sigan el tempo que quiero establecer.	
107	Las indicadas en el apartado 3		
108		Todo el tema de mirar y el gestual y gestos más precisos	Incluso el movimiento independiente del brazo izquierdo
109	Un poco en general.		
110	La estabilidad del tempo.	La diversidad en mi gesto	
111			La expresión de la cara. El brazo izquierdo también, la independencia
112	Todos los puntos que he mencionado en el punto 3.		
113		La técnica de los brazos y evitar dirigir en espejo	
TOTALES	16	14	7

CAPÍTULO V

LA HETERO-OBSERVACIÓN EN EL AULA DE DIRECCIÓN DE ORQUESTA (E2)

ÍNDICE

1- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	378
1.1 Aprendizaje cooperativo y colaborativo	378
1.2 El debate en el aula como herramienta de aprendizaje.....	379
1.3 <i>Peer interaction</i> /Interacción de los pares	382
1.3.1 Tipos de <i>peer learning</i>	384
1.4 La hetero-observación a través del vídeo y su incidencia en el aprendizaje	386
1.5 Andamiaje colectivo	387
1.6 Auto-regulación del aprendizaje.....	389
1.7 El empleo del lenguaje hablado durante los debates en el <i>peer-assessment</i> : El discurso protector.....	390
2- INVESTIGACIÓN PREVIA SOBRE HETERO-OBSERVACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN EN DIRECCIÓN.....	392
3- ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS EN LOS CUESTIONARIOS	395
3.1 Puntuaciones medias emitidas en el Pre-debate (E2.1)	395
3.2 Puntuaciones medias emitidas en el Post-debate (E2.2).....	403
3.3 Evolución de medias entre E2.1 y E2.2	405

3.4	Análisis de las puntuaciones de los cuestionarios en función del sexo.	408
3.5	Puntuaciones emitidas en las autoevaluaciones en función del sexo en la experiencia de hetero-observación	410
3.6	Puntuaciones según tipo de juez en E2.1 y E2.2	413
4-	ANÁLISIS DE LOS AUTO-INFORMES PRE Y POST HETERO-OBSERVACIÓN	416
4.1	Auto-informes pre-hetero-observación (E2.1).....	416
4.1.1	¿Cómo me he sentido durante mi actuación dirigiendo? Breve descripción del estado de ánimo, las sensaciones, emociones vividas, etc.	416
4.1.2	Aspectos positivos y negativos percibidos durante mi actuación dirigiendo	424
4.1.3	¿Cómo me he sentido al saber que me estaban grabando?	432
4.1.4	¿Cómo me he sentido sabiendo que mis colegas me van a juzgar después?	434
4.1.5	Preparación de la obra.....	441
4.1.6	¿Qué crees que puedes aportar tú a la mejora de la actuación de tus compañeros de clase?.....	447
4.1.7	¿Cómo te sientes al opinar sobre la actuación de un colega?	450
4.2.	Organización del debate	453
4.3	Auto-informes post-hetero-observación (E2.2).....	454
4.2.1	Creas que los comentarios de tus compañeros te han servido de ayuda	454
4.2.2	¿En qué aspectos específicamente?.....	455
4.2.3	¿Qué has trabajado para mejorar tu actuación después de recibir las opiniones del grupo?	456
4.2.4	¿Hay algún aspecto sugerido en el grupo del que no fueras consciente?463	
4.2.5	¿Hay algún aspecto que no te ha gustado de tu actuación y que no haya surgido en el debate?.....	466
4.2.6	Escuchando a tus compañeros, ¿te haces una idea de cómo se te ve desde fuera cuando diriges?	468
4.2.7	¿Qué aspectos crees que puedes mejorar hoy en tu actuación?	470

4.2.8 Describe los aspectos que crees haber mejorado (o no) en la práctica E2.2	474
.....	474
5. REFERENCIAS	480
6. ANEXOS	485
Anexo 1. Categorización de estados de ánimo en E2.1	485
Anexo 2. Autopercepción de los participantes sobre su eficacia gestual en E2.1	
.....	487
Anexo 3. Dificultades encontradas en la preparación de la obra en E2.1	491
Anexo 4. Respuestas categorizadas (por colores) a “qué he trabajado gestualmente	
después del debate”.....	492
Anexo 5. Respuesta categorizadas (por colores) a la pregunta sobre los aspectos	
que los participantes perciben haber mejorado en la fase 2 de hetero-observación	
.....	493

“Si quieres conocerte, observa la conducta de los demás. Si quieres comprender a los demás, mira en tu propio corazón.”
(J. C. F. von Schiller)

1- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1 Aprendizaje cooperativo y colaborativo

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha llevado a buscar alternativas concretas a la transmisión unidireccional del conocimiento. El alumnado ha de asumir el protagonismo en su propia formación e implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje como corresponde al sujeto principal de dicho proceso (Imbernon y Medina, 2008). En este marco, el profesor ha de diseñar espacios de aprendizaje y ser guía del proceso de adquisición de conocimientos y habilidades del alumnado. En este contexto, la motivación y la participación activa del alumnado son elementos fundamentales. ¿Cómo conseguir una mayor implicación de los estudiantes? ¿Qué tipo de estrategias participativas y reflexivas propician esta implicación? Según Imbernon y Medina, uno de los modelos pedagógicos más interesantes es el del aprendizaje reflexivo experimental. Este modelo, como dicen, es poco conocido en el ámbito de la educación superior, a pesar de su enorme potencial para la formación y la mejora de la práctica docente. Pero que el alumno participe activamente en su aprendizaje no quita protagonismo al docente ya que debe ocuparse de diseñar los espacios de aprendizaje, guiar el proceso y desarrollar estrategias analíticas, críticas, reflexivas, creativas, etc.

El trabajo en colaboración, bien guiado y bien tutorizado, ayuda a generar procesos de reflexión: a través de la interacción entre los miembros de una comunidad de aprendices, cada aprendiz verbaliza su *discurso interior* (*private speech*, Vygotsky, 1978), es decir sus pensamientos, ideas y representaciones acerca del mundo y de su entorno. Verbalizarlos equivale a elevarlos a un nivel superior de conciencia, en un

proceso que va de la reflexión *interpsicológica* a otra de orden *intrapsicológico*, ésta última el máximo impulsor del proceso de aprendizaje. Se trata de un tipo de interacción que no surge de forma espontánea en el grupo, sino que debe fomentarse cuidadosamente a través de instrumentos y actividades diversas (Esteve, 2004). En este punto es determinante el papel del formador-tutor, en particular su manera de gestionar la docencia. De hecho, se afirma que el aprendizaje en grupo proporciona una situación de aprendizaje más dinámica, atractiva y divertida, otorgando al alumno más responsabilidad y poder sobre su propio aprendizaje, aumentando su percepción de autonomía y competencia (León, Felipe, Iglesias y Latas, 2011).

Resumiendo, nos postulamos a favor de la tesis de Adamé Tomás (2009), en el sentido de que el trabajo en grupo es altamente beneficioso para la educación, no sólo como metodología para la realización de determinadas actividades escolares, sino como fin en sí mismo debido a los valores que desarrolla en las personas, tales como: saber escuchar, cooperación, responsabilidad, adquisición de actitudes activas, participativas, etcétera. En este sentido la dinámica de grupos, realizada mediante la mesa redonda y el debate dirigido, ha demostrado suficientemente que el trabajo en grupo ayuda, orienta y sirve para favorecer el desarrollo y evolución de cada persona dado su papel activo y protagonismo en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Parra-Meroño y Peña-Acuña, 2012).

1.2 El debate en el aula como herramienta de aprendizaje

El debate dirigido es un intercambio de ideas acerca de un tema concreto y puede servir para aproximarse a una situación desde diferentes puntos de vista. Imbernon y Medina (2008) advierten que el debate no es una estrategia de evaluación ni de comprobación de objetivos: el alumno debe percibir que se trata de una estrategia de aprendizaje.

Algunas de las características enumeradas por Imbernon y Medina para la realización de un debate dirigido son las siguientes:

- El número de participantes no debe sobrepasar las doce personas y si el grupo es muy grande debe dividirse.

- El debate no durará más de una hora. El profesor o la profesora realizará una presentación en la que explicará el tema y las condiciones de la realización. Especialmente, debe destacar que es muy importante:

- ♪ La participación de todos los integrantes del grupo.
- ♪ Que es conveniente agotar el tema, la situación o el conflicto.
- ♪ Que las argumentaciones deben ser lógicas, no basadas en personalismos.
- ♪ Que hay que respetar y aceptar al otro.

La primera pregunta puede realizarla el profesor o la profesora, que incluso puede responderse a sí mismo/a. Esta circunstancia puede animar a la participación. A partir de este momento, debe limitarse a incitar a los alumnos a la discusión y procurar que nadie coarte la libertad de nadie. La misión del profesorado es estimular y centrar el tema.

Parra-Meroño y Peña-Acuña (2012) proponen que en la fase de debate, el encargado de establecer los turnos de exposición y argumentación, así como de réplica, es el profesor. El moderador anuncia el tema a debatir, dirige el esquema de trabajo, expone el objetivo del tema, formula la primera pregunta y coordina la participación de los que forman parte del debate, teniendo en cuenta el tiempo en el que intervienen. La intención del moderador es facilitar la exposición de todas las posturas. De este modo se fomenta la participación de todos los miembros del grupo, y se puede apreciar no sólo el conocimiento alcanzado de la temática del debate, sino la lógica de su argumentación, la actitud ante las críticas, la capacidad de comunicación, etc. En el debate, los participantes tienen que controlar sus pasiones y emociones, oír atentamente, respetar a los demás, ser empáticos y ser hábiles emocionalmente para que su intervención no pierda peso por subestimar la opinión de los otros participantes. Además, cada uno debe intervenir oralmente, expresándose con acierto y preparando los argumentos con lógica e inteligencia. Por tanto, en función de la discusión generada y de los argumentos en pro y en contra en cada cuestión, el debate dirigido puede durar tres sesiones de una hora de duración cada una. El profesor se convierte en ayudante del alumno puesto que establece los tiempos de participación,

modera las intervenciones, subraya los temas importantes y anima a la participación (Poblete y Villa, 2007).

El enfoque didáctico de estas actividades está en consonancia con el EEES, pretende lograr la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades por parte de los alumnos, pero fomentando y mejorando su pensamiento crítico y su independencia intelectual (Martínez González, 2010).

También Miguel Díaz (2006) selecciona diversos procedimientos más eficaces para implicar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, entre los que destaca el “aprendizaje en grupo”, cuya finalidad principal es que los estudiantes aprendan de modo activo y colaborativo, a partir de las sinergias que se generan entre ellos.

Esta estrategia de aprendizaje se sustenta en equipos de trabajo pequeños, es decir, un grupo de estudiantes de reducido tamaño, que trabajan juntos hacia una tarea en grupo, en la que cada uno de los integrantes del equipo es responsable de un resultado, que no se puede alcanzar a menos que los miembros del grupo trabajen juntos (Trujillo Sáez, 2002). Constituye un tipo concreto de colaboración, una forma definida de acción pedagógica, reconocible por los elementos que la integran (García del Dujo y Suárez Guerrero, 2011). Prioriza la cooperación y la colaboración frente a la competición y posibilita el aprendizaje basado en competencias (De Miguel Díaz, 2006b).

De acuerdo a los resultados del estudio llevado a cabo por Daniel (2006), una de las variables a la hora de evaluar un debate grabado es su transcripción. Green, Franquiz y Dixon (1997) ya se referían a la naturaleza interpretativa del proceso de transcripción y la existencia de varias opciones de análisis que se deberían hacer cuando se lleva a cabo una transcripción. Por una parte, es posible realizar una transcripción exacta del lenguaje hablado durante el debate, sin embargo se puede argumentar que no siempre es fácil definir el propósito y el potencial impacto de ese lenguaje hablado en el grupo y en ese contexto. En opinión de Daniel (2006), existen varios niveles de análisis de las transcripciones de los debates grupales grabados en vídeo, de los que el primero sería la transcripción lo más exacta posible de lo dicho verbalmente; un segundo nivel de análisis, consistiría en el desarrollo de un método

para identificar el propósito y la función de las acciones y las afirmaciones del profesor y los estudiantes. En un nivel más alto de interpretación analítica, las afirmaciones y acciones de profesor y estudiantes deben ser consideradas en contexto y ser enmarcadas o clasificadas acorde al mismo.

También Esteve (2004) hace referencia a las transcripciones de las grabaciones y sugiere que estas no ha de ser necesariamente fonéticas (depende del objetivo de la investigación; si es lingüística, evidentemente sí), sino que lo importante es que reproduzca fidedignamente el discurso generado por las personas a las que se esté observando. El debate fomenta la reflexión personal a partir de las discusiones que se generan en el trabajo grupal partiendo de la verbalización de las propias percepciones y experiencias.

Lo interesante de estas grabaciones es que se saquen conclusiones de cada debate y que se propongan objetivos a mejorar para la siguiente sesión. No basta con visualizar los problemas, hay que intentar ponerles remedio una vez localizados. La visualización de las grabaciones individuales a lo largo del curso académico da una idea muy fiable del grado de progreso llevado a cabo por cada alumno y constituye, por tanto, una herramienta de evaluación en la que apoyar la evaluación continua.

1.3 *Peer interaction*/Interacción de los pares

“Peers” puede definirse de varias maneras, por ejemplo, en términos de equivalencia de edad, de habilidades, de destrezas, de sujetos que comparten aula, u otras.

En el aula de Dirección, la naturaleza de los contextos interactivos es caleidoscópica: varía con las diferentes combinaciones posibles de estudiantes del aula involucrados en cada tarea, el modo en que se relacionan entre ellos, el tipo de actividad que se esté llevando a cabo (análisis, ejercicios técnicos, técnicas de ensayo, prácticas de dirección, etc.), los propósitos y los medios empleados en dichas actividades, etc.

Philp, Adams e Iwashita (2014), en su artículo “Peer Interaction and second language learning” afirman que los pares, como compañeros en interacción dentro del aula pueden ofrecer diferentes tipos de oportunidades de aprendizaje, pero a pesar de las muchas horas de clase que los estudiantes emplean en el trabajo de grupo con otros

estudiantes, todavía seguimos pensando y evaluando la utilidad de este tiempo en comparación con el que se emplea cuando el profesor interactúa con todo el grupo a la vez. Estos autores describen el término *peer interaction* (interacción de los pares) como cualquier actividad comunicativa llevada a cabo entre estudiantes, donde la participación del profesor es mínima o inexistente. Este puede incluir el aprendizaje colaborativo y cooperativo, la tutorización de pares (*peer tutoring*) y otras formas de ayuda de los pares.

La interacción, según la opinión de Esteve (2004) ofrece un gran potencial para el fomento y desarrollo de los procesos cognitivos superiores del aprendizaje. A este respecto, son de sumo interés las recientes propuestas de los enfoques vygotskyanos orientadas al andamiaje colectivo (*collective scaffolding*), que hacen referencia a la co-construcción de conocimiento a partir del conocimiento que aporta cada miembro y a través de la interacción (negociación) dentro del grupo de aprendices (Nyikos y Hashimoto, 1997).

A pesar de la gran cantidad de horas de clase que los estudiantes comparten en grupo con otros estudiantes, continuamos, al menos en el ámbito de la enseñanza musical, sin prestarle la debida atención a este tiempo compartido en comparación al valor que prestamos a la interacción conjunta de toda la clase con el profesor. Los pares, como sujetos que interactúan en el aula, pueden ofrecer distintas oportunidades de aprendizaje a considerar. Dentro del contexto del aula de dirección, la naturaleza de estos aprendizajes entre pares puede ser caleidoscópica y cambiante en función de los estudiantes involucrados, el modo en que se relacionan unos con otros, las actividades que comparten, sus propósitos y contenidos.

La visión del aprendizaje como la trasmisión del conocimiento esencialmente desde el profesor al estudiante ha cambiado dramáticamente. Las actuales teorías describen el aprendizaje como un hecho asociado menos a la transferencia del conocimiento (lo que el profesor dice al estudiante) y más a la apropiación del propio estudiante del conocimiento. Esta visión enfatiza el papel del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Philp, Walter y Basturkmen (2010) describen la interacción entre pares (*peer*

interaction) como cualquier actividad comunicativa llevada a cabo entre aprendices, no habiendo participación del profesor o siendo mínima. Esta interacción puede comprender el aprendizaje colaborativo y cooperativo, la tutorización de los pares (*peer tutoring*) y otras formas de ayuda entre colegas/compañeros estudiantes.

Blum-Kulka y Snow (2009) se refieren al término conversación entre pares (*peer talking*) como una estructura de participación simétrica, colaborativa y multipartidista. Es simétrica contrastando con la relación profesor-estudiante en la cual el primero tiene implícita una autoridad y es percibido como una persona con mayor conocimiento y experiencia por parte del segundo.

Los profesores juegan un papel esencial, aunque a veces no se perciba (O'Donell, 2006). El profesor es un participante omnipresente en el aula encargado del diseño del trabajo que realizan los pares, motivando y formando a los estudiantes tanto en habilidades relacionales como musicales y lingüísticas (en el caso de los debates). El profesor debe proveer de un modelo inicial previo al trabajo de los pares así como servir de guía durante el desarrollo del mismo. Debe facilitar el progreso de las tareas animando a los pares cuando la confianza o el interés decaen. También deben intervenir cuando el intercambio entre los pares sea improductivo, o cuando suceden comportamientos ajenos a la tarea, conflictos, exclusión o alguna disfunción en la interacción. Después de la actividad, el profesor ha de evaluar el progreso de los estudiantes y dar *feedback* especialmente en aquellos temas difíciles que no han sido tratados o no se han resuelto convenientemente en el *peer talking*.

1.3.1 Tipos de peer learning

Existen muchas variedades de aprendizaje entre pares pero los más comunes son el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje cooperativo, el *peer tutoring* y el *peer modeling*. El aprendizaje colaborativo está estrechamente relacionado con un potente sentido de esfuerzo mutuo y conjunto (Damon y Phelps, 1989), es decir, no sólo hace referencia a estudiantes que se sientan juntos y que trabajan en el mismo ejercicio (Galton y Williamson, 1992). Los estudiantes dependen uno del otro para finalizar y completar la tarea. Swain (2000) describe este diálogo colaborativo como un diálogo en el que los sujetos se comprometen en la resolución de un problema y en la

construcción de conocimiento.

Son las interacciones entre pares caracterizadas por un alto grado de igualdad y mutualidad las que, según las investigaciones de Damon y Phelps, (1989), han demostrado ser eficaces en la solución de problemas e intercambio productivo de ideas.

Una forma de aprendizaje asistido por pares es el *peer tutoring* (tutorización por pares) en el cual un estudiante asume la posición de tutor o instructor para ayudar a otro en una tarea o aprendizaje. Este tipo de interacción entre pares precisa que uno de los estudiantes involucrados sea más experto que el otro (*expert and novice*). Esto está asociado con la noción vygotskiana de una persona experta proveyendo de andamiaje (*scaffolding*) en el que apoyar la tarea de un estudiante menos experto (O'Donnell, 2006). La ventaja del aprendizaje asistido por pares comparado con el aprendizaje de tipo instruccional profesor-estudiante, es que el tutor par es percibido como más cercano, menos distante como modelo en términos de competencia y más cercano en edad y experiencia. Por estas razones, los tutores pares pueden realizar un acercamiento más fácil al estudiante menos experto y darle una oportunidad para intentar otras opciones o experimentar otros modos de solucionar las tareas de manera óptima.

Además, los pares ofrecen generalmente reflexiones particulares sobre las dificultades de los compañeros de clase que el profesor no tiene en virtud de su experiencia. Más aún, el par experto puede beneficiarse emocionalmente del hecho de verse colocado en un rol de profesor coyunturalmente y también cognitivamente al tener que articular explicaciones a sus compañeros (van Lier, 1996; Watanabe y Swain, 2007). El único temor, según O'Donnell (2006), es el riesgo a la creación de estatus sociales diferentes dentro del aula al distinguir a unos estudiantes como expertos frente a otros, ya que éstos pueden percibir a aquellos como miembros más valiosos dentro del aula.

Sobre este particular, Logie (2012) afirma que la opinión de un colega puede ayudar mucho especialmente a la hora de emitir un *feedback* que ayude al director a ser

consciente de los problemas de liderazgo de los que puede no ser totalmente consciente.

1.4 La hetero-observación a través del vídeo y su incidencia en el aprendizaje

Según Esteve (2004), cuando existe hetero-observación (es decir diferentes sujetos como observador y observado), se hace absolutamente necesario establecer una relación de simetría entre ambas partes para evitar que emerjan sentimientos de miedo, presión o frustración. Creo, en línea con Esteve, que en este punto es decisiva la actuación del más experto (en nuestra investigación, el profesor/investigador) y la experiencia me ha demostrado que no se trata simplemente de adoptar una actitud aparentemente más abierta y “de colega” con el estudiante observado y el resto de los pares, sino de entender la observación desde el prisma de lo que se denomina “perspectiva ecológica” (van Lier, 1997; Wideen, Mayer-Smith, & Moon, 1998), una perspectiva que si bien nace en el contexto de la investigación en el aula, desde mi punto de vista se puede extrapolar al campo de la formación en Dirección específicamente.

Los principios de aproximaciones ecológicas al aprendizaje parten de los presupuestos de pensadores como Bakhtin o Wittgenstein, o de psicólogos como Vigotsky, y apuntan hacia un aprendizaje significativo basado en la co-construcción del conocimiento a partir de la interacción entre individuos, sean más o menos expertos (Esteve, 2004). Esta visión del aprendizaje parte del principio básico de que toda persona puede tanto aprender como aportar información significativa en el contexto social en el que se encuentre a través de la interacción.

El estudio de los efectos o impactos en el aprendizaje de los estudiantes del aula de Dirección mediante las estrategias de auto-observación y hetero-observación intenta establecer relaciones entre lo que el individuo es capaz de aprender por sí solo y lo que puede ser capaz de hacer con la ayuda de otros (iguales o más expertos), siempre en un contexto determinado. Para que este tipo de interacción constructiva sea posible, el observador debe respetar una serie de principios basados en la investigación etnográfica (el estudio de contextos sociales, la interpretación de lo que se desarrolla y ocurre en ellos), que Esteve (2004) resume en los siguientes puntos:

a) Empleo de una perspectiva desde los participantes (principio émico), donde el objetivo central es entender e interpretar la realidad desde las personas implicadas. En nuestra investigación, este principio émico concierne al modo en que se implican los estudiantes en los debates, la relación de colaboración que se establece entre ellos y el observado, etc.). Resulta más importante el proceso que el resultado final. En palabras de van Lier (1997):

This means that evidence of learning (or even more so, an understanding of learning) cannot be based on the establishment of causal (or correlational) links between something in the input and something in the output. (p. 786)

El Objetivo principal es, tal y como apunta van Lier, no tanto el producto que se deriva de la observación sino lo que la observación puede aportar al colectivo involucrado en ella (Esteve, 2004). Desde esta perspectiva, la persona que adopta el rol de observador/investigador debe estar familiarizada con lo que se denomina investigación educativa, una investigación que, según Contreras (1991), permite que los participantes desarrollen nuevas formas de comprensión.

b) Por otro lado, la reflexión que se genera a través de la observación debe ser globalizadora y unir necesariamente las actividades aisladas e independientes que el profesor realiza con cada estudiante con todo aquello que tenga una influencia o relación directa con las mismas. Según Esteve (2004) se trata de poner en marcha el principio holístico que implica por parte del observador un conocimiento exhaustivo del contexto que observa. Según esta autora, los diferentes niveles de expertizaje que confluyen en las actividades de hetero-observación (el nivel del profesor, el de los diferentes estudiantes que participan en la actividad) hacen necesario replantearse las relaciones de poder instaladas entre más expertos y menos expertos.

1.5 Andamiaje colectivo

Para clarificar el concepto de andamiaje es muy precisa la siguiente definición de Otha (2000):

A helpful sociocultural metaphor is scaffolding, through which 'assistance is provided from person to person such that an interlocutor is enabled to do something she or he might not have been able to do otherwise (citado por Bailey, 2006, p.43).'"

Donato (1994), en su artículo, "Collective scaffolding in L2", explora el proceso por el cual los aprendices adultos de lenguas extranjera median entre ellos a través de la interacción colaborativa en el contexto de aprendizaje del aula. Donato distingue entre "grupos sin conexión" (*loosely knit groups*) y "grupos colectivos" (*collective groups*), mostrando cómo éstos últimos son capaces de construir conjuntamente el andamiaje necesario para completar la realización de una tarea encomendada.

Por otra parte, como nos recuerdan Gebhard y Oprandy (1999), la investigación ha puesto de manifiesto que son los observadores los que controlan el proceso de retroalimentación, generando mayoritariamente los datos y la información:

Waite (1993) confirmed that supervisors enjoy a privileged position in such conferences, generating the 'data', initiating conferences and topics for discussion, and determining what teacher responses are sufficient and redirecting the talk when a teacher's response is considered insufficient (p. 101).

Sabemos que la interacción ofrece un gran potencial para el fomento y desarrollo de los procesos cognitivos superiores del aprendizaje. En nuestro caso, cada aprendiz es un estudiante de Dirección que verbaliza su discurso interior *-private speech*, Vygotsky (1978)-, esto es, sus ideas, conceptos y representaciones acerca del ámbito de la dirección y su entorno. Sin embargo, según nuestra propia experiencia, este tipo de interacción no surge de manera espontánea dentro del grupo, sino que ha de propiciarse mediante el empleo de instrumentos y actividades diversas que fomenten esta interrelación. Para facilitar esta interacción colectiva estamos de acuerdo con Esteve (2004) cuando afirma que dentro del grupo el papel del profesor es determinante, especialmente en lo referente a su manera de gestionar el tiempo y las actividades dentro del aula.

1.6 Auto-regulación del aprendizaje

La teoría socio-cognitiva del aprendizaje de Bandura (1986) concibe el funcionamiento humano como interacciones recíprocas entre los comportamientos, las variables medioambientales y las cogniciones y otros factores personales. Esta reciprocidad está presente en uno de los constructos más importantes de la teoría de Bandura: la autoeficacia percibida (*perceived self-efficacy*) que son las creencias que tienen las personas respecto de sus propias capacidades para organizar e implementar las acciones necesarias para afrontar y llevar a cabo los niveles de actuación requeridos para una tarea (Zimmerman y Martínez Pons, 1988). Las investigaciones llevadas a cabo por Schunk (1989) muestran que las creencias de los estudiantes sobre su autoeficacia influyen en comportamientos tales como la elección de tareas, la persistencia, el esfuerzo empleado y la adquisición de competencias

El desarrollo hacia una autorregulación individual comprende cuatro niveles: observación, emulación, autocontrol y autorregulación (Schunk y Zimmerman, 1997). La observación está basada en la teoría socio-cognitiva de Bandura (1986) que sugiere que a través de la observación podemos aprender a hacer cosas que no hubiéramos sido capaces de hacer antes de observar dicho comportamiento realizado por otros. El nivel de emulación es cuando el aprendiz comienza a imitar el comportamiento observado por sí mismo pero imitando exactamente el modo en que lo ha hecho el modelo (el profesor, en nuestro caso). La diferencia entre los dos primeros niveles es que en el primero el estudiante está observando, mientras en el segundo, emplea procesos motores, no solo cognitivos, mientras trata de imitar el comportamiento observado (Schunk y Zimmerman, 1997). El tercer nivel de desarrollo hacia la auto-regulación es el autocontrol. En este nivel, el estudiante interioriza lo observado pero aún depende del modelo de comportamiento observado (por el profesor). El nivel final tiene lugar en el estudiante cuando es capaz de adaptar dicho comportamiento a sus necesidades independientemente del profesor empleando para ello sus propios recursos internos para guiar la acción: la autorregulación.

Según lo anterior, el aprendizaje observacional es el primer paso hacia la autorregulación.

1.7 El empleo del lenguaje hablado durante los debates en el *peer-assessment*: El discurso protector.

Ruiz Bikandi (2007) en un estudio realizado con un grupo de maestras abordó la reflexión sobre las maneras de enseñar la lengua en un proceso formativo apoyado en el vídeo y cuyo análisis se realizó con la perspectiva de contribuir a un mejor conocimiento de la propia práctica docente; en dicho estudio se analizan aspectos de gran interés en relación al tipo de lenguaje empleado en las interrelaciones sociales que se establecen en un grupo en formación cuando expresan sus opiniones respecto a las acciones realizadas por los pares. El análisis realizado desde el punto de vista de la agentividad estudiaba el modo en que se distribuyen los papeles sociales, cómo se instituye en el discurso la relación entre profesora actuante en el vídeo y el resto del colectivo de profesores. Este estudio buscaba conocer cómo se construyen, se instituyen y se entrecruzan las diversas identidades, las diversas voces que convergen en los textos escritos que el equipo de profesores de la experiencia produjo al hilo de la investigación realizada.

Una de las conclusiones del estudio citado es que en un contexto de evaluación de los pares dentro de un grupo que participa de los mismos modos de acción y objetivos prácticos el lenguaje empleado se caracteriza por la presencia de diferentes voces en su enunciación: formas impersonales se alternan con un enunciador en plural. Esta polifonía enunciativa, en opinión de Ruiz-Bikandi, evidencia cierta tensión a la hora de atribuir responsabilidades en relación con las distintas acciones implicadas.

En este mismo estudio se concluyen otras características de los recursos discursivos empleados en el debate entre pares:

- 🎵 La voz que enuncia las consecuencias para la acción del problema inferible, desdibuja su identidad sumergiéndola en formas impersonales que evitan la atribución personal del problema tratándolo como un mero objeto de atención intelectual

♫ Cuando se trata de poner remedio a una acción que se considera errónea, el colectivo enunciador se constituye en unidad con la persona afectada justificando su juicio.

♫ Los juicios negativos sobre la acción de los pares se realizan de modo que el impacto emocional que una crítica radical pudiera producir queda bastante atenuado.

♫ Mediante el uso de sutiles mecanismos discursivos, el colectivo asume como propio el error criticado, de tal modo que no es la persona actuante quien es representada como responsable de la actuación, sino que los pares se constituyen en un grupo, en un nosotros "protector" que como colectivo asume los errores que se puedan observar en la actuación del otro como propios y normales o comprensibles y participados por todos, al tiempo que el grupo se hace cargo de los problemas mientras busca modos de ponerles remedio.

♫ El grupo constituido en juez, analiza y juzga pero no se "apodera" de los logros o los aspectos positivos de la actuación ajena, contrariamente a lo que hace con los errores.

♫ Este sutil reparto de méritos y deméritos (cosas positivas y negativas de la acción), realizado gracias a una delicada gestión de la agentividad en el discurso constituye, a juicio de Ruiz-Bikandi, "un asunto clave en lo que respecta a la gestión de la frustración y del éxito respecto de la cohesión en la vida del equipo de trabajo y la posible explicación de por qué en el estudio llevado a cabo por la autora funcionó bien un proceso formativo que utiliza un instrumento de recogida de datos tan impactante y con frecuencia tan poco conmisericordioso para actor como es el vídeo" (pg. 14).

En nuestro análisis de las transcripciones de los debates, hemos encontrado que las conclusiones del estudio de Ruiz-Bikandi se corresponden con las obtenidas del estudio de la agentividad y recursos discursivos empleados en nuestros colectivos de participantes.

2- INVESTIGACIÓN PREVIA SOBRE HETERO-OBSERVACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN EN DIRECCIÓN

Johnston (1993) llevó a cabo un estudio sobre el empleo del vídeo como herramienta de autoevaluación, hetero-evaluación y *feedback* del profesor al evaluar las habilidades gestuales en estudiantes formándose para profesores de música. Para ello contó con 25 estudiantes de la Universidad de Londres –Instituto de Educación- a los que se grabó en vídeo mientras dirigían. Cada participante recibió asesoramiento de un compañero y *feedback* del profesor. La revisión de los vídeos grabados por parte del compañero y el profesor llevaron a la determinación de 3 áreas de fortaleza técnica gestual y otras 3 áreas en las que el participante precisaba mejorar. El investigador tabuló los resultados y encuestó al grupo respecto a la efectividad del proceso de enseñanza. Los resultados indican que el proceso instruccional fue efectivo y que la inclusión de la evaluación de los pares contribuyó a presentar una visión más ajustada de las habilidades de cada director estudiante. El empleo de la evaluación por parte de los pares resultó efectiva por dos motivos principales en opinión del investigador: por un lado porque ofreció a cada director otro punto de vista, diferente del de el instructor, y, por otro lado, cada par, mientras observa a su compañero director, adquiere más conciencia de las diferentes áreas de habilidades gestuales a través del propio proceso de evaluación de sus compañeros. Además, la encuesta realizada al final de dicha investigación muestra que la guía para la evaluación ayudó a los estudiantes a poner su foco de atención en áreas referidas a la Dirección de las que no se habían preocupado anteriormente y que el hacerse conscientes de ellas les ayudó a mejorar en su propio desarrollo gestual.

En este estudio de Johnston, el análisis de los formularios de autoevaluación y hetero-evaluación también revela que las autoevaluaciones fueron más críticas que las evaluaciones de los pares. En este sentido, la hetero-evaluación se muestra especialmente útil ya que provee de una opinión menos crítica pero, a menudo, muy constructiva. Otro de los beneficios que enuncia Johnston relacionados con la hetero-observación y hetero-evaluación es además de realizar una evaluación valiosa de su compañero, este par se mantiene activamente interesado por los demás estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Muy a menudo en las clases de Dirección, los

estudiantes pierden interés después de haber tenido sus pocos minutos de podio. Sin embargo, en este estudio, cada director novel actuaba como director, como autoevaluador, un evaluador de sus pares en vivo y al instante y un evaluador de sus pares después de observar el vídeo. Por tanto, no había tiempo para “aburrirse” o desconectar de la clase.

El papel del *feedback* del profesor en la investigación llevada a cabo por Johnston se muestra muy importante, especialmente en la identificación de problemas de orden técnico. Aparentemente el profesor no influía demasiado en las opiniones de las auto y hetero-evaluaciones debido principalmente a que el foco de atención del profesor estuvo siempre en la corrección técnica de uno o varios aspectos gestuales, mientras que las autoevaluaciones y las de los pares invariablemente fueron relativas a cuestiones más genéricas y relativas al modo en que se percibía la dirección en su conjunto, es decir, más como una imagen pictórica general.

Las áreas que fueron identificadas por Johnston (1993) en las encuestas de los estudiantes participantes en su investigación como más necesitadas de mejora incluyeron el uso de la mano izquierda, las articulaciones (relaciones para el *staccato* y *legato*) y el uso de los ojos y la expresión facial. A estas, el profesor añadió a la lista la anacrusa de comienzo, la marcación de entradas y el tratamiento de las pausas. En este sentido es interesante el hecho de que las tres áreas más frecuentes de mejora identificadas por los estudiantes – mano izquierda, estilo (articulaciones y relaciones) y ojos/cara- tiene más que ver con aspectos expresivos de la dirección que con aspectos puramente técnicos. Admite el investigador que los resultados de su estudio muestran claramente que los estudiantes participantes en su trabajo tienen una falta de habilidades expresivas al dirigir.

Scott (1996), examinó el uso de lecciones grabadas en vídeo para desarrollar las capacidades visuales diagnósticas y las habilidades directoriales a través de un diseño de pre-test y post-test. El grupo de control visionó lecciones sobre técnicas de Dirección grabadas en vídeo, mientras que el grupo experimental lo hizo añadiendo al visionado de las lecciones una sección sobre habilidades diagnósticas (discriminar movimientos y gestos correctos e incorrectos). La sección de diagnóstico del grupo experimental se centró fundamentalmente en la postura, la posición de la batuta, las

figuras básicas de los compases, los gestos de la mano izquierda, el estilo *legato* y el estilo *staccato*. Los pre-test y post-test incluían un cuestionario de respuestas múltiples referido al diagnóstico de errores de dirección en una grabación de vídeo, así como una prueba práctica dirigiendo. Ambos grupos mejoraron en los test, mostrando diferencias no significativas entre ambos. Tampoco se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos en relación a la prueba práctica dirigiendo, no mostrando una mejora significativa entre el pre y el post. Esta falta de mejoría, en opinión de Scott (1996), se debe al hecho de que los estudiantes no dirigieron físicamente, es decir, no practicaron entre ambos test. El análisis de los resultados del grupo experimental sí demostró, no obstante, que el tratamiento pedagógico implementado (diagnóstico de errores) fue menos beneficioso cuanto mayor habilidad directorial previa mostraba el participante, señalando quizás que las habilidades diagnósticas y su instrucción tiene menos potencial didáctico en estudiantes de dirección más experimentados o avanzados.

La evaluación de otros puede ser una herramienta de instrucción interesante para incorporarla al aula de Dirección (Bodnar, 2013). Por ejemplo, en el ámbito de la enseñanza de la Dirección, si hablamos de hetero-observación y *peer-learning*, hay que citar a Jorma Panula que durante el período que va desde 1973 a 1993, incorporó la interacción social en su clase de Dirección en la Academia Sibelius de Helsinki como parte integral del proceso de aprendizaje. Para ello introdujo nuevos métodos para intentar incrementar la autopercepción de los estudiantes en relación a su eficacia en el podio. Esto se debió en parte a una especial constelación de personalidades entre los estudiantes y en parte a los avances tecnológicos en las técnicas de grabación audio-visual. Cuando la orquesta se iba al terminar la clase práctica, los estudiantes y el profesor analizaban y discutían abiertamente las grabaciones de video realizadas durante la sesión.

Sharp (1988) investigó la percepción de los comportamientos no verbales previos a la acción de dirigir y cómo estas actitudes corporales pueden afectar a la evaluación de los músicos del grupo que va a ser dirigido en relación a la competencia del director. Esta investigación ilustra cómo el modo en que el director se aproxima al podio, la postura corporal al subir al podio, su postura general, la ausencia de tics

motores y un buen contacto visual contribuyen a una evaluación positiva del director antes de empezar siquiera a dirigir. Además, el estudio identificó que existen ciertos comportamientos directoriales que invariablemente contribuyen a que los músicos dispongan de una valoración positiva de las cualidades competenciales del director. Entre estos aspectos se encuentran: una buena postura corporal y de la posición de las manos, preparaciones suaves, patrones de los compases marcados correctamente, el mantenimiento de un tempo consistente y mucho contacto visual. Los comportamientos directoriales que recibieron una evaluación negativa por parte de los músicos incluyeron una postura incorrecta de cuerpo y manos, una marcación de compases incorrecta, inconsistencia en el mantenimiento del tempo y poco contacto visual con los músicos.

3- ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS EN LOS CUESTIONARIOS

Una vez concluida la actuación en el podio de cada participante, se procede a completar individualmente el cuestionario con la escala OCGCS (auto y heteroevaluaciones de todos los jueces: los pares, la profesora y cada participante). Es importante que se complete el cuestionario antes de comenzar el debate con el fin de que el diálogo no influya en las puntuaciones emitidas por cada juez. Inmediatamente después de completar los cuestionarios, da comienzo el debate.

3.1 Puntuaciones medias emitidas en el Pre-debate (E2.1)

En la siguiente tabla se muestran las puntuaciones medias totales obtenidas en E2.1 y de las 27 variables de la escala OCGCS. En la primera fase de esta experiencia de hetero-observación la puntuación media máxima obtenida es la V1, con una puntuación media de todos los participantes de 3,95 sobre una escala de Likert de 5 puntos. La variable con menos puntuación ha correspondido en esta fase a la expresividad en el empleo del brazo izquierdo.

Tabla 21.

Puntuaciones medias de la escala OCGCS en la fase I de hetero-observación.

Dimensiones musicales	Gestos asociados	Variables (ítems)	Medias totales E2.1
Tempo	Anacrusa de comienzo	V1-Relación de la anacrusa con la velocidad de la obra	3,95
	Mantenimiento de la velocidad en la marcación	V2-Estabilidad de la velocidad	3,84
	Indicación de tempo de la partitura	V3-Ajuste a la partitura	3,69
	Cambios de tempo	V4-Corrección en la preparación del cambio de tempo	3,47
		V5-Establecimiento correcto del nuevo tempo	3,56
	Cambios agógicos: acelerando y retardando	V6-Progresión proporcionada	3,42
Ritmo y métrica	Marcación del compás	V7-Estabilidad del pulso	3,77
		V8-Corrección técnica de las figuras básicas	3,74
	Polimetrías	V9-Precisión en los cambios métricos	3,47
	Cambios de proporción	V10-Precisión en los cambios de proporción	3,46
Entradas musicales	Anacrusas para las entradas	V11-Corrección técnica	3,58
	Empleo del brazo izquierdo en la marcación de entradas	V12-Independencia del brazo izdo.	3,13
Articulación	Legato	V13-Corrección en Relaciones 1:1	3,5
	Staccato	V14-Corrección en Relaciones 3:1	3,49
	Cambio de articulación	V15-Claridad en el cambio	3,35
Dinámicas	Diferentes grados de dinámicas	V16-Ajuste del tamaño del gesto a la intensidad del sonido	3,23
	Cambios dinámicos	V17-Preparación de los cambios	3,3
Fraseos	Empleo del brazo izquierdo	V18-Plasticidad del gesto	3,25
	Separación de frases: cesuras y respiraciones	V19-Corrección técnica	3,48
		V20-Adecuación del tiempo de reposo	3,55
	Interrupción del movimiento: calderones	V21-Anacrusa de reanudación del tempo	3,63
	Corte final	V22-Ajuste a la dinámica	3,56

		V23-Ajuste a la articulación	3,54
Carácter de la música (expresión musical)	Actitud corporal general	V24-Correspondencia actitud corporal/carácter de la música	3,66
	Expresión facial/contacto visual	V25-Correspondencia expresión facial/carácter de la música	3,47
	Empleo expresivo del brazo izquierdo	V26-Implicación del brazo izquierdo en la expresividad	3,07
	Cambios de carácter	V27-Anacrusas de preparación	3,51

Como se puede observar en el siguiente gráfico, las puntuaciones medias de todas las variables se han mantenido dentro del rango del intervalo [3,07- 3,95], lo cual supone una ligera mejoría respecto de las puntuaciones de la primera fase de la experiencia de auto-observación, como analizaremos en detalle en el capítulo de conclusiones (Capítulo IX).

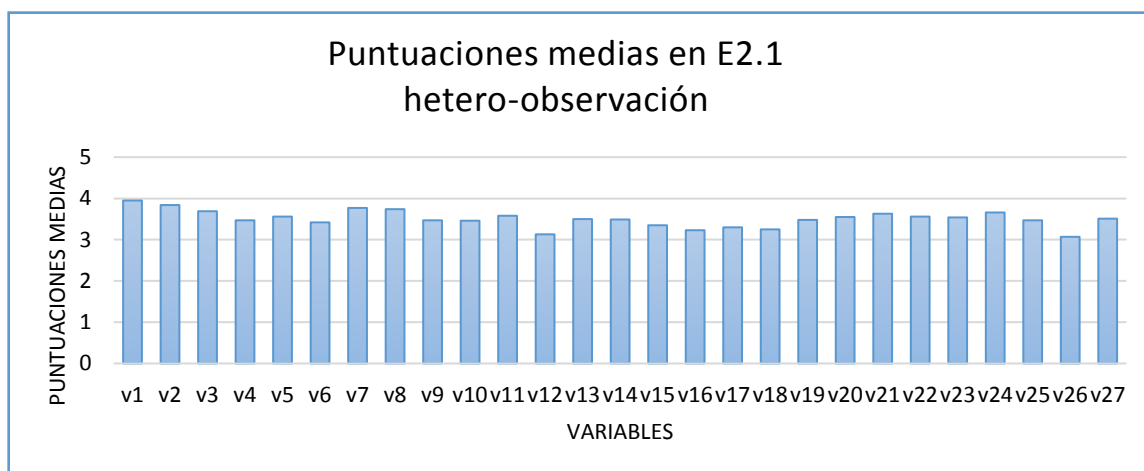









Figura 47. Puntuaciones medias de las variables de la escala OCGCS en la fase 1 de hetero-observación.

Además de la V1 (relativa a la anacrusa de comienzo de la obra), las variables con mayor puntuación media en esta primera práctica de hetero-observación son en orden de mayor a menor puntuación las siguientes:

	V1: Relación de la anacrusa con la velocidad de la obra
	V2: Estabilidad de la velocidad
	V7: Estabilidad del pulso en la marcación de compases

	V8: Corrección técnica de las figuras básicas
	V24: Correspondencia actitud corporal/carácter de la música
	V21: Anacrusa de reanudación del tempo después de una pausa
	V11: Corrección técnica de las entradas
	V22: Ajuste a la dinámica en el corte final
	V23: Ajuste a la articulación en el corte final

Podemos resumir estos resultados diciendo que las variables gestuales mejor valoradas han sido las relativas a la estabilidad del tempo, estabilidad en la marcación de compases, la anacrusa de comienzo y la corrección de las figuras básicas de los compases, por un lado. Estas 4 primeras variables, se corresponden con los gestos fundamentales que se trabajan en la instrucción de los estudiantes principiantes, y resulta comprensible que sean las que obtienen mejor puntuación ya que son las que todos los participantes llevan trabajando desde el comienzo del curso. Además, no podemos olvidar que esta experiencia de hetero-observación tiene lugar después de dos prácticas similares mediadas por la auto-observación, donde se han hecho más conscientes de los fallos gestuales más básicos, que son los más fácilmente reconocibles por ellos en este estadio del aprendizaje.

Lo que sí supone un avance notable en esta primera fase de hetero-observación es que aunque parten de puntuaciones más bajas que las obtenidas en la última fase de la experiencia de auto-observación (E1.2), son más altas que las que se obtuvieron en las mismas variables en la primera fase E1.1 de auto-observación. Esto apunta, como veremos en las conclusiones, a que el aprendizaje que ha mediado durante las dos semanas previas de prácticas de auto-observación ha propiciado que en esta nueva experiencia, con nuevas partituras, la primera fase E2.1 presente medias más altas que al comienzo de la investigación.

Por ejemplo, la V24 que hace referencia a la actitud corporal –ajustada al carácter de la obra- es una de las variables que ha presentado una mejoría relativa mayor en relación a E1.1. Otro tanto sucede con el resto de variables mejor puntuadas. La V21

referida a la reanudación del tempo mediante una preparación previa es una competencia técnica más avanzada dentro del repertorio gestual y parte de una mejor puntuación que en E1.1. También la V11, V22 y V23 han experimentado una mejoría comparando sus puntuaciones en E2.1 con las obtenidas en E1.1. De todo ello se deduce que la etapa de auto-observación ha producido un efecto claro en la gestualidad de los participantes, proporcionándoles mayor seguridad y efectividad en la mayoría de las variables. No obstante, y curiosamente, en esta etapa de hetero-observación no se parten de las mismas puntuaciones que las obtenidas en E1.2, sino que son un poco inferiores. Veámoslo en la tabla 22.

Tabla 22

Comparación de medias entre la fase 2 de auto-observación y la fase 1 de hetero-observación.

VARIABLE	Medias totales en E1.2	Medias totales en E2.1	Diferencias entre medias
v1	3,91	3,95	0,04
v2	3,88	3,84	-0,04
v3	3,82	3,69	-0,13
v4	3,61	3,47	-0,13
v5	3,71	3,56	-0,14
v6	3,57	3,42	-0,15
v7	3,88	3,77	-0,11
v8	3,78	3,74	-0,04
v9	3,51	3,47	-0,04
v10	3,54	3,46	-0,08
v11	3,64	3,58	-0,06
v12	3,34	3,13	-0,21
v13	3,58	3,5	-0,08
v14	3,59	3,49	-0,1
v15	3,48	3,35	-0,13
v16	3,46	3,23	-0,23
v17	3,47	3,3	-0,17
v18	3,35	3,25	-0,1
v19	3,58	3,48	-0,1
v20	3,66	3,55	-0,11
v21	3,65	3,63	-0,02
v22	3,83	3,56	-0,27
v23	3,78	3,54	-0,24
v24	3,66	3,66	0
v25	3,44	3,47	0,03
v26	3,25	3,07	-0,18

v27	3,57	3,51	-0,06
-----	------	------	-------

Como puede observarse en la tabla 2, todas las variables excepto la V1, que presenta una mejora de 0,04 puntos, la V25, con una mejora de 0,03 y la V24, que mantiene la misma puntuación que al final de la experiencia de auto-observación (E1.2), todas las demás han sufrido ligeras bajadas en las medias (números negativos).

En el siguiente gráfico se muestran las diferencias entre ambas fases E1.1 y E2.1 y se observa que la línea naranja que representa las puntuaciones medias en E2.1 está prácticamente siempre por encima de la línea de color azul correspondiente a E1.1.

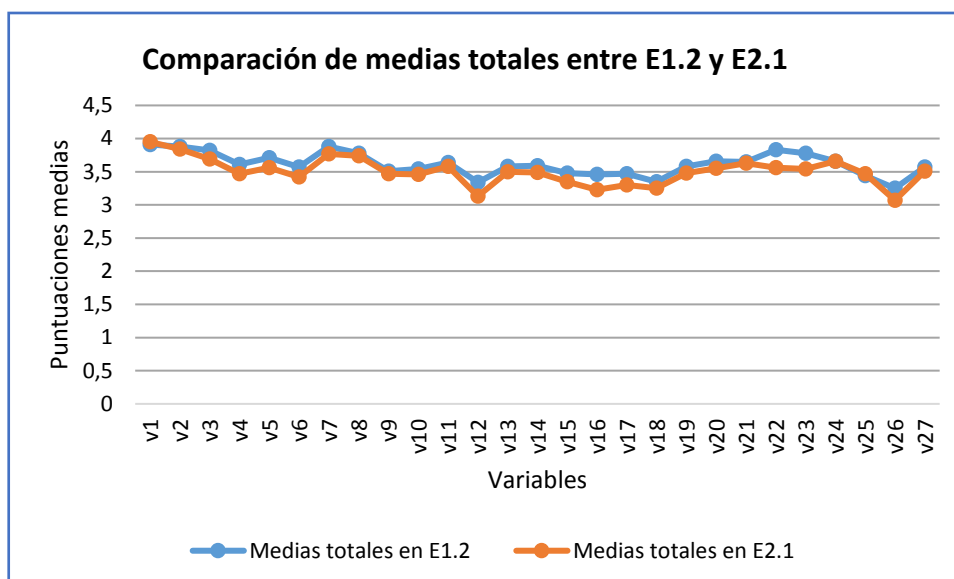


Figura 48. Gráfico de comparación de medias entre la fase 2 de auto-observación y fase 1 de hetero-observación.

Sin embargo, las diferencias entre la primera fase de auto-observación, E1.1, y la primera de hetero-observación, si presenta diferencias más acusadas de mejoría. Todas las variables presentan una ligera mejoría respecto al comienzo de la investigación después de la experiencia de auto-observación. Al comparar ambas primeras prácticas observamos que excepto la V3, todas las demás variables gestuales comienzan esta experiencia con una puntuación media más elevada. Las mejorías pueden parecer discretas, pero hay que tener en cuenta que hablamos de una puntuación máxima de 5 puntos. Así, por ejemplo, la V27 que es la que más ha mejorado desde E1.1, con una diferencia de 0,27 puntos, se corresponde con una mejoría de un 5,2%, en el lapso de 2 semanas, y en un gesto que resulta

extremadamente difícil de adquirir para los estudiantes en su primer curso: la expresividad facial y el contacto visual con los músicos.

Tabla 23.

Comparación de medias entre la fase 1 de auto-observación y la fase 1 de hetero-observación.

VARIABLE	Medias totales en E1.1	Medias totales en E2.1	Diferencias entre medias
v1	3,89	3,95	0,06
v2	3,8	3,84	0,04
v3	3,76	3,69	-0,07
v4	3,31	3,47	0,16
v5	3,4	3,56	0,16
v6	3,32	3,42	0,1
v7	3,74	3,77	0,03
v8	3,58	3,74	0,16
v9	3,24	3,47	0,23
v10	3,24	3,46	0,22
v11	3,5	3,58	0,08
v12	3,01	3,13	0,12
v13	3,42	3,5	0,08
v14	3,3	3,49	0,19
v15	3,2	3,35	0,15
v16	3,23	3,23	0
v17	3,19	3,3	0,11
v18	3,14	3,25	0,11
v19	3,33	3,48	0,15
v20	3,37	3,55	0,18
v21	3,44	3,63	0,19
v22	3,5	3,56	0,06
v23	3,43	3,54	0,11
v24	3,48	3,66	0,18
v25	3,2	3,47	0,27
v26	2,97	3,07	0,1
v27	3,28	3,51	0,23

Las variables que han experimentado una mayor mejoría entre el comienzo de la experiencia de auto-observación y la primera fase de hetero-observación han sido las siguientes por orden de mayor a menor diferencia de puntuación:

- V25: Correspondencia expresión facial/carácter de la música
- V27: Anacrusas de preparación en los cambios de carácter/expresión
- V9: Precisión en los cambios métricos
- V10: Precisión en los cambios de proporción
- V19: Corrección técnica de los fraseos, cortes y respiraciones
- V21: Anacrusa de reanudación del tempo después de un reposo

En relación al comienzo de la investigación y en el lapso de 2 semanas de práctica de auto-observación, con dos prácticas en el podio, los participantes han mejorado las competencias más complejas, como son la expresividad facial, la preparación de los cambios de carácter y expresión musical y la precisión en las polimetrías, los cambios de proporción, así como el fraseo y la competencia gestual para reanudar el movimiento con una anacrusa de preparación correctamente realizada. Son adquisiciones competenciales muy importantes, y aunque la mejora sea discreta desde el punto de vista cuantitativo, es muy importante a nivel cualitativo y psicológico, como veremos en el análisis de los auto-informes y los debates de esta fase de hetero-observación.

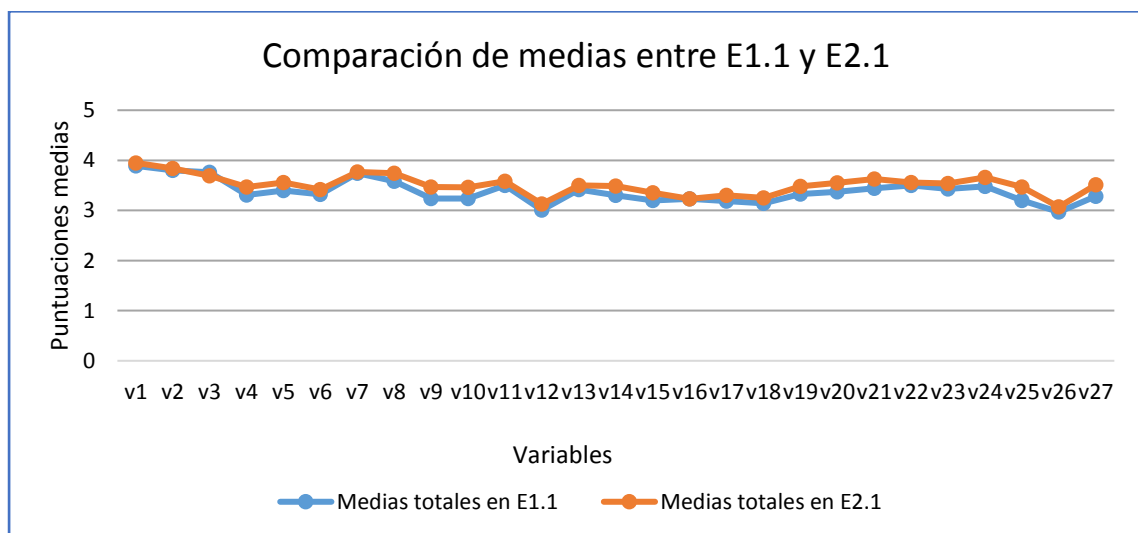


Figura 49. Comparación de medias de las variables entre las fases 1 y 2 de la experiencia de hetero-observación.

3.2 Puntuaciones medias emitidas en el Post-debate (E2.2)

Las puntuaciones medias obtenidas en la segunda práctica, una semana después del debate oscilan en un rango de entre 3,5 a 4,3 puntos, es decir, las medias se han desplazado medio punto hacia arriba con respecto a la práctica E1.1. Se podría decir que la mejoría total en porcentaje del total de las puntuaciones ha supuesto un 10% del intervalo en el que se movían las puntuaciones una semana antes, durante E1.1.

En el siguiente gráfico se pueden ver las puntuaciones medias de cada variable en E2.2.

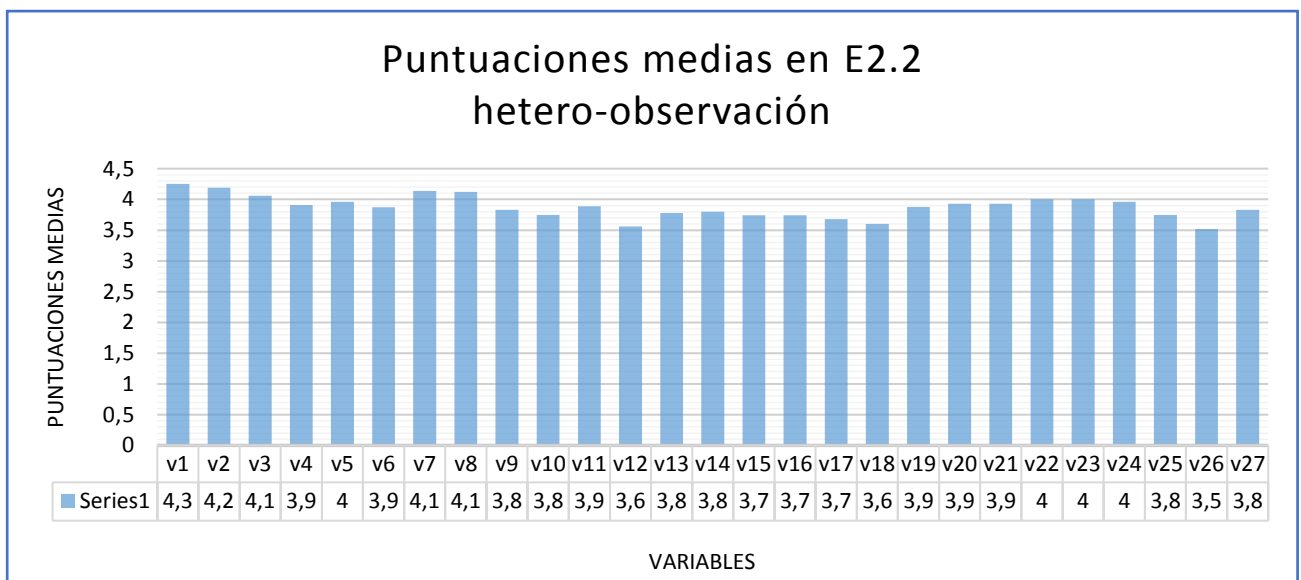


Figura 50. Puntuaciones medias totales obtenidas en las 27 variables en la fase 2 de hetero-observación.

Las variables han obtenido las siguientes calificaciones, ordenadas de mayor a menor:

🎵 **V1 (4,3), V2 (4,2):** Se trata de los gestos básicos. Ambos han aumentado discretamente, ya que partían de una puntuación alta en E1.1. Se ha afianzado la tendencia a la mejora gestual de estas variables.

🎵 **V3, V7, V8 (todas con 4,1):** El ajuste a la velocidad indicada en la partitura, la estabilidad del pulso y la corrección de las figuras básicas de los compases también han mejorado con respecto a la práctica anterior.

🎵 **V5, V22, V23, V24 (4,0):** Los cambios de tempo, los cortes finales y la actitud corporal general han mejorado del orden de medio punto respecto a E2.1.

🎵 **V4, V6, V11, V19, V20, V21 (3,9):** Cambios de tempo, de agógicas, preparaciones de entradas y el fraseo (respiraciones, cesuras y calderones) han experimentado una ligera mejoría de menos de medio punto.

🎵 **V9, V10, V13, V14, V25, V27 (3,8):** Cambios métricos, polimetrías, articulaciones, la expresividad facial/contacto visual y la preparación de los cambios de carácter/expresión han mejorado en torno a 0,3 puntos.

🎵 **V15, V16, V17 (3,7):** Los cambios de articulación y los cambios dinámicos, especialmente el ajuste del tamaño del gesto a los matices también han experimentado una mejoría, en el último caso de casi medio punto respecto a E2.1.

🎵 **V18, V12 (3,6):** las dos variables referidas al empleo del brazo izquierdo para marcar entradas y para frasear han mejorado entre 0,3 y 0,4 puntos, lo cual resulta muy alentador en cuanto a la efectividad de esta práctica ya que se trata de las variables gestuales más difíciles de adquirir

🎵 **V26 (3,5):** Esta variable hace referencia al empleo del brazo izquierdo con intención expresiva, para comunicar el carácter de la música. A pesar de obtener la puntuación más baja de todas las variables en esta segunda práctica, la mejoría experimentada es de casi 0,5 puntos, lo cual supone un gran salto competencial en una de las variables que exigen de mayor madurez en el podio, y más aún, si tenemos en cuenta que tan sólo ha mediado un debate y una semana de trabajo personal en casa con las opiniones de dicho debate como única referencia.

3.3 Evolución de medias entre E2.1 y E2.2

Tabla 24.

Medias totales correspondientes a las variables de la escala OCGCS en las fases 1 y 2 de hetero-observación.

Dimensiones musicales	Gestos asociados	VARIABLES (ÍTEMS)	Medias totales E2.1	Medias totales E2.2	
Tempo	Anacrusa de comienzo	V1-Relación de la anacrusa con la velocidad de la obra	3,95	4,25	
	Mantenimiento de la velocidad en la marcación	V2-Estabilidad de la velocidad	3,84	4,19	
	Indicación de tempo de la partitura	V3-Ajuste a la partitura	3,69	4,06	
	Cambios de tempo		V4-Corrección en la preparación del cambio de tempo	3,47	3,91
			V5-Establecimiento correcto del nuevo tempo	3,56	3,96
	Cambios agógicos: acelerando y retardando	V6-Progresión proporcionada	3,42	3,87	
Ritmo y métrica	Marcación del compás	V7-Estabilidad del pulso	3,77	4,14	
		V8-Corrección técnica de las figuras básicas	3,74	4,12	
	Polimetrías	V9-Precisión en los cambios métricos	3,47	3,83	
	Cambios de proporción	V10-Precisión en los cambios de proporción	3,46	3,75	
Entradas musicales	Anacrusas para las entradas	V11-Corrección técnica	3,58	3,89	
	Empleo del brazo izquierdo en la marcación de entradas	V12-Independencia del brazo izdo.	3,13	3,56	
Articulación	Legato	V13-Corrección en Relaciones 1:1	3,5	3,78	
	Staccato	V14-Corrección en Relaciones 3:1	3,49	3,80	
	Cambio de articulación	V15-Claridad en el cambio	3,35	3,74	
Dinámicas	Diferentes grados de dinámicas	V16-Ajuste del tamaño del gesto a la intensidad del sonido	3,23	3,74	
	Cambios dinámicos	V17-Preparación de los cambios	3,3	3,68	
Fraseos	Empleo del brazo izquierdo	V18-Plasticidad del gesto	3,25	3,60	
	Separación de frases: cesuras y respiraciones	V19-Corrección técnica	3,48	3,88	

	Interrupción movimiento: calderones	del V20-Adecuación del tiempo de reposo	3,55	3,93
		V21-Anacrusa de reanudación del tempo	3,63	3,93
	Corte final	V22-Ajuste a la dinámica	3,56	4,00
		V23-Ajuste a la articulación	3,54	4,00
Carácter de la música (expresión musical)	Actitud corporal general	V24-Correspondencia actitud corporal/carácter de la música	3,66	3,96
	Expresión facial/contacto visual	V25-Correspondencia expresión facial/carácter de la música	3,47	3,75
	Empleo expresivo del brazo izquierdo	V26-Implicación del brazo izquierdo en la expresividad	3,07	3,52
	Cambios de carácter	V27-Anacrusas de preparación	3,51	3,83

Para una visión más clara de la evolución de las puntuaciones en cada variable durante la experiencia de hetero-observación, incluimos la figura 51. La línea naranja, correspondiente a E2.2 presenta una clara mejoría en todas las variables, si bien, el perfil de ambas prácticas se comporta de un modo muy similar, identificándose de este modo que la mejoría resulta bastante homogénea en todos los aspectos gestuales que se están evaluando, con independencia de que éstos tengan mayor o menor dificultad de realización.

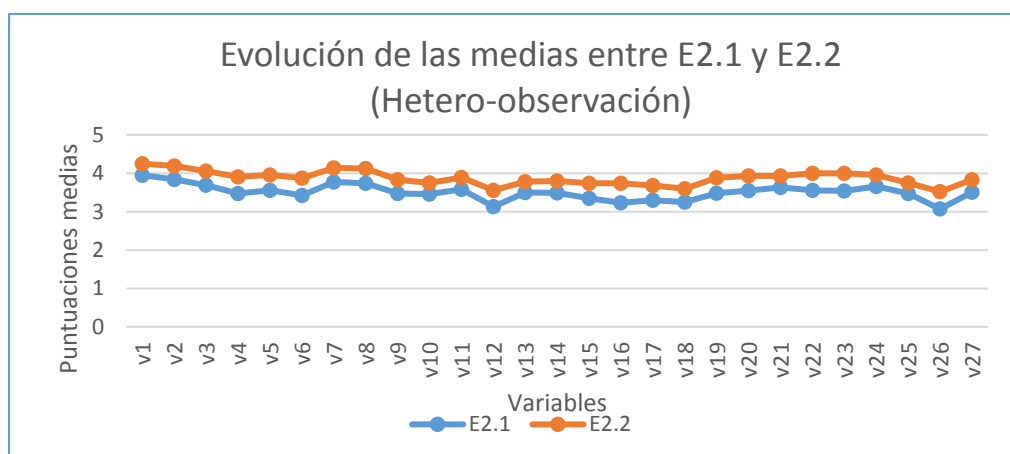


Figura 51. Evolución de las medias de todas las variables entre las fases 1 y 2 de la experiencia de hetero-observación.

Resulta interesante visualizar los porcentajes de mejoría de cada variable durante la experiencia de hetero-observación para responder a una de nuestras cuestiones o preguntas de investigación: identificar qué gestos son más susceptibles de mejora mediante una práctica de tipo hetero-observacional, como ya hicimos en el capítulo anterior con la auto-observación.

En el siguiente gráfico (figura 52) queda en evidencia que los porcentajes de mejoría de las variables oscilan entre un 5,6% y un 10,2%, lo cual, habida cuenta de que esta mejoría se corresponde a una sola semana de trabajo entre las sesiones prácticas resulta de extremo interés a nivel pedagógico.

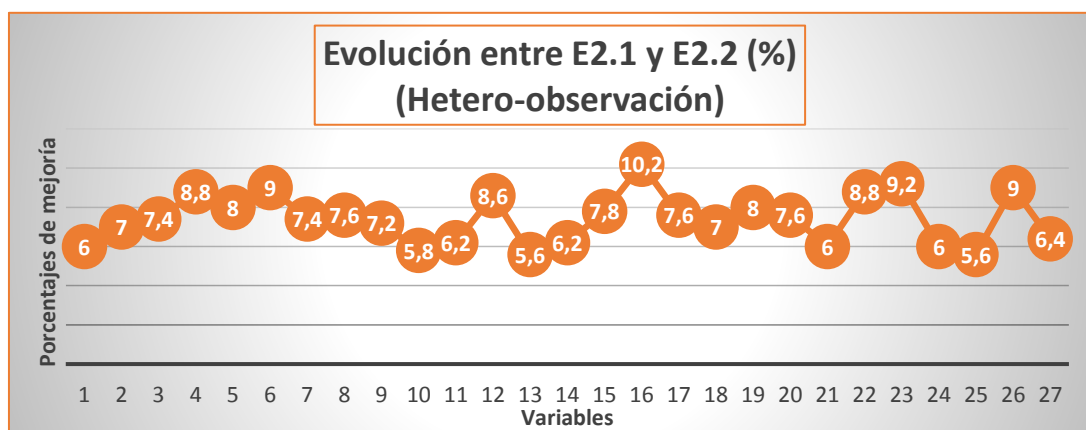







Figura 52. Evolución de las variables entre las dos fases de hetero-observación expresada en porcentajes de mejoría.

Si analizamos las variables gestuales en las que la experiencia de hetero-observación parece haber tenido mayor efecto o impacto vemos que éstas son:

-  **V16 (10,2% de mejoría).** Ajuste del tamaño del gesto a la intensidad del sonido
-  **V23 (9,2%).** Ajuste a la articulación en el corte final
-  **V26, V6 (9%):** Implicación del brazo izquierdo en la expresividad y Cambios agógicos: acelerando y retardando
-  **V22, V4 (8,8%):** Ajuste a la dinámica en el corte final y Corrección en la preparación del cambio de tempo
-  **V12 (8,6%):** Empleo del brazo izquierdo en la marcación de entradas

Las que han presentado menor efecto de mejora en esta prueba de hetero-observación son la V25 (Correspondencia expresión facial/carácter de la música), V13 (Corrección en relaciones 1:1-legato-) y V10 (Precisión en los cambios de proporción) con porcentajes de 5,6 los dos primeros y 5,8% el último.

3.4 Análisis de las puntuaciones de los cuestionarios en función del sexo.

En este apartado vamos a analizar la diferencia en las evaluaciones emitidas por los jueces observadores excluyendo a la profesora/investigadora. Como podemos ver en el gráfico siguiente, durante la fase E2.1 los participantes varones han emitido unas puntuaciones medias totales de la escala de 98,51 puntos a sus colegas; las participantes mujeres, sin embargo, han emitido una puntuación media total de la escala de 90,96 puntos en las hetero-observaciones de sus pares. La puntuación total media de ambos sexos en la experiencia E2.1 ha sido de 95,02 puntos. Claramente los participantes hombres han otorgado calificaciones más altas que las participantes mujeres. La diferencia de puntajes emitidos por hombres y mujeres es de 7,85 puntos a favor de los primeros.

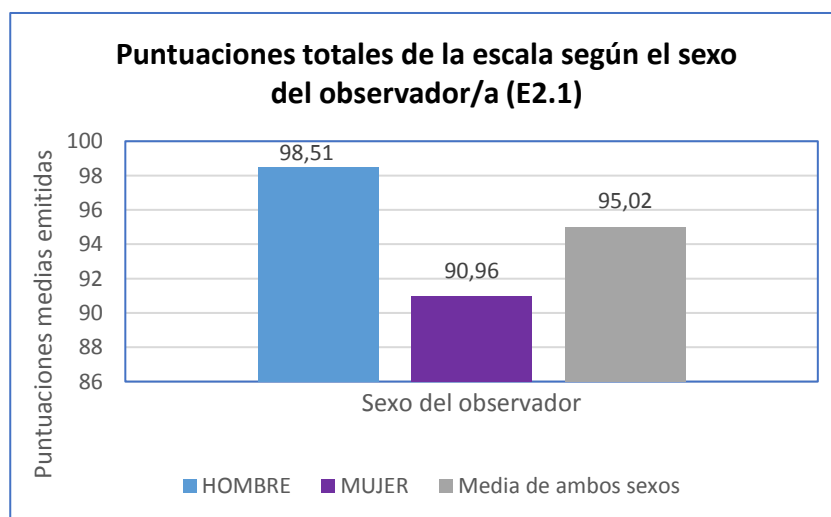


Figura 53. Puntuaciones totales de la escala según el sexo del observador/a (excluida la profesora), en la fase 1 de hetero-observación.

Si observamos ahora el gráfico de las puntuaciones medias totales de la escala según los sexos durante la fase E2.2, se puede concluir que los participantes hombres han vuelto a puntuar con calificaciones más altas a sus colegas durante la hetero-observación; las participantes mujeres, de nuevo, se han mostrado más críticas al

juzgar las actuaciones de los participantes. La diferencia de puntajes emitidos entre hombres y mujeres, en esta segunda práctica sigue siendo a favor de los hombres, pero con menor diferencia con respecto a las mujeres que la presentada en E2.1: solo 3,14 puntos en la media total de la escala.

En ambos sexos han aumentado las puntuaciones medias totales emitidas. Los estudiantes hombres han puntuado las actuaciones con 7,29 puntos de mejora la segunda actuación con respecto a la primera en esta fase de hetero-observación. Las mujeres, por su parte, han considerado en sus evaluaciones que la mejoría de las actuaciones de los colegas en E2.2 era de 102,66 puntos, esto es, 11,7 puntos de mejora respecto a E2.1.

La puntuación media total de ambos sexos en E2.2 es de 104,25 puntos mostrando una mejoría de 9,23 puntos con respecto a E2.1.

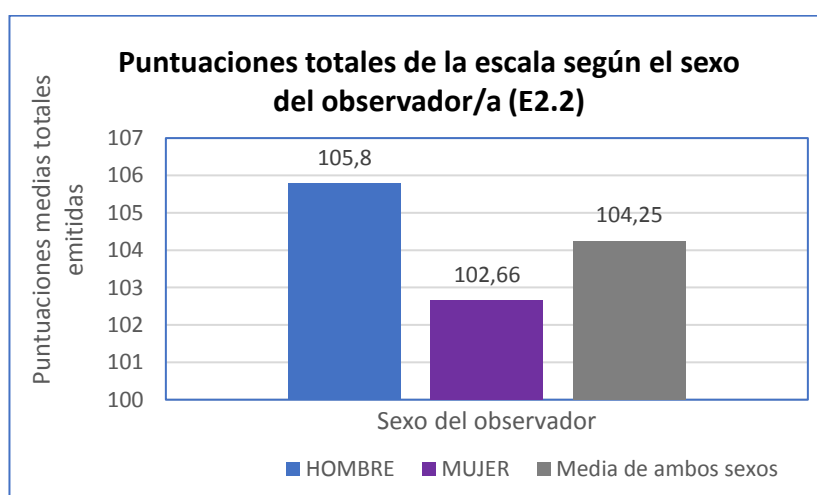




Figura 54. Puntuaciones totales de la escala según el sexo del observador/a (excluida la profesora), en la fase 2 de hetero-observación.

Podemos concluir el análisis de las puntuaciones medias totales emitidas por hombres y mujeres participantes y las diferencias entre ellos en los siguientes puntos:

-  **Las mujeres han sido más críticas** en sus puntuaciones que los hombres
-  Tanto las puntuaciones de hombres como mujeres muestran una **mejoría clara en la evaluación de los pares en la fase E2.2.**

Las **diferencias de puntajes mayores entre hombres y mujeres se dan en E2.1**, mientras que en E2.2 las diferencias de puntajes entre hombres y mujeres son menores.

Las **puntuaciones medias totales de la escala han mejorado 9,23 puntos entre ambas fases**

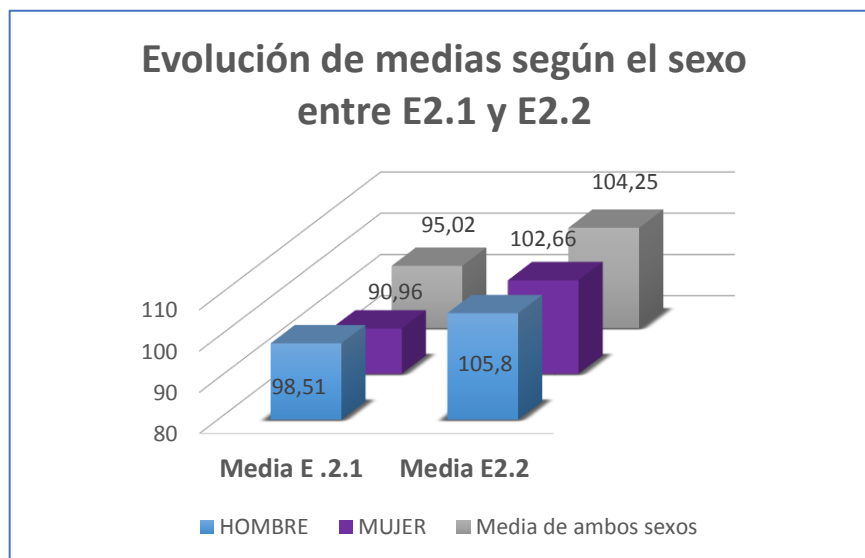


Figura 55. Evolución de medias totales emitidas segun el sexo y la media de ambos entre las dos fases de hetero-observación.

3.5 Puntuaciones emitidas en las autoevaluaciones en función del sexo en la experiencia de hetero-observación

Igual que se ha hecho durante la experiencia de auto-observación, se han analizado también las posibles diferencias de puntaje emitidas por hombres y mujeres en los cuestionarios de autoevaluación. Los resultados son equiparables a los obtenidos durante la experiencia de auto-observación: las mujeres se muestran más autocríticas con ellas mismas que los hombres consigo mismos. Las puntuaciones medias totales emitidas en las autoevaluaciones por hombres y mujeres en la fase E2.1 se pueden observar en el siguiente gráfico. Los hombres se han autoevaluado a sí mismos con una media total de 88,75 puntos; las mujeres se han mostrado más exigentes consigo mismas y las puntuaciones medias de esta fase son de 83,35 puntos. Existe una

diferencia de puntaje entre ambos sexos de 5,4 puntos a favor de los hombres. La puntuación media de todas las autoevaluaciones de ambos sexos es de 86,15 puntos.

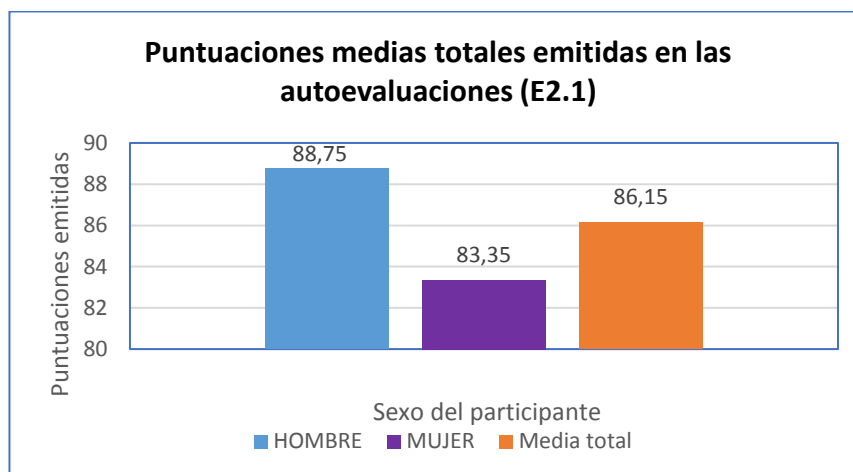


Figura 56. Puntuaciones medias totales emitidas en las autoevaluaciones, según el sexo en la fase 1 de hetero-observación.

En la fase E2.2 continúa la misma tendencia de la fase previa: las autoevaluaciones de los hombres son claramente mejores que las autoevaluaciones que han emitido las mujeres sobre su propia actuación, con una diferencia de puntaje de 3,59 puntos. La diferencia entre las autoevaluaciones de ambos sexos han acertado distancias con respecto a E2.1 y esto puede ser debido a que los hombres han percibido en sus actuaciones una mejoría total de 11,31 puntos entre ambas fases, mientras que las mujeres han percibido una mejoría en sus propias actuaciones en esta segunda fase de 13,12 puntos, esto es, han acertado distancias entre las autoevaluaciones según el sexo debido a que las mujeres se han mostrado menos críticas en esta segunda fase y han percibido una mejora superior a las de los hombres en sus autoevaluaciones de 1,81 puntos más.

Las medias totales de las autoevaluaciones de ambos sexos han experimentado una mejoría entre ambas fases de hetero-observación: de 86,15 puntos a 98,33, esto es, 12,18 puntos de apreciación de mejora por parte de los participantes sobre sus propias actuaciones (figura 57).

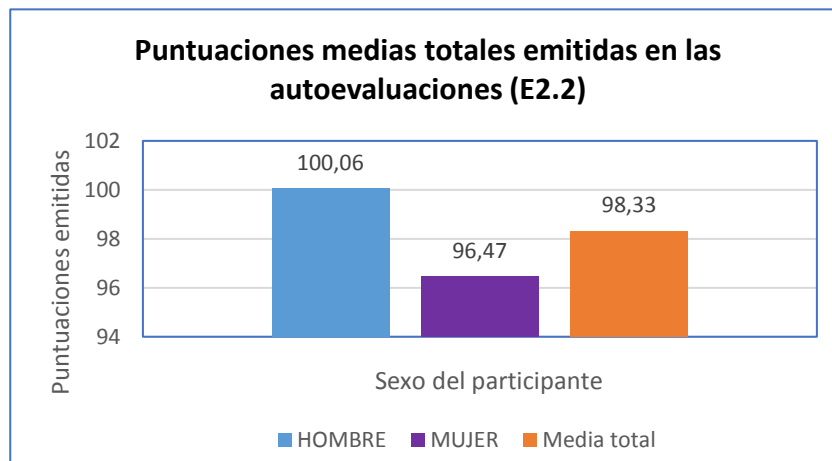


Figura 57. Puntuaciones medias totales emitidas en las autoevaluaciones y según el sexo en la fase 2 de hetero-observación.

Puede parecer, a la luz de las puntuaciones de las autoevaluaciones de esta segunda fase que los hombres han sido un poco más autocríticos que en fases anteriores y, al mismo tiempo, se podría pensar que las mujeres sienten que han adquirido las competencias gestuales siendo en esta última etapa más benévolas consigo mismas. Aún con todo, los hombres han mostrado tanto en la experiencia de auto-observación como en la de hetero-observación una tendencia a autoevaluarse mejor que lo que lo hacen las mujeres de nuestro estudio. Veamos la evolución de los puntajes de las autoevaluaciones (figura 58):

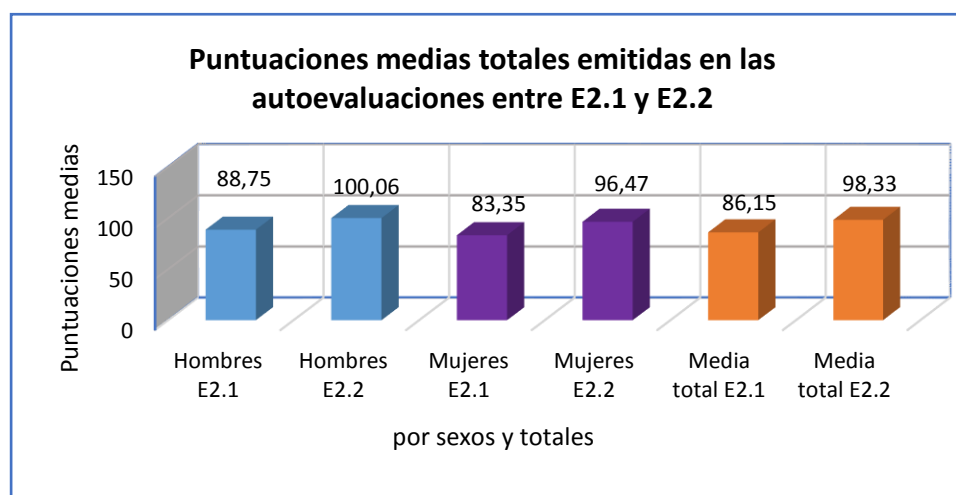


Figura 58. Comparación de las puntuaciones medias totales de las autoevaluaciones según sexo y totales entre ambas fases de hetero-observación.

3.6 Puntuaciones según tipo de juez en E2.1 y E2.2

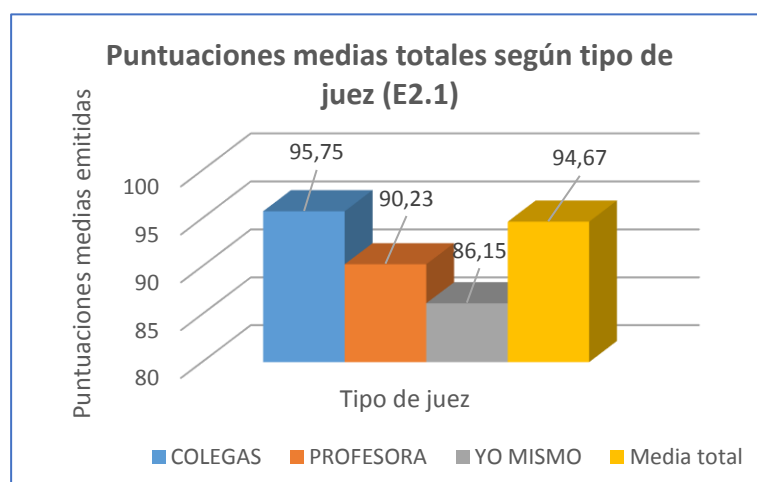


Figura 59. Puntuaciones medias totales según tipo de juez en la fase 1 de hetero-observación.

Las puntuaciones más elevadas en esta primera fase de hetero-observación corresponden a las puntuaciones emitidas por los colegas y las más bajas se corresponden con las autoevaluaciones. Estos resultados están en línea con los obtenidos en la experiencia de auto-observación, mostrando que los estudiantes son más benévolo cuando puntúan a sus pares que cuando se puntúan a sí mismos.

Todas las puntuaciones de los jueces se han incrementado comparándolas con la fase E1.1 de auto-observación, pero la diferencia más notable reside en que en aquella primera práctica las puntuaciones más baja correspondieron a las de la profesora, mientras que en esta fase E2.1, primera de la hetero-observación, las puntuaciones de la profesora se encuentra entre los valores de las emitidas por los pares –las más altas- y las autoevaluaciones, que son ahora las más bajas. Los estudiantes se han vuelto más autocríticos consigo mismos, más que la profesora, que es la única experta en el aula.

La media total de las puntuaciones de todos los jueces es de 94,67 puntos, mostrando una mejora de 3,4 puntos con respecto a la media total de todos los jueces en la primera práctica de auto-observación (que fue de 91,27). Esto apunta a que en esta experiencia de hetero-observación se parte de unas puntuaciones totales mayores que al principio del estudio y que esta mejoría de 3,4 puntos en E2.1 viene propiciada por las dos prácticas previas de la experiencia de auto-observación.

Veamos las mismas puntuaciones según tipo de juez en la sesión E2.2, una semana después de la primera práctica donde tuvo lugar el debate colectivo como única fuente de *feedback* para los participantes (figura 60).

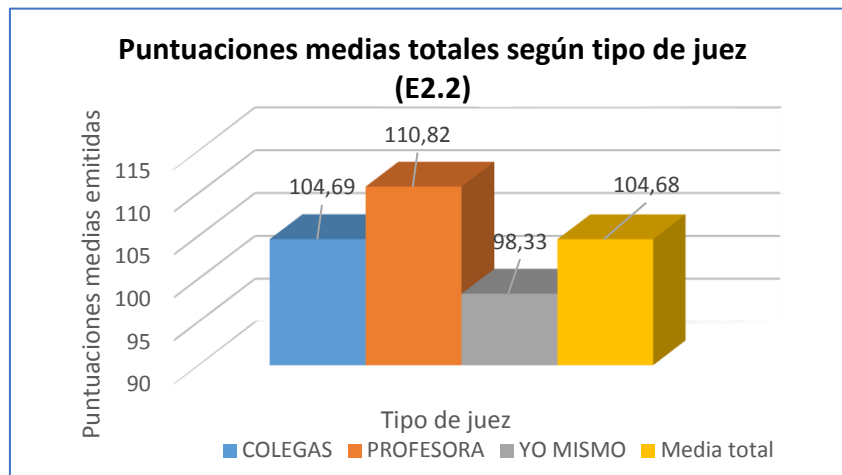


Figura 60. Puntuaciones medias totales según tipo de juez en la fase 2 de hetero-observación.

Llama la atención la mejoría experimentada en las puntuaciones emitidas por todos los jueces, destacando especialmente los 20 puntos de diferencia en las evaluaciones emitidas por la profesora entre E2.1 y E2.2. Las evaluaciones de los pares también han experimentado una subida notable de casi 9 puntos; las autoevaluaciones han alcanzado una puntuación media total de 98,33 puntos, esto es, 12,18 puntos más que en E2.1. Consecuentemente, también la puntuación media total de todos los jueces ha aumentado entre ambas fases de hetero-observación en 10 puntos.

Estos patrones de mejoría según el tipo de juez reproducen lo sucedido en la segunda fase de auto-observación, donde también las puntuaciones de la profesora han sido más elevadas que las emitidas por los colegas y en las autoevaluaciones, aunque en diferentes proporciones (figura 60).

La media total desde E1.1 hasta E2.2 ha sido de 13,41 puntos de mejora de los 135 puntos (27 variables por 5 puntos cada una) máximos que se podían conseguir en los cuestionarios. Es decir, el porcentaje de mejoría desde el comienzo de la investigación ha sido de en torno a un 10% en las competencias gestuales al concluir la experiencia de hetero-observación.

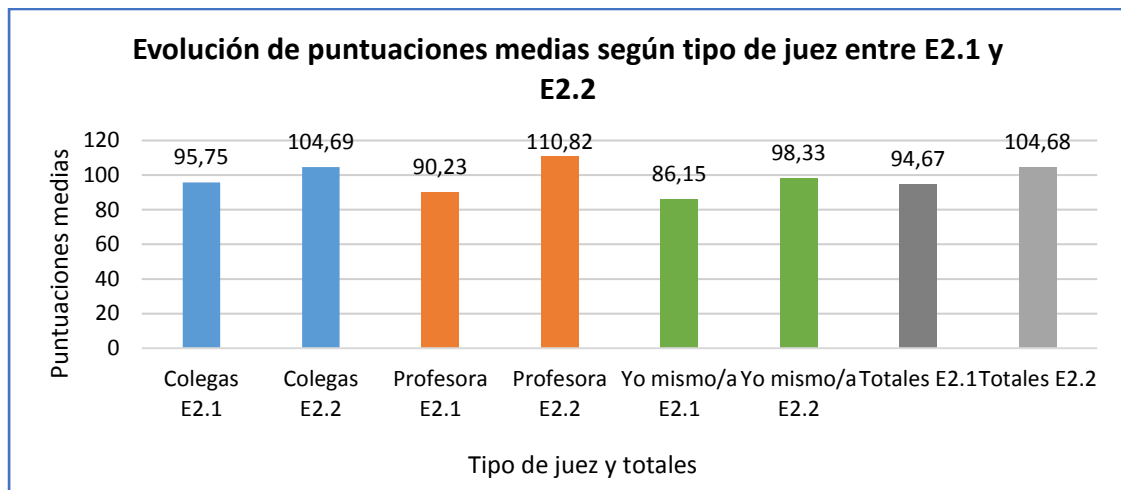


Figura 61. Evolución de medias según tipo de juez y medias totales entre las fases 1 y 2 de la experiencia de hetero-observación.

Veamos ahora los porcentajes de mejoría entre las fases E2.1 y E2.2, según el tipo de juez durante las dos fases de la experiencia de hetero-observación. Todos los jueces han emitido puntuaciones entre E2.1 y E2.2 que suponen mejorías porcentuales entre un 6,6% de las de los colegas hasta un 15,25% en las de la profesora. El porcentaje medio de mejora gestual de todos los jueces debido a la experiencia de hetero-observación es de un 7,41%.

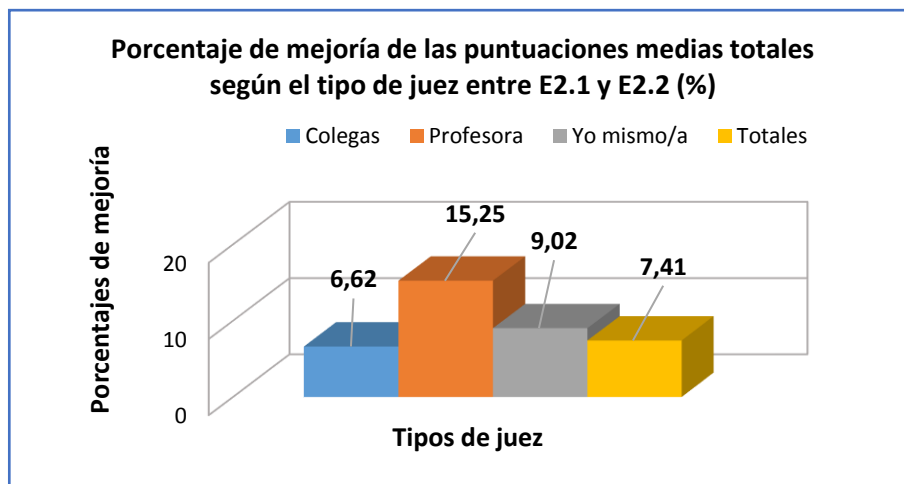


Figura 62. Porcentajes de mejoría en las puntuaciones emitidas según el tipo de juez entre las fases 1 y 2 de hetero-observación.

4- ANÁLISIS DE LOS AUTO-INFORMES PRE Y POST HETERO-OBSERVACIÓN

4.1 Auto-informes pre-hetero-observación (E2.1)

Después de la actuación práctica en el podio y antes de comenzar el debate y el *peer-assessment*, cada candidato director completó un auto-informe dirigido, con preguntas de respuesta abierta, con el fin de obtener su impresión personal de su actuación sin la influencia posible de los comentarios surgidos posteriormente durante el debate.

En este auto-informe pre-debate se plantearon las cuestiones presentadas en el capítulo III de Metodología dentro del apartado de instrumentos para la recogida de datos cuyas respuestas analizamos en los siguientes epígrafes:

4.1.1 ¿Cómo me he sentido durante mi actuación dirigiendo? Breve descripción del estado de ánimo, las sensaciones, emociones vividas, etc.

Para el análisis de las respuestas de los 28 participantes a la descripción del propio estado de ánimo después de la primera actuación de esta segunda experiencia (E2.1) se han definido las mismas tres categorías correspondientes a la misma pregunta del auto-informe en la experiencia E1.1 (Ver Anexo 1 con todas las respuestas categorizadas):

POSITIVO: cuando la experiencia le ha reportado al participante emociones de tipo positivo.

NEGATIVO: cuando la experiencia ha sido fuente de emociones de tipo negativo.

MIXTO: cuando el participante describe sensaciones de ambos tipos mezcladas o sin acabar de definir completamente.

Llama la atención en esta segunda experiencia hetero-observacional que las sensaciones, estados de ánimo y percepciones de los participantes han experimentado una evolución desde la experiencia E1.1, ya que el porcentaje de las respuestas relacionadas con un estado de ánimo positivo suponen un 43%, las negativas un 34% y las respuestas con estados de ánimo mixtos un 23%. Esto contrasta con los resultados de la primera experiencia, cuando las sensaciones negativas superaban más del doble a las sensaciones positivas. Veamos los resultados en el gráfico siguiente:

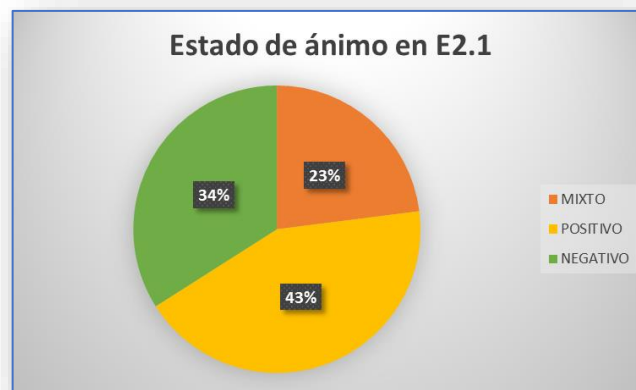
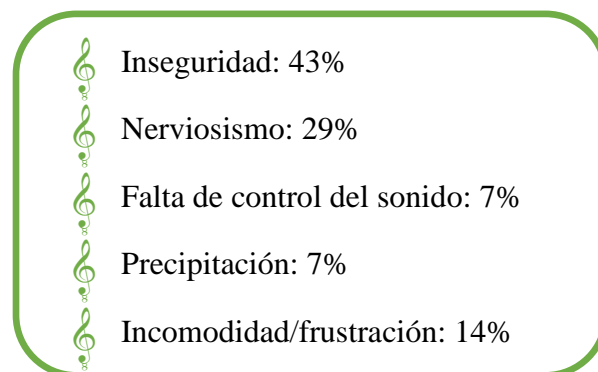


Figura 63. Porcentajes de las diferentes categorías relativas al Estado de ánimo en la fase 1 de hetero-observación.

Las emociones de tipo negativo descritas por los participantes en esta práctica son fundamentalmente los siguientes:



Desciende notablemente el componente de nerviosismo o tensión descrito en la experiencia de auto-observación y, sin embargo, aumenta el porcentaje de sentimiento de inseguridad (del 11,3% al 43%), probablemente debido a una mayor conciencia de los 27 ítems y la dificultad de controlarlos todos durante esta práctica.

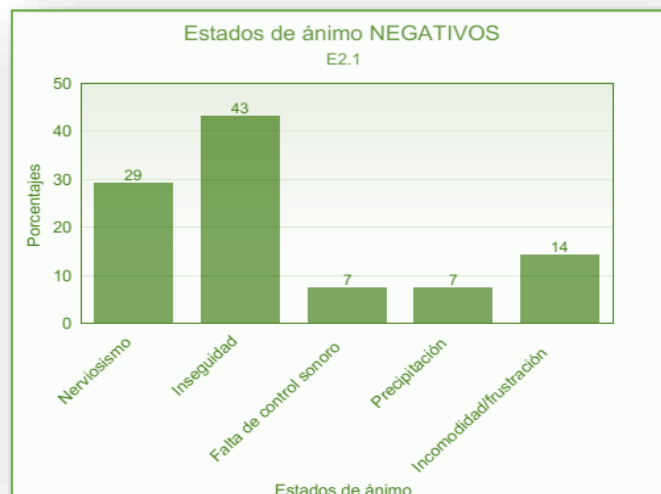


Figura 64. Distribución porcentual de las respuestas categorizadas en “estado de ánimo negativo” en la fase 1 de hetero-observación.

Desaparecen algunos aspectos negativos frente a la primera práctica como la desconcentración, la desubicación, el sentirse ignorado o la decepción consigo mismos. Aparece, sin embargo un componente de especial interés como es la “falta de control del sonido” y la sensación de “precipitación”:

“Me sentí “precipitado”. Al comenzar vi que me había confundido en la manera de pensar la obra, ya que la dirigí 2ª 3” cuando tendría que haber elegido dirigirlo “a 1”. Además me sentí frustrado por no haber escogido bien la forma de dirigirlo.” (101)

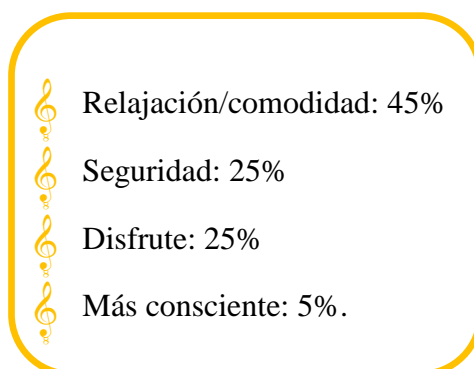
“No sentía que tenía el sonido en mis manos sino más bien cerebral, no he dirigido justo en el presente sino que la cabeza iba por delante, pero también por detrás -con lo que ya había sucedido-.” (105)

Esta última apreciación, aunque la participante la siente como un aspecto negativo, es en cierto modo un avance en la manera de entender cómo debe funcionar nuestro

cerebro cuando dirigimos: siempre anticipando lo que viene después. Esa idea de “no he dirigido justo en el presente, sino que la cabeza iba por delante” es uno de los puntos más importantes en la técnica de Dirección, si bien no se puede perder nunca de vista el sonido producido en tiempo real. Se trata de ese tipo de audición específica de los directores que atiende a múltiples capas simultáneas: lo que suena, lo que debería estar sonando según las premisas del estudio realizado y la preparación de lo que sucede inmediatamente después (y también a más largo plazo, si pensamos en la construcción de la estructura formal completa de una obra).

Ese aturdimiento al que alude la participante en la que al tiempo de ir por delante con la cabeza, también iba por detrás del sonido que ya había sucedido, se comprende precisamente por esta necesidad continua de dirigir lo que viene después en función de lo que se acaba de hacer y persiguiendo siempre la imagen sonora que tenemos en la cabeza. Aunque ella lo vive como algo negativo, es en realidad un avance muy importante en la forma de abordar auditiva y gestualmente nuestra práctica en el podio: lo de antes, lo de ahora y lo que viene después.

En cuanto a los **aspectos positivos** que han experimentado en esta experiencia E2.1, destacan los siguientes:



En esta experiencia los criterios positivos mostrados en la experiencia inicial por los participantes han sufrido un cambio importante. En E2.1, después de haber pasado ya por dos prácticas previas en la experiencia de auto-observación, ya no expresan las emociones iniciales de experiencia gratificante, emocionante, me ha gustado, me siento motivado, etc. Estas eran emociones y sensaciones relativas a la novedad de la primera práctica, la sorpresa e ilusión ante un nuevo escenario en el aula (figura 65).

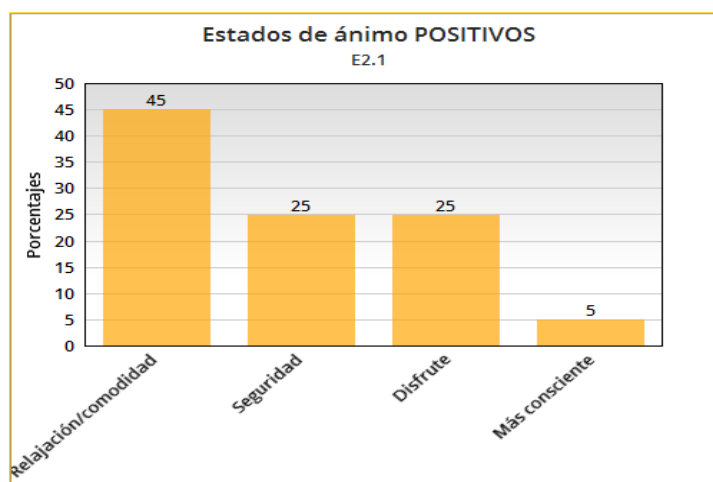


Figura 65. Distribución de categorías de estados de ánimo positivos en la fase 1 de hetero-observación.

Sin embargo, en esta segunda experiencia en E2.1 esas emociones son sustituidas por otras relacionadas directamente con la experiencia de su actuación dirigiendo en el podio, de los aspectos positivos de su actitud ante el reto. Es decir, son emociones positivas relacionadas con su buen-hacer y sus logros y progresos dirigiendo: relajación, seguridad, disfrute, más autoconciencia. Esto supone también un avance cualitativo en la actitud en el podio que sin duda ha tenido lugar a lo largo de las dos experiencias prácticas de la fase de auto-observación y apunta hacia una maduración a la hora de evaluarse a sí mismos y también a la hora de distinguir qué es lo importante al dirigir en el podio.

Un estudiante verbaliza la similitud de sensaciones dirigiendo e interpretando en su instrumento y describe su empeño en conseguir la relajación y tranquilidad suficientes para interpretar la obra bien “a la primera”. Precisamente uno de los retos de esta experiencia es que se les exige que la actuación práctica sea seguida, sin paradas ni repeticiones de pasajes. Esto se corresponde con un contexto etnográfico de

experimentación porque esta imposibilidad de enmendar errores durante una actuación en público es seguramente el mayor reto de un intérprete:

“Las sensaciones son muy parecidas a cuando interpreto con mi instrumento: pretendo durante estos años sentirme cómoda en las actuaciones, relajar las tensiones y conseguir el resultado a la primera. Saber que te están grabando o que hay público significa que no puedes parar si cometes un error. Con la experiencia lo mejoramos.” (105)

Uno de los participantes se expresa en los siguientes términos:

“Hay cierta adrenalina que ayuda si uno está nervioso.” (1506)

Y no le falta cierta razón, ya que la secreción de adrenalina, entre otras funciones, propicia un estado de alerta que puede resultar conveniente siempre no vaya acompañada de otra sintomatología vegetativa muy común (sudoración de manos, temblor de extremidades, etc.) que no suele permitir al intérprete sentirse plenamente en control de su cuerpo y su comportamiento motor, tan importante para los instrumentistas y los directores.

Otro aspecto positivo relatado en los auto-informes por los participantes abundan en la idea de que han sido capaces de enfrentarse mejor a la situación gracias a la experiencia previa de las dos prácticas de la fase de auto-observación y a una mayor conciencia motora y una visión más ajustada de los fallos y aciertos propios:

“Al principio estaba más tensa, pero gracias a la primera experiencia ya no tenía esos nervios continuos anteriores.” (1503)

“Con muchos nervios pero he podido controlarme mejor al tener más experiencia al ponerme delante. He sido capaz, por lo menos, de darme cuenta de mis movimientos (mucho más claramente que las dos veces anteriores).” (1515)

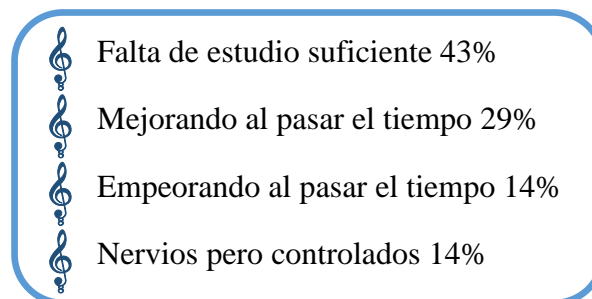
“Mejor, porque soy mucho más consciente de mis vicios y esto hace que pueda sentirme más seguro en el sentido de que se discriminar mejor lo que hago bien de lo que hago mal.” (1512)

Ser capaz de escuchar el sonido que estaba produciendo la orquesta y compararlo con la imagen sonora previa es un avance muy importante en materia de Dirección. Ya se ha hecho referencia anteriormente a la importancia que tiene para un director una audición multicapas y simultánea de la idea, el sonido real y el sonido que viene a continuación. Por eso, la reflexión de este participante apunta hacia el comienzo de una práctica difícil pero indispensable para poder dirigir: primero, saber escuchar lo que se está produciendo en tiempo real y, segundo, comparar con la idea sonora que pretendía expresar y encontrar se correspondía con el *feedback* orquestal:

“Más seguro y confiado. Tenía la sensación que aquello que quería expresar se correspondía mucho más a lo que escuchaba.” (113)

“Según avanzaba cada vez mejor porque la respuesta era buena [...]” (1514)

En cuanto a la categoría de estados de ánimo mixtos los participantes refieren fundamentalmente:



Al contrario que el caso presentado anteriormente, cuando el participante no siente que el *feedback* sonoro se corresponde con la idea previa que se había hecho mentalmente durante el estudio, se siente desalentado y puede comenzar a sentirse impotente y nervioso. Veamos lo que refiere uno de los participantes:

“Estaba tranquilo para dirigir, pero mi estado pasó a ser intranquilo cuando no estaba saliendo lo que tenía en la cabeza.” (1501)

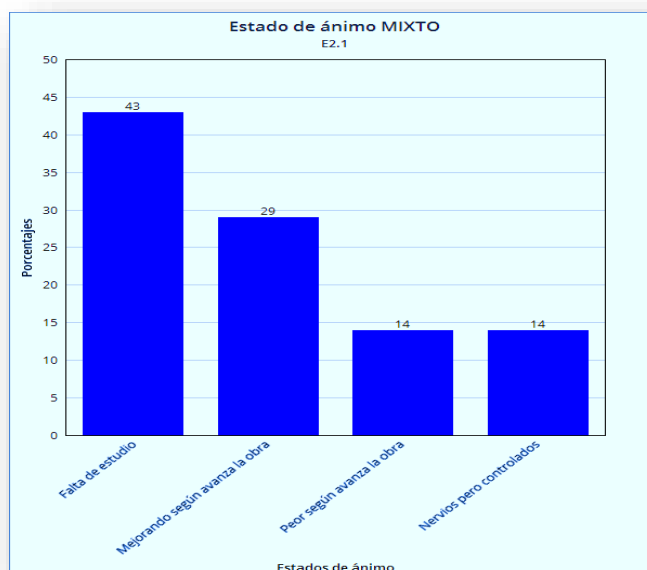


Figura 66. Categorías de estado de ánimo mixtas en la fase I de hetero-observación.

En los auto-informes los participantes han referido con frecuencia una cierta preocupación por conseguir que la respuesta de los intérpretes estuviera en consonancia con lo que ellos querían comunicar. Esta preocupación es una señal inequívoca de que los participantes han comenzado a poner su foco de atención en la respuesta sonora a sus gestos más que en la propia actividad motora gestual en sí misma. Se trata de una búsqueda de identidad directorial y liderazgo suficiente para conseguir que los músicos entiendan y le sigan en sus indicaciones. Es sin duda un síntoma de maduración en la actividad gestual puesta al servicio de la música.

“Con miedo a que el feedback del intérprete no se correspondiera. Según avanzaba cada vez mejor porque la respuesta era buena.” (1514)

“Tenía la sensación que aquello que quería expresar se correspondía mucho más a lo que escuchaba.” (113)

“Según avanzaba cada vez mejor porque la respuesta era buena [...]” (1514)

La falta de estudio ha constituido el mayor problema para los participantes que no han sentido sensaciones positivas. El no conocer la obra en profundidad les lleva generalmente a “dejarse llevar” por lo que tocan los músicos, es decir, dirigen

superficialmente aquello que pueden leer fácil (el compás y poco más) y sienten que van por detrás de los acontecimientos sonoros. De esto se deriva la percepción de falta de liderazgo del grupo y la falta de criterio a la hora de saber si lo que ha sonado se correspondía con lo que debía haber sido o no.

Es muy interesante la percepción que describe la siguiente participante cuando expresa que todo pasa muy rápido, la música no para y hay que conocer muy bien la partitura para poder controlar esa inmediatez en los acontecimientos del discurso sonoro:

“También me da la sensación de que tengo que procesar toda la información de la obra trabajada muy rápido ya que cada pasaje pasa muy rápido y hacer todo lo que pretendes supone mucho dominio, estudio y control.” (107)

4.1.2 Aspectos positivos y negativos percibidos durante mi actuación dirigiendo

En los auto-informes los participantes han reportado sus percepciones de eficacia o ineficacia gestual en la fase E2.1, antes de comenzar el debate grupal (Ver Anexo 2 con todas las respuestas emitidas)

Vamos a analizar primeramente cuáles han sido las cuestiones percibidas como realizadas con falta de eficacia gestual.

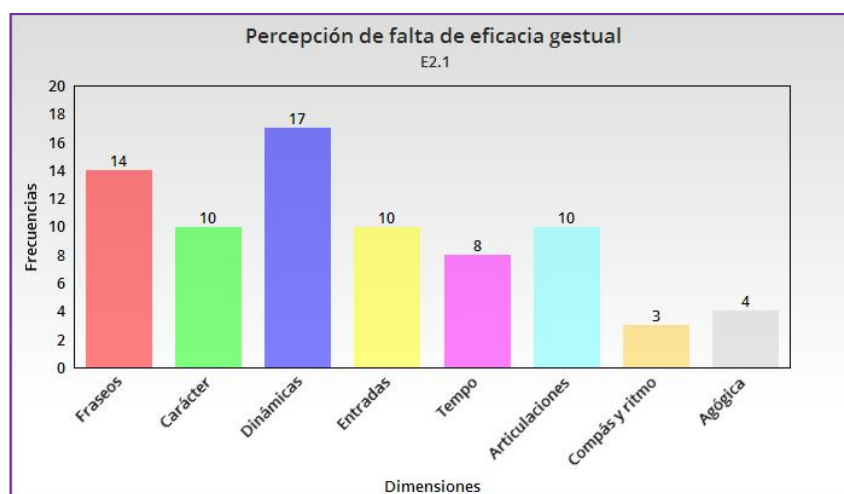





Figura 67. Percepción de falta de eficacia gestual reportada por los participantes en la fase 1 de hetero-observación.

Tal y como se desprende del gráfico anterior, las dimensiones gestuales percibidas como realizadas con menos eficacia son las dinámicas y los fraseos, con una frecuencia de respuestas muy similar a la primera práctica E1.1 de auto-observación. Han descendido las frecuencias, sin embargo, de las percepciones de ineficacia en las áreas de carácter (expresividad), entradas, compás y ritmo, tempo y agógica, con respecto a la experiencia E1.1.

Las razones aducidas por los participantes para percibir esta falta de eficacia gestual las analizamos a continuación separadas por dimensiones.

En relación al **Tempo**, los participantes han expresado los siguientes motivos:

-  Falta de estabilidad
-  Falta de ajuste a la partitura
-  Falta de claridad en la anacrusa

Veamos el gráfico de porcentajes correspondiente:



Figura 68. Problemas percibidos en la dimensión Tempo por los participantes. Categorías y porcentajes de las mismas. Fase 1 de hetero-observación.

Estos aspectos percibidos en el Tempo también indican un avance cualitativo importante respecto de las percepciones negativas que se expresaron en E1.1, al comienzo de esta investigación: ahora parecen ser más conscientes de la importancia de los tres elementos básicos de esta dimensión ya que son los que han expresado como menos eficaces: una anacrusa de comienzo correcta, una elección del tempo ajustada a las indicaciones de la partitura y el mantenimiento de la estabilidad del

pulso. Desde el punto de vista de la profesora/investigadora, estos aspectos que los participantes han expresado como poco eficaces en esta práctica E2.1, no lo han sido tanto, sino que ahora son más conscientes de ellos.

En relación a la **marcación de entradas**, las percepciones negativas han sido las siguientes:



Figura 69. Percepción de falta de eficacia en la dimensión Entradas. Categorías y sus porcentajes. Fase I de hetero-observación.

Los problemas detectados por los participantes en relación a las entradas son:

- La falta de claridad (42%)
- No haber dado todas las entradas (42%)
- Preparación incorrecta de las mismas (16%).

Sobre este particular, habría que decir que los participantes son más conscientes en este momento de la importancia de que las preparaciones sean correctas y que la entrada esté clara, ya que fundamentalmente estas son las dos premisas gestuales para realizar bien las entradas.

No obstante, también parecen muy preocupados y autoexigentes a la hora de marcar las entradas, cuando en realidad al dirigir sólo deben marcarse aquéllas que por su significado, por su función o por seguridad para el instrumentista o grupo de instrumentos involucrados en la música, tengan relevancia. No es posible marcar todas las entradas instrumentales o vocales de una obra sinfónica porque el cometido del director no es únicamente ese. Hay que saber jerarquizar los elementos sonoros y

señalar y preparar los acontecimientos de interés relevante por algún motivo. En este sentido, los estudiantes han pasado de “olvidarse” de marcar entradas –práctica E1.1- a intentar marcarlas todas, cosa no siempre posible y no siempre recomendable ni eficaz. Es evidente que aún no han llegado a ese estadio de madurez y conocimiento profundo de la partitura para poder realizar esta criba de entradas que merecen ser marcadas o no.

En relación a los problemas percibidos en los **gestos dinámicos**, los participantes han expresado en sus auto-informes los siguientes:



Figura 70. Percepción de falta de eficacia en las dinámicas. Categorías y sus porcentajes. Fase 1 de hetero-observación.

Siguiendo la tónica de los auto-informes en esta primera práctica de la experiencia de hetero-observación, los participantes se han centrado mucho en las cuestiones realmente relevantes en materia del gesto en las dinámicas. Esto indica que, a diferencia de la experiencia E1.1 en la que surgieron hasta 6 categorías diferentes en sus respuestas, los participantes tienen más claro en qué deben focalizar su atención. Se muestran autocríticos con el gesto, ya sea por incorrecciones (sin preparación, falta de naturalidad) o por el empleo de un gesto generalmente muy grande. Pero, sobre todo, parecen estar preocupados por transmitir de un modo más eficaz las diferentes dinámicas con el suficiente contraste gestual en tamaño. Nadie ha expresado que “no me respondían los músicos”, como sí lo hicieron en la práctica E1.1, cuando no eran conscientes de la falta de contrastes en el tamaño del gesto en las dinámicas y, por tanto, que el hecho de que los músicos no respondiesen con contrastes dinámicos era

el resultado de un gesto siempre muy amplio y sin contrastes. En E2.1 nadie se ha quejado de la respuesta dinámica de los músicos, sino que ha sido consciente de que el origen de la falta de contrastes dinámicos está en su gestualidad.

En relación a los **fraseos**, la mitad de los participantes han reportado una falta de eficacia en los siguientes aspectos:

- Falta de direccionalidad
- Falta de empleo de brazo izquierdo
- No he hecho fraseos
- Necesito mejorar el gesto.

Veamos los porcentajes que aparecen en el gráfico siguiente:

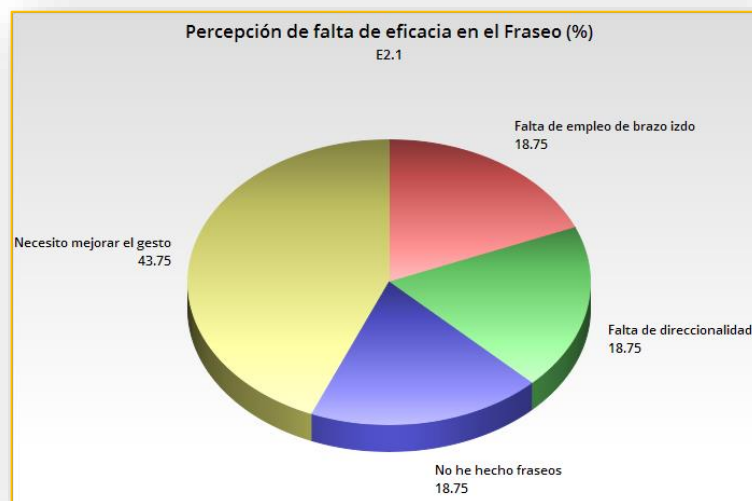


Figura 71. Percepción de falta de eficacia en la dimensión Fraseo. Categorías y sus porcentajes. Fase 1 de hetero-observación.

El gesto en el fraseo es una de las variables más difíciles de adquirir porque está relacionada transversalmente con prácticamente todos los gestos de otras dimensiones. El fraseo incluye la marcación correcta de articulaciones, dinámicas, tempo, empleo del brazo izquierdo en conjunción con el derecho, etc. Los expertos en Dirección consideran el fraseo parte de la expresividad musical ya que a través del

fraseo se atiende a la “direccionalidad” de la música: hacia dónde se dirige cada pasaje musical. Esta direccionalidad de la música es lo que subyace en la estructura interna de la música y la que marca las relaciones internas y, por tanto, la coherencia de las partes con el todo. Para poder frasear hace falta conocer en profundidad la obra y una madurez en el análisis que lleve a establecer esas relaciones estructurales internas de la música que se traducen en períodos, secciones, pasajes de transición, pasajes temáticos, pasajes de desarrollo de los temas, pasajes con función cadencial, etc. Frasear consiste en comunicar toda esta estructura interna –frase por frase, hasta completar cada elemento estructural de la pieza- a través del gesto con todas las cualidades que caracterizan cada sección.

Pues bien, los participantes no parecen haber superado aún del todo la focalización en el gesto relacionado con el fraseo –que son muchos y muy variados, como se desprende de lo explicado anteriormente- puesto que relacionan el fraseo fundamentalmente con el empleo del brazo izquierdo o bien reportan que necesitan mejorar el gesto del fraseo, pero de un modo muy genérico e inespecífico. No existe un gesto único para el fraseo sino que el comportamiento gestual para frasear es una conjunción de todos los parámetros morfosintácticos y sus correspondientes gestos. Es cierto que el empleo del brazo izquierdo es un elemento motor coadyuvante para expresar el fraseo y la continuidad del discurso –direccionalidad de la música- pero no es el único elemento gestual involucrado en el fraseo.

Por otro lado, resulta muy interesante que hayan sido conscientes algunos de los participantes de la falta de direccionalidad que han imprimido a la música. Los participantes que han reportado esto están más cerca de entender lo que es el fraseo y de encontrar el modo de combinar sus gestos para conseguirlo.

En cuanto a las percepciones de falta de eficacia de las **articulaciones**, los estudiantes han respondido, según se puede observar en el gráfico (Figura 72), según el siguiente análisis de categorías.

Las percepciones de que las articulaciones se han realizado con poco contraste entre *legato* y *staccato* coinciden, aunque con menor porcentaje, con las respuestas emitidas en E1.1 (han pasado del 50% al 37.5%). La sensación de que no están claras y deben

mejorar estos gestos también es un aspecto que parece preocuparles y las respuestas tienen un porcentaje similar a las emitidas en la misma categoría en E1.1. Finalmente, llama la atención la percepción de los participantes de que deben dirigir más *legato*, en línea con lo expresado también en la experiencia E1.1, cuando reconocían que solo empleaban el *staccato* al dirigir.

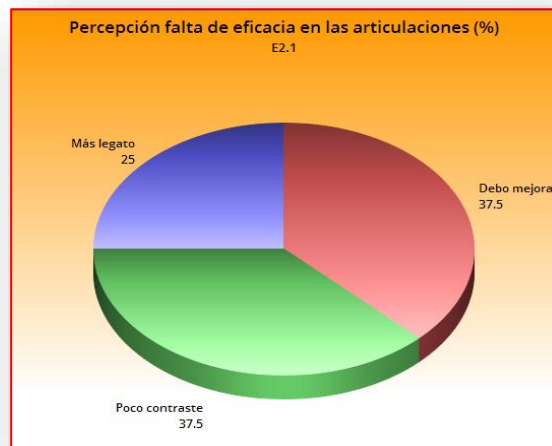


Figura 72. Percepción de falta de eficacia en las articulaciones. Categorías y sus porcentajes. Fase 1 de hetero-observación.

La articulación *legato* es la más difícil de adquirir y caracteriza a los pasajes más “cantables”, con fraseos más redondos, principalmente en pasajes pausados con gran carga emocional. Es por ello que si no se puede dirigir *legato*, verdaderamente se pierde una de las herramientas gestuales más importantes para comunicar expresivamente esta música.

Es más fácil “golpear” cada pulso del compás, a veces con la finalidad de ajustar bien el tempo y la estabilidad del mismo, es decir, es más fácil y cómodo marcar *staccato*. Esta marcación *staccato* es principalmente de carácter rítmico y se emplea en pasajes donde los instrumentos han de articular las notas muy cortas. La consecuencia de dirigir un pasaje lento y cantable en modo *staccato* es que resulta “golpeada” cada nota con el impulso gestual del *staccato* y no se consigue un sonido continuo expresivo y bien unido.

Para concluir el análisis de este aparatado, vemos a revisar las respuestas emitidas en referencia al carácter de la obra, es decir, su **expresividad general**.

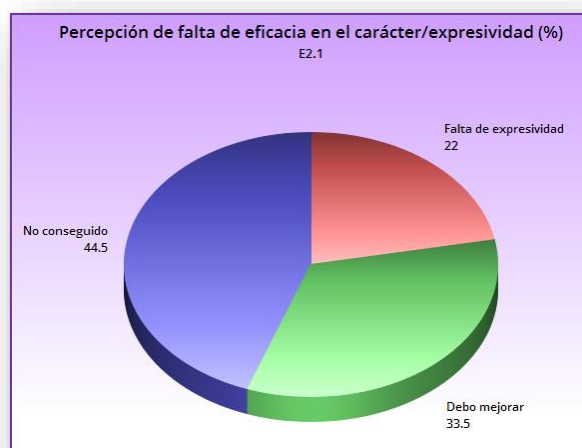


Figura 73. Percepción de falta de eficacia en el carácter/expresividad. Categorías y sus porcentajes. Fase 1 de hetero-observación.

Diez de los 28 participantes han referido no haber sido eficaces comunicando el carácter de la música que han dirigido. Entre sus percepciones, casi la mitad creen que no lo han conseguido transmitir; un 33% creen que se ha conseguido en algunas ocasiones, pero no en toda la obra y, por lo tanto, deben mejorar para la próxima práctica, y un 22% considera que aunque han marcado el carácter les ha faltado la expresividad que ellos consideraban adecuada a la música.

En cuanto a las percepciones de eficacia en las dimensiones gestuales analizadas los resultados han sido los representados en la Figura 74. Llama poderosamente la atención las autopercepciones positivas de los participantes en las dimensiones de compás y ritmo y del control del tempo, apuntando a una mejoría de los parámetros básicos gestuales, aquellos con los que iniciaron el curso académico y de los que no habían sido demasiado conscientes en la práctica E1.1 por considerarlos “fáciles”, si bien después en la segunda práctica de auto-observación (E1.2) se hicieron conscientes de la necesidad de que estos parámetros estuviesen dominados y los gestos automatizados.

También han percibido mejoría en la marcación de entradas, articulaciones y en la comunicación del carácter de la música más de la mitad de los participantes. Sin

embargo, la marcación de dinámicas sigue siendo un caballo de batalla puesto que sólo un 39% de los estudiantes se siente eficaces marcando las dinámicas.

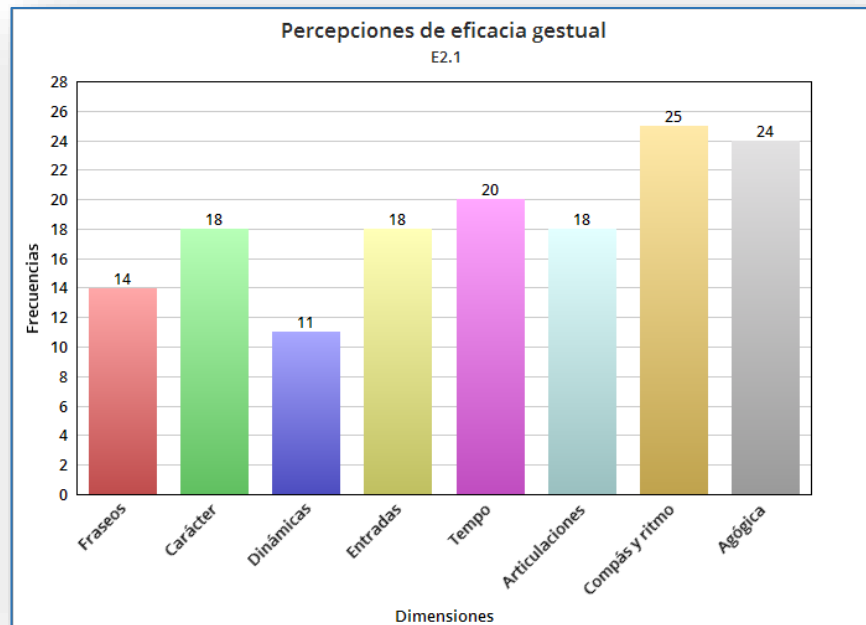


Figura 74. Percepción de eficacia gestual en las distintas categorías gestuales elicítadas por los participantes en la fase 1 de hetero-observación.

Por último, destacar que se ha incluido un parámetro más, aparte de las 7 dimensiones, porque curiosamente, a pesar de no preguntarles en los auto-informes concretamente por dicho parámetro –es una de las variables incluida en la dimensión Tempo-, los estudiantes han respondido específicamente sobre este particular, con un resultado realmente positivo, ya que 24 de los 28 participantes del estudio creen que han sido eficaces realizando los cambios agógicos –*acelerandos, rallentandos*-.

4.1.3 ¿Cómo me he sentido al saber que me estaban grabando?

En esta primera práctica de hetero-observación se grabaron también todas las actuaciones individuales y los debates, aunque ningún participante recibió la grabación hasta una vez finalizado el estudio completo para que tuvieran un recuerdo de sus actuaciones prácticas en esta segunda experiencia. Sabiendo que iban a ser grabados, quisimos conocer si este “saber que me están grabando” revelaba

sensaciones diferentes a la primera práctica E1.1, en cuyo auto-informe figuraba la misma pregunta.

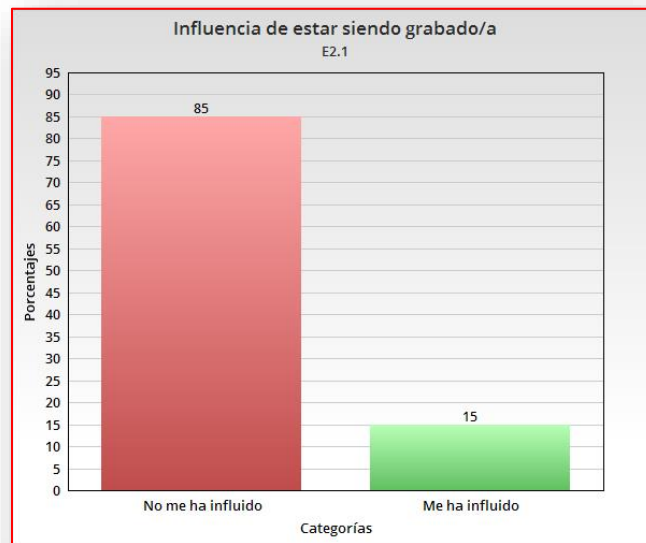


Figura 75. Respuestas en porcentajes a las categorías sobre la influencia de ser grabados en vídeo (fase 1 de hetero-observación)

Las opiniones de los participantes están en la misma línea que los de la primera experiencia de esta investigación (E1.1), e incluso ha aumentado en 5 puntos el porcentaje de sujetos que no se han sentido influenciados por estar siendo grabados en el aula, y disminuido en la misma proporción los que se han sentido influidos por la presencia del vídeo.

No obstante alguno de los participantes han puesto de manifiesto que se sentían más influenciados por la presencia de los compañeros que por la grabación:

“El saber que me estaban grabando no me ha puesto nerviosa, ha sido más el hecho de tener delante a mis compañeros.” (103)

“No me he sentido muy distinto a si no se estuviese grabando. La verdad me ha producido mayor nerviosismo y tensión (aunque creo que he estado bastante relajado) el hecho de tener a mis compañeros observando mi actuación.” (113)

“Lo que más me afecta es el “público”.” (1513)

Una de las participantes ha expresado con claridad que la auténtica presión para un músico interpretando una obra es el tener que responder a la primera; no caben fallos, ni repeticiones. Este es uno de los grandes hándicaps de cualquier artista que se presente en público actuando en directo.

“El hecho de que únicamente haya una toma hace que sientas la presión del “aquí y ahora”. Es una buena práctica para exigirnos la máxima concentración y hacernos ver que las cosas que no salen en esa primera toma (y con la presión de que sea la única.” (107)

En cuanto a la presencia del vídeo grabando las prácticas, éstas son algunas de las expresiones más repetidas en sus respuestas:

“Sé que está ahí, pero es un elemento más de la clase, nada más.” (1505)

“Siempre digo que las cámaras no me importan mucho.” (1512)

“No me importaba demasiado que me estuvieran grabando; de hecho mientras dirigía se me olvidó que había una cámara.” (1503)

“Mucho más tranquila que la primera vez. Ya estaba más acostumbrada y como si no existiese.” (1515)

Habida cuenta de la poca resistencia que se opera en los estudiantes de dirección a ser grabados, el vídeo cobra todavía un interés mayor en el aula de Dirección frente a otras comunidades de practicantes donde genera una fuerte tensión entre los sujetos y rechazo a ser grabados y visionados por los demás miembros de la comunidad (Ruiz Bikandi, 2007). Es por ello que se convierte en una herramienta indispensable para la Didáctica de la Dirección al poder incluirlo en el aula como un elemento no distorsionador de la actividad y el comportamiento de los estudiantes de dirección durante las prácticas de grabación.







4.1.4 ¿Cómo me he sentido sabiendo que mis colegas me van a juzgar después?

En este escenario de hetero-observación, el *feedback* de la actuación de cada estudiante lo va a realizar, además de la profesora, los colegas. Es lo que llamamos

hetero-evaluación o *peer-assessment*. Es por ello que esta pregunta ha sido clave en esta primera práctica de hetero-observación E2.1.

Ante la dificultad de categorizar las respuestas, dada la gran diversidad de matices que se aportan en las respuestas y no queriendo perderlos, no hemos buscado categorías genéricas y bien definidas para no correr el riesgo de perder la riqueza de sensaciones que se aportan en las respuestas. Por ello, transcribimos en la siguiente tabla todas las respuestas y las hemos agrupado por presentar una cierta similitud entre ellas, aunque con matices específicos en muchas, que necesitan comentarse y clasificarse separadamente.

















Según lo explicado en el anterior párrafo, hemos podido encontrar unas agrupaciones o bloques de respuestas que de algún modo se pueden resumir en las siguientes categorías:








-  No me preocupa que mis colegas me vayan a juzgar
-  Tengo ganas de aprender de mis compañeros y conocer su opinión
-  Me preocupa y me crea tensión
-  Me siento nervioso/a, pero expectante y con curiosidad por conocer sus opiniones
-  Me interesa los juicios de los pares si puedo sacar provecho de ellos y las críticas son constructivas
-  Necesidad de ser reconocido y valorado positivamente por los pares.

La Tabla 25 recoge todas las respuestas emitidas y sus categorizaciones.

Tabla 25.

Respuestas categorizadas a la pregunta ¿Cómo me he sentido sabiendo que mis colegas me van a juzgar después?

<p style="text-align: center;">no me preocupa</p>	<p> <i>No me preocupaba mucho. (1502)</i></p> <p> <i>Sin problema. (1506)</i></p> <p> <i>Creo que no me importaba mucho eso, sobre todo quería que me saliera bien (1510)</i></p> <p> <i>Cómodo (1511)</i></p> <p> <i>Tranquilo, no he tenido problema (109)</i></p> <p> <i>Tranquilo (112)</i></p> <p> <i>Pensé que lo importante era sentirme a gusto con lo que había conseguido y lo demás no importaba tanto (1515)</i></p>
<p style="text-align: center;">ganans de aprender de los demás</p>	<p> <i>No me he sentido presionada, al contrario, me sentía bien porque contaba con que después me iban a decir cosas útiles que me ayudarían. (1503)</i></p> <p> <i>Con buena predisposición, ya que somos compañeros que hemos ido a un ritmo similar y se puede aprender mucho de sus observaciones. (101)</i></p> <p> <i>Pues creía que me iba a resultar mucho más difícil mantener la compostura ante el hecho de estar ante mis compañeros, pero creo que he estado bastante relajado. He expresado en gran medida lo que quería expresar y por supuesto sabiendo que aquello que no funcionase lo iban a decir mis compañeros ya que contaban con la partitura. Me encontraba muy animado a que me dijese cosas para mejorar. (113)</i></p> <p> <i>Me ayuda mucho. (105)</i></p>
<p style="text-align: center;">preocupación y tensión</p>	<p> <i>Supongo que aunque no lo notaba directamente, más tensa que la sesión anterior. Para bien y/o para mal, me iban a decir lo que pensaban. (1505)</i></p> <p> <i>Esto sí me inquietaba más. Por un lado, con los demás compañeros estábamos siendo críticos, así que conmigo no iba a ser diferente. Por otro, había una chica que ya había dirigido mis piezas y las comparaciones pueden ser odiosas. (1507)</i></p> <p> <i>Juzgada, observada, impaciente. (1508)</i></p> <p> <i>Nerviosa. (102)</i></p> <p> <i>La verdad es que una vez vas dirigiendo ante ellos, te sientes más seguro. Aunque no hay que confiarse, siempre da la sensación de que te juegas el tipo. (108)</i></p>

nervios pero con positividad	<p> <i>Me crea más inseguridad que me estén valorando todos. Pero está bien por el feedback que te dan. (1509)</i></p> <p> <i>Con un poco de nervios pero con curiosidad de saber su opinión. (1513)</i></p> <p> <i>Un poco nervioso y sobre todo expectante de sus consejos y opiniones sobre mi interpretación. (1514)</i></p> <p> <i>Sí que sentía un poco más de presión. Pero positiva, porque los compañeros te hacen darte cuenta de cosas que no te habías planteado y al final lo hacen desde una perspectiva similar a la mía. (104)</i></p>
importa sacar provecho	<p> <i>Si pensáramos nuestros actos en función de lo que vayan a pensar luego...Personalmente estoy contento con la evaluación recibida y siempre que hago algo intento hacerlo lo mejor que se. Los juicios de los demás me importan en tanto en cuanto puedo sacar provecho de ellos. En resumen, igual que la pregunta de las cámaras. (1512)</i></p> <p> <i>Siempre y cuando sean críticas constructivas intentando ayudar dando una opinión personal, me parecen muy válidas y a tener en cuenta. (107)</i></p>
necesidad de reconocimiento	<p> <i>Intenté hacerlo lo más correcto posible para que las opiniones fueran lo más positivas posibles. Quería que les gustara lo que hice. (111)</i></p>

De las respuestas obtenidas se obtiene una visión muy interesante desde el punto de vista psicológico sobre las relaciones que se establecen entre los sujetos que forman parte de un sistema, como sería el caso de la clase de Dirección con la que estamos realizando esta investigación. Por un lado, tenemos el primer grupo del cuadro anterior, que se podrían definir como los participantes más desinhibidos del grupo, a quienes no les preocupa la imagen que puedan proyectar en los colegas cuando dirigen, o al menos en sus respuestas han mostrado que no les afectaba la presencia de los colegas como jueces de su actuación.

El segundo grupo, categorizado como “ganas de aprender de los demás”, ha manifestado su implicación dentro del grupo, su confianza en que la opinión de los demás iba a ser de ayuda, especialmente porque, como dice una de las participantes “somos compañeros que hemos ido a un ritmo similar y se puede aprender mucho de sus observaciones”.

El grupo de respuestas recogidas bajo el epígrafe “preocupación y tensión” revelan una cierta resistencia a ser juzgado, valorado o criticado por los compañeros. Emergen emociones diversas como el no querer ser comparado con otro participante que dirige la misma obra, la sensación de que “te juegas el tipo” delante de los compañeros o el miedo a las críticas negativas. Estos participantes se han sentido más nerviosos y tensos en esta experiencia de hetero-observación que la previa de auto-observación. Curiosamente, en ambas han estado siempre presentes todos los participantes y han evaluado todas las actuaciones mediante el cuestionario, pero la diferencia estriba en que ahora la evaluación también es oral, se les va a transmitir la opinión de todos los jueces en vivo y en directo, las cosas bien hechas y las que necesitan mejorar y eso resulta duro para las relaciones dentro de un sistema: tanto para los que emiten los juicios de valor, como para quienes lo reciben. Es lo que Ruiz Bikandi (2007) llama *Síndrome del topo*: no quiero juzgar a los demás porque yo tampoco quiero que me juzguen. De esta circunstancia surgen unos estilos discursivos propios de los sujetos que conforman una comunidad práctica. Los modos de dirigirse entre ellos cuando se están juzgando siempre procuran no ser hirientes, con forma de consejos y con coletillas típicas de lo que también Ruiz Bikandi ha dado en llamar el *discurso protector*. Sobre este particular volveremos cuando analicemos en profundidad el debate que tuvo lugar después de esta práctica E2.1.

La categoría “nervios pero con positividad” agrupa las respuestas de aquellos participantes que confiesan su nerviosismo ante la situación de ser juzgados por sus pares, pero por otro lado, afirman sentir curiosidad y expectación por saber qué opinan de su actuación todos los colegas. Es muy gráfica la respuesta de esta participante cuando reflexiona que esta práctica tiene el beneficio de que los compañeros te pueden hacer tomar conciencia de cosas en las que no se había detenido ella y, además, quita hierro a las posibles valoraciones porque considera que lo hacen de buena fe, desde el rol que ella misma está ejerciendo a su vez con los demás y desde una perspectiva común, ya que han compartido aula, procesos, situaciones y ahora valoraciones.

“Sí que sentía un poco más de presión. Pero positiva, porque los compañeros te hacen dar cuenta de cosas que no te habías planteado y al final lo hacen desde una perspectiva similar a la mía.” (104)

En la categoría “importa sacar provecho” se han incluido dos respuestas que tienen en común una cierta sensación de desapego o de falta de interés por lo que puedan recibir de los colegas. Uno de ellos comienza expresando una frase no exenta de ironía: *“Si pensáramos nuestros actos en función de lo que vayan a pensar luego...”*, en la que parece querer decir que él va a dirigir normal, como sabe, y que no tiene interés en epatar a sus compañeros con su actuación, ni le importa que estén delante juzgando. El mismo estudiante continúa diciendo: *“Los juicios de los demás me importan en tanto en cuanto puedo sacar provecho de ellos”* o lo que viene a ser lo mismo, una actitud muy pragmática en la que parece decir que aprovechará de las opiniones que le resulten útiles –no se sabe si las positivas o las negativas, o ambas– y el resto, no le importan. Esta sensación de desapego, de mostrar el interés justo por las opiniones de los demás puede enunciarse como una especie de escudo protector personal para que no le afecte demasiado lo que le digan, o bien no es una pose sino un sentimiento genuino detrás del cual puede estar un estudiante muy seguro de sí mismo y de sus modos de hacer en el podio o, justamente lo contrario, un estudiante que tiene dificultad para aceptar las críticas y las valoraciones negativas.

Otra estudiante, dentro de esta misma categoría, se muestra dispuesta a afrontar las críticas siempre que sean constructivas. Habría que definir qué se entiende por crítica constructiva, porque se tiene que entender que también las valoraciones negativas son constructivas y, seguramente, las de mayor provecho para el aprendizaje. Podemos intuir que se está refiriendo al modo de expresar las valoraciones y juicios entre los pares, con respeto y, seguramente también se está refiriendo a no herir con las palabras. Volvemos de nuevo a la importancia del empleo de recursos discursivos propios para este tipo de debates entre aprendices de la misma comunidad práctica y del *discurso protector* que sirve de paraguas para que nadie salga “mojado” de la experiencia hetero-observacional.

Por último, nos ha llamado la atención la respuesta que hemos categorizado como “necesidad de reconocimiento de los pares”, aunque podría haberse llamado de otra manera dada la cantidad de sentimientos que emergen de la misma:

“Intenté hacerlo lo más correcto posible para que las opiniones fueran lo más positivas posibles. Quería que les gustara lo que hice.” (111)

Esta participante expresa, por un lado, que su objetivo era recibir opiniones positivas de parte de sus colegas en relación a su actuación en el podio y que este es el motor que le ha movido a trabajar la obra para dirigirla lo más correcto posible. Es decir, la motivación surge de dirigir delante de los compañeros que le van a juzgar y ha focalizado su estudio gestual pensando en ejercer una determinada impresión en los demás. De esto se deduce que la hetero-observación puede servir de motivación para el estudio y la preparación de la obra y su gestualidad con la finalidad de “quedar bien” delante de los compañeros y no avergonzarse de su actuación.

Por otro lado, cuando añade “*Quería que les gustara lo que hice*” redundando en la misma idea, ya no sólo expresa que quería recibir juicios positivos, sino que añade un plus que parece buscar en ese *feedback*: quiere gustar, agradar, epatar, que admiren su actuación, quizás que la tengan en cuenta por sus habilidades, quizá para mostrar que ella también es capaz de hacerlo muy bien...En cualquier caso, lo que puede interpretarse de esta respuesta es la necesidad personal de sentirse valorada y reconocida por los pares, reforzando su autoestima y su auto-concepto.

Como se ha podido comprobar en los párrafos anteriores, las respuestas a esta pregunta del auto-informe han resultado variadas y de algún modo han puesto en evidencia aspectos de la personalidad de cada participante y de sus vivencias particulares al someterse al juicio de otros. Estamos seguros que un psicólogo clínico experto sería capaz de ver detrás de cada respuesta a esta pregunta diferentes tipos de personalidad que podrían explicar las diferencias en los aprendizajes, en los tiempos empleados en la adquisición de herramientas gestuales, en los canales de expresividad corporal-pocos, muchos, ninguno-, en las motivaciones que mueven a cada sujeto a mejorar, la influencia en el auto-concepto en función de las creencias personales, las ideas previas, lo que pensamos, en definitiva, lo que somos como personas.

Todo esto resulta apasionante y es un campo sobre el que investigar, pero excede de los objetivos de este trabajo de investigación.

4.1.5 Preparación de la obra

Del mismo modo que se hizo en la prueba E1.1 de auto-observación, se pidió a los participantes que especificasen el tiempo empleado en la preparación de la obra de esta segunda experiencia E2.1. Recordemos que se trata de una obra distinta a la de la práctica de auto-observación. También hay que aclarar que dispusieron de una semana para preparar esta práctica, aunque dadas las fechas en las que se realizó esta segunda práctica todos los estudiantes estaban bastante ocupados con las otras asignaturas del currículo, los trabajos de fin de curso y las audiciones finales.

4.1.5.1 Tiempo dedicado (en horas)

Tabla 26.

Tiempo empleado en la preparación de la partitura en la experiencia de hetero-observación, fase 1.

Nada	0-1 h	1h1'- 1h 30'	1h31'- 2h	2h1'-2h 30'	2h31'-3h	Más de 3 horas	otras
	107	102	104		108	1514	
	1504	103	105		109	1515	
	1505	1501	111		1502		
	1512	1508	112		1503		
		1510	113		1507		
		1511	1506		1513		
			1509				
	15%	23%	27%		23%	7%	

Como se puede observar en la tabla anterior, los estudiantes han dedicado mayoritariamente entre 1 hora y 1h 30' (50%), seguido por un grupo de estudiantes que han dedicado entre 2h 30' y 3 h (23%). Sólo el 7% ha dedicado más de 3 horas a la preparación de la práctica y un 15% lo ha hecho en menos de 1h.

Si comparamos estos resultados con los de la primera práctica (E1.1), se deduce que los participantes han empleado en general menos tiempo de estudio para preparar esta segunda obra para E2.1. Para interpretar estos datos hay que aclarar que para esta segunda experiencia se le adjudicó a cada participante una pieza musical más breve de duración, aunque con dificultades métricas importantes y, en general, una combinación de dificultades gestuales en todas las dimensiones teóricas. Se trata de piezas orquestales de Béla Bartók, la mayoría con no más de 3 páginas impresas. El hecho de que las piezas fuesen más breves y que la época coincidiera coyunturalmente con la preparación de pruebas finales en otras asignaturas pueden ser los motivos para que se haya empleado menos tiempo para la preparación de la obra. No obstante, y para sorpresa de los participantes, las obras para esta práctica de hetero-observación han resultado más complejas ya que el contenido musical de las piezas es denso y muy variado, a pesar de ser breves.

4.1.5.2 Dificultades encontradas

En cuanto a las dificultades encontradas durante el estudio de esta segunda obra los participantes han reportado las siguientes, siguiendo la misma categorización de la pregunta en E1.1 (Ver Anexo 3 con todas las respuestas emitidas)

Elementos gestuales/técnicos: dificultades referidas a los gestos técnicos relacionados con los elementos morfológicos y sintácticos de la partitura. 38%

Elementos musicales/expresivos: dificultades referidas a las variaciones de los elementos morfológicos y sintácticos básicos, como son las diferentes gradaciones de velocidad, dinámicas, articulaciones y, en general a los aspectos discursivos relacionados con el carácter y la expresividad musical. 48%

Análisis/Toma de decisiones: dificultades encontradas para comprender la música y tomar decisiones gestuales adecuadas. 14%

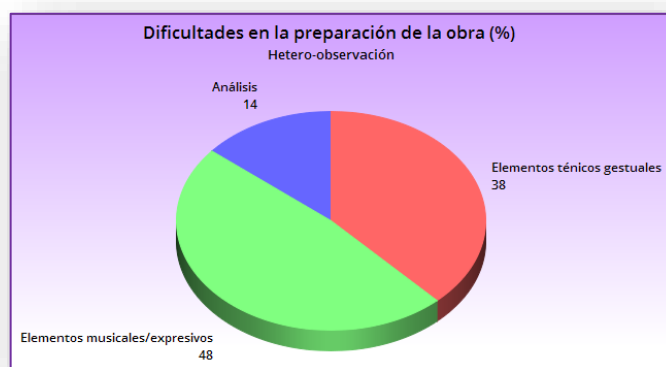


Figura 76. Dificultades encontradas durante la preparación de la obra por los participantes expresadas porcentualmente (fase 1 de hetero-observación)

Han aumentado en casi 10 puntos porcentuales las dificultades encontradas por los participantes a la hora de preparar los elementos musicales/expresivos de la obra con respecto a la práctica E1.1. Las dificultades encontradas en los elementos técnicos gestuales presentan un porcentaje similar a la primera experiencia de auto-observación (38%) y también se eleva el número de participantes que encuentra dificultades en la toma de decisiones durante el análisis, hasta un 14%.

Entre los elementos de tipo musical/expresivo los participantes han reportado dificultades fundamentalmente en la preparación de los cambios de tempo, de carácter, de dinámicas y de articulación. También los cambios agógicos y los cambios de compás –muy frecuentes en estas piezas de Béla Bártók les han resultado difíciles de dominar. A algunos participantes les ha preocupado explícitamente cuestiones de interpretación musical que apuntan hacia una maduración a la hora de entender la Dirección como comunicación de ideas sonoras, sentimientos y emociones.

“El problema de los tempi lentos es el hastío o aburrimiento que pueda causar la obra.” (1512)

“La dificultad mayor que encontré es que la pieza es muy expresiva y rubato y transmitir gestualmente es mi punto débil. “ (1503)

A los aspectos técnicos gestuales, los participantes abundan en el tema de la marcación de las preparaciones y anacrusas y la marcación de las entradas.

En relación a las dificultades relacionadas con el análisis de la obra, llama la atención que en su gran mayoría hacen referencia a la elección del compás (si medir cada pulso o agruparlos) y esta indefinición a la hora de elegir a cuánto van a marcar la obra les lleva a errar en el tempo o velocidad escogidos, entre otras muchas cuestiones como el carácter, el fraseo, y todo aquello que depende de la velocidad para poder comunicarse con claridad. Una buena elección de los *tempi* y de la marcación del compás –como consecuencia de la elección del tempo- son aspectos cruciales en la interpretación no solo para directores, también para instrumentistas. Estas dificultades mostradas en la elección de cómo marcar y el tempo son indicios de un análisis deficiente de la partitura, de no haber tenido en cuenta todos los parámetros que son los que dan pistas sobre el particular, además de una reflexión de tipo fenomenológica de la que hablaremos más adelante.

“La mayor dificultad que encontré fue la de elegir el compás, si llevarlo a 3 o a 1.” (112)

“En el movimiento VII, si marcar a 2 o a 1 (al final decidí a 1).” (1505)

4.1.5.3 Plan de trabajo seguido

El proceso de estudio ha experimentado cierta variación con respecto a la primera práctica de auto-observación. Se pueden agrupar fundamentalmente en tres tipos de enfoque con sus correspondientes secuencias de trabajo:

- ♪ Lectura de la partitura con subrayado de aspectos fundamentales y práctica directorial
- ♪ Análisis de la partitura seguido de diferentes estrategias antes de dirigir
- ♪ Escuchar la música y dirigirla después.

Llama la atención la alta frecuencia de participantes que comienzan el proceso de estudio escuchando una o varias versiones de la obra, especialmente cuando se les desaconseja en el aula esta práctica y en todo caso se les permite usarla al final del proceso de estudio, cuando uno ya tiene una idea clara de la música y ha tomado decisiones respecto a cómo dirigirla. Es curioso, asimismo, que quienes realizan el proceso de estudio comenzando por la escucha de una grabación de la misma, no suelen realizar un análisis en profundidad de la partitura, sino que después de escucharla comienzan a dirigirla inmediatamente. Esta es una práctica desaconsejada. Digamos que lo recomendable es precisamente lo contrario, primero trabajar el gesto –en base al análisis- y luego escuchar no una, sino varias versiones. Solo así uno puede tener un cierto juicio crítico y asegurarse de que tiene autonomía y juicios propios (Tabla 27)

La mayoría de los participantes han analizado primero la partitura, con la marcación y el rayado de los eventos importantes en la partitura antes de pasar a dirigir. Es frecuente que primero se trabajen pasajes por separado antes de realizar los “pases” completos de la obra.

Sólo 3 participantes han recurrido a la reducción al piano o con la voz de la obra mientras la están preparando; sólo un participante ha buscado información sobre el autor y la obra y también un único participante ha empleado el espejo como herramienta de trabajo para el *feedback* gestual.

En general, se podría decir que los participantes han llevado a cabo procesos de estudio con pocas herramientas/actividades y que han ido directamente a lo imprescindible para conocer de una manera rápida la obra, pero desoyendo los consejos dados en clase sobre la necesidad de un estudio más profundo con el empleo de más estrategias de trabajo.

Tabla 27.

Secuencias de actividades de estudio de los participantes en la experiencia de Hetero-observación3

<p>♪ Varias lecturas sin dirigir. Dirigir partes intentando sacar el máximo de cada una. Luego lecturas enteras.</p> <p>♪ Leer por separado de arriba abajo. Priorizar los pasajes con más movimiento. Finalmente hacerlos seguidos.</p> <p>♪ 1° leer la partitura señalando cambios dinámicos y alguna entrada. 2° escuchar, fijarme en qué destacaba en el audio. 3° dirigir con ese audio varias veces.</p>
<p>♪ Análisis de la partitura, estudio haciendo una reducción al piano, y después delante del espejo.</p> <p>♪ Análisis de la pieza, trabajo con metrónomo y ensayo delante del espejo.</p> <p>♪ Análisis, tocar con el piano, tempo, dinámicas (todos los aspectos).</p> <p>♪ Análisis pensando en los gestos a emplear (entradas, fraseos, dinámicas, mano izquierda...) y luego la práctica de las mismas cantando.</p> <p>♪ Análisis de la obra, estudio de frases por secciones, dinámicas.</p> <p>♪ Análisis de la partitura, búsqueda de información sobre el autor, señalar las indicaciones en la partitura en otro color, ver los tempos, practicar sólo la marcación del compás e ir incorporando los gestos pertinentes poco a poco. Y repetición.</p> <p>♪ Análisis-escucha-ensayo por partes y de arriba abajo.</p> <p>♪ Analizar, marcar partitura, escuchar versiones</p> <p>♪ 1° marcar cambios de compás, dinámicas y agógica en el análisis. 2° Ensayo por partes con los gestos. 3° Pases generales (2)</p> <p>♪ Primero analizar la obra, marcar entradas, dinámicas, escoger cómo llevar el pulso. Y, seguidamente, empezar a dirigir.</p>
<p>♪ Escuchar la música, apuntar las cosas “técnicas” (entradas, matices, cortes, marcaciones a 1, 3...), dirigirlo.</p> <p>♪ Escucha y dirección con música.</p> <p>♪ Escuchar, marcar y trabajar el gesto.</p> <p>♪ Audición y práctica del gesto.</p> <p>♪ Escuchar la obra y seguirla con la partitura. Indicar en la partitura las entradas, cambios de tempo, dinámicas...para tenerlas más claras. Después dirigirla sin música y luego con música.</p> <p>♪ Intenté escucharla primero, pero al no aparecer en internet opté por grabarla en un piano eléctrico. Después dirigí y fui tomando decisiones.</p>
<p>♪ Trabajar el gesto y, finalmente, escuchar versiones.</p>

Curiosamente, en el proceso de estudio de la primera práctica de auto-observación (E1.2), las secuencias Didácticas empleadas por los participantes son más numerosas y siguen los consejos dados en el aula. Parece que las dos experiencias prácticas previas les ha llevado a considerar que quizás algunos de los pasos de la secuencia de preparación de una obra no les resultaba tan valiosa o necesaria y han prescindido de ellos (trabajar delante del espejo, reducir al piano las secciones, tocar/cantar los temas, trabajar el tempo con el metrónomo, empaparse de la personalidad y la personalidad creativa del compositor, etc.).

4.1.6 ¿Qué crees que puedes aportar tú a la mejora de la actuación de tus compañeros de clase?

Con esta pregunta, se pretende indagar acerca de las creencias de los participantes sobre su capacidad para aportar ideas, dar consejos y emitir juicios de valor a sus compañeros.

Dada la gran cantidad de respuestas diferentes que se han recogido, se ha optado por presentarlas todas, sin categorizar. Se ha remarcado en negrita las partes más relevantes de cada respuesta.

Tabla 28.

Respuestas de los participantes a la pregunta ¿Qué puedo aportar yo a mis pares en el debate?

101	La complicidad de formar parte de un grupo con unos mismos objetivos a corto plazo en el campo de la dirección.
102	En general suelo ser bastante crítica con todo, y por mi forma de ser me suelo fijar en cosas que los demás normalmente no se fijan, aunque a veces no sean importantes. Creo que puede ser un punto de vista interesante.
103	Puedo decirles mi punto de vista respecto a su actuación ayudándoles a mejorar en aspectos que igual ellos/as no se dan cuenta a la hora de dirigir.
104	Les puedo decir las cosas que para mí son más importantes y que he echado de menos. Con mi opinión y la de todos es importante que cada uno saque sus conclusiones y trabaje para seguir mejorando.
107	Creo que puedo aportar de la misma manera que los demás me pueden aportar a mí. Además, generalmente, las críticas hacia una misma actuación son similares por parte de los críticos.
108	Al final se trata de ver desde fuera lo que uno mismo no ha sido consciente. Y una opinión más puede enriquecer mucho al compañero.
109	Una visión objetiva que no puede tener el que está dirigiendo.

111	Creo que puedo dar opiniones para que se den cuenta de aspectos que se ven desde fuera, pero desde dentro no.
112	Puedo aportar muchas cosas. En referencia al gesto, a la actitud corporal, la amplitud del gesto, al cómo pensar un pasaje, etc. Me di cuenta que sí que puedo aportar bastante. Con la partitura vas viendo lo que tiene que sonar y si el gesto y la expresión del compañero que está dirigiendo se asemeja a ello. Te vas planteando cuestiones a ti mismo sobre cómo sería la mejor manera de dirigir los problemas que vas observando en el papel y estudias y observas la manera en que las ha solventado tu compañero y la valoras. Creo que es muy productivo.
113	
1501	A parte de concentrarme más, ajustarme al máximo a la partitura y uso de la mano izquierda.
1502	Compartir mis ideas con ellos. Creo que cuando uno está dirigiendo no es del todo consciente de todos los movimientos que hace o deja de hacer. La gente que te está mirando ve todo lo que has hecho en cada momento y te lo puede transmitir para que pongas atención en cosas que igual no sabías.
1503	
1504	Más concentración y claridad. Muchas cosas, soy consciente de que fue estudiado demasiado deprisa; diferenciar más las articulaciones, no hacer el gesto tan grande ni tensarme tanto, intentar usar más la mano izquierda para hacer un poco más especial la obra.
1506	
1507	Bueno, una visión objetiva externa. En general me fijo mucho en la expresividad-fraseo-carácter y en las dinámicas. Les recomendé que cantaran más la música y que redujeran el gesto en mp, p y pp.
1508	Mis impresiones sobre todos los aspectos que observe...
1509	Al igual que otros, una crítica constructiva.
1510	Objetividad
1511	Buen criterio musical. El poco conocimiento musical o interpretativo que pueda tener, pero verdaderamente, ni tan siquiera ando seguro sobre que me estén escuchando. Difícil responder a esto porque también depende de la persona “a juzgar”.
1512	
1513	Más claridad en la dirección, más expresividad y dinámicas. Algunos de los consejos externos que les pueda dar supongo que no serán conscientes de ellos, así que les haré darse cuenta de fallos y virtudes de los que no son conscientes.
1514	
1515	Una visión externa de una persona que está al mismo nivel. Creo que veo en todos el descontrol del movimiento del brazo ante las dinámicas, los cambios de tempo...(me incluyo a mí).

Ninguno de los participantes que contestaron a esta pregunta expresan incapacidad para opinar, aconsejar u opinar sobre la actuación de los colegas. Sólo el estudiante 1512 deja entrever cierta inseguridad a la hora de transmitir lo que él expresa como “*poco conocimiento musical o interpretativo que pueda tener*”. El resto de los participantes creen que pueden aportar:

- ♪ Objetividad
- ♪ Una visión desde fuera
- ♪ Una crítica constructiva
- ♪ Fallos y virtudes de los que no son conscientes los observados.

En realidad, la objetividad y dar una visión desde fuera son aportaciones que se pueden reducir a una sola, y que en realidad comprenden también ofrecer una imagen que sólo se puede ver si se observa desde el exterior, tal y como expresan los siguientes estudiantes:

“Creo que cuando uno está dirigiendo no es del todo consciente de todos los movimientos que hace o deja de hacer. La gente que te está mirando ve todo lo que has hecho en cada momento y te lo puede transmitir para que pongas atención en cosas que igual no sabías.” (1503)

“Algunos de los consejos externos que les pueda dar supongo que no serán conscientes de ellos, así que les haré darse cuenta de fallos y virtudes de los que no son conscientes.” (1514)

“Creo que puedo dar opiniones para que se den cuenta de aspectos que se ven desde fuera, pero desde dentro no.” (111)

“Al final se trata de ver desde fuera lo que uno mismo no ha sido consciente. Y una opinión más puede enriquecer mucho al compañero.” (108)

También es importante resaltar la complicidad que se establece en estos debates entre los pares ya que el diálogo se establece entre iguales, entre compañeros que están aprendiendo en la misma aula, realizando las mismas prácticas, y con un nivel similar de conocimientos. Son capaces de ponerse en el lugar del otro y, además, reconocer en los fallos de los demás sus propios fallos y viceversa.

“Una visión externa de una persona que está al mismo nivel. Creo que veo en todos el descontrol del movimiento del brazo ante las dinámicas, los cambios de tempo... (me incluyo a mí).” (1515)

“Me di cuenta que sí que puedo aportar bastante. Con la partitura vas viendo lo que tiene que sonar y si el gesto y la expresión del compañero que está dirigiendo se asemeja a ello. Te vas planteando cuestiones a ti mismo sobre cómo sería la mejor manera de dirigir los problemas que vas observando en

el papel y estudias y observas la manera en que las ha solventado tu compañero y la valoras. Creo que es muy productivo.” (113)

“Creo que puedo aportar de la misma manera que los demás me pueden aportar a mí. Además, generalmente, las críticas hacia una misma actuación son similares por parte de los críticos.” (107)

“La complicidad de formar parte de un grupo con unos mismos objetivos a corto plazo en el campo de la dirección.” (101)

“Les puedo decir las cosas que para mí son más importantes y que he echado de menos. Con mi opinión y la de todos es importante que cada uno saque sus conclusiones y trabaje para seguir mejorando.” (104)

4.1.7 ¿Cómo te sientes al opinar sobre la actuación de un colega?

Se han transcrito en el siguiente cuadro todas las respuestas completas y a continuación se presentan las categorías principales obtenidas del análisis de las mismas.

Tabla 29.







Respuestas emitidas por los participantes a la pregunta ¿Cómo me siento cuando valoro a mis pares?

101	Digo exactamente lo que pienso, aunque siempre me gusta ver lo positivo de la persona en concreto y comunicárselo a poder ser.
102	He dicho lo que pensaba, igual no en plan superdirecta como suelo ser, porque soy consciente de que puede hacer daño.
103	Intento ver siempre lo positivo (que es muy importante) y también en lo que se puede mejorar. A la hora de comunicar mi opinión intento que sea de la mejor manera posible para que no moleste.
104	Me gusta ser sincera y decir algo que pueda ser útil al compañero. No quiero ser destructiva, sino que lo que diga le sirva para dar un paso adelante. Es decir, opinar sobre aquello que creo que se puede mejorar. No es útil si digo que su cara no me gusta y le puede afectar negativamente al compañero.
105	Digo exactamente lo que pienso.

- 107** Digo lo que pienso pero de una manera lo más suave posible. Puede también que un compañero haga cosas técnicamente correctas pero no gustarme su presencia como director (hablamos de gusto personal) de la misma manera que hay compañeros que puede que técnicamente puedan tener fallos pero me gustan más. Creo que de la misma manera que se dice lo negativo hay que señalar lo positivo.
- 108** Intento primero ahondar en lo positivo y desde ahí remendar errores.
- 109** Intento decir lo mejor y lo peor suavizándolo un poco.
- 111** Me siento como que les estoy ayudando para que a la siguiente pueda salirles todavía mejor.
- 112** Lo suelo decir con humor, aunque suelo ir al grano y digo exactamente lo que pienso, ya sea positivo o negativo.
- 113** Siempre que he tenido que hablar para dar una valoración a un compañero lo primero que he hecho ha sido ordenar en mi cabeza las cosas que quería decirle. Después he pensado la forma de decirlo ya que creo que no vale sólo emitir un juicio o una crítica sino cómo lo emites para que él lo capte de la misma forma que tú lo piensas y sobre todo que le sirva para mejorar, darle opciones y herramientas de mejora, no sólo el juicio. Me sentía con mucha responsabilidad a la hora de decir algo ya que de mí dependía en bastante medida que mis compañeros, con mis juicios, mejoraran en la interpretación de la semana siguiente.
- 1501** Es un poco más violento opinar a un colega, pero debemos ser compañeros y ayudarnos. La crítica siempre constructiva, no destructiva. Con honestidad y sincero.
- 1502** Me siento responsable por no decirles cosas erróneas, pero no me siento demasiado mal.
- 1503** Cuando opino sobre la actuación de otro digo los “fallos” que veo pero siempre de una manera respetuosa y también comentando aspectos positivos ya que al estar yo también en su pellejo después sé cómo te sientes antes las críticas.
- 1504** Mucha responsabilidad.
- 1505** Una mezcla de cosas: procuro encontrar más los aspectos positivos. Cuando veo que algo no me convence nada, aun así me siento mal si puntúo bajo, porque quiero buscar un equilibrio entre ayudarlo y ser sincera.
- 1506** Tiendo a valorar positivamente, quizá un poco de más. Pienso como lo podría solucionar, quizá sin ser suficientemente objetivo en la valoración.
- 1507** En general intento comentar la evolución, siempre comenzando por lo positivo, para que escuchen con más cariño lo negativo. Procuro ser clara para que puedan aplicarlo, sin rodeos. A veces con miedo de dar malos consejos sin querer.
- 1508** Procuro señalar los aspectos positivos generalmente, pero intercalándolos con los aspectos a mejorar.
- 1509** Intento decirlo bien para que no haya malentendidos, siempre respetuoso.
- 1510** Suelo decir lo que pienso pero siempre lo suavizo.
- 1511** Me siento bien; es un trámite por el que todos somos tratados por igual y es algo constructivo. Se dice todo con educación y franqueza.

- 1512** “Me siento mal” porque no creo ayudar mucho debido a mi experiencia musical (digamos breve). “Me siento responsable” porque a lo mejor me hacen caso y lo que digo es para colaborar o tratar de hacerlo en una interpretación que sea todo lo musical posible. “Intento suavizar” el ambiente si la persona está algo afectada negativamente sobre lo que ha hecho. Pero desde luego, trato de decir lo que pienso que puede serle útil a la persona que esté actuando. Intento ser honesto y útil.
- 1513** Me siento bien de poder aportarle algo que crea que le puede ayudar.
- 1514** Procuero decir exactamente lo que pienso pero de una forma suave para no ofender, pero sin ocultar la verdad, diciendo tanto lo bueno como lo malo, como me gustaría que hicieran conmigo.
- 1515** Procuero expresar la realidad pero de la forma más educada ya que él o ella están delante de todos aguantando la mirada de mucha gente.

Las sensaciones, sentimientos y modos de vivir la actividad de dar *feedback* a los compañeros se pueden concretar en las siguientes categorías:

-  *Sinceridad, digo lo que pienso siempre*
-  *Suavizo las opiniones (a veces con sentido del humor, o evitando entrar en cuestiones que pueden hacer daño)*
-  *Con respeto y que no moleste*
-  *Resalto primero lo positivo*
-  *Procuero realizar una crítica constructiva*
-  *Mucha responsabilidad, miedo a aconsejar mal o estar confundido yo mismo y no ayudar al colega*

De estos resultados se puede colegir que los estudiantes se comportan con sinceridad y respeto a la hora de opinar sobre los colegas, algunos de ellos muy conscientes de la responsabilidad que tienen y procurando realizar una crítica constructiva unos, y resaltando lo positivo o procurando suavizar lo negativo, otros. Diferentes estrategias para un mismo fin: ayudar a los compañeros pero sin molestarles, sin hacerles daño. El siguiente gráfico muestra la distribución de porcentajes en cada una de las categorías:

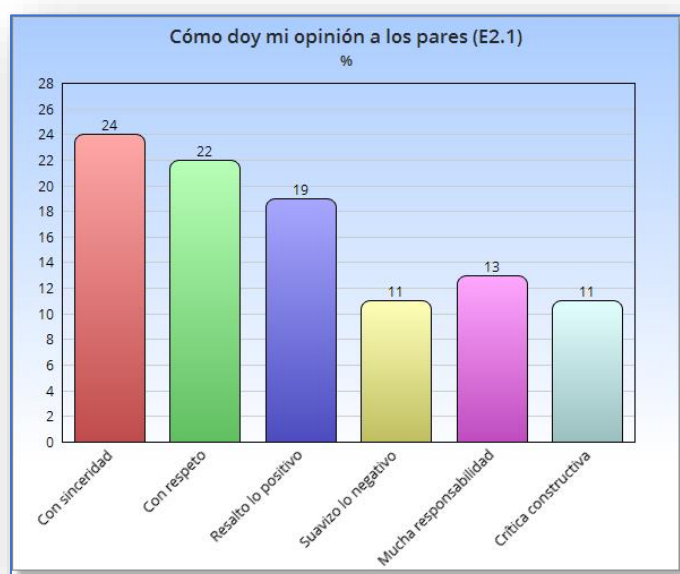


Figura 77. Respuestas categorizadas porcentualmente a la pregunta “cómo doy mi opinión a los pares”

4.2. Organización del debate

Una vez completados los cuestionarios de evaluación y los auto-informes, da comienzo el debate de la actuación de cada estudiante. Este debate se realiza después de la práctica de cada participante y no se deja para el final de la sesión, una vez que han pasado por el podio todos, con el fin de que los pares tengan muy fresca y reciente la actuación que ha observado en el aula. El debate es una conversación que generalmente comienza con la intervención de la profesora para romper el hielo, si bien, una vez que los participantes se empiezan a encontrar cómodos en esta nueva situación, son ellos mismos los que originan el debate.

La profesora/investigadora propicia la intervención de todos los pares y, en ocasiones, saca a colación algún aspecto que le interesa que sea comentado desde la perspectiva de los pares. Cada debate tiene una duración aproximada de 15 a 20 minutos.

La sesión se graba en vídeo para luego poder realizar las transcripciones de los debates. También se graba la sesión práctica, pero no se entrega a cada participante en este momento, sino al finalizar la experiencia, para que puedan comprobar mediante una nueva auto-observación privada los logros y mejoras entre la fase E1.1 y ésta última de E2.1.

Durante el debate el participante que acaba de dirigir se queda en el podio de pie y va anotando en la partitura aquellas cuestiones que van surgiendo y que cree necesario retener por escrito. El participante entabla un diálogo con cada uno de sus interlocutores e incluso pregunta en ocasiones por algún aspecto en particular que le preocupa del cual le gustaría conocer la opinión de los demás. Todos los estudiantes tienen la partitura que se ha dirigido –diferente para cada uno- para que siguieran la interpretación con el material musical en la mano y poder comprobar los gestos realizados y su coincidencia o no con los requerimientos de la música.

4.3 Auto-informes post-hetero-observación (E2.2)

Una vez concluida la sesión, todos los participantes se llevan a casa un formulario para realizar el auto-informe post-debate con tranquilidad y con tiempo para reflexionar. Disponen de una semana para volver a estudiar la misma partitura entregada a cada uno y, al hilo de los consejos y apreciaciones de los observadores durante el debate, intentar mejorar su actuación. Para ello, después del debate, o durante el mismo, los participantes tomaron notas en sus respectivas partituras sobre los aspectos que se iban mencionando en el transcurso de la sesión.

En los auto-informes post-debate debían responder a las siguientes cuestiones y entregarlos antes de la segunda actuación al comienzo de la sesión E2.2.

Vamos a analizar las respuestas emitidas por los participantes en estos auto-informes, una vez obtenido el *feedback* durante el debate y después de haber trabajado sobre la obra esta segunda semana. Aún no habían dirigido la segunda práctica de hetero-observación.

4.2.1 ¿Crees que los comentarios de tus compañeros te han servido de ayuda?

La respuesta a esta cuestión ha sido unánime para los 28 participantes: el 100% considera que ha sido de ayuda, incluso de mucha ayuda. Algunos explican el porqué:

“Me han servido muchísimo porque ellos se encuentran en la misma situación que yo y se fijan en detalles. Pueden comprender por qué tengo un fallo en concreto, porque ellos también lo cometen.” (105)

“Sí, me parece que han sido muy útiles a la hora de darme cuenta de aspectos de los que no había sido consciente por mí misma. También me han ayudado a plantearme hacer ciertas cosas de otra forma.” (106)

“Sí, puesto que su visión externa y objetiva me hizo reflexionar y me dio otro punto de vista.” (110)

“Sí, me han ayudado a darme cuenta de cosas de las que no era consciente.” (111)

“Mucho. Algunas cosas se asimilan rápido y mejoran de inmediato toda la interpretación.” (1506)

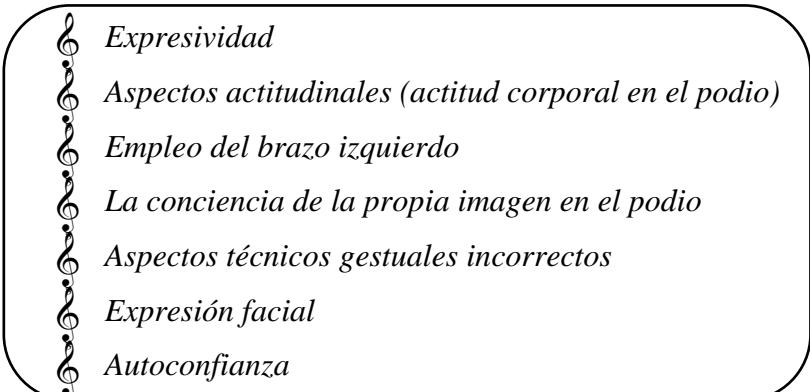
“Me han valido para reflexionar y fijarme en cosas, costumbres, delante del espejo.” (1511)

“Si, la verdad que ayuda el oír los comentarios externos porque te hacen ver cosas de las que no eres consciente. Aun así, esos problemas en su mayoría eran los mismos que los que la profesora me había dicho.” (1514)

“Sí, porque hay cosas que inevitablemente uno no ve.” (1512)

4.2.2 ¿En qué aspectos específicamente?

Los aspectos en los que los participantes sienten la ayuda recibida por los colegas en el debate son los siguientes:

- 
- Expresividad*
 - Aspectos actitudinales (actitud corporal en el podio)*
 - Empleo del brazo izquierdo*
 - La conciencia de la propia imagen en el podio*
 - Aspectos técnicos gestuales incorrectos*
 - Expresión facial*
 - Autoconfianza*

Veamos en el siguiente gráfico los porcentajes de cada una de las anteriores categorías en las respuestas emitidas.

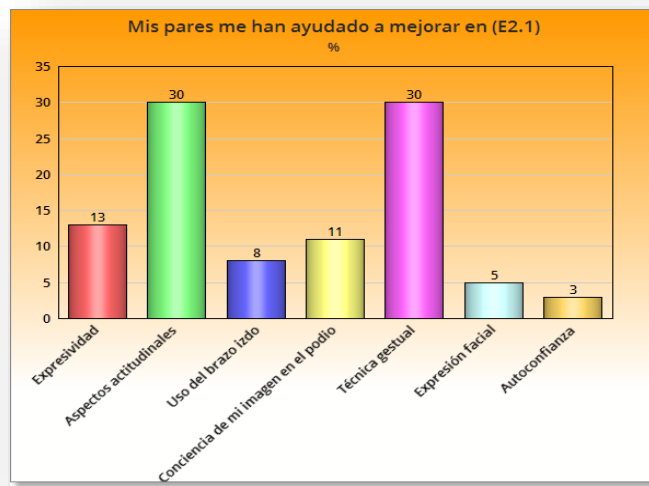


Figura 78. Respuestas categorizadas y expresadas porcentualmente a la pregunta sobre qué aspectos gestuales explicitados por los pares durante el debate han servido de ayuda y mejoría

Los aspectos técnicos gestuales y los aspectos actitudinales, esto es, el comportamiento en el podio, la actitud motora general, constituyen los aspectos en los que los participantes se han sentido más ayudados gracias a las aportaciones de sus colegas. También la expresividad entendida aquí como la capacidad de comunicar el carácter de la obra ha sido de ayuda, así como para tener una mayor conciencia de la propia imagen en el podio. Llama la atención la sensación de mejora en la autoconfianza después del debate con los pares, aunque sea en un porcentaje mínimo (3%). Este es un aspecto fundamental para dirigir: disponer de la suficiente autoconfianza para transmitirla a los músicos y al público y de esa autoconfianza emana parte de la capacidad de liderazgo. Por eso, sería necesario indagar sobre el modo de mejorar la autoconfianza a través de la hetero-observación en una futura investigación.

4.2.3 *¿Qué has trabajado para mejorar tu actuación después de recibir las opiniones del grupo?*

Las respuestas a esta pregunta del auto-informe después del debate y de una semana de revisión de la partitura a la luz de los consejos de los pares dan fe de cuáles son los

aspectos en los que han focalizado su atención los participantes en sus feed-backs (Figura 79). En la categorización de las respuestas nos encontramos con 10 grupos que son la base y fundamento de la técnica de la Dirección, con los porcentajes que presentamos a continuación y que comentamos más adelante (Ver Anexo 4).

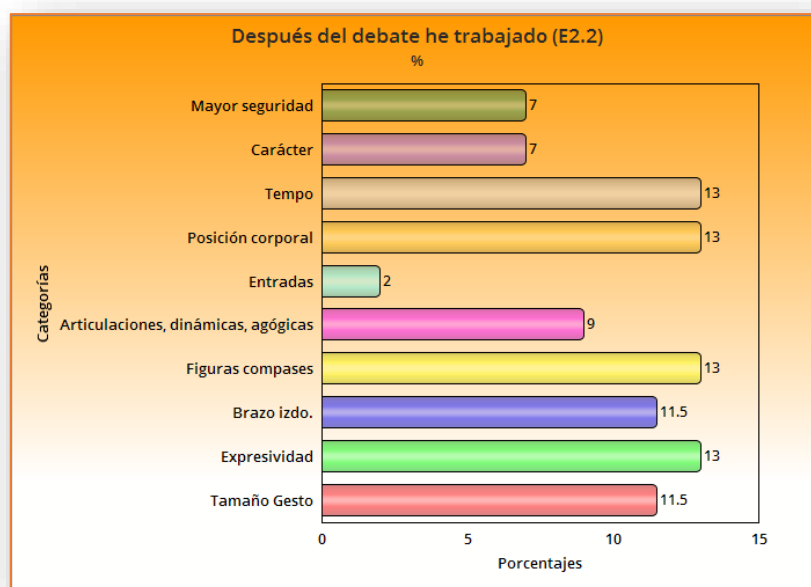


Figura 79. Aspectos gestuales que han trabajado los participantes después del debate (fase 2 de hetero-observación)

Los ítems que más se han trabajado en esta etapa son

🎵 **Tamaño del gesto.** Un 11,5% de las respuestas emitidas por los participantes tienen que ver con el tamaño del gesto. Generalmente, esta ha sido una preocupación ligada a la marcación de las dinámicas: gesto pequeño para las dinámicas suaves, y más grande para las dinámicas más fuertes. Ya en la experiencia de auto-observación emergió esta variable claramente dentro de las correcciones de gestos mal realizados, y parece que también en esta experiencia de hetero-observación los pares han aconsejado revisar el tamaño del gesto, aunque no sólo en relación a las dinámicas, sino en general también.

“Tamaño del gesto.” (1501)

“Estas cosas principalmente: el gesto más pequeño y más acorde con la obra.” (1505)

“El brazo derecho; controlar los clicks y su amplitud.” (1515)

“Menos gesto.” 1506)

9: **Posición corporal.** Llama la atención la elevada frecuencia de respuestas en esta categoría que, debido a la experiencia acumulada, a la práctica previa de auto-observación y a que estamos a finales del segundo semestre, parece que debiera ser ya suficientemente correcta. Sin embargo, el feedback de los participantes hizo bastante hincapié precisamente en la posición corporal, no tanto desde el punto de vista técnico –como podría ser corregir la línea de referencia, o la separación de las piernas, no inclinarse hacia delante, etc.-, como desde un punto de vista de la imagen holística de cada estudiante en el podio: si su actitud corporal (que ellos llaman posición corporal) se corresponde con la imagen que los participantes consideran “directorial”, de liderazgo en el podio y, por otro lado, si dicha actitud corporal se corresponde con el carácter de la música y/o la capacidad de comunicar algo. En este sentido, la profesora/investigadora cree que los estudiantes claramente han empleado el término “Posición corporal” como sinónimo de “Actitud corporal”, que es una denominación que conlleva otros matices que van más allá de la disposición del cuerpo y las extremidades en el podio cuando se inicia la formación en Dirección. Es posible que no hayan sido conscientes de este salto que han dado los participantes a la hora de considerar la “actitud” corporal en el podio, pero queda muy claro en las expresiones que utilizan en las respuestas de esta categoría:

“Mantener el cuerpo sereno.” (1506)

“Sobre todo en intentar hacer que la dificultad de la obra parezca más fácil.” (1514)

“Posición del cuerpo, no encorvarme, posición directorial.” (1515)

“He intentado hacer hincapié en el gesto y posición corporal mirándome al espejo.” (110)

“He intentado corregir la imagen corporal y facial frente al espejo.” (108)

Cuando la participante 1515 habla de “posición directorial”, está claramente haciendo referencia a una imagen de liderazgo en el podio. La idea de trabajar delante del espejo resulta muy interesante porque sus colegas les han recomendado esta estrategia, que aunque largamente recomendada por la profesora durante todo el primer semestre, habían dejado de practicar. El comentario del participante 1514 es bastante metafórico: hacer que una obra difícil parezca fácil es intentar mostrar control sobre la obra, los gestos y en una actitud corporal que muestre seguridad, serenidad (como también refiere el participante 1506) y dominio de la situación en el podio. En realidad este estudiante se está refiriendo a muchas cosas a la vez, pero la “actitud” corporal es lo que muestra a los músicos si el director está agobiado por la dificultad de la obra o está tranquilo porque la domina.

9: **Figuras de compases.** Presenta el mismo porcentaje de respuestas que las dos categorías anteriores. Esta preocupación por la claridad en la marcación de los compases también resulta sorprendente a estas alturas de la instrucción académica porque es un aspecto que, en principio, se adquiere con relativa facilidad y es una de los primeros elementos gestuales que se abordan en la formación inicial. Este volver la mirada de nuevo a los inicios ha sido propiciado por los comentarios de los pares durante el debate. Parece, no obstante, saludable volver a revisar las premisas básicas de vez en cuando para evitar tics y gestos superfluos. Las figuras básicas de los compases, precisamente por ser los gestos más elementales, son los más proclives a sufrir deformaciones de manera inconsciente. De ahí que los pares hayan encontrado en su hetero-observación la necesidad de revisar dichos gestos. Es muy ilustrativa la respuesta del participante 102:

“La claridad de las figuras básicas sobre todo. Tenía el 6/8 deformado y no me había dado cuenta. Me ha costado que la figura volviera a su ser original.” (102)

🎵: **Expresividad.** Contrasta esta categoría con las tres anteriores porque, aunque presentan el mismo porcentaje de respuestas, las tres anteriores se corresponden con aspectos en principio básicos dentro de la instrucción gestual en Dirección, y sin embargo, la preocupación por la expresividad es una competencia gestual avanzada. En las respuestas se hace referencia a la expresividad en general, desligada de la actividad del brazo izquierdo y también la expresividad ligada a éste. Es decir, por un lado se entrevé que empiezan a ser consciente de que el brazo izquierdo no sólo tiene una función expresiva y dejan de emparejar esta competencia con la expresividad, aunque son conscientes de que el empleo del brazo izquierdo coadyuva a una Dirección expresiva.

“Intentar expresar más.” (102)

“En intentar ser más expresivo, aunque me cueste.” (1509)

“También he intentado trabajar en la expresividad.” (1514)

“Intentar utilizar más el brazo izquierdo y expresar más.” (1513)

🎵: **Independencia del brazo izquierdo.** Como hemos comentado en la categoría anterior, los participantes han emitido respuestas en las que el brazo izquierdo no se presenta ligado a la expresividad exclusivamente, sino a la idea principal de que sea independiente en sus movimientos al brazo derecho. Esta competencia de la independencia del brazo izquierdo es lo que les permite señalar entradas, remarcar articulaciones, fraseos, preparaciones de cambios dinámicos, agógicos, etc. Veamos un ejemplo:

“En la técnica que usar para dirigir, en la proporción del ritardando y la mano izquierda (independencia).” (111)

🎵: **Tempo.** De nuevo aparece en las respuestas una categoría dedicada al tempo, lo cual viene a redundar en la idea de que los pares han focalizado sus consejos en cuestiones básicas, volviendo la vista de nuevo a las competencias que son el fundamento de la técnica gestual en Dirección. Ahondando un poco más en las

respuestas de esta categoría se puede concluir que dentro de las variables relacionadas con el tempo, se han centrado específicamente en tres aspectos: la preparación de los cambios de tempo, el mantenimiento/estabilidad del pulso y un buen establecimiento del nuevo tempo en los cambios. Por tanto, no sólo se han abordado aspectos básicos del tempo, sino que los cambios del mismo y sus preparaciones también han sido objeto de debate entre los pares y esto apunta a una competencia de mayor nivel dentro de esta dimensión musical.

“Sobre todo los tempos y sus correspondientes anacrusas de preparación.”
(1507)

“He revisado la obra, sobre todo tempo.” (104)

“El tempo, que sea cómodamente estable.” (105)

“Un poco de relajación mientras dirijo y los cambios de tempo de la obra.”
(109)

♭: **Cambios de articulación, dinámicas, agógicas.** En menor proporción aparecen los cambios dinámicos, agógicos y de articulación como áreas de trabajo emprendidas por los participantes después del debate. Las respuestas son genéricas, no entran en detalles específicos dentro de estas competencias: “Marcar más las articulaciones” o “marcar más contraste en las dinámicas y agógicas” son el tipo de expresiones empleadas dentro de esta categoría.

♭: **Carácter.** Los participantes hablan del carácter de la música separándolo del concepto de expresividad, aunque van de la mano y no pueden existir la una sin el otro y viceversa. Sin embargo, los separan claramente. Por ejemplo, la respuesta del estudiante 107 hace referencia a encontrar cambios de carácter para evitar la monotonía de la interpretación. La clave es que los pares le han recomendado que no dirija con un carácter tan pesante:

“No dirigir de manera tan pesada. Intentar encontrar cambios de carácter para que no sea monótono y haya cierto juego.” (107)

En el siguiente ejemplo, la estudiante se ha referido al fraseo- la única que ha hecho referencia a esta competencia- en unos términos claramente relacionados con el carácter de la obra –carácter largo, mantenido, sostenuto- y con la expresividad – y disfrutado-.

“El fraseo más largo, mantenido y disfrutado.” (105)

En la siguiente respuesta, el participante habla de exagerar más los cambios de carácter y añade un aspecto interesante relacionado con la capacidad de transmitir dichos cambios de carácter con la batuta, es decir, con el brazo derecho, no con el brazo izquierdo que es como generalmente abordan toda la parte expresiva del gesto. Es importante, porque apoya la idea fundamental de que todo se puede y debe poder marcarse y comunicarse con el brazo derecho y que el izquierdo enfatiza, colabora o añade detalles particulares a lo expresado con el brazo derecho.

“Cambios de tempo y carácter más exagerados y con un gesto de la batuta acorde a ellos.” (108)

♭: Mayor seguridad. Este es un aspecto muy importante que ha emergido de la hetero-observación de los pares: corregir la imagen que a menudo se da en el podio de falta de seguridad. Esta apreciación de los pares es de gran valor para los participantes porque la mirada del otro aporta lo que sólo es posible ver desde fuera y además, con cierta objetividad, o si se prefiere, de una manera más aséptica. Los estudiantes lo han expresado así, como “mayor seguridad”, pero en realidad lo que está involucrada es la capacidad de convencer con lo que transmite, de no mostrar dudas sino control de la partitura. Esta seguridad que emana del director en el podio es parte del camino hacia una imagen de liderazgo reconocible por los músicos y forma parte de los atributos que definen una actitud “directorial”, o como lo expresan ellos en ocasiones, “parecer de verdad un director”. También los consejos dados por los participantes en relación a dirigir con movimientos más relajados-incluso desde el caminar desde el asiento hasta subir al podio- ofrece a los músicos una primera imagen de serenidad y control

importantísima para que se establezca una primera relación de confianza de los músicos en el director.

“He mejorado en confianza y seguridad y algún aspecto en relación a la interpretación de la obra.” (1508)

“Un poco de relajación mientras dirijo.” (109)

“La claridad en la interpretación, relajación antes de una actuación, seguridad, tomármelo “más seriamente”.” (105)

9: Entradas. Contra todo pronóstico, especialmente teniendo en cuenta que la marcación de entradas ha sido un caballo de batalla presente en todas las prácticas de auto-observación, en esta primera práctica de hetero-observación los pares no han encontrado que la marcación de entradas fuese un problema y apenas ha salido a colación durante el debate. Sólo una respuesta ha reflejado que ha trabajado en la marcación de más entradas.

4.2.4 ¿Hay algún aspecto sugerido en el grupo del que no fueras consciente?

Esta pregunta del auto-informe pretendía indagar acerca de aquellos aspectos disonantes entre el *feedback* de los participantes y la propia autopercepción de su actuación.

La mayoría de los participantes han recibido consejos sobre aspectos de los que no eran conscientes. Un 36% afirma que todo lo que les dijeron ya lo sabían, no obstante, matizan que el hecho de recibir la opinión de sus compañeros redundando en la misma idea, les ha empujado a focalizar más su atención en esos aspectos.

Veamos los datos en la figura 80.



Figura 80. Respuestas emitidas a la pregunta de si había algún aspecto sugerido en el debate del que no fuera consciente el observado, expresadas porcentualmente.

“Generalmente era consciente de lo que me decían, pero que me lo recuerden ha hecho focalizar mi atención a estos parámetros (tempo, dinámicas).” (104)














“Sí era consciente de mis errores aunque opino que el hecho de que mis compañeros lo pusieran en palabras me hizo ser consciente de manera más profunda.” (110)

En relación a los aspectos sugeridos durante el debate después de la práctica E2.1 que habían pasados desapercibidos por los participantes se reproducen en el siguiente cuadro las respuestas que expresan mayor concreción (algunos participantes han respondido simplemente con un “sí”).

La hetero-observación hace posible revelar al estudiante observado aspectos que no se pueden hacer conscientes si no se ven desde fuera. Incluso la práctica de auto-observación, siendo también eficaz a la hora de que el estudiante visualice su acción desde fuera, no incide tanto en la propiocepción, en la elaboración de una imagen ajustada al comportamiento que se tiene en el podio, como la retroalimentación que proveen los pares en el aula, principalmente porque son más sujetos y si todos inciden en los mismos aspectos propicia que el observado sienta una mayor necesidad de corregir esa imagen que está incorrecta y que le devuelven quienes le están viendo desde fuera de un modo más aséptico y, en cierto modo, “objetivo”.

Tabla 31.

Aspectos sugeridos en los debates de los que no eran conscientes previamente los observados.

Aspectos técnicos gestuales sugeridos de los que no eran conscientes los participantes	Tics e imagen general en el podio expresados en el debate y desapercibidos para los participantes
 Claridad en la medida	 Sí, mi movimiento inconsciente de la boca.
 Lo de la técnica.	 El movimiento de la cabeza con el ritmo del tempo.
 Principalmente mi gesto, aunque sí sentí que estaba incómoda y tensa.	 Realizar pequeños saltos en cada compás, gesto demasiado amplio, acentos incorrectos.
 Que las anacrusas de preparación de dinámicas no eran suficientemente claras.	 Que el gesto era muy amplio sobre todo.
 En el caso de la anacrusa inicial no estaba segura de cómo hacerla y me fue útil que me lo sugirieran.	 Sí, un scherzando que no entendía, para expresarlo mejor.
 La deformación que había hecho del 6/8 y de la claridad de las entradas y las anacrusas.	 La cantidad de fuerza invertida a lo largo de la obra cuando no era necesaria tanta.
 La bajada de la mano cuando empiezo posicionándola arriba (pp).	

4.2.5 ¿Hay algún aspecto que no te ha gustado de tu actuación y que no haya surgido en el debate?

Con esta pregunta del auto-informe se pretendía indagar precisamente en la situación contraria: aspectos que han disgustado o percibido como incorrectos por parte del estudiante que dirige y que, sin embargo, no han provocado ningún comentario por parte de los observadores. Esta cuestión nos interesa porque en ocasiones los estudiantes se forjan una idea propia de lo que no hacen bien y alimentan creencias sobre su actividad gestual que no siempre se corresponden con la realidad o, al menos, no resultan tan llamativas o tan mal realizadas como creen vista la actuación desde fuera. Una vez más, se pone de manifiesto la diferente percepción que se tiene de lo que uno cree que hace y lo que realmente hace o se percibe desde el exterior.



Figura 81. Respuestas emitidas a la pregunta si existe algún aspecto no surgido en el debate pero percibido por el observado expresadas porcentualmente.

Los resultados porcentuales de esta pregunta son justamente los contrarios a los de la pregunta anterior. La mayoría de los participantes consideran que el *feedback* recibido durante el debate cubre todos los detalles, aquellos que no habían sido percibidos por los estudiantes durante su actuación y los que sí habían sido percibidos (61%). Sólo la tercera parte de los estudiantes considera que se ha sentido insatisfecho por algún detalle que, sin embargo, no surgió durante el debate.

Es plausible que algunas de estas apreciaciones sobre la propia actuación pasaran desapercibidas para el colectivo de estudiantes porque los debates tenían una duración

controlada de modo que es posible que en alguno de ellos quedaran en el tintero algunos aspectos que remarcar; o bien, el colectivo no sintió como errores o incorrecciones graves y dignas de mencionar algunas de los que sí preocuparon a los directores juzgados. Por último, en los debates de hetero-observación, el *feedback* de los pares, cuando los pares están en un mismo nivel de expertizaje –en nuestro caso estudiantes de primer curso- es difícil que puedan desgranar cuestiones específicas en los comentarios. Lo habitual es que se centren en cuestiones genéricas relativas a la imagen corporal, la expresividad y detalles técnicos que resultan incorrectos de modo muy evidente. Digamos que las cuestiones más sutiles, a veces no emergen en la primera experiencia de debate grupal y precisan de un mayor nivel competencial por parte de los miembros del colectivo (estudiantes de niveles más avanzados).

Veamos todas las respuestas emitidas en la siguiente tabla:

Tabla 32.

Aspectos que no han surgido en el debate y de los que han sido conscientes los participantes observados.

<p>♪ Fraseo conforme a la armonía</p>	<p>♪ El acelerando no lo he conseguido. Gesto de los apoyos no conseguido.</p>
<p>♪ Si, que las pausas eran demasiado cortas.</p>	<p>♪ Los acentos no me gustaron pero nadie dijo nada.</p>
<p>♪ Quizás mi carácter: creo que estaba acorde con la obra, quizás un poco agresivo, pero para bien o para mal no recuerdo que nadie me dijera nada.</p>	<p>♪ Los tempos que elegí yo, creo que alguna vez no eran adecuados.</p>
<p>♪ Expresión facial. No expresé nada. Además, tengo tics con los labios.</p>	<p>♪ La utilización de la mano izquierda</p>
<p>♪ En realidad el mayor problema fue que no tuve tiempo de prepararme la obra prácticamente</p>	<p>♪ El fraseo, el cual se repite constantemente, lo hice de manera muy automática y mecánica, cosa que no quería y no me gustó</p>
<p>♪ El hecho de que me echaba hacia adelante según iba avanzando la partitura. De aquello no se dio cuenta el grupo de debate pero yo sí tuve la sensación de ello.</p>	

4.2.6 Escuchando a tus compañeros, ¿te haces una idea de cómo se te ve desde fuera cuando diriges?

Esta pregunta perseguía conocer si la retroacción debida a los comentarios de los pares ha tenido alguna utilidad a la hora de crearse una imagen más ajustada de uno mismo en el podio, de la imagen que da desde fuera.

Como puede observarse en la figura 82, la gran mayoría de los participantes del estudio consideran que las opiniones recibidas de los pares les han servido a la hora de hacerse una idea de la imagen externa que proyectan en el podio cuando están dirigiendo. Las respuestas emitidas son muy ilustrativas, especialmente algunas de ellas que comparan este *feedback* con el recibido a través del vídeo en la auto-observación.

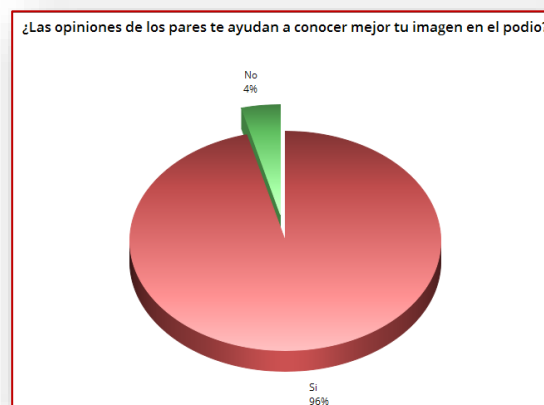


Figura 82. Gráfico representando las respuestas a la pregunta sobre si las opiniones de los pares ayudan a conocer mejor la propia imagen en el podio.

“Sí, igual que cuando me vi en el vídeo, es diferente a la percepción normal uno tiene de sí mismo. Es lo que creo que más ayuda en este tipo de experiencias.” (1514)

“Creo que sí. Además, después de verme en las grabaciones me parece que soy capaz de hacerme una idea más concreta de cómo puede ser el verme desde fuera.” (106)

“Más o menos sí, digamos que me resulta parecido a una grabación de una videocámara, con el plus de que además recibes consejos que te aportan mucho más que la autocrítica.” (108)

El comentario de esta participante anterior muestra un matiz muy interesante que puede marcar la diferencia entre el *feedback* que uno recibe en una grabación de vídeo y el de la hetero-observación mediante el debate: los resultados a la hora de hacerse una idea de la propia imagen desde fuera pueden ser igual de valiosos, pero en la hetero-observación además se reciben consejos externos, mientras que en la auto-observación sólo se dispone de la propia autocrítica.

“Te haces una idea bastante acertada no de lo que quieres transmitir sino de lo que transmites verdaderamente. Es muy productivo. Ayuda mucho a mejorar. También me parece muy provechoso el visionar la grabación de tu actuación porque sacas muchísimos detalles que cuando estás dirigiendo no te das cuenta y que quizá han podido provocar algún problema al que no encontrabas explicación en el momento.” (113)

Parece que la combinación de ambas estrategias Didácticas puede converger a la hora de devolver la imagen que cada estudiante proyecta en el podio.

El siguiente participante, sin embargo, lamenta no haber recibido comentario alguno sobre su actitud o imagen en el podio durante el debate y lo expresa del siguiente modo:

“Se me hace difícil hacerme una idea de la presencia que tengo en el podio. Porque es algo que no se comentó y me hubiera gustado saberlo para saber si la actitud que quiero transmitir es la que quiero o la que pretendo, más allá de la técnica.” (107)

Algunos de los estudiantes manifiestan claramente que desearían ver la grabación de esta actuación, sugiriendo de este modo que no le resulta suficiente el *feedback* de los colegas para terminar de hacerse consciente de su imagen en el podio.

“Quiero volver a ver el vídeo.” (105)

Otros, en cambio, se han sorprendido incluso al observar que el *feedback* de los compañeros respecto a su imagen era positiva, contrariamente a lo que pensaba:

“Creo que sí: creo que transmito seguridad, confianza y que es fácil seguirme y...¿obedecerme?, pero fácilmente se me puede dejar de tomar en serio, aún me río muy fácilmente.” (1505)

“Sí, es genial. Se nota lo que realmente exteriorizas de todo lo que quieres desde tu cabeza.” (1507)

“Sí, no me sorprende porque es la sensación que tengo, pero que me animen con los comentarios positivos me ha ayudado.” (1508)

“Me hago a la idea, creo que han sabido extraer perfectamente mis armas fuertes y débiles.” (1511)


“Bastante mejor de lo que me esperaba.” (1515)

No todos los estudiantes se llevan una imagen positiva desde fuera, pero también eso forma parte del proceso de aprendizaje. En este sentido, los pares, aunque con corrección, han dado su opinión con sinceridad. He aquí lo que el participante 1509 ha recibido del grupo con respecto a su imagen en el podio:

“Técnicamente correcto pero sin transmitir nada.” (1509)

4.2.7 ¿Qué aspectos crees que puedes mejorar hoy en tu actuación?

Con esta pregunta se quería indagar acerca de los aspectos que los participantes creían que podían mejorar en la segunda práctica de hetero-observación E2.2, después de haber recibido el asesoramiento de los demás participantes y después de haber dispuesto de una semana para volver a reconsiderar el modo de dirigir la misma obra. Las respuestas emitidas se han categorizado del siguiente modo:

 **Cambios de compás y tempos.** Incluyendo todos los aspectos relativos a la velocidad, los cambios de las mismas, las polimetrías y la claridad de las figuras básicas de los compases.

🎵 **Expresividad.** Las respuestas relativas a los elementos relacionados con la expresividad de la música, el carácter, la variedad en el fraseo, etc.

🎵 **Mostrar una personalidad propia.** En esta categoría se han integrado las respuestas que hacen referencia a querer expresar las propias ideas, mostrar una actitud corporal y gestual diferenciadora y con un estilo personal.

🎵 **Técnica gestual.** Se incluyen todos los aspectos gestuales tratados en las dimensiones, excepto los referidos al tempo y la métrica que debido a su frecuencia se han categorizado aparte.

🎵 **Autocontrol/autoconfianza.** Aquí se han agrupado las respuestas en las que el participante verbaliza que va a intentar controlarse en diversos aspectos, mostrando tranquilidad, confianza y seguridad durante su actuación. Esta categoría podría estar relacionada en parte con la de “Mostrar una personalidad propia” en algunas de las respuestas, pero el matiz diferenciador que hemos querido introducir resulta sutil e importante en este ámbito. El autocontrol y la autoconfianza no implica mostrar ideas musicales y estilos personales y lo mismo sucede en el otro sentido. Un director puede disponer de un estilo muy personal, con ideas musicales propias interesantes y no poder dirigir las con el suficiente control y confianza en el podio. Por ello, entendemos que estas dos categorías deben estar separadas en el análisis de las respuestas a esta pregunta.

🎵 **No lo sé.** Se ha tenido que crear esta categoría porque uno de los participantes respondió en este sentido.

Desde el punto de vista de la frecuencia de respuestas en cada categoría, parece claro que los participantes tienen objetivos variados que se reparten entre las principales categorías, destacando por encima de los demás las respuestas relacionadas con la técnica gestual. Dentro de la técnica gestual los estudiantes se han propuesto principalmente mejorar el gesto en las dinámicas, en las entradas y, curiosamente, en las entradas y salidas de las cesuras y calderones. Este último aspecto ha surgido específicamente en el debate y es una competencia gestual de tipo avanzado.

A continuación, se puede observar la tabla 33 de respuestas categorizadas.

Tabla 33.

Respuestas categorizadas a la pregunta ¿qué aspectos crees que puedes mejorar en E2.2?

Cambios de compás y tempos	Expresividad	Mostrar una personalidad propia	Técnica gestual	Autocontrol y autoconfianza	No lo se
<p>Más claridad en cambios de compás</p> <p>Movimientos y tempo</p> <p>Dar una mayor velocidad para que sea más fluida la pieza</p> <p>Tempo, e intentaré ser más clara en lo que quiero para que no haya dudas.</p> <p>Preparación del cambio de tempo</p> <p>Claridad en los cambios de tempo</p> <p>Claridad en las figuras básicas</p> <p>Cambios de 1 a 3.</p>	<p>Más musicalidad</p> <p>La expresividad</p> <p>Pues la expresividad y más claro aun dirigiendo</p> <p>Cambio de carácter</p> <p>Creo que puedo mejorar mi gesto, mucho más acorde al carácter y a la dinámica de la partitura.</p> <p>También mi expresividad con el mayor y eficaz empleo del brazo izquierdo</p> <p>Seguir a las voces</p> <p>Variar de gestualización y que se vea el fraseo en mi gesto</p>	<p>Soltarme más en cuanto a marcar más claramente mi idea musical</p> <p>Creo que falta seguridad, convicción, pero creo tener ideas y las cosas mucho más claras.</p> <p>Procurar no ser una autómatas</p> <p>Actitud facial y corporal.</p>	<p>Gesto, articulación, más entradas y dinámica clara.</p> <p>Claridad en el <i>click</i></p> <p>Claridad en los calderones y en la salida de los mismos.</p> <p>Marcar más entradas y más mano izquierda.</p> <p>Los acentos y las dinámicas</p> <p>Intentar exagerar las dinámicas</p> <p>Claridad en relaciones 1:1 de las entradas</p> <p>Dinámicas</p> <p>Ajuste del gesto a los matices</p> <p>Marcar las dinámicas y la posición gestual.</p> <p>Las entradas</p> <p>Ser más preciso y entendible en las entradas después de las cesuras y calderones.</p>	<p>Mantener la cabeza fría para conseguir el acelerando</p> <p>La confianza en mí misma</p> <p>Dirigirlo con tranquilidad</p> <p>Actitud corporal en general y no dar la impresión de estar pasándolo mal,</p> <p>Repartir un poco la fuerza empleada a lo largo de toda la obra.</p> <p>Control de energía</p>	<p>No lo tengo muy claro.</p>

La categoría referida al tempo y los compases, que son también técnica gestual, pero se han separado de la generalidad precisamente por la elevada frecuencia relativa de respuestas relacionadas con el propósito de mejorar esta dimensión en E2.2. Fundamentalmente hacen referencia a la claridad en los cambios de compás y sus preparaciones. No olvidemos que las piezas que se están dirigiendo en esta experiencia tienen un gran componente de variación métrica (polimetrías) a las que no se han enfrentado anteriormente, por eso parece lógico que estos cambios de compás emerjan como una preocupación gestual con intención de mejora en las previsiones de los participantes en esta segunda práctica de hetero-observación.

Por otro lado, la preocupación por mejorar la expresividad musical se hace cada vez más notoria en las respuestas de los participantes. Cuando hablan de expresión musical la relacionan con el carácter de la música, el fraseo, el empleo del brazo izquierdo disociado del movimiento del derecho o, incluso, en lenguaje coloquial muy común entre músicos, a la “musicalidad”.

La novedad surgida en cuanto a categorización en las respuestas de este apartado es la aparición de dos categorías que se corresponden con una visión más madura de lo que significa dirigir y que dejan un poco de lado la concreción que han mostrado hasta ahora al hablar del gesto para referirse a aspectos que tienen relación con la necesidad de una proyección de la propia personalidad y necesidades expresivas de los directores más allá de la ortodoxia del gesto. No sólo esto, además, persiguen llegar al autocontrol en el podio, a poder tener la confianza y seguridad necesarias para mostrar y comunicar lo que desean a través del gesto. Curiosamente, no ha aparecido en ninguna de estas respuestas la idea de tener una imagen “directorial”, como han expresado en otras respuestas de los auto-informes, queriendo referirse a tener en el podio una imagen de líder. Es posible que sea debido a que en los debates, los pares no han mencionado directamente el tema del liderazgo, sino que mediante recursos perifrásticos han hablado en términos más coloquiales de “tienes que ser tú mismo/a”, “eres muy buen músico: muestra tu personalidad artística” o “tienes que parecer que lo tienes todo controlado y que sabes lo que haces”.

Este tipo de *feedback* ha sido muy frecuente durante el debate y ha propiciado que la preocupación de los directores se mueva hacia cuestiones de imagen personal y de proyección de la personalidad musical en el podio. Este es uno de los aspectos más interesantes que ha promovido la hetero-observación y el *peer-assessment*: focalizar la atención de los participantes en su imagen como un todo que proyecta la música no sólo a través de la técnica, sino también mediante las actitudes y comportamientos en el podio.

El siguiente gráfico expresa en porcentajes los propósitos de mejora expresados por los participantes para esta siguiente práctica E2.2.

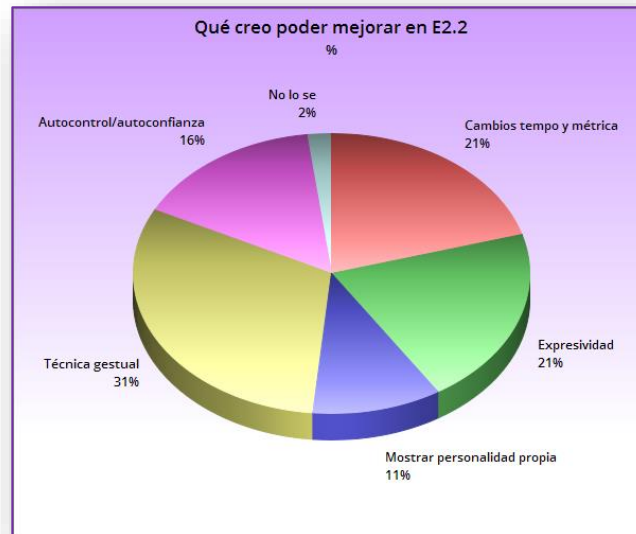


Figura 83. Categorías expresadas en porcentajes de las respuestas emitidas por los participantes en E2.2 a la pregunta “qué creo poder mejorar en la fase 2 de hetero-observación”

4.2.8 Describe los aspectos que crees haber mejorado (o no) en la práctica E2.2

Una vez repetida la actuación por segunda vez se les pidió a los participantes que evaluaran de nuevo a cada compañero y a uno mismo las variables gestuales a través de los cuestionarios con la escala OCGCS y que describieran en un informe abierto sus sensaciones, aspectos que creen haber mejorado y los que no, y todo aquello que quisieran expresar sobre la experiencia de hetero-observación una vez concluida la experiencia.

La percepción de haber mejorado claramente en sus actuaciones en E2.2 es de una amplia mayoría de los participantes (84%), frente a los que sienten que han mejorado cosas pero otras no (16%). Las mejoras que refieren no son sólo técnicas, sino que principalmente están relacionadas con las sensaciones positivas que han sentido en el podio, mayor seguridad, más control, más confianza en sí mismos.

(Ver Anexo 5 con las categorizaciones de todas las respuestas)

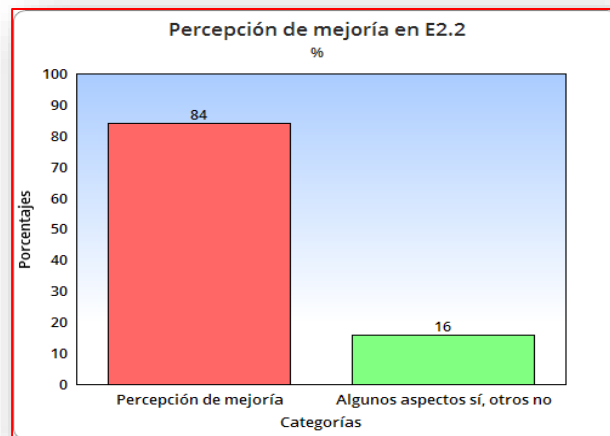


Figura 84. Percepción de mejoría en la segunda fase de hetero-observación en porcentajes

Para el análisis de los aspectos en los que los participantes han percibido mejoría se han establecido las siguientes categorías:

🎵 **Mayor claridad.** Tanto en la marcación gestual, como en la comunicación de ideas musicales.

“Creo que en general las obras estaban más claras.” (1501)

“Creo haber sido más clara en todo.” (108)

🎵 **Saber transmitir lo que quiero.** Atañe a las respuestas en las que el participante muestra personalidad musical propia y sabe lo que quiere transmitir y cómo hacerlo. En algunas ocasiones estas respuestas están relacionadas con un mayor conocimiento de la partitura, según ellos mismos apuntan.

“Creo que en general las obras estaban más claras y tenía más en cuenta lo que quería hacer con ellas.” (1501)


“Esta vez he terminado a mi tiempo.” (1515)

“Creo haber planteado la obra de otro modo, con más carácter.” (105)

“Aunque no haya podido conseguir todo lo que pretendía y se me han ido cosas, sabía lo que quería conseguir y eso lo ha hecho todo algo más sencillo.” (106)

“Creo que he sido capaz de llevar una interpretación coherente y bien defendida.” (108)

“El hecho de tener más claro el texto también me ha afectado a que estuviera más tranquilo y con mayor dominio de mis gestos.” (110)

 **Buenas sensaciones dirigiendo.** Los estudiantes refieren haberse sentido cómodos, haber estado tranquilos, disfrutando y con ganas de dirigir y continuar haciéndolo.

“Me he sentido muy cómodo con todos mis compañeros y en todo momento muy buen ambiente de trabajo.” (1501)

“Me he sentido más nerviosa que la semana pasada, aunque al mismo tiempo, más concentrada y relajada (no tensa).” (1505)

“Creo que he mejorado todos los aspectos de la pregunta 7. Me he sentido contenta, tranquila y más relajada.” (1508)

“Esta vez he estado mucho más tranquila que la vez anterior y eso me ha ayudado a hacerlo bien.” (1510)

“He dirigido tranquilo y tengo ganas de seguir trabajando, por supuesto mejorando.” (1511)

“Respecto a las sensaciones, remarcar principalmente la tranquilidad, la cual he ido mejorando paulatinamente a lo largo de las diversas actuaciones.” (101)

La siguiente respuesta emitida por el participante 102 resulta especialmente interesante porque reflexiona sobre la importancia de la actitud en el podio y expresa

que el sentirse cómodo en el podio ha constituido para el mayor logro, más que el haber podido corregir aspectos técnicos gestuales.

“He estado mucho más cómoda que las otras ocasiones, el 6/8 todavía no estaba bien claro marcado pero en general, los puntos a mejorar creo que sí han cambiado. Me parece más importante el cambio de actitud que he sentido y la comodidad al dirigir que haber corregido los fallos técnicos.” (102)

La participante 103 resume en su respuesta lo que ha significado esta experiencia de auto-observación para ella –enriquecedora- y reconoce que las opiniones de sus compañeros le han sido de gran ayuda para mejorar. De hecho, afirma que se siente muy bien, igual que la participante 113.

“Después de haber hecho la segunda actuación me siento muy bien. He disfrutado mucho dirigiendo, creo que las opiniones de mis compañeros me han ayudado mucho a la hora de mejorar en mi actuación. Creo que todavía tengo mucho que mejorar pero esta experiencia ha sido muy enriquecedora.” (103)

“Estoy contento con la interpretación de hoy. He disfrutado y me he sentido muy bien.” (113)

♩ Mejoría técnica gestual. Cuando refieren aspectos gestuales (de dinámica, tempo, métrica, articulaciones, etc.) que sienten haber realizado mejor.


“He mejorado en precisión y en diferenciación de dinámicas. Además he estado atento a la línea de referencia. A primera vista, creo haber mejorado, espero que así sea.” (1514)

“He podido mejorar los crescendos y decrescendos con la amplitud del gesto y con el movimiento de la mano izquierda.” (101)

“Creo que he controlado más el gesto y he utilizado más articulaciones.” (1505)

“Creo que los aspectos de articulación, entradas musicales y dinámicas estaban interiorizadas.” (105)

“Creo que he mejorado mucho en el empleo del brazo izquierdo. La técnica también era más blanda y, por lo tanto, asociado al carácter de la música.” (111)


 **Mayor seguridad y autoconfianza.** En esta categoría se agrupan las respuestas en las que los estudiantes refieren haber ganado en seguridad y confianza dirigiendo, bien por el mayor conocimiento de la obra, por la ayuda recibida del *feedback* de los compañeros o por la experiencia acumulada a estas alturas de la experiencia (E2.2 es la cuarta práctica experimental que realizan en un lapso de 4/5 semanas).

“No he mejorado del todo la proporción de los ritardando sobre todo porque en el segundo me he adelantado, Aun así me he sentido muy segura y a gusto dirigiendo.” (111)

“Al poderle dedicar más tiempo esta semana me he sentido mucho más segura y, aunque no haya podido conseguir todo lo que pretendía y se me han ido cosas, sabía lo que quería conseguir y eso lo ha hecho todo algo más sencillo.” (106)

“Tenía más claro los tempos y la forma de la obra. Me he sentido más solvente.” (104)

“Mayor control del tempo. Más confianza en mí misma.” (1515)

 **Mayor conciencia corporal.** Algunos estudiantes han referido una mejoría en el control del cuerpo, de la posición de la amplitud del gesto al ser conscientes de los mismos durante la actuación.

“He corregido, sobre todo, la parte del fraseo y la mano izquierda, pero también mi posición corporal, sin moverme tanto (botecitos del cuerpo) y sin hacer gestos de cerrar el tronco (en p y pp).” (1510)

“Creo haber estado más “suelta” físicamente hablando y haber sido más clara y consciente de la amplitud de mi gesto.” (108)

🎵 Contacto con los músicos. Tanto a nivel de contacto visual, como escuchando sus intervenciones y preocupándose de que los músicos recibieran la información gestual de un modo claro. No han sido muchos los estudiantes que han sentido esta mejoría, pero denota, sin duda alguna, que la responsabilidad del director ha pasado de estar centrada en él mismo y sus problemas técnicos, para proyectar o focalizar sus movimientos en la comunicación con los músicos que tiene delante. Es poner el foco de atención fuera de uno mismo. Esto es un avance competencial muy importante con muchas repercusiones a largo plazo para el director profesional: ganarse el respeto de los músicos cuando sienten que el director está pendiente de ellos y que pueden confiar en él, es una de ellas.

“Estoy contenta porque creo que cada vez tengo más comunicación visual con los instrumentistas.” (1507)

“He estado más pendiente de la respuesta del colectivo.” (1506)

“He mirado más a los intérpretes y me he sentido mucho más seguro.” (1513).

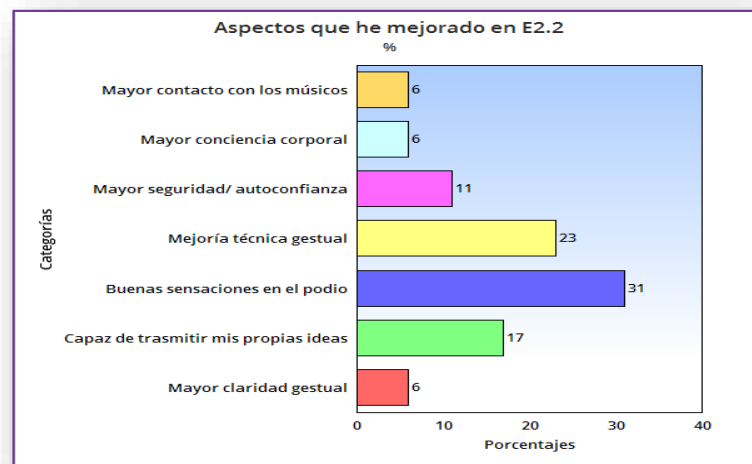


Figura 85. Categorías de aspectos de mejora en E2.2 percibidos por los participantes.

5. REFERENCIAS

- Adamé Tomás, A. (2009). *Medios audiovisuales en el aula*. Recuperado el 17 de febrero de 2017, en http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/ANTONIO_ADAME_TOMAS01.pdf
- Bailey, K. M. (2006). *Language teacher supervision: A casebook of critical incidents*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Blum-Kulka, S., & Snow, C. E. (2009). Introduction: The potential of peer talk. *Discourse Studies*, 6, 291–306.
- Bodnar, E. N. (2013). *The effect of intentional, preplanned movement on novice conductors' gesture*. (Tesis Doctoral). University of Washington. Recuperado el 4/5/2016 en <https://digital.lib.washington.edu/researchworks/handle/1773/23575>
- Contreras, J. (1991). *Enseñanza, currículo y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Madrid: Akal.
- Damon, W., & Phelps, E. (1989a). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 58, 9–19.
- Daniel, R. (2006). Exploring music instrument teaching and learning environments: video analysis as a means of elucidating process and learning outcomes. *Music Education Research*, 8(2), 191- 215. Recuperado el 20/3/2015 en <http://dx.doi.org/10.1080/14613800600779519>
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf, (ed.), *Vygotskian approaches to second language research*. London: Ablex Publishing, 33-56.

- Esteve, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En J. M. Sierra y D. Lasagabaster (Ed.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 79-118). Lleida: Milenio.
- Galton, M., & Williamson, J. (1992). *Group-work in the Primary School*. London: Routledge
- García del Dujo, A., y Suárez Guerrero, C. (2011). Interacción virtual y aprendizaje cooperativo. Un estudio cualitativo. *Revista de educación*, 351, 473-498. http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_19.pdf
- Gebhard, J. G., & Oprandy, R (1999). *Language teaching awareness: a guide to exploring beliefs and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Green, J., Franquiz, M., and Dixon, C. (1997). The myth of the objective transcript: transcribing as a situated act. *TESOL Quarterly*, 31(1), 172–176.
- Imbernon, F., y Medina, J. L. (2008). *Metodología participativa en aula universitaria. La participación del alumnado*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Johnston, H. (1993). The Use of Video Self-assessment, Peer-assessment, and Instructor Feedback in Evaluating Conducting skills in Music Student Teachers. *British Journal of Music Education*, 10 (1), 57-63. Doi: 10.1017/S0265051700001431.
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D., y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de educación*, 351, 715-729. En http://adicodeporte.es/adicode/images/stories/articulos/articulos-p-deliberada/revista_de_educacion.pdf
- Logie, N. (2012). *The role of leadership in conducting orchestras*. Thesis Doctoral. The Open University. Recuperado el 24/1/2016 de <http://oro.open.ac.uk/38069/1/The%20role%20of%20leadership%20in%20conducting%20orchestras.pdf>

- Martínez, R. (2010). La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes (Colección Investigamos nº 5). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editor.
- Nyikos, M., & Hashimoto, R. (1997). Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: In search of ZPD. *The Modern Language Journal*, 81(4), 506-517. En http://lchc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2006_10.dir/att-0071/01-Coll_Lng_TED_ZPD.pdf
- O'Donnell, A. M. (2006). The Role of Peers and Group Learning. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 781-802). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Panula, J. *On Conducting*. <http://www.jormapanula.com/Panulaintern/Panula-2.htm>
- Parra-Meroño, M. C., y Peña-Acuña, B. (2012). El aprendizaje cooperativo mediante actividades participativas. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 12(2), 15-17.
- Philp, J., Adams, R., & Iwashita, N. (2014). *Peer Interaction and second language learning*. New York: Routledge.
- Philp, J., Walter, S., & Basturkmen, H. (2010). Peer interaction in the foreign language classroom: what factors foster a focus on form? *Language Awareness*, 9(4), 261-279. <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2010.5163831>
- Poblete, M. y Villa, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.

- Ruiz-Bikandi, U. (2007). La auto-observación en clase de lengua como mecanismo colectivo de formación. El discurso protector. *Cultura y Educación*, 19(2), 165-181. <http://dx.doi.org/10.1174/113564007780961624>
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Scott, D. E. (1996). Visual diagnostic skills development and college students' acquisition of basic conducting skills. *Journal of Research in Music Education*, 44, 229-239.
- Sharp, T. W. (1998). The effect of pre-conducting and conducting behaviors on the evaluation of conductor competence. *Journal of Band Research*, 33, 36.
- Swain, M. 2000: The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 97-114.
- Trujillo Sáez, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones*, 32, 147-162.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- van Lier, L. (1997). Approaches to Observation in Classroom Research. Observation from an Ecological Perspective. *TESOL Quarterly*, 31, 783-787.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watanabe, Y., & Swain, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching research*, 11, 121. Doi: 10.1177/136216880607074599

Wideen, M. F., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning-to-teach. *Review of Education Research*, 68(2), 130-178.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*. 80, 284–290.

6. ANEXOS

Anexo 1. Categorización de estados de ánimo en E2.1

POSITIVO	NEGATIVO	MIXTO
Me sentí bastante relajado, llegando a disfrutar de manera intensa en ciertos momentos de la actuación.	La verdad es que peor que las otras veces. Quizás iba más insegura porque he tenido una semana horrible llena de cosas y no he tenido tiempo casi ni de estudiar ni de descansar. Tengo un cansancio mental que parece que no se ni lo que hago.	Las sensaciones son muy parecidas a cuando interpreto con mi instrumento: pretendo durante estos años sentirme cómoda en las actuaciones, relajar las tensiones y conseguir el resultado a la primera. Saber que te están grabando o que hay público significa que no puedes parar si cometes un error. Con la experiencia lo mejoramos.
Cómoda con la batuta y menos inquieta ante las miradas de mis compañeros. Dispuesta a transmitir lo que se de la mejor manera posible.	Me he sentido un poco nerviosa antes y durante la actuación.	Me he sentido bien aunque algo pesada (pero en los brazos) quizás más de la cuenta. También me da la sensación de que tengo que procesar toda la información de la obra trabajada muy rápido ya que cada pasaje pasa muy rápido y hacer todo lo que pretendes supone mucho dominio, estudio y control.
Bastante segura con lo que hacía y disfrutando.	No demasiado segura por cosas que había pensado y en el momento se escapan y esto me ha hecho dudar. No sentía que tenía el sonido en mis manos sino más bien cerebral, no he dirigido justo en el presente sino que la cabeza iba por delante, pero también por detrás (con lo que ya había sucedido).	Relajado, algo nervioso hacia el final de la pieza.
Mucho mejor que la experiencia anterior con músicos. Más seguro y confiado. Tenía la sensación que aquello que quería expresar se correspondía mucho más a lo que escuchaba.	Me sentí "precipitado". Al comenzar vi que me había confundido en la manera de pensar la obra, ya que la dirigí 2º 3º cuando tendría que haber elegido dirigirlo "a 1º". Además me sentí frustrado por no haber escogido bien la forma de dirigirlo.	Estaba tranquilo para dirigir, pero mi estado pasó a ser intranquilo cuando no estaba saliendo lo que tenía en la cabeza.
Bastante más tranquila que en mi primera dirección de la primera práctica. Aunque un poco acelerada por las circunstancias (llegaba tarde a un concierto con mi coro). Podría decir que incluso disfruté.	Insegura y preocupada, con ganas de que acabara.	Me sentí más inseguro con la obra, pero más cómodo con la situación.
Mejor, porque soy mucho más consciente de mis vicios y esto hace que pueda sentirme más seguro en el sentido de que se discriminar mejor lo que hago bien de lo que hago mal.	Nerviosísimo. Además también influye que me tenía que ir a trabajar y ya llegaba tarde.	Me he sentido bastante cómoda y relajada aunque bastante insegura. Al principio estaba más tensa, pero gracias a la primera experiencia ya no tenía esos nervios continuos anteriores.
Pues estaba muy cómodo y con ganas.	Menos cómodo que la primera vez.	Muy nervioso, había trabajado muy poco en ello pero la verdad es que según iba pasando el tiempo estaba más cómodo.

		<p>En general, tensa, no del todo cómoda, aunque sí más tranquila que la vez anterior. Supongo que contribuyó el no haber tenido clases durante dos semanas por estar de viajes y veía que mi gesto no estaba tan bien.</p>
		<p>Seguro. Hay cierta adrenalina que ayuda si uno está nervioso</p>
		<p>Nerviosa pero segura de lo que quería transmitir</p>
		<p>Un poco inseguro debido a la dificultad de la obra, y con miedo a que el feed-back del intérprete no se correspondiera. Según avanzaba cada vez mejor porque la respuesta era buena, aunque estaba tan pendiente de la dificultad métrica de la obra que me olvidé de detalles dinámicos y agógicos.</p>
		<p>Con muchos nervios pero he podido controlarme mejor al tener más experiencia al ponerme delante. He sido capaz, por lo menos, de darme cuenta de mis movimientos (mucho más claramente que las dos veces anteriores).</p>

Anexo 2. Autopercepción de los participantes sobre su eficacia gestual en E2.1

CARÁCTER Y FRASEOS	DINÁMICAS	ENTRADAS	TEMPO	ARTICULACIONES	COMPÁS Y RITMO	AGÓGICA
Fraseos y Carácter de la música: una de las partes que más podría mejorar atendiendo a mi propia expresión de comunicación.	Dinámicas: es una parte que creo que podría exagerar más observando mis gestos.	Marcación de entradas: Realicé la marcación varias veces con las dos manos y creo que pudo ser bastante entendible.	Tempo: creo que lo pude mantener constante.	Articulaciones, dinámicas y fraseos y el resto de carácter musical es lo que tengo que mejorar para el próximo día.	Ritmo y métrica: al igual que el tempo, más o menos constante.	Tampoco ha existido el “stringendo” del final.
Fraseos: tendría que haber utilizado mucho más la mano izquierda. Carácter de la música: como lo demás no estaba muy claro, en consecuencia, esto tampoco.	Dinámicas: no ha habido diferencias en el gesto que denotase un cambio dinámico, en ningún momento.	Marcación de entradas: bastante claras.	Tempo, regular.	Articulación: fueron un poco monótonas por mi parte. Bien es cierto que tampoco abundaban las de diferente tipo.	Ritmo y métrica: Correcto aunque tengo que revisar el llevar a 1 y a 3.	Negativo: el no hacer una indicación de molto stretto señalado hacia el final de la obra.
Fraseos: a mejorar. Falta dirección. Carácter de la música: correcto.	A la hora de marcar las dinámicas el “F” me ha parecido que lo he hecho muy brusco, demasiado marcado teniendo en cuenta lo legato que era la obra.	Me ha faltado claridad a la hora de marcar algunas de las entradas.	Creo que el tempo lo he mantenido en todo momento (o esa ha sido mi sensación).	Articulación: no ha sido precisa, tampoco había muchas posibilidades...	Ritmo y métrica: quiero conseguir un gesto más exacto, pequeño, concreto.	Los acentos y apoyos en acelerando no han sido claros.
Fraseos: pretendo ser más expresiva. Primé un carácter compás por compás. Carácter: debí tomarme un tiempo al empezar para no tener que modificarlo sobre la marcha, una vez empezada la obra.	Dinámicas: nada. Tengo que estudiar	Marcación de entradas; creo que han sido claras.	Tempo: no he ajustado los cambios de tempo como indica la obra.	Articulación: correcta.	Ritmo y métrica: los ritardando eran un poco desmesurados.	En cuanto a los rubatos, retardandos... no he sido capaz de marcarlos.
El carácter que le dí a la obra, tal y como dijeron las críticas, creo que fue un tanto pesado, demasiado. Queda pendiente aprender a tener más recursos con la mano izquierda y mayor plasticidad de gestos.	Dinámicas: creo ser entendible, pero quiero mejorar la coordinación de los brazos	Entradas: pueden salir más naturales, pero estaban bien aprendidas. Articulación: necesitaría ver el vídeo para verificar si se correspondía al gesto.	Tempo: creo que no fue del todo estable. En ocasiones, sentí perder el “motor interno”. La elección del tempo vino delimitada por la indicación de “serioso”.	También creo que las dinámicas y las articulaciones estaban bien transmitidas.	Ritmo y métrica: este aspecto creo que fue favorable, positivo.	
Yo creo que la mayor dificultad reside en tener un buen gesto que abarque eficazmente todos los parámetros; en	También creo que llevo el tiempo bastante bien y las dinámicas de esta última	Yo creo que la mayor dificultad reside en tener un buen gesto que abarque	También creo que llevo el tiempo bastante bien y las dinámicas de esta última	Articulaciones: no era del todo expresiva. Pero los	Ritmo y métrica: creo que fue bastante correcta.	

mi caso, lo peor son las marcaciones de entradas y dinámicas y fraseos.	actuación han estado mejor marcadas que la anterior vez.	eficazmente todos los parámetros; en mi caso, lo peor son las marcaciones de entradas y dinámicas y fraseos.	actuación han estado mejor marcadas que la anterior vez.	acentos estaban bien marcados.		
Positivo: me ha parecido la energía que he empleado para dirigir, que se correspondía muy bien con el carácter de la obra.	Yo creo que la mayor dificultad reside en tener un buen gesto que abarque eficazmente todos los parámetros; en mi caso, lo peor son las marcaciones de entradas y dinámicas y fraseos.	Marcación de entradas: creo que eran claras.	Tempo adecuado al que marcaba la partitura.	Articulación: creo que mi intención fue acertada, ya que era una articulación corta y con acentos. Con lo cual mi decisión de marcarlo 3:1 fue acertada.	Ritmo claro.	
Fraseos: igual no estaban del todo bien indicados con el gesto. Carácter de la música: mi gesto no era del todo apropiado a la expresividad.	También creo que las dinámicas y las articulaciones estaban bien transmitidas.	Marcación de entradas: fue atropellada, no estaban bien preparadas.	Tempo: fue algo lento debido a mi decisión de llevarlo a 3. Aun así creo que pude mantenerlo bastante.	Articulación: buen contraste legato-staccato.	Tempo, ritmo y dinámica creo que las pude controlar bastante bien, al igual que con la articulación y dinámicas.	
Fraseos: no hice apenas fraseos porque tampoco había muchas posibilidades de hacerlos. Carácter de la música: lo reflejé muy bien.	Dinámicas: estaban correctamente indicadas en mi opinión.	Marcación de entradas: se entendían bastante bien, pero quizá alguna anacrusa no tenía el carácter correspondiente a lo que le seguía.	Tempo: me pareció un poco lento al principio, pero no me costó demasiado llevarlo un poco hacia delante.	Articulación correcta	El ritmo y la métrica creo que sí estaban conseguidos pero la articulación era muy monótona (siempre legato, tendría que buscar algunas partes en las que hacer staccato).	
Fraseos: mucho mejor marcados con la izquierda que en la experiencia anterior. Carácter de la música: creo que mi gesto se adecuaba al carácter de la obra.	Dinámicas: aquí no había posibilidad de hacer gran cosa, ya que no había muchas (prácticamente era fuerte).	Entradas no precisas.	Tempo correcto.	Tempo, ritmo y dinámica creo que las pude controlar bastante bien, al igual que con la articulación y dinámicas.	El ritmo y métrica bien definidos. Quizá marcar a 2 sea mejor.	
Fraseos claros. Carácter: más precisión.	Dinámicas: todo mi gesto demasiado amplio. Poco rango.	En cuanto a carácter, fraseos y entradas, creo que había más que hacer.	Tempo, ritmo y dinámica creo que las pude controlar bastante bien, al igual que con la articulación y dinámicas.	El ritmo y la métrica creo que sí estaban conseguidos pero la articulación era muy monótona (siempre legato, tendría que buscar algunas partes en las que hacer staccato).	Ritmo y métrica: creo que fui clara y correcta.	
En cuanto a carácter, fraseos y entradas, creo que había más que hacer.	Creo que mi gesto se adecuaba al carácter de la obra. Sin embargo creo que era demasiado amplio y poco contrastante a nivel dinámico.	Tampoco he marcado suficientes entradas. Me cuesta más esto debido a que en estas obras no estamos enfrente de una agrupación instrumental sino sólo de un piano y hay que imaginar cómo dar las entradas si fuera una reducción de orquesta.	En primer lugar, creo que empecé con un tempo adecuado pero a medida que pasaban los compases me iba quedando atrás.	Articulación: debo de ser más estricto dejé pasar muchos detalles.	Rítmicamente no era difícil, y creo que no lo hice mal.	

No he pensado los fraseos antes de dirigir, sino nota por nota lo que tengo que hacer técnicamente y eso también se notaba. Sin embargo, creo que el carácter de la música lo he transmitido bien con mi gesto aunque también debería hacerlo con mi expresión facial.	Dinámicas que podían ser más exageradas.	A pesar de eso he intentado usar más la mano izquierda y me he ayudado gracias a las entradas que hay en ambos movimientos, o gestos que ayudan un poco más al carácter de la obra.	Tempo: no fui muy claro, me faltó seguridad.	Sin embargo, como bien me dijísteis en el debate, ni la articulación estaba bien-puesto que no se distinguían legatos de staccatos- ni la dinámica, que con mi gesto, demasiado grande, pedía más de lo que debía.	Ritmo y métrica; rítmicamente era sencilla y eso ayuda a la lectura. Lo difícil esta vez ha sido sobre todo la combinación del $\frac{3}{4}$ y $\frac{2}{4}$.	
Creo que de tempo y carácter han estado bastante bien los dos movimientos.	Tempo, ritmo y dinámica creo que las pude controlar bastante bien, al igual que con la articulación y dinámicas.	La marcación de entradas no ha estado clara, aunque solo hay dos. No he mirado a los músicos..	Creo que de tempo y carácter han estado bastante bien los dos movimientos.	Bien articulado. Los acentos y apoyos en acelerando no han sido claros.	Ritmo y métrica: Hay que seguir mejorando la precisión.	
A pesar de eso he intentado usar más la mano izquierda y me he ayudado gracias a las entradas que hay en ambos movimientos, o gestos que ayudan un poco más al carácter de la obra.	Por otra parte, mi gesto era demasiado grande todo el tiempo y esto hacía que no hubiera cambios de dinámica perceptibles.	Entradas: las dí pero mi mano quizás estaba un poco plana (evitando la garra se quedó muy rígida).	Tempo: bien definido.	Articulación: creo que el legato estaba y los acentos también.	No hubo prácticamente ningún fallo métrico a pesar de la dificultad. Eché de menos más claridad en el gesto, tener una línea de referencia más alta y haber podido expresar más con la mano izquierda para cuestiones de musicalidad. Por lo cual respecto a tempo, ritmo y métrica, estoy contento	
Fraseos: falta de conocimiento. Carácter conseguido.	Dinámicas: respetarlas más. Tengo que exagerar más, en general.	Me faltaba marcar alguna entrada.	Tempo: el rubato me gustó, quizás en la 2ª parte me dejé llevar y el tempo fue cayendo un poco	Creo que faltaba hacer más el legato.		
Fraseos: tenía claras las frases y respiré con esa idea. Carácter: estuve expresiva, conseguí levantar la vista de la partitura y eso me ayudó	Sin embargo, como bien me dijísteis en el debate, ni la articulación estaba bien-puesto que no se distinguían legatos de staccatos- ni la dinámica, que con mi gesto, demasiado grande, pedía más de lo que debía.	Entradas: quizá tendría que marcar también las entradas de los cambios de tema en los distintos ámbitos.	Creo que el tempo marcado en la anacrusa era el adecuado.	Articulación: tenía preparado marcar sobre todo los picados y legatos que hay constantemente pero no he llegado a hacerlo. Se ha despistado.		
Creo que el fraseo está bien marcado.. Mi gestualidad no ha sido la adecuada para el carácter de la obra.	Falta más contraste de dinámicas.	Entradas, correctas.	Tempo: con la seguridad que esta vez me sentía ha ido mucho más estable que otras veces.	Articulación correcta.		
Fraseos: la intención del fraseo la he tenido constantemente pero no se si es clara la manera de hacerlo. La mano izquierda tiene mucho trabajo en esta obra en el punto de las articulaciones	Dinámicas: creo que fue bien. En el número 2 los andantes podían haber estado más piano, más sobrio (neutro).	Entradas más claras.	Tempo irregular	Articulación: creo que era correcta hasta que entra en juego el tempo		

y es difícil llevar las dos cosas a la vez.						
Fraseos: pienso que más o menos justos excepto en la coda final donde tal vez no lo haya comprendido bien. Carácter de la música: Al no conocer bien a Bartok diré que no estoy bien familiarizado con su estética. Aún así, creo que puedo decir que hay más cosas bien que mal.	El gesto no fue el correcto en ciertas dinámicas, poca diferencia.	En cuanto a marcación de entradas creo que ha habido bastante entendimiento, aunque podía haber dado alguna más	Tuve problemas con el tiempo y la marcación en algunos puntos de la obra y, como positivo, que pude abordar una obra de mayor dificultad.	Articulaciones, dinámicas y fraseos y el resto de carácter musical es lo que tengo que mejorar para el próximo día.		
Articulaciones, dinámicas y fraseos y el resto de carácter musical es lo que tengo que mejorar para el próximo día.	Dinámicas: creo que he marcado bien de gesto en cada caso.	Las entradas han sido claras desde mi punto de vista. En el número IV si que la entrada después de los calderones no era clara al intentar que hubiese continuidad.	Tempo: más precisión en la pulsación, como aspecto a mejorar.			
	Dinámicas, demasiado gesto.		Tuve problemas con el tiempo y la marcación en algunos puntos de la obra y, como positivo, que pude abordar una obra de mayor dificultad.			
Articulaciones, dinámicas y fraseos y el resto de carácter musical es lo que tengo que mejorar para el próximo día.	Dinámicas: creo que eran correctas (en mi cabeza) aunque los gestos han podido ser equivocados.		Por lo cual respecto a tempo, ritmo y métrica, estoy contento			
	Articulaciones, dinámicas y fraseos y el resto de carácter musical es lo que tengo que mejorar para el próximo día.		Mi tempo ha sido estable.			
	En el IV sí que estuvo bien el cambio dinámico de FF a pp con el gesto más pequeño.		He conseguido hacer un cambio de tempo (de "1" a "2") sin equivocación y volver al ritmo principal.			
			Creo que conseguí comprender el carácter de las dos piezas aunque en la V la agilidad del movimiento la fui perdiendo.			

Anexo 3. Dificultades encontradas en la preparación de la obra en E2.1

Participante	Elementos gestuales/técnicos	Elementos musicales/expresivos	Análisis/toma de decisiones
101	La marcación del 6/8. La exageración de matices dinámicos		
102	Mo tenía muy claro cómo hacer las anacrusas y estaba insegura porque sabía que en consecuencia todo podía resultar un desastre.		
103	entradas, dinámicas	cambios de tempo	
104	Tempo (lo que todavía no está claro).		
105	Marcación anacrusas, si voy a ser comprendida		
106			
107		Cambios de carácter y dinámicas	
108	Dificultad de precisión de gesto e independencia de la mano izquierda.		
109		Cambios de articulación	
110			
111		La proporción de los ritardandos y que el gesto debía ser expresivo y a la vez pequeño	
112			La mayor dificultad que encontré fue la de elegir el compás, si llevarlo a 3 o a 1
113		Marcación de entradas en diferentes partes del compás, mucho rango dinámico, carácter muy delicado, marcación de anacrusas después de un calderón en el tercer tiempo, fraseos	
1501		Cambios métricos, cambios de tempo, varias agógicas	
1502	Muchas entradas por marcar		
1503		La dificultad mayor que encontré es que la pieza es muy expresiva y rubato y transmitir gestualmente es mi punto débil.	
1504			
1505	En el X, cómo aclarar las entradas que quería para hacer un movimiento más interesante.		En el movimiento VII, si marcar a 2 o a 1 (al final decidí a 1).
1506			No se que obra es
1507		acentos en piano, anacrusas de cambio de tempo	
1508	marcación de entradas, dinámicas y tempo		no conocer la obra, estilo, estética de la obra,
1509		el fraseo y el gesto stacatto-legato	
1510		Acentos y fraseos	
1511	Compases irregulares, agógica, etc.		
1512	particular aspectos de articulación, separación de frases, acentuaciones, cambios de compás y vigilar el tempo	el problema de los tempi lentos es el hastío o aburrimiento que pueda causar la obra si no se hace lo	

1513		los cambios de pulso.	
1514		La precisión de cambios de tempo y una correcta ejecución de los tempi	
1515		el ritmo rápido del n° V con los acentos. En el n° IV, el cambio de carácter.	

Anexo 4. Respuestas categorizadas (por colores) a “qué he trabajado gestualmente después del debate”.

Tamaño del gesto, independencia, qué cosas enfatizar	Intentar expresar más. En intentar ser más expresivo, aunque me cueste. Sobre todo la flexibilidad de la mano izquierda y la forma de indicar más expresión. Que mi manera de dirigir sea más clara, intentar utilizar más el brazo izquierdo y expresar más.	el gesto más pequeño y más acorde con la obra, y hacer más articulaciones. Además, intentar indicar entradas.	Trabajo analítico y trabajo delante del espejo.
El cambio de marcación. El gesto de los apoyos. Mantener el cuerpo sereno. Menos gesto.	Sobre todo los tempos y sus correspondientes anacrusas de preparación. Fundamentalmente el tempo. Sobre todo tempo.	He mejorado en confianza y seguridad y algún aspecto en relación a la interpretación de la obra.	Más precisión en algunas marcaciones, subir la línea de referencia. También he intentado trabajar en la expresividad, en marcar más cambios dinámicos y agógicos y sobre todo en intentar hacer la dificultad de la obra más fácil.
El brazo derecho; controlar los clicks y su amplitud. Posición del cuerpo, no encorvarme, posición directorial. Dirigir de arriba abajo.	- Intentar exagerar, por ejemplo, los matices de dinámica	La claridad de las figuras básicas sobre todo. Tenía el 6/8 deformado y no me había dado cuenta. Me ha costado que la figura volviera a su ser original.	La claridad en la interpretación, relajación antes de una actuación, seguridad, tomármelo “más seriamente”, el tempo, que sea cómodamente estable, el fraseo más largo, mantenido y disfrutado.
No dirigir de manera tan pesada. Intentar encontrar cambios de carácter para que no sea monótono y haya cierto juego.	He intentado corregir los corporales y faciales frente al espejo, cambios de tempo y de carácter más exagerados y con un gesto de la batuta acorde a ellos.	Un poco de relajación mientras dirijo y los cambios de tempo de la obra.	Hincapié en el gesto y posición corporal mirándome al espejo
Intentar mejorar mi expresividad con el brazo izquierdo que sea mucho más independiente también.	En la técnica que usar para dirigir, en la proporción del ritardando y la mano izquierda (independencia).	Sobre todo el llevarlo a 1 en vez de a 3 y en intentar dar mejor las entradas.	

Leyenda: Tamaño gesto (amarillo)/ Posición corporal (rojo)/ Figuras de compases (marrón)/ Expresividad (verde)/Independencia brazo izdo. (azul)/ Tempo (rosa)/ Cambios de articulaciones, dinámicas y agógicos (verde botella)/ Carácter (letra azul claro)/ Seguridad y confianza (letra verde claro)/ Entradas (gris).

Anexo 5. Respuesta categorizadas (por colores) a la pregunta sobre los aspectos que los participantes perciben haber mejorado en la fase 2 de hetero-observación

1501. Creo que en general las obras estaban más claras y tenía más en cuenta lo que quería hacer con ellas. Aún podría haber sido mucho más claro en muchos momentos, pero creo que ha estado mejor. Me he sentido muy cómodo con todos mis compañeros y en todo momento muy buen ambiente de trabajo.
1502. Sensaciones muy buenas porque estaba tranquilo pero había aspectos de la partitura que me gustaría haber tenido más controlados.
1503. -
1504. -
1505. Me he sentido más nerviosa que la semana pasada, aunque al mismo tiempo, más concentrada y relajada (no tensa). Creo que he controlado más el gesto y he utilizado más articulaciones. He intentado ser clara aunque me he quedado un poco insatisfecha con el comienzo del movimiento VII: pude haber sido más clara. En general, he sentido que lo hacía mejor que las otras veces y estoy contenta con el resultado.
1506. El cambio de marcación ha dado más estabilidad y también ha aligerado la música. He estado más pendiente de la respuesta del colectivo. Sin embargo, no ha sido la mejor opción de cara al acelerando.
1507. La verdad que no ha sido la mejor sesión. Estaba muy cansada (último viernes del curso) y encima después de un examen que me ha tensado un montón. No estaba muy concentrada ni muy consciente. Digamos que me he dejado llevar por la música. Creo que los tempos han ido mucho mejor, más contrastantes. A lo mejor el andante demasiado rápido ¿. Lo que más tengo que trabajar es el repertorio de gestos de la mano izquierda. Estoy contenta porque creo que cada vez tengo más comunicación visual con los instrumentistas.
1508. Creo que he mejorado todos los aspectos de la pregunta 7. Me he sentido contenta, tranquila y más relajada.
1509. He estado más tranquilo, también por lo cansado que estoy.
1510. Esta vez he estado mucho más tranquila que la vez anterior y eso me ha ayudado a hacerlo bien. He corregido, sobre todo, la parte del fraseo y la mano izquierda pero también mi posición corporal, sin moverme tanto (botecitos del cuerpo) y sin hacer gestos de cerrar el tronco (en p y pp).
1511. He dirigido tranquilo y tengo ganas de seguir trabajando, por supuesto mejorando.
1512.-
1513. Con muchas ganas y nervioso por querer mejorar con respecto a la vez anterior
1514. He mejorado en precisión y en diferenciación de dinámicas. He mirado más a los intérpretes y me he sentido mucho más seguro. Además he estado atento a la línea de referencia. A primera vista, creo haber mejorado, espero que así sea.
1515. Mayor control del tempo. Más confianza en mí misma.. Esta vez he terminado a mi tiempo.
101- Creo que en parte si he podido mejorar los crescendos y decrescendos con la amplitud del gesto y con el movimiento de la mano izquierda. Respecto a los cortes de los calderones me parecían un poco ridículos (no he mejorado mucho). Respecto a las sensaciones, remarcar principalmente la tranquilidad, la cual he ido mejorando paulatinamente a lo largo de las diversas actuaciones.

102- He estado mucho más cómoda que las otras ocasiones, el 6/8 todavía no estaba bien claro marcado pero en general, los puntos a mejorar creo que sí han cambiado. Me parece más importante el cambio de actitud que he sentido y la comodidad al dirigir que haber corregido los fallos técnicos.
103- Después de haber hecho la segunda actuación me siento muy bien. He disfrutado mucho dirigiendo, creo que las opiniones de mis compañeros me han ayudado mucho a la hora de mejorar en mi actuación. Creo que todavía tengo mucho que mejorar pero esta experiencia ha sido muy enriquecedora.
104- Tenía más claro los tempos y la forma de la obra. Me he sentido más solvente. Un poco extraña indicando las dinámicas. Pero en general, más segura de mí misma.
105- Creo haber planteado la obra de otro modo, con más carácter. Tenía el motor más claro, pero el gesto era muy amplio, no lo controlaba tanto con batuta. (He practicado más veces sin batuta, me siento rara, como con vergüenza). Eso me ha enfadado. La actitud y estar molesta. Creo que los aspectos de articulación, entradas musicales y dinámicas estaban interiorizadas.
106- Creo haber mejorado en la mayoría de los aspectos, ya que en la experiencia anterior estaba todo muy mal preparado y salí a dirigir muy insegura y sin tener claro cómo hacer las cosas. Al poderle dedicar más tiempo esta semana me he sentido mucho más segura y, aunque no haya podido conseguir todo lo que pretendía y se me han ido cosas, sabía lo que quería conseguir y eso lo ha hecho todo algo más sencillo.
107- Creo que podría haberlo hecho mejor pero creo que he ido por buen camino y si sigo trabajando en mismos aspectos el tiempo hará que consolide cada vez más los aspectos que quería mejorar y que he comentado anteriormente. Mi sensación dirigiendo cada vez es más cómoda.
108- Creo haber estado más "suelta" físicamente hablando y haber sido más clara y consciente de la amplitud de mi gesto para conseguir lo que quería del músico. No me gusta que todavía hay momentos de inseguridad en los que siento que no me dejo llevar del todo con la música. Creo que el cambio de tempo ha estado mejor también y que he sido capaz de llevar una interpretación coherente y bien defendida.
109- Creo que ha estado mejor el cambio de tempo. Podrían haber estado mejor las entradas.
110- Creo que he mejorado en todos los aspectos por lo cual me siento satisfecho. Aunque cierto es que podría mejorar de manera más sustancial en todas las facetas. El hecho de tener más claro el texto también me ha afectado a que estuviera más tranquilo y con mayor dominio de mis gestos.
111- Creo que he mejorado mucho en el empleo del brazo izquierdo. La técnica también era más blanda y, por lo tanto, asociado al carácter de la música. No he mejorado del todo la proporción de los ritardando sobre todo porque en el segundo me he adelantado, Aun así me he sentido muy segura y a gusto dirigiendo.
112- Sobre todo, llevarlo a l.
113- Creo que todos los aspectos que había trabajado se han mejorado, quizá no lo suficiente como había salido en casa estudiando, pero creo que se ha notado bastante más todo. He estado un poco nervioso y por ello creo que no me ha salido tal cual lo había preparado. Pero estoy contento con la interpretación de hoy. He disfrutado y me he sentido muy bien.

Leyenda: Mayor contacto visual (letra gris)/ Mayor conciencia corporal (Verde botella)/ Mayor seguridad/autoconfianza (Rojo)/ Mejoría técnica gestual (rosa)/ Buenas sensaciones en el podio (azul claro)/ Capaz de transmitir ideas propias (verde claro)/ Mayor claridad gestual (amarillo)

CAPÍTULO VI

LA HETERO-OBSERVACIÓN EN EL AULA DE DIRECCIÓN: LOS DEBATES

ÍNDICE

1- ANÁLISIS DE LOS DEBATES DE LA EXPERIENCIA E2.1	498
1.1 Aspectos gestuales y musicales surgidos en los debates	498
1.1.1 Categorías y codificación	498
1.2 Lo que dicen los pares durante el debate	500
1.2.1 Valoraciones positivas emitidas por los pares en los debates	501
1.2.1 Valoraciones negativas emitidas por los pares en los debates	502
1.3 Lo que dice la profesora durante el debate	506
1.3.1 Valoraciones positivas de la profesora durante los debates	507
1.3.2 Valoraciones negativas de la profesora durante los debates	508
1.4 Los pares y la profesora: diferencias y coincidencias.....	509
2- LO QUE NO HA EMERGIDO EN LOS DEBATES Y LO NUEVO	513
3- ANÁLISIS DEL DISCURSO Y LAS INTERACCIONES DIALÓGICAS DENTRO DEL COLECTIVO DURANTE EL DEBATE HETERO- OBSERVACIONAL.....	519

3.1 Parámetros de observación	520
3.1.1 Intención comunicativa	520
3.1.2 Claves de interpretación del mensaje	521
4- ANÁLISIS DE FRAGMENTOS DE TRANSCRIPCIONES	523
4.1 Fragmento 1 (participante 1501).....	523
4.1.1 La profesora.....	525
4.1.2 El observado.....	526
4.1.3. Los pares	527
4.2 Fragmento 2 (participante 106).....	528
4.2.1. La profesora.....	529
4.2.1. La profesora y los pares	529
4.2.1. Los pares	529
4.3 Fragmento 3 (participante 109).....	531
4.3.1. Los pares	531
4.3.2. La profesora.....	532
4.4 Fragmento 4 (participante 111).....	535
4.4.1. Los pares	535
4.4.2. La profesora.....	537
4.5 Fragmento 5 (participante 107).....	540
4.5.1 Los pares, la docente y la observada	540
5- RESUMEN DE LA ACTIVIDAD DE LA DOCENTE Y SU FUNCIÓN DURANTE LOS DEBATES	542
6- DISCUSIÓN SOBRE LOS RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DE HETERO- OBSERVACIÓN	548
6.1 El grupo de participantes como sistema.....	549
6.2 La tarea del docente en el diseño de actividades de hetero-observación.....	552

6.3 Otras actividades de interacción posibles entre pares en el aula de dirección.....	553
6.4 La importancia del proceso de aprendizaje en las prácticas hetero-observacionales. La autorregulación.	553
6.5 Sobre la pertinencia del análisis del discurso en el aula y lo que revela “·lo dicho” por todos los agentes implicados.	555
6.6 Implicaciones pedagógicas suscitadas en la experiencia de hetero-observación ..	557
7- REFERENCIAS	558
8- ANEXOS. Transcripciones de los debates	559

*“No es el debate el que impide la acción, sino el hecho de no ser instruido por el debate antes de que llegue la hora de la acción.”
(Tucídides)*

1- ANÁLISIS DE LOS DEBATES DE LA EXPERIENCIA E2.1

1.1 Aspectos gestuales y musicales surgidos en los debates

Siguiendo las siete dimensiones de las que parte la escala OCGCS empleada en esta investigación para medir las competencias gestuales de los estudiantes de Dirección de Orquesta, se han categorizado y codificado las referencias a las mismas expresadas durante los debates. En ocasiones, estas referencias que aparecen durante el debate son de carácter positivo, es decir, ofrecen opiniones positivas de un tipo de gesto bien hecho; en otras ocasiones, son opiniones críticas. En esta parte del estudio del debate nos interesa especialmente conocer cuáles son los aspectos gestuales que se “verbalizan”, que se expresan oralmente, dentro del amplio abanico de los 27 ítems analizados para conocer cuáles de ellos constituyen un mayor o menor foco de atención por parte de los observadores. Para este análisis, hemos separado los contenidos de las intervenciones de la profesora de los de los estudiantes para poder discriminar los puntos de interés y la focalización de las críticas de ambos tipos de jueces.

1.1.1 Categorías y codificación

Se han definido las siguientes categorías y subcategorías con su descripción correspondiente, los indicadores de cada subcategoría y la codificación empleada en el análisis de las transcripciones de los debates para su recuento y análisis. Las 28 transcripciones de los debates se han analizado y se ha señalado en el propio texto la codificación de las categorías y subcategorías emergentes en el discurso siguiendo la siguiente tabla (Ver Tabla 1). Los símbolos + y -, hacen referencia a una valoración positiva o negativa respectivamente de las categorías analizadas. No obstante, cuando no aparecen

estos símbolos y sólo aparecen las letras de las codificaciones es que no se han emitido juicios de valor concretos, sino que sólo se han citado durante el debate.

Algunas de las 27 variables definidas en la escala de medida y evaluación empleada en la investigación (escala OCGCS) por motivos que analizamos más adelante, no se han citado durante los debates y por ese motivo no aparecen en los indicadores definidos en esta categorización. Únicamente se han incluido los aspectos que se han mencionado durante las sesiones, ya sea de un modo genérico o bien con una crítica positiva o negativa (+ /-) en las intervenciones de los participantes.

Tabla 3.

Categorías y codificaciones empleadas en la transcripción de los debates en E2.1 (primera fase de la experiencia de hetero-observación)

Categorías	Descripción	Subcategorías	Indicadores	Codificación
TÉCNICA GESTUAL	<p>Todos los gestos incluidos en las dimensiones de la escala OCGCS, desde el punto de vista puramente técnico, esto es, la corrección en su realización, tal y como vienen definidos los indicadores correspondientes.</p> <p>Se ha excluido de esta categoría “Técnica Gestual” la última dimensión de la escala OCGCS “Carácter/expresividad”, porque durante los debates los participantes se han referido a esta dimensión no desde el punto de vista técnico, sino desde el punto de vista de la capacidad comunicativa unas veces, el comportamiento en el podio para trasladar emociones otras, y, en general, haciendo referencia a la expresividad musical en general, involucrando variables de varias dimensiones al mismo tiempo.</p>	Tempo	Tempo	T +/-
			Cambios de tempo	Ct +/-
			Cambios agógicos	Ag +/-
		Ritmo y métrica	Compases	C +/-
			pulso	P +/-
			Cambios métricos	Cm +/-
		Entradas	Preparación (anacrusas)	An +/-
			Dar entradas	En +/-
		Articulación	Legato 1:1	a (1:1) +/-
			Staccato 3:1	a (3:1) +/-
		Dinámicas	Gesto contrastado	D +/-
			Gesto grande	Dg +/-
		Fraseos	Dirección de la música	Fr +/-
			Empleo brazo izquierdo	Iz +/-
Calderones, reposos	Cal +/-			
Corte final	F +/-			
CARÁCTER Y EXPRESIÓN	<p>Los comportamientos y actitudes de los estudiantes en el podio desde un punto de vista holístico en el que todos los elementos corporales se integran para coordinar los gestos técnicos.</p>	Actitud corporal	Todo el cuerpo está involucrado en el carácter de la música de manera armoniosa	AC +
			Tics, el movimiento corporal contradice el carácter de la música, excesiva o poca energía...	AC -
	<p>Imagen externa atribuida al estudiante cuando está en el podio y las emociones o sensaciones que provoca en el espectador dicha imagen.</p>	Imagen en el podio	Directorial –imagen de liderazgo -, segura, con control: “imagen de director/a”	I +
Otras: inseguridad, timidez, falta de liderazgo...	I -			

Capacidad de comunicar ideas, emociones, sentimientos a través del movimiento corporal en su conjunto, incluyendo específicamente la expresión facial, el contacto visual y todos los gestos necesarios para comunicar expresivamente la música.	<i>Expresividad</i>	Expresividad facial	Ef + / -
		Contacto visual	Cv + / -
		Expresividad corporal en conjunto	Ec + / -

Más adelante analizaremos también cuáles han sido las variables que no han sido objeto de discusión durante los debates.

1.2 Lo que dicen los pares durante el debate

Una vez codificadas las intervenciones de los pares durante los debates, se ha procedido a realizar un recuento del número de elicitaciones relacionadas con cada categoría y subcategoría. Estas frecuencias absolutas se pueden observar en el siguiente gráfico en el que se pueden observar qué cuestiones gestuales han focalizado la atención de los pares durante las discusiones inmediatamente posteriores a la actuación de cada participante en esta primera fase de la experiencia de hetero-observación E2.1.

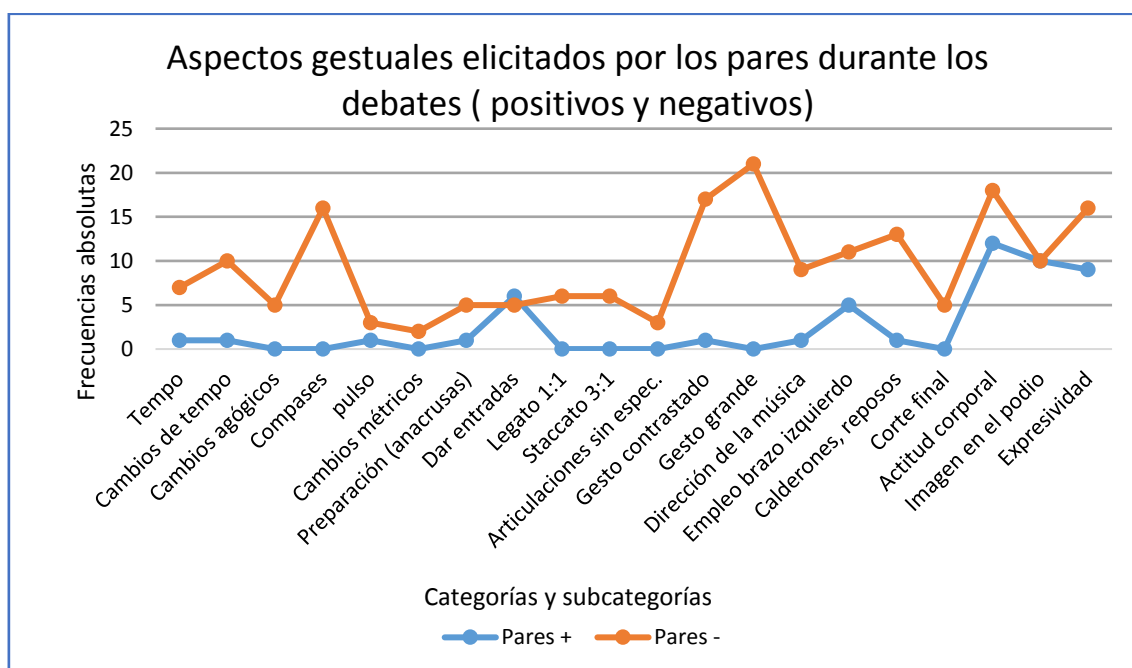


Figura 86. Frecuencia de Categorías y subcategorías mencionadas por los pares durante los debates, tanto para realizar evaluaciones negativas como positivas.


La línea azul representa las opiniones positivas emitidas en cada una de las categorías y subcategorías y, la línea naranja, la frecuencia de opiniones negativas emitidas en dichas

categorías y subcategorías. Cuando nos referimos a opiniones negativas, se debe entender que los pares han expresado en sus intervenciones la necesidad de mejorar dicho aspecto gestual, la incorrección en su realización o la falta de comunicación del mismo de manera convincente y segura. Cuando se hace referencia a respuestas positivas, se quiere decir que las expresiones de los pares hacia dicho gesto resaltaban una buena realización del mismo, o una adecuada elección del mismo para comunicar la música.


En una primera aproximación analítica, de la lectura del gráfico anterior se desprende que los pares han emitido en su conjunto más opiniones de tipo negativo que positivo. Esto apunta a la idea de que han focalizado sus intervenciones en poner en evidencia aquello que necesita mejora, de cara a la siguiente práctica. La profesora, según se desprende de la transcripción de los debates, siempre ha animado a presentar primero los aspectos positivos de la actuación para posteriormente pasar a aquellos que precisaban de un cambio o matización. Pero los aspectos positivos no han sido elicitados con demasiada frecuencia por los pares, a pesar de haber sido animados a hacerlo. Parece evidente que no han prestado atención a lo que “funcionaba bien”, sino a aquello que en su opinión no era correcto.

1.2.1 Valoraciones positivas emitidas por los pares en los debates


Entre los aspectos positivos más emergentes observados por los pares se encuentran:


 *Dar entradas*


 *Empleo del brazo izquierdo*

 Especialmente es el hecho de la valoración positiva que han realizado en relación a las categorías de *Actitud Corporal, Imagen en el podio y Expresividad*.

Los aspectos positivos relativos a la *Imagen en el podio* se han especificado en algunas ocasiones:

 *mucha energía y se le entiende bien*

 *ha “cogido” el rol de director*

 *muy claro, se le entiende todo*

- ♪ *gesto claro y bonito*
- ♪ *claro, fácil de seguir*
- ♪ *actitud directorial seria, “chula”*
- ♪ *clara*
- ♪ *transmite seguridad*
- ♪ *parece un director, fácil de seguir*
- ♪ *sabía lo que quería y lo pedía*

Estas valoraciones positivas en éstas áreas concretas apuntan a que los pares han focalizado su atención específicamente en aspectos comportamentales de tipo general: la imagen externa general, cómo se le ve al participante en el podio, si comunica con su gesto, si emplea el brazo izquierdo también –involucrado no sólo en las entradas, sino en aspectos expresivos- y en la marcación de entradas. Estos aspectos valorados positivamente hacen referencia a competencias que van más allá de la mera técnica gestual, sino del modo en que ésta se pone al servicio de la música. Probablemente, el hecho de que no hayan mencionado aspectos positivos relativos a la técnica pura gestual es porque se encuentran en un estadio del aprendizaje en el que las variables básicas del tempo, la métrica, las dinámicas, etc., si están bien realizadas, no son objeto de discusión alguna porque se dan por supuestas: se entienden que tienen que estar dominadas ya, después de las experiencias y estando ya a final del segundo semestre. Ahora bien, si dichos aspectos técnicos básicos no están en su sitio, entonces sí se elicitán porque se consideran, en estos momentos, cuestiones “graves” que deben estar ya superadas para poder seguir avanzando.

1.2.1 Valoraciones negativas emitidas por los pares en los debates

Si nos fijamos ahora en los aspectos negativos verbalizados durante los debates por los pares, vemos que son, con mucho, más frecuentes que los aspectos positivos y hacen referencia a prácticamente todas las categorías y subcategorías analizadas.

El aspecto que más impacto negativo ha causado en los participantes ha sido en primer lugar el empleo de un *gesto demasiado grande* en general y en las dinámicas suaves, en particular. También han puesto de manifiesto el problema de una *falta de contrastes en las dinámicas*, dando lugar a un *gesto monótono*, siempre igual, sin diferencia entre *piano* y *forte*.



Gesto demasiado grande en general


Falta de contrastes en las dinámicas (gesto monótono, siempre igual)

La *Actitud corporal* y la *Expresividad* han sido objeto de muchas intervenciones entre los observadores. En el caso de la *Actitud Corporal* se han ido revelando tics, posturas corporales incorrectas, actitudes que no se correspondían con el carácter de la música, etc. Veamos las 19 opiniones vertidas en estas apreciaciones negativas de los pares en relación a esta categoría:


- | | |
|---|---|
| # <i>aislado de la música</i> | # <i>faltan contrastes de carácter</i> |
| # <i>serio/cerebral</i> | # <i>falta carácter</i> |
| # <i>falta proyección</i> | # <i>postura encogida</i> |
| # <i>encogido y muy cerca del atril</i> | # <i>falta gesto desde el hombro</i> |
| # <i>monótono</i> | # <i>la música está clara en la cabeza pero no traspasa al cuerpo</i> |
| # <i>bamboleo corporal</i> | # <i>todo demasiado enérgico</i> |
| # <i>falta carácter de la música</i> | # <i>falta carácter grazioso</i> |
| # <i>tensa</i> | # <i>tenso</i> |
| # <i>nerviosa, agarrotada</i> | # <i>falta carácter</i> |
| # <i>rebotes corporales</i> | |

En cuanto a los aspectos en la categoría *Expresividad* y sus subcategorías, los pares han emitido las siguientes opiniones de tipo negativo (16 en total). Entre paréntesis el número de opiniones emitidas.

Expresividad general:

-  *monótono (2)*
- demasiado pendiente de la técnica (2)*
- anodina (1)*
- centrado en marcar el compás (1)*
- siempre el mismo gesto(1)*
- inexpresivo (1)*

Expresividad facial:

-  *falta concordancia con la música(4)*
- cara tensa (1)*
- tic en la boca y labios (1)*
- no refleja el carácter de la música (1)*

Contacto visual: *falta contacto visual con los músicos (1)*

En relación a la Imagen en el podio, coincide la frecuencia de comentarios positivos y negativos. En *los aspectos negativos*, han explicitado los siguientes (10 opiniones distintas):

- | | |
|--|---|
| # <i>preocupado</i> | # <i>se nota que no estás a gusto en el podio</i> |
| # <i>inseguridad (2)</i> | # <i>preocupada, insegura, tímida</i> |
| # <i>el movimiento del brazo izquierdo queda mal estéticamente</i> | # <i>Parecías un autómatas</i> |
| # <i>sensación de estar histérica</i> | # <i>gesto muy homogéneo</i> |
| | # <i>muy nervioso</i> |

En lo referente al fraseo, las críticas de los pares se han focalizado en los *calderones* y en los *cortes finales*. Especialmente de los calderones han resaltado la realización incorrecta en función de si éstos están colocados sobre una nota, un silencio o la línea divisoria.

También se han mostrado críticos con el tiempo de reposo de los calderones y el modo de reanudar el tempo después del mismo sin una preparación adecuada.

Finalmente, hay dos aspectos criticados por los pares que resultan de interés porque atañen al gesto puesto al servicio de la música. En primer lugar, se ha discutido de manera bastante profunda en los debates el tema de la *elección del compás en relación al tempo y al carácter de la obra*. Esto supone que los observadores se han hecho conscientes viendo a sus pares dirigir de que hay que considerar la marcación del compás no sólo en función del compás escrito en la partitura, sino en relación directa con la velocidad y la dirección y fraseo más convenientes al carácter de la misma.

En segundo lugar, se ha discutido ampliamente la idea de “*dirección de la música*”, que no figuraba como una variable de nuestra escala OCGCS, por tratarse de una competencia que no era esperable que se pudiera abordar con estudiantes de primer curso de dirección. Han sido los propios pares los que al hablar del fraseo han introducido esta variable – subcategoría en este análisis- queriendo transmitir la falta de una idea clara de cómo dar coherencia al discurso musical, esto es, identificar la propuesta, su desarrollo y su conclusión con claridad. Incluso, en ocasiones, al hablar de dirección de la música, estaban haciendo una referencia indirecta a la comprensión de la estructura arquitectónica de la obra. Esto es hablar de la coherencia interna de los pasajes musicales para comprender el todo y significa ir incluso más allá de lo que significa una estructura fraseológica. Es cierto que las obras que se han dirigido en esta experiencia de hetero-observación son relativamente breves y quizás esto les haya permitido abarcar en su totalidad el sentido discursivo musical y hablar de dirección de la música en términos de construcción general del discurso.

1.3 Lo que dice la profesora durante el debate

Por su parte, la profesora/investigadora, ha jugado un papel de coordinación y ordenación del debate, confirmando los diagnósticos positivos y negativos de los pares y añadiendo detalles que habían pasado desapercibidos para los participantes.

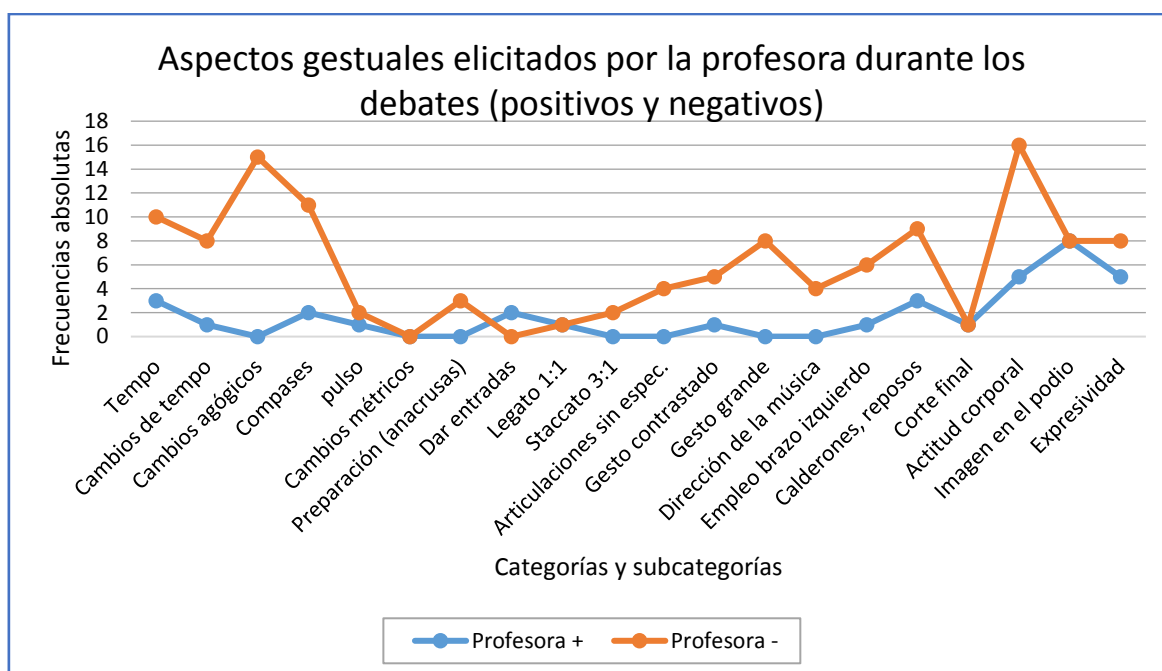


Figura 87. Frecuencia de Categorías y subcategorías mencionadas por la profesora durante los debates, tanto en valoraciones positivas como negativas

1.3.1 Valoraciones positivas de la profesora durante los debates

Se puede observar en el gráfico que los aspectos positivos mencionados por la profesora en relación a los aspectos básicos gestuales presentan una frecuencia muy baja (entre 1 y 3 intervenciones), destacando las tres últimas categorías con una mayor frecuencia (5, 8 y 5 intervenciones respectivamente). Las valoraciones positivas emitidas por la profesora en estas categorías son las siguientes (entre paréntesis el número de veces que la profesora ha emitido dichas opiniones):

Actitud corporal:














-  *con la energía exacta (2)*
-  *gesto claro (2)*
-  *gesto bonito(1)*

Imagen en el podio:

-  *buena imagen directorial (1)*
-  *sabes lo que quieres y lo muestras (2)*
-  *serena, sabiendo lo que quieres (1)*
-  *solvente técnicamente (1)*
-  *se te ve cómodo en el podio (1)*
-  *persuasivo (1)*
-  *tienes imagen de director (1)*

Expresividad:

-  *concordancia cara-carácter de la música (1)*
-  *buen contacto visual con los músicos (1)*
-  *buena comunicación del carácter expresivo de la música (3)*















1.3.2 Valoraciones negativas de la profesora durante los debates

En cuanto a los aspectos negativos elicitados por la profesora, en algunos casos, son confirmaciones de las opiniones presentadas por los pares, especialmente cuando estas opiniones precisaban una explicación ulterior o aclaración técnica para justificar dicha afirmación y que no quedase en una mera impresión personal del participante. Otros, sin embargo, son aspectos que la profesora ha introducido en el debate por considerar que eran importantes y no se habían suscitado durante el mismo.

Hay dos categorías que presentan una elevada frecuencia absoluta de intervenciones críticas de la profesora: la *Actitud Corporal* y los *Cambios agógicos*. En relación a la *Actitud corporal*, la profesora ha emitido los 16 siguientes juicios de valor referidos a 16 de los 28 participantes.

Los aspectos mencionados son prácticamente coincidentes con los mencionados por los pares, si bien no se refieren siempre a las mismas personas.

Actitud corporal:

- | | |
|--|--|
|  <i>aburrido</i> |  <i>postura replegada sobre ti mismo</i> |
|  <i>falta concentrar la energía en un gesto más pequeño</i> |  <i>falta relajación</i> |
|  <i>falta carácter pesante</i> |  <i>saltitos</i> |
|  <i>falta carácter senza colore</i> |  <i>excesiva energía (2)</i> |
|  <i>falta carácter (2)</i> |  <i>temblor de manos excesivo</i> |
|  <i>muy inclinada sobre la partitura</i> |  <i>hombros elevados</i> |
| |  <i>falta de toma de decisiones previas</i> |
| |  <i>cantas mientras diriges</i> |

En cuanto a los *cambios agógicos* –variaciones del tempo de carácter progresivo, como los *ritardando*, *acelerando*, *afretando*, *rinforzando*, etc.- hay que destacar que han sido mencionados por la profesora fundamentalmente (para 15 estudiantes), ya que los pares sólo han hecho referencia a ellos en 5 ocasiones.

Dentro de las discusiones que han emergido en relación a la elección de la marcación de compás en función del tempo y el carácter, la profesora ha intervenido cuando correspondía aclarar los porqués, centrándose específicamente en las elecciones de los *tempi*, los *cambios de tempo* y sus correspondientes *preparaciones*.

También la realización de *gestos excesivamente amplios* en las dinámicas *forte* y la falta de contrastes entre las *articulaciones legato (1:1)* y *staccato (3:1)* han sido cuestiones que la profesora ha sacado a colación durante los debates. Hay que añadir que los reposos en los *calderones* o las *respiraciones en los fraseos* han sido asimismo centros de atención de la docente.

Por último señalar las aportaciones críticas aportadas por la profesora en las categorías de *Imagen en el podio* y *Expresividad*:

Imagen en el podio:

- # *falta de interés en la obra*
- # *no reírse de los fallos de los músicos*
- # *falta de ideas propias*
- # *no estás convencido de lo que haces*
- # *se te nota insatisfecho*
- # *falta proyección*
- # *falta de actitud directorial*
- # *gesto monótono, aburrido*

Expresividad:

- # *falta de expresividad facial(5)*
- # *falta de fantasía en la expresión corporal (1)*
- # *monotonía: siempre la misma expresión, sin contrastes (2)*

1.4 Los pares y la profesora: diferencias y coincidencias

En el siguiente gráfico se pueden ver las cuatro líneas de frecuencia analizadas anteriormente. Estas líneas de frecuencia hacen referencia al número de ocasiones en que se han introducido en el debate las categorías que aparecen en el eje de abscisas. Las críticas positivas y las negativas van en líneas gráficas separadas.

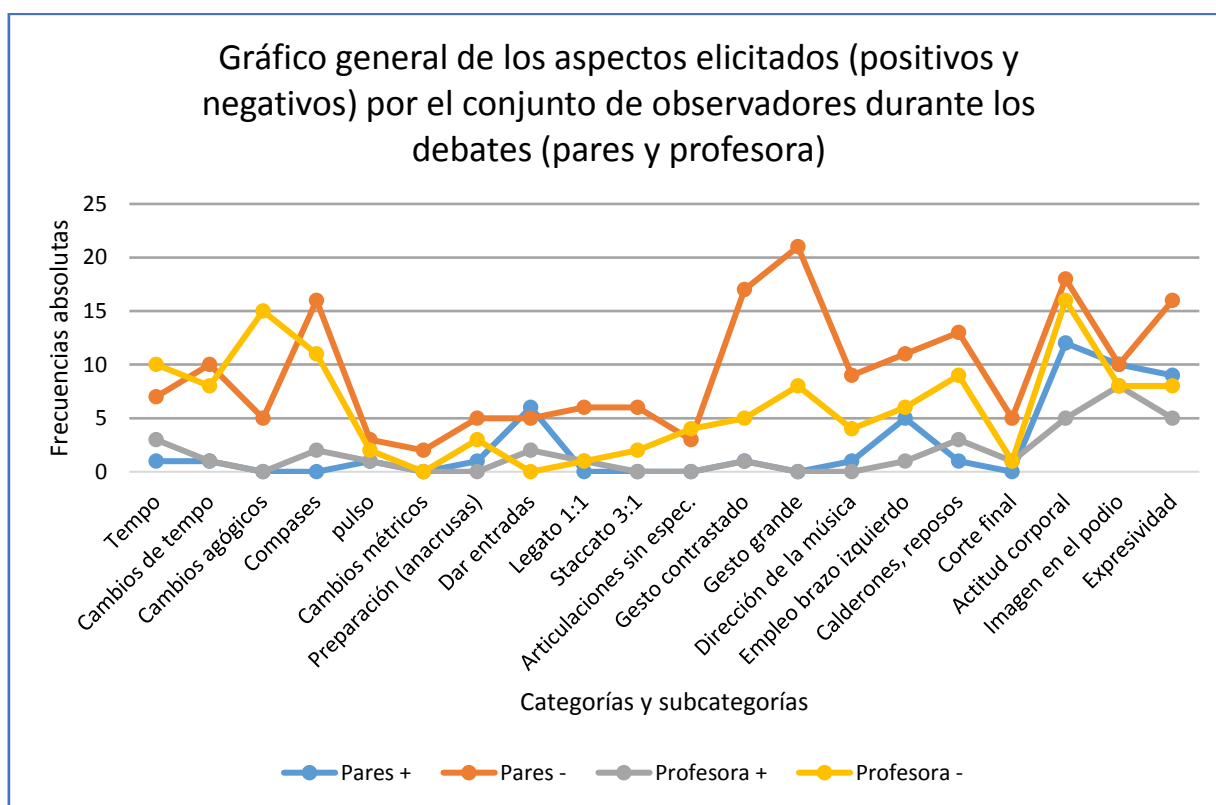


Figura 88. Gráfico con las categorías y subcategorías elicitadas durante los debates por los observadores (en frecuencias absolutas), discriminando las valoraciones positivas de las negativas.

Las líneas correspondientes a los aspectos positivos elicitados por los pares y la profesora presentan un perfil bastante similar, con frecuencias muy bajas en general y categorías en las que ninguno de los observadores ha emitido ningún comentario de tipo positivo. Por ejemplo: no se han explicitado opiniones positivas por parte de ninguno de los observadores, incluida la profesora, en las siguientes categorías:

- ♪ *Cambios agógicos*
- ♪ *Cambios métricos*
- ♪ *Preparaciones/anacrusas*
- ♪ *Articulaciones*
- ♪ *Staccato*
- ♪ *Gesto adecuado a las dinámicas*

La falta de opiniones de tipo positivo en estas categorías por parte de todos los observadores, indican que el colectivo considera que estas son competencias gestuales que no están suficientemente adquiridas aún y que deben ser trabajadas.

En general, los pares han emitido más opiniones positivas que la profesora -49 frente a 34-, especialmente en relación a la gestualidad de las *entradas, al empleo del brazo izquierdo, actitud corporal, imagen en el podio y expresividad*.

Las líneas correspondientes a los aspectos negativos elicitados por los pares y la profesora presentan un perfil con algunas similitudes, pero también con evaluaciones más dispares en relación a algunas categorías. En general la profesora se ha mostrado más crítica que los participantes en la elección de los *tempi* y en los cambios agógicos, mientras que los estudiantes han focalizado sus críticas más específicamente en la elección de los compases (figuras básicas) y a los cambios agógicos no parecen haberles prestado excesiva atención.

En el resto de las categorías, los pares han realizado más críticas que la profesora, destacando especialmente las percepciones de un *gesto exageradamente amplio* de todos los participantes en general en las dinámicas y la *falta de contrastes* entre dichas dinámicas. También se muestran más exigentes en sus valoraciones sobre la realización de *los calderones, el empleo del brazo izquierdo y la dirección de la música*.

Las últimas tres categorías tiene un perfil similar en los pares y la profesora, resultando bastante coincidentes en las valoraciones negativas, si bien la línea gráfica de los pares se despega en relación a la expresividad, mostrándose más críticos que la profesora.

Las intervenciones de los pares son claramente más numerosas que las de la profesora tanto a la hora de poner en valor los aspectos positivos como los negativos. Esto apunta a la idea de que la profesora/investigadora ha intentado que el protagonismo de los debates fuera de los estudiantes e intervenir exclusivamente cuando lo ha juzgado imprescindible.

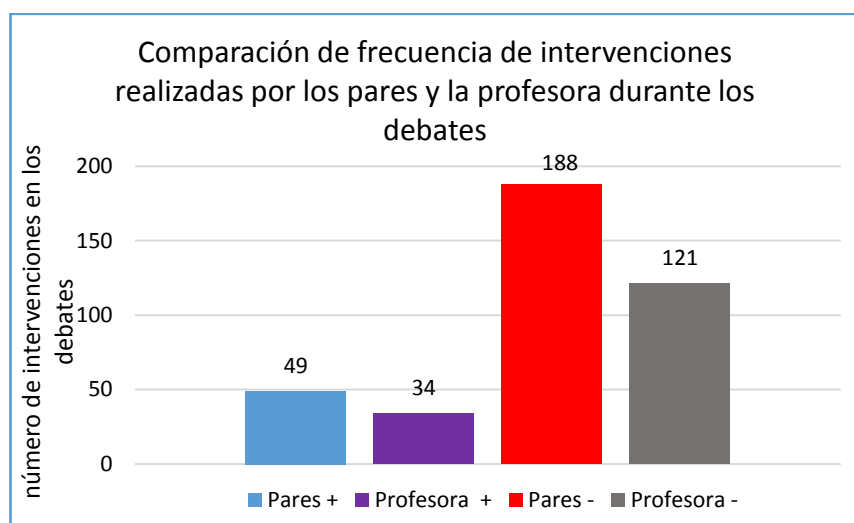




Figura 89. Comparación de frecuencias en las intervenciones de los pares y la profesora, tanto las realizadas en positivo como en negativo.










A continuación se transcriben algunas de las intervenciones de la profesora realizadas con una finalidad pedagógica, dirigidas a todo el colectivo. Estas intervenciones versan sobre aspectos no categorizados relacionados con cuestiones musicales, sobre el modo de trabajar o estudiar, etc. Podríamos decir que más que valoraciones han constituido consejos generales de la profesora a todo el colectivo (Ver tabla 35). Veamos algunos de ellos, a modo de ejemplificación del papel de la docente durante los debates. Entre paréntesis se muestra la codificación de cada secuencia textual del debate (Ver Anexo 1 con la transcripción de los debates de los 28 participantes).

Tabla 35.

Ejemplos de intervenciones de la profesora en el debate con la finalidad de aconsejar a todo el colectivo al hilo de las intervenciones individuales

 *En las obras que no se pueden memorizar hay que estar muy atento a la partitura y marcar bien visibles en ella los aspectos fundamentales (Debate sobre 1501-secuencia 1)*

 *No le has sacado chispa a la música; yo creo que te falta reflexión sobre la obra. Creo que hay también una falta de estudio que se aprecia claramente cuando diriges (Debate sobre 1501- secuencias 42 y 44)*

-  *Texturas [aquí la profesora explica cómo se deben mostrar gestualmente las texturas, aspecto que no está en la escala OCGCS] (Debate sobre 1503, secuencia 11)*
-  *Tienes que tener ideas propias. Eso es lo que se te ha notado: que estabas leyendo superficialmente, que no habías tomado decisiones[...] necesitamos más personalidad (Debate sobre 1503, secuencia 43)*
-  *Tienes que olvidarte a lo mejor de la técnica y pensar en hacer música... (Debate sobre 1504, secuencia 42)*
-  *Lectura superficial, falta profundizar en la música (en varios debates)*
-  *¡Cuidado con los errores de lectura de la partitura! (en varios debates)*
-  *Hay que pensar en los músicos que van a tocar para ti. No te repliegues en la partitura, los músicos te necesitan, necesitan tu mirada (Debate sobre 106, secuencia 30)*
-  *No sé si os habéis dado cuenta de que se puede hacer una misma obra de modo muy diferente, es decir comprendiendo la música de manera distinta. (Debate sobre 107, secuencias 1 y 3)*
-  *La primera conclusión de esto es que es preciso saberse la partitura para poder saber lo que uno va a hacer. Y luego, pase lo que pase, siempre actitud directorial (Debate sobre 110, secuencia 31)*
-  *Tenemos que distinguir entre lo que es un cambio de tempo y un ritardando. Estos conceptos hay que diferenciarlos muy bien. (Debate sobre 111, secuencia 21)*

2- LO QUE NO HA EMERGIDO EN LOS DEBATES Y LO NUEVO

En los debates se han discutido todas las dimensiones de la escala OCGCS, pero no se han citado algunas de las variables. No obstante, han emergido otras nuevas, no previstas inicialmente en la confección de la escala OCGCS pensada para medir las competencias gestuales de los estudiantes de Dirección durante su primer curso de instrucción.

En relación a la dimensión **Tempo**, no se ha citado la V1 referida a la anacrusa de comienzo, la V2 sobre el mantenimiento de la velocidad ni la V3 relativa al tempo marcado en la partitura. De las 6 variables contenidas en esta dimensión de nuestra escala, sólo se han

elicitado las V4, V5 y V6. Sin embargo han emergido otras variables dentro de esta dimensión del tiempo que corresponden a un estadio del aprendizaje más avanzado como son la subdivisión para preparar los cambios agógicos y los cambios de tempo o la elección del tempo no sólo según las indicaciones de la partitura, sino puesto al servicio del carácter de la música.

Las variables de nuestra escala, atendiendo a los elementos gestuales que se han suscitado en los 28 debates, serían diferentes y conformarían una escala OCGCS un poco distinta de la diseñada en un comienzo pensando únicamente en los gestos básicos de un estudiante principiante de dirección. Resulta interesante ver cómo quedaría la escala OCGCS si se da cabida únicamente a los aspectos surgidos en los debates. Por ejemplo, la Dimensión Tempo contendría las siguientes variables (en rojo las nuevas variables y/o matizaciones de las anteriores).

Tabla 36.

Variables emergentes durante los debates en la Dimensión Tempo de la escala OCGCS

Dimensiones musicales	Gestos asociados	Variables (ítems)
Tempo	Indicación de tempo de la partitura	V1-Ajuste al carácter de la música
	Cambios de tempo	V2-Corrección en la preparación del cambio de tempo
		V3-Establecimiento correcto del nuevo tempo
	Cambios agógicos: acelerando y retardando	V4-Progresión proporcionada
		V5- Preparaciones mediante subdivisión
V6- Preparación mediante reducción de los pulsos (compases más grandes)		

En relación a la dimensión *Ritmo y Métrica*, las variables de la escala OCGCS se han mantenido activas en los debates. Las variables 7, 8, 9 y 10 se han hecho presentes fundamentalmente por el tipo de obra que han debido dirigir en esta experiencia de hetero-observación. Todos los estudiantes han dirigido piezas de Béla Bàrtók, con muchos cambios de compás, de proporciones, y de dinámicas y tempo, entre otros aspectos; por ello, estas variables han sido objeto de discusión en prácticamente todos los debates de

todos los participantes. Esta dimensión se mantendría igual que la diseñada en la escala OCGCS.

La dimensión *Entradas musicales*, V11 y V12 también han tenido su espacio propio en los debates, si bien con menos frecuencia que en la experiencia de auto-observación porque parece que la gestualidad relacionada con estas variables se encuentra en un nivel competencial mejor que al principio de la investigación y no ha sido objeto de críticas por parte de los participantes, incluida la profesora.

En cuanto a la *Articulación*, se han citado las tres variables de esta dimensión, V13, V14, V15, si bien se ha hecho mucho hincapié en la idea de que se abusa de las relaciones 3:1 (*staccato*) perdiendo de ese modo la articulación *legato*, necesaria por resultar mucho más expresiva en los tiempos lentos y líricos. En los debates se ha puesto de manifiesto que las relaciones 1:1 se realizan en pocas ocasiones y se pierde riqueza en los contrastes de carácter. A esta dimensión de Articulación se le ha sumado otra variable no prevista en la escala OCGCS para principiantes: se trata de la realización de los acentos. Éstos se realizan con relaciones 3:1, 5:1, etc., similares al gesto del *staccato*, pero en un pulso determinado del compás, en el lugar donde se halle el acento (*sforzato*, >, etc.). Por tanto habría que añadir otra variable en este apartado a nuestra escala OCGCS, si atendemos a los emergentes de los debates.

Tabla 37.

Variables emergentes durante los debates en la Dimensión Articulación de la escala OCGCS.

Dimensiones musicales	Gestos asociados	Variables (ítems)
Articulación	Legato	V13-Corrección en Relaciones 1:1
	Staccato	V14-Corrección en Relaciones 3:1
	Cambio de articulación	V15-Claridad en el cambio
	Acentos	V16- Correcto empleo de relaciones 3:1, 5.1, etc.

En cuanto a las *Dinámicas*, las variables V16 y V17 han seguido siendo las grandes protagonistas de los debates, principalmente por la falta de ajuste del tamaño del gesto a las dinámicas. Principalmente por exceso de gesto, estas variables han centrado buena parte de los debates.

La dimensión referida a los *Fraseos* también ha presentado algunas modificaciones en relación a las variables que han intervenido en los debates. Por un lado, el empleo del brazo izquierdo para los fraseos (V18) no se ha citado. Cuando se hablaba del brazo izquierdo se hacía referencia a la expresividad y el carácter de la música, no específicamente a su uso para frasear. La V19, relativa a las respiraciones y separaciones de frases ha sido muy frecuente durante los *feedbacks* de los pares, pero sin duda las V20 y V21, relativa a los calderones y puntos de reposo han sido objeto de discusiones bastante intensas durante los debates. En cuanto al corte final se ha comentado en alguna ocasión, pero desde el punto de vista de la imagen externa (bonito, feo, brusco...), sin relación a las dos variables gestuales correspondientes (V22 y V23). Lo que resulta muy interesante dentro de esta dimensión es la aparición de una nueva variable que ha sido muy empleada durante las discusiones de los pares: *la dirección de la música en el fraseo*. Hablar de la dirección de la música es hablar de la continuidad y coherencia en el discurso musical y en ocasiones no sólo se hacían referencias a dicha direccionalidad dentro de una frase, sino abarcando toda la estructura arquitectónica de las piezas (piezas breves, por otro lado). De nuevo, los estudiantes muestran avanzar en la comprensión del gesto al servicio de la música, en una especie de descubrimiento colectivo observando a sus colegas en el podio. Por tanto, esta dimensión de *Fraseo* quedaría como sigue, según lo explicitado en los debates (Tabla 38).

Tabla 38.

Variables emergentes durante los debates en la Dimensión Fraseo de la escala OCGCS

Dimensiones musicales	Gestos asociados	Variables (ítems)
Fraseos	Dirección de la música	V18-Coherencia interna del discurso
	Separación de frases: cesuras y respiraciones	V19-Corrección técnica
	Interrupción del movimiento: calderones	V20-Adecuación del tiempo de reposo
		V21-Anacrusa de reanudación del tiempo
Corte final	V22-Plasticidad del gesto	

Finalmente, la dimensión *Carácter* de la música o la Expresión Musical, a tenor de las intervenciones de los participantes en los debates, se ha dividido en tres categorías: *Actitud Corporal* (correspondería a la V 24), *Expresividad* (con tres variables nuevas: *Contacto visual*, *Expresividad facial* y *expresividad corporal general*) y la *Imagen en el podio*. De las variables que componían esta dimensión en la escala OCGCS no han aparecido la V26 –implicación del brazo izquierdo en la expresividad- porque se ha visto la expresividad desde un punto de vista holístico corporal, separando únicamente el contacto visual con los músicos y la expresión facial acorde con el carácter de la música. En cuanto a los cambios de carácter y su V27 –anacrusas de preparación- no han aparecido en los debates. Así pues, esta Dimensión de la escala OCGCs quedaría del siguiente modo:

Tabla 39.

Variables emergentes durante los debates en la Dimensión Carácter/expresión musical de la escala OCGCS

Dimensiones musicales	Gestos asociados	Variables (ítems)
Carácter de la música (expresión musical)	Actitud corporal general	V23-Correspondencia actitud corporal/carácter de la música
	Expresividad	V24-Correspondencia expresión facial/carácter de la música
		V25- Contacto visual
		V26- Expresividad/comunicación corporal de la música
	Imagen en el podio	V27- Actitud de liderazgo
V28- Seguridad en el podio, control de los acontecimientos		

El análisis de lo dicho y lo no dicho durante los debates hetero-observacionales, de las variables propuestas en la investigación y las variables emergentes dentro de los intercambios verbales entre pares, así como la necesidad de explicación por parte de la profesora de aspectos nuevos gestuales no tratados en un primer nivel o estadio de la formación gestual en Dirección, sugiere la necesidad de repensar la escala OCGCS y sus contenidos gestuales. La escala ha sido un referente útil y suficiente para la experiencia de auto-observación, es decir, para las primeras prácticas observacionales. Se observa, no obstante, que el aprendizaje mediado por las prácticas de autoobservación y la reflexión que sin duda parece haber propiciado ha conducido a una profundización en materia gestual de modo que durante esta tercera práctica en el podio los participantes han dado pasos hacia

adelante en la profundización de los gestos estudiados, e incluso se han suscitado aspectos gestuales más avanzados y han precisado de la profesora más información/formación sobre cuestiones no tratadas en el aula pero que se han mostrado abiertamente pertinentes habida cuenta del nivel alcanzado por los estudiantes –no tanto en la adquisición de todas las competencias, sino en la comprensión profunda de las necesidades gestuales para comunicar la música-. Curiosidad epistémica, auto-reflexión y estar “enganchados” a las actividades planteadas son algunos de los motivos que están en la base de esta evolución formativa: de no saber qué se les va a evaluar hasta la hetero-evaluación fundamentada y en continua búsqueda de los porqués, los cómo y paraqués de los gestos estudiados y de los no abordados aún.

Por todo ello, cabría pensar que podría tener sentido una escala OCGCS de un nivel superior para medir competencias que supongan una mayor comprensión del gesto aplicado a la comunicación de la música y la inclusión de variables gestuales más avanzadas (por ejemplo, el gesto para las diferentes texturas o para evaluar la Dirección de la música, la elección de los patrones de compás en función de la música y sus cambios, relaciones internas, subdivisiones, independencia de las dos manos, etc.). Estaríamos hablando de dos niveles en la escala OCGCS, con las mismas dimensiones, pero gestos asociados y variables competencialmente de diferente nivel de dificultad: OCGCS 1 y OCGCS 2. El estudio con colectivos de estudiantes de cada uno de los 4 cursos que componen en la actualidad el Grado en Dirección de Orquesta, así como los colectivos de estudiantes de Másteres y postgrados en Dirección podrían originar variantes de la escala OCGCS que representasen estos diferentes niveles competenciales a lo largo de la formación de un director con finalidad profesionalizadora. Volveremos sobre esta idea en las conclusiones finales y en las posibles perspectivas de investigación en esta línea pedagógica de la música.

3- ANÁLISIS DEL DISCURSO Y LAS INTERACCIONES DIALÓGICAS DENTRO DEL COLECTIVO DURANTE EL DEBATE HETERO-OBSERVACIONAL

Del análisis de las transcripciones de los debates nos ha interesado fundamentalmente el modo en que se produce el intercambio de ideas y consejos con la persona observada. En los análisis previos de los auto-informes hemos podido rendir cuenta de los aspectos que han emergido durante estos debates porque los mismos participantes los han expresado por escrito; además, a nivel cuantitativo, han respondido a cuestionarios en los que se han autoevaluado y han evaluado a los demás. De hecho, los resultados de los análisis cuantitativos y cualitativos realizados en esta práctica de hetero-observación especifican las mejoras que han tenido lugar tanto en relación a las dimensiones gestuales analizadas como en relación a los sentimientos, emociones y vivencias de los participantes entre las dos fases E.2.1 y E.2.2.

Por ello, creemos que el análisis de la transcripción de debates no debe centrarse en los mismos tópicos que ya se han analizado con otros instrumentos, sino en el modo en que se han comunicado todos los participantes y la profesora durante los debates para intentar desvelar los tipos discursivos que tienen lugar en este feedback colectivo, los recursos específicos que se han empleado para hacer posible que este debate fuera vivido no como una agresión sino como un soporte para la mejora, y los modos de hacer de cada uno de los actores.

Hemos analizado el discurso de la profesora/investigadora para establecer cuáles han sido sus funciones –o **“qué hace la profesora durante el debate”**– y la repercusión de su discurso en el sujeto observado y en el resto del colectivo.

También se han analizado las interacciones mantenidas entre los pares y la persona actora –o **“qué hacen los pares durante el debate”**–, los recursos discursivos que aparecen en los diálogos y que, de algún modo, han permitido que sus opiniones sean aceptadas por el director actor y recogidas como un consejo “de colega a colega”, no de “experto a inexperto”, es decir, en un mismo plano dialógico, sin intervención de roles de poder.

Por último, se han recogido los aspectos discursivos empleados por los participantes en el momento de ser juzgados, el intercambio de ideas, etc. Es lo que hemos dado en categorizar como “**qué hace el observado durante el debate**”.


3.1 Parámetros de observación

Para este análisis del discurso empleado durante los debates en clase nos hemos centrado en dos criterios, enfoques o parámetros de observación.


3.1.1 Intención comunicativa

Se van a revisar los objetivos de actuación de la docente y de los participantes. Las categorías que se van a analizar desde este parámetro de observación son relativas a las *intenciones atribuidas a la docente* y las *intenciones atribuidas a los pares*.

3.1.1.1 Intenciones/funciones atribuidas a la docente durante el debate

- 
- Corregir errores*
 - Relacionar conceptos*
 - Inducir a la reflexión*
 - Fomentar y organizar la participación oral de todos los alumnos*
 - Refuerzo positivo/seguridad afectiva*
 - Suscitar temas de interés*
 - Reformular, clarificar*
 - Corroborar opiniones*

3.1.1.2 Intenciones/funciones atribuidas a los pares o cómo actúan los observadores durante el debate

- 
- Opinan (crítica positiva o negativa)*
 - Discrepan entre ellos*
 - Justifican opiniones*
 - Refuerzan positivamente a los pares*
 - Socializan los errores*
 - Aconsejan*
 - Buscan refrendo en la docente y en el colectivo*

3.1.1.3 Intenciones/funciones atribuidas al observado durante el debate

- # *Acepta opiniones*
- # *Refuta opiniones*
- # *Se justifica*
- # *Toma anotaciones en la partitura*
- # *Pregunta*

3.1.2 Claves de interpretación del mensaje

En este apartado presentamos *un análisis del discurso interactivo*, cómo los interlocutores actúan conjuntamente a través de las palabras y de las inferencias que pueden hacerse, así como de las estrategias empleadas por la docente para la consecución de los objetivos.

Desde este criterio o parámetro de observación, observaremos las siguientes categorías de análisis:

3.1.2.1 Análisis de vínculos cohesivos para crear continuidad:

- ❖ *Referencia anafórica: vínculo cohesivo que va hacia atrás en el texto*
- ❖ *Referencia catafórica: vínculo cohesivo que va hacia delante en el texto*
- ❖ *Repetición de palabras clave*
- ❖ *Sustitución de palabras: empleo de sinónimos o palabras del mismo campo semántico que cohesionan el discurso*
- ❖ *Conversación acumulativa: completar las frases entre varios interlocutores*
- ❖ *1ª persona del plural: para destacar que se está hablando de una experiencia compartida*
- ❖ *Discurso de resumen: se reúnen todas las palabras claves de un modo sintético. Recapitulación*

3.1.2.2 Técnicas para construir el futuro a partir del pasado:

- ❖ **Reformulación:** parafrasear la respuesta de un estudiante para devolverla a la clase con una forma ligeramente distinta para que quede más clara o sea más pertinente.
- ❖ **Repetición:** repetir la respuesta de un modo ratificadorio y concluyente, como presentándola al resto de la clase para que todo el colectivo repare en ella.
- ❖ **Suscitación:** intento por parte del docente de hacer que los estudiantes den alguna información adquirida que sea pertinente para la actividad.
- ❖ **Recapitulación:** resumir al final del debate los puntos principales tratados, especialmente los conceptos, ideas o consejos nuevos.
- ❖ **Exhortación:** exhortar a los estudiantes a pensar, recordar o reflexionar sobre algo

3.1.2.3 Uso del discurso protector para propiciar un diálogo que lime asperezas y procure no molestar a ningún sujeto del grupo

- ❖ Lenguaje impersonal
- ❖ Suavizar opiniones negativas
- ❖ Exponer primero los aspectos positivos
- ❖ Lenguaje en 3ª persona (no se dirige directamente al actor principal)
- ❖ Socializar los errores
- ❖ Disculpar los errores justificándolos
- ❖ Uso de conectores que denotan subjetividad o sugerencia: a lo mejor, yo creo que, quizás, puedo estar equivocada pero, etc.

Seguramente sin haber pensado demasiado en cómo producir un discurso que no ofendiese al colega, pero guiándose del sentido común y sobre todo de un pensamiento que siempre subyace en este tipo de actividades y que es ese que nos dice que “podría estar yo en esa misma situación”, el que ha originado un discurso pretendidamente objetivo, en el que todo el colectivo asume los gestos y actitudes analizadas como propias, sin apuntar con el dedo directamente a la persona que voluntariamente se ha ofrecido para protagonizar esta sesión práctica de Dirección, al igual que el resto del colectivo.

Se trata de un mecanismo de protección del grupo hacia el individuo cuya actuación se examina porque de otro modo, si no se asegurara esa “inmunidad”, no serían posibles este tipo de experiencias formativas colectivas basadas en el vídeo o en la hetero-observación.

En cuanto al *estatus del discurso* en esta experiencia que analizamos, podemos decir que es fundamentalmente *dialógico*. Es un discurso en el que el docente se adecúa a un interlocutor inexperto y se va construyendo socialmente el conocimiento mediante el diálogo entre los participantes de la clase. Este diálogo está mediado o facilitado por la docente que organiza los turnos de palabra y direcciona el diálogo para que se ajuste a sus objetivos didácticos.

Este discurso de tipo dialógico da lugar a la *polifonía del aula*: uso del plural mayestático, de formas verbales impersonales, uso de la primera persona del plural para cohesionar al grupo y activar la integración de todas las voces en el discurso, apelación directa a los interlocutores (llamados por su nombre), entre otros recursos.

4- ANÁLISIS DE FRAGMENTOS DE TRANSCRIPCIONES

4.1 Fragmento 1 (participante 1501)

Veamos el siguiente fragmento de la transcripción del debate realizado en torno a la actuación del participante **1501**. La (P) indica las intervenciones de la profesora y los números entre paréntesis los participantes que están dando su opinión. En negrita y al final de cada intervención se analiza “qué hace la profesora durante el debate”; en rojo “qué

hacen los pares” y en azul “qué hace el director observado”. Los números de la izquierda se corresponden con las secuencias ordenadas del diálogo de dicho debate.

- 1- (P) Muy bien. Vamos a darle feedback a Alex. Yo empezaría por decirte que en el 7/8 estaba muy impreciso el ritmo. No he conseguido entenderte, no tenía claro dónde ponías el “3” porque ibas haciendo aparentemente 2-3-2 y yo, cuando tocaba 2-3-2, yo tenía la sensación de que tú hacías 2-3-3. Entonces me sobraba compás o me faltaba. Por eso, creo que todo el movimiento del 7/8 está poco claro. No tienes claro cómo hacer 2-3-2, digo, esperar 2, esperar 3 y esperar 2 pulsos en cada batida. Ha sido realmente complicado seguirte ahí. **Inicia el debate. Corrige técnica. Comienza siempre con un refuerzo positivo (*Muy bien*)**
 - 2- (1501) Normal... *Acepta crítica*
 - 3- (P) ¿Por qué? **Invita a la reflexión**
 - 4- (1501) Porque yo me veía así [lo marca con la mano] 1-2...!epa! ya toca. [risas colectivas] Y así no...*Autocrítica con sentido del humor*
 - 5- (P)Muy bien ¿Malen? **Modera las intervenciones**
 - 6- (1510) Pues, eh... no sé, tengo la sensación de que de la primera vez que hicimos a lo de ahora te llena menos esta música y tu actitud era mucho menos intencionada porque te veía como aislado de la música... **Discurso protector: uso de perfrasis.**
 - 7- (1501) Preocupado también. Estaba pendiente de leer prácticamente, de ver lo que está escrito y poco más; y si quieres hacer cuatro cosas más pues se te va la olla, al menos a mí...*Acepta crítica y explica los motivos*
 - 8- (1510) Es que la primera vez se te veía mucho más suelto y todo. Luego también creo que las dinámicas no han estado suficientemente claras; en el poco adagio son 2 “PP” y...no coincidía el gesto. Nada más así...**Discurso Protector: creo que... ;Nada más así...(o sea queriendo decir que el resto bien)**
 - 9- (P) Bueno. Muy interesante lo que ha dicho Malen. Muy interesante. Andrés. **Alienta los feedback. Modera**
- ...

Del análisis de este breve fragmento han emergido unos “modos de hacer” discursivos que se repiten a lo largo de todos los debates. Por ejemplo, veamos qué hace cada uno de los actores durante el debate en este pequeño pasaje:

4.1.1 La profesora

- **Inicia el debate.** *“Yo empezaría por decirte...”*

Esta función de iniciar el debate la ha realizado siempre la profesora con la finalidad de evitar las indecisiones normales a la hora de que los pares comiencen a dar sus opiniones. Por eso, la profesora comienza el debate, generalmente con cuestiones relevantes de tipo técnico y después pasa la palabra a quien quiera participar.

- **Corrige técnica.** *“Por eso, creo que todo el movimiento del 7/8 está poco claro. No tienes claro cómo hacer 2-3-2, digo, esperar 2, esperar 3 y esperar 2 pulsos en cada batida.”*

Generalmente en los debates surgen cuestiones técnicas y la profesora aprovecha el momento para corregir, explicar y demostrar el modo de realizar el gesto correctamente. De este modo, todo el colectivo aprovecha la explicación correspondiente.

- **Refuerza positivamente la actuación del participante.** Lo primero que dice después de cada actuación es *“Muy bien”*. Este refuerzo positivo es muy importante para la autoestima de quien acaba de dirigir y se va a someter a la mirada de los otros. El mensaje de la profesora es claro: ha estado muy bien, pero ahora vamos a profundizar en algunas otras cuestiones que podrían estar mejor.

- **Invita a la reflexión.** *“¿Por qué?”*

Durante los diálogos se ofrecen a veces opiniones, tanto de los observadores como de la persona observada que no están justificadas o fundamentadas y la profesora aprovecha esa opinión para invitar a la reflexión a todos los participantes y, de paso, propiciar la fundamentación de sus juicios de valor.

- **Modera las intervenciones.** *“Muy bien... ¿Malen?”*

En ocasiones, hay participantes que acaparan el debate por su personalidad abierta y extrovertida, mientras otros no intervienen *motu proprio* por timidez, por falta de seguridad en sus opiniones, falta de autoconfianza, etc. La profesora modera las intervenciones para procurar integrar a todo el colectivo en la actividad y que todos se impliquen en el debate, sin esconderse.

- **Alienta la participación de los pares con refuerzos positivos.** “*Muy interesante lo que ha dicho Malen. Muy interesante*”

Cuando las opiniones vertidas en el debate son de interés por su novedad, porque aportan un punto de vista original o no tratado anteriormente, la profesora refuerza positivamente la intervención. De hecho, durante los debates se han expresado ideas muy sucintas, con pocas palabras, pero tan acertadas que la profesora no sólo felicita al participante por su intervención, sino que al hilo de la misma, pregunta su opinión a los demás con el fin de que reflexionen sobre ese aspecto novedoso que ha emergido durante el debate. Con esta actitud se alienta a los participantes a poner sobre el tapete sus ideas, aunque sean o parezcan extravagantes o inusuales, y evitar que todas las intervenciones giren en torno a los mismos aspectos continuamente.

4.1.2 El observado

- **Acepta las críticas.** “*Normal...*”
- **Autocrítica con sentido del humor.** “*Porque yo me veía así [lo marca con la mano] 1-2...!epa! ya toca. [risas colectivas] Y así no...*”

El empleo del sentido del humor en la recogida de las críticas de los compañeros es un mecanismo de defensa y las risas del colectivo contribuyen a crear un ambiente distendido en el que luego sea posible decir cosas importantes.

- **Explica sus dificultades.** “*Estaba pendiente de leer prácticamente, de ver lo que está escrito y poco más; y si quieres hacer cuatro cosas más pues se te va la olla, al menos a mí...*”

En ocasiones los observados explican las dificultades que han encontrado para justificar los fallos o errores cometidos. En otras, no obstante, esas dificultades enunciadas son una excusa para no quedar expuesto a los posibles juicios negativos de los pares.

4.1.3. Los pares

- **Opinan.** *“Es que la primera vez se te veía mucho más suelto y todo”*
- **Emiten juicios de valor mediante el empleo de el “discurso protector”** (Ruiz Bikandi, 2007). Para ello, se usan recursos discursivos muy específicos, como el uso de perífrasis o suavizar las críticas, entre otros.

“No sé, tengo la sensación de que de la primera vez que hicimos a lo de ahora te llena menos esta música y tu actitud era mucho menos intencionada porque te veía como aislado de la música”

En la frase anterior, el colega se vale de la expresión “tengo la sensación” para indicar que no es una afirmación fundamentada en nada en particular. Es una sensación nada más. Y más tarde añade que “te veía como...”, indicando de nuevo cierta imprecisión, dejando su opinión en un halo de subjetividad, para evitar la confrontación directa que habría supuesto decir directamente “te veía aislado de la música”, que resulta más duro.

“Es que la primera vez se te veía mucho más suelto y todo. Luego también creo que las dinámicas no han estado suficientemente claras; en el poco adagio son 2 “PP” y...no coincidía el gesto. Nada más así...”

En esta intervención también hace su aparición el discurso protector que hace de paraguas que cubre a todos, el observado y los observadores, para evitar roces o situaciones incómodas ante críticas de tipo negativo. En este caso, la coletilla inicial “creo que” es muy frecuente, queriendo decir que es lo que yo pienso, pero puede no ser una opinión objetiva. Continúa el colega diciendo inmediatamente: “las dinámicas no han estado suficientemente claras”, queriendo decir que no es que estuviesen mal o que no estuvieran claras, sino que le faltaba un poco más de claridad, aligerando de este modo la crítica. Finaliza su intervención con un “nada más así...”, que quiere decir que aparte de lo que le ha comentado, el resto le parece que es correcto o que no merece la pena mencionar.

4.2 Fragmento 2 (participante 106)

Analicemos ahora el siguiente fragmento de debate que contiene otras funciones, además de las expuestas, y algunos recursos discursivos de interés. Es parte del debate sobre la actuación del participante 106.

Aparecen vínculos cohesivos para crear continuidad en el discurso como, por ejemplo, la *referencia anafórica*, que podemos observar en el comienzo de este fragmento. La referencia anafórica es un vínculo cohesivo que va hacia atrás en el texto. Las flechas azules que relacionan la secuencia 21, 22, 23, 24 y 25 son un tipo de vínculo anafórico: la profesora suscita el tema de interés en la secuencia 21 (amplitud del gesto) y de manera encadenada las siguientes secuencias hacen referencia a dicho tema, sin nombrarlo explícitamente.

21. (P) ¿Cómo estaba el gesto de amplitud? ¿Os habéis fijado? Alienta a participar. Suscita temas de diálogo	↓
22. (108) Bien... Opina	↙
23. (101) Yo creo que un poco muy amplio en general... Discrepancia de opinión	↘
24. (107) El pianísimo era muy amplio. Las dos “pp” eran demasiado amplias. Matiza la opinión anterior	↓
25. (P) Quizás cuando usáis la batuta no os dais cuenta que la batuta no amplitica todo. De hecho, para eso es. Por eso tenéis que tener un poco de cuidado. En general, su expresividad, su cara, ¿cómo la veis? Diagnostica el origen del problema. Aconseja a todos. Suscita temas de diálogo	↓
26. (105) Estaba un poco preocupada, <u>¿no?</u> Opina, buscando corroboración de los demás	
27. (107) Como es ella, yo siempre que la veo dirigiendo le veo a ella; que tienes que ser más segura y olvidarse de las inseguridades. Te veo <u>como haciendo con miedo</u> , y ¿sabes? <u>Tienes ideas buenas y tienes que plasmarlas...</u> <u>Tiene mogollón de ideas porque se le ve que las tiene y que quiere hacer</u> , pero es como que, yo <u>le veo como tímida</u> para expresar o hacer lo que ella piensa. <u>Tiene que abrirse a hacerlo.</u> Aconseja. Resalta lo positivo. Habla en tercera persona, no dirigiéndose a ella directamente.	
28. (P) Estamos de acuerdo contigo, Alazne. El poco animato que hay aquí, tampoco lo has marcado...hay que trabajarlo un poco. Confirma opiniones	

Referencias anafóricas

29. (106) Sí... **Acepta crítica**

30. (P) ¿Vale? Y luego cuando el próximo día vayas a dirigirnos que todos tengamos claro, pero absolutamente claro, hasta dónde llega el calderón,..., todo. Tienes que pensar en quien va a tocar para ti. Siempre. Tú y todos. **Aconseja al colectivo sobre una cuestión que no ha surgido en el debate.**

31. (106) Sí, es que ahora mismo... **Acepta crítica e intenta justificarse**

32. (P) Vale. Bien. [aplausos] **Modera el discurso (concluyéndolo)**

Las funciones discursivas presentes en este fragmento de debate serían:

4.2.1. La profesora

Además de las funciones ya citadas en el fragmento anterior, se suman ahora las siguientes: **Diagnostica soluciones. Introduce temas de interés no citados por los pares. Confirma/corroboración opiniones de los pares.**

4.2.1. La profesora y los pares

Conjuntamente emplean un recurso discursivo para dar cohesión al discurso **-referencia anafórica-** y al mismo tiempo dar agilidad al mismo.

4.2.1. Los pares

En este fragmento presentan **discrepancia de opiniones** y **matización** de las mismas (secuencias 22-23-y 24).

En la secuencia 26, el participante opina, pero **busca la corroboración** de los demás, indicando que quizás era una apreciación subjetiva suya. Para ello utiliza la coletilla, muy frecuente por otro lado, “¿no?”.

Podemos observar en la intervención del participante 107, secuencia 27, un ejemplo de empleo del **discurso protector** con varios elementos que ilustran muy bien el modo de “decir” las opiniones en un debate en el que se está juzgando la acción de un colega. Algunos de estos elementos son recurrentes durante el debate, como por ejemplo el empleo de la tercera persona del singular para referirse al observado como si no estuviera presente o se estuviese hablando de alguien que no está presente. Este recurso - **cambio de agentividad-** en ocasiones tiene lugar sin solución de continuidad, como en la siguiente

secuencia: primero el observador se dirige a la observada directamente y después pasa a hablar de ella en tercera persona. De este modo se despersonaliza la crítica.

Otro de los recursos que veremos en la siguiente secuencia es el **refuerzo positivo** que, en ocasiones es previo a la crítica negativa y, en otras, como en el siguiente caso, es inmediatamente después de la crítica negativa.

Probablemente el enunciado más potente y mejor “envuelto” en el discurso protector es el primer enunciado de la secuencia, cuando el observador dice, pero sin expresarlo explícitamente que el problema de la observada es su inseguridad personal, no sólo dirigiendo. Lo hace de tal modo que sólo cuando dice la segunda parte de la frase se comprende lo que ha querido decir con eso de “*Como es ella*”. Esta es una forma muy sutil de opinar sobre una cuestión compleja, como es la de hablar de la personalidad de alguien –que va más allá de un debate sobre técnica de dirección, aunque es obvio que la personalidad de cada individuo influye en la manera de hacer- intentando no dañar, no ser directo, brusco. A este recurso discursivo se le llama **referencia catafórica**. Se trata de un vínculo de cohesión del discurso que va hacia delante en el texto: se comprende el contenido del discurso cuando avanzamos en el mismo. Es justamente contrario a la referencia anafórica explicada anteriormente. Analizamos la secuencia 27:

Como es ella, yo siempre que la veo dirigiendo le veo a ella; que tienes que ser más segura y olvidarse de las inseguridades.

Lo que subyace en este enunciado es que opina que ella es siempre así, una persona insegura. Referencia catafórica.

Te veo como haciendo con miedo, y ¿sabes? Tienes

ideas buenas y tienes que plasmarlas...

Opina sobre su modo de hacer (con miedo) y seguidamente presenta un refuerzo positivo (buenas ideas) y le aconseja que las emplee

Tiene mogollón de ideas porque se le ve que las tiene y que quiere hacer, pero es como que, yo le

veo como tímida para expresar o hacer lo que ella

piensa. Tiene que abrirse a hacerlo.

Cambia ahora la agentividad: pasa a hablar de ella en tercera persona, dirigiéndose a todos en general. Despersonaliza la crítica, refuerza positivamente, aconseja...pero como si estuviera hablando de alguien no presente en el aula.

4.3 Fragmento 3 (participante 109)

Análisis de un fragmento del debate sobre la actuación del participante 109.

4.3.1. Los pares

En este debate la novedad, por lo infrecuente, es que lo comienza una de las participantes, no la profesora. Y esto responde a que la actuación en el podio del participante 109 ha logrado impactar a sus colegas. De hecho, ante el hecho de que todos querían participar hablando al mismo tiempo, la profesora debe moderar el debate y poner orden.

Uno de los recursos discursivos más interesantes de este fragmento es la consecución de **opiniones encadenadas**, sin apenas solución de continuidad. Esto suele suceder cuando las opiniones de los observadores son coincidentes y cada uno desea aportar su opinión, ya sea redundante o con información nueva. Esto sucede especialmente cuando las actuaciones observadas resultan especialmente bien ejecutadas en algunos aspectos.

Cuando las opiniones son negativas se suele emplear otro recurso similar: también se encadenan las respuestas pero ningún observador acaba de completar la frase, comienza una sugerencia y entre varios van completando la secuencia en un esfuerzo conjunto por dar el feedback poco a poco y ayudándose entre los pares para conseguir decir lo que se quiere decir. Lo veremos en otro fragmento posterior. En este caso, la cohesión creada conjuntamente formando una sola frase colectivamente se llama **conversación acumulativa** y suele suceder cuando el juicio de valor es negativo.

En general, en este debate, los pares han empleado un estilo impersonal a la hora de juzgar la actuación, o refiriéndose en tercera persona al observado. Continúan empleando el **discurso protector**, a pesar de que la actuación ha sido bien acogida:

“me ha gustado...”, “mucha fuerza, mucha energía”, “me ha llamado la atención, “Yo creo que ha sido muy expresivo...”, “... el andante ha estado muy bien”.

Otros recursos discursivos empleados en el siguiente fragmento son la **reiteración o repetición de opiniones**, generalmente con la función de reafirmarse en las ideas vertidas (si es el mismo sujeto) o en las expuestas por otros (si se refiere a la intervención previa de un colega). Estas repeticiones suelen ser exactamente iguales en su enunciado.

Por último, en este pasaje también podemos observar el empleo de la **elipsis verbal – ausencia de verbo principal-** e incluso de sustantivos importantes dentro de los enunciados de los participantes. Aun así, no se pierde la cohesión del discurso porque se trata de una comunidad de actores que comparten la práctica y los modos de hacer del oficio – en este caso, comunidad de aprendices de director de orquesta- que emplean el mismo campo semántico. Es frecuente encontrar estas elipsis en el discurso y, al mismo tiempo, sustituir la acción del verbo omitido por medio de una **ejemplificación** de la misma. Este recurso también es empleado por la docente con frecuencia: ejemplificar de manera práctica lo que se quiere expresar.

4.3.2. La profesora

La estrategia de la profesora es dejar que surjan y se expresen las opiniones positivas y en cierto momento, solicitar al colectivo “cosas a mejorar”. De hecho, en esta ocasión la profesora pone de relieve un fallo musical que considera grave y debe sacarlo a la luz para todo el colectivo: **suscita temas importantes y corrige errores.**

Esta opinión crítica de la profesora da paso a que los pares aporten otros aspectos no tan positivos como al principio. Se encarga de **corroborar las críticas** menos positivas de los pares. También en alguna ocasión **polemiza** (secuencia 17) con la finalidad de suscitar en el emisor de una opinión una fundamentación de la misma.

Es también un recurso típico de la docente el **reformular las ideas o consejos** con el fin de presentar los argumentos de modo distinto y facilitar la comprensión de los mismos.

Veamos este fragmento del debate:

1. (106) guay! A mí me ha gustado, yo me lo he pasado bien. **Comienza el debate un colega. Algo inusual (debido a que la actuación ha sido buena, no les importa comenzar a dialogar). Opina positivamente.**
2. (P) Cosas... primero las positivas. **Modera el debate**
3. (110) Mucha fuerza, mucha energía **Opina positivamente**
4. (112) Me ha gustado también lo de las blancas [lo muestra]; me ha gustado mucho eso. **Opina positivamente**
5. (P) Más... **Alienta a participar**
6. (107) El último golpe sforzando y una corchea también... ésta me ha gustado. [risas] Quiero decir, me ha llamado la atención **Opina positivamente**
7. (105) Yo creo que ha sido muy expresivo, con muchos cambios de carácter en cada compás; o sea capacidad de hacer un sforzando, pero luego seguir y volver a hacer piano, eso es difícil. **Opina positivamente. DP: utiliza la tercera persona.**
8. (112) Y el cambio de tiempo en el andante ha estado muy bien. Yo ni sabía que venía un cambio de tempo y de repente, pum, ha sido como [lo canta]. [risas] **Opina positivamente**
9. (P) Cosas a mejorar. Antes de que se me olvide lo de no hacer el *molto stretto* es un fallo muy grave, que un músico no interprete que un *molto stretto* es muy acelerando [lo canta]. Es una vorágine de... o sea, la música te lleva, uah! Hasta el final. Esa es la idea del *molto stretto*. Cuidado!, ya no se trata sólo de lo que te guste o que lo veas o no lo veas; el compositor tiene algo que decir, ¿verdad? **Suscita tema importante para todos. Señala error importante.**
10. (109) Sí. **Acepta crítica**
11. (P) Esa es mi aportación... que creo que debes mejorar para el próximo día. Claramente. ¿Olga? **Aconseja. Alienta a participar.**
12. (104) Sí, había un cambio de intención en el fuerte y en el piano, pero igual el gesto podía hacerlo más pequeño. **Primero lo positivo. Uso de conectores: pero igual...**
13. (P) Sí, en algunos pianos hacer gestos más pequeños. **Corroboración de la opinión de los pares.**
14. (109) ¿De muñeca? **Sugiere una solución**
15. (P) Sí, de muñeca, no tan grandes. Más cosas. ¿Tú qué ibas a decir? **Corroboración. Modera el debate.**
16. (107) Que a mí me parece que le falta hombro. **Opina con Discurso Protector. Discrepa**
17. (P) ¿Justo al revés? **Solicita justificación de la opinión.**
18. (107) A mí me parece que le falta hombro. A veces cuando va tan rápido... me gusta la energía, pero me parece que puede quedar mejor si es menos de aquí [señala la

Opiniones encadenadas.

muñeca], más [señala el hombro]. **Repetición literal de la opinión. Justifica y demuestra. Discurso Protector: resalta lo positivo (la energía), conectores de opinión: “pero me parece que puede quedar mejor si...”**

19. (109) Vale. **Acepta sugerencia**

Uno de los aspectos más interesantes de este fragmento se encuentra en las secuencias 13 a la 19. Especialmente porque el observado se interesa por una solución al problema, preguntando a la profesora y seguidamente, uno de los observadores discrepa de la opinión de la profesora, que le pide justificación a su opinión y finalmente, el observado ve razonable lo que le dice su colega y acepta la sugerencia. La profesora no interviene en este caso porque considera que la opinión del observador es congruente y no contradice lo que ella había sugerido (menos muñeca, movimientos más pequeños de la misma), sino que lo completa.

13. (P) Sí, en algunos pianos hacer gestos más pequeños.

14. (109) ¿De muñeca?

Referencia catafórica

15. (P) Sí, de muñeca, no tan grandes. Más cosas. ¿Tú qué ibas a decir?

La docente reformula la explicación con opuestos: gestos más pequeños –no tan grandes

Propicia la intervención de un par

16. (107) Que a mí me parece que le falta hombro.

Discurso protector: “me parece que”.

17. (P) ¿Justo al revés?

Polemiza porque quiere una fundamentación de la nueva opinión

“Le falta hombro” es un enunciado con una elipsis verbal que sólo se puede comprender en el contexto del grupo de

18. (107) A mí me parece que le falta hombro.

Reiteración de opinión. Discurso protector de nuevo.

A veces cuando va tan rápido...me gusta la energía, pero me parece que puede

Discurso protector: primero lo positivo.
Uso de conectores de opinión “me parece que puede quedar mejor”

quedar mejor si es menos de aquí [señala la

muñeca], más [señala el hombro].

Ejemplificación. Elipsis verbales y de sustantivos: menos [empleo] de aquí [de muñeca], más [empleo del hombro]. Añade información a lo ya expuesto anteriormente por la profesora.

19. (109) Vale.

Acepta la sugerencia

4.4 Fragmento 4 (participante 111)

Análisis de un fragmento del debate sobre la actuación del participante 111.

4.4.1. Los pares

Nada más comenzar el fragmento de este debate, en la secuencia 16, el participante 113 emplea una elipsis verbal y una ejemplificación. Emite una opinión, pero siempre bajo el paraguas del discurso protector: “igual demasiado lento”.

En este fragmento seleccionado tiene lugar una situación poco común durante los debates cuando el docente está presente y se trata de que uno de los estudiantes observadores (101) vierte una opinión propia sobre un aspecto técnico que es erróneo en parte (secuencia 18). La profesora aprovecha el error para preguntarle sobre sus creencias e indagar sobre sus conocimientos musicales –en este caso no se trata de una cuestión técnica gestual, sino musical-.

La respuesta del participante es ambigua y acaba dejando la decisión al albur del director (concepto erróneo también):

(101) “No, exactamente no. Eso tiene que ser la decisión del director”
(secuencia 20)

La intervención de la docente aquí es fundamental y de hecho, corrige y aclara la idea errónea dirigiéndose a todo el colectivo en **primera persona del plural** y en **estilo impersonal**, para no dejar en mal lugar al participante 101. El tono empleado es conciliador y evita decir que es un error, sino que explica de manera sutil la diferencia entre un *ritardando* (que debe ser progresivo) y un cambio de tempo (que suele ser súbito). Sin dirigirse exactamente al participante, y de modo sutil, le ha respondido que no se trata de la decisión del director, sino de saber diferenciar un *ritardando* de un cambio de tempo, que son cosas muy distintas que un director debe saber reconocer y realizar musicalmente.

(P) Pero tiene que ser progresivo porque si no, sería un cambio de tempo. Tenemos que distinguir entre lo que es un cambio de tempo y un retardando. Yo creo que esos conceptos hay que diferenciarlos muy bien. ¿Más cosas?
(secuencia 21)

Otro aspecto discursivo que aparece en este fragmento es la socialización de los errores, hacer propios los errores del participante observado. Es una especie de confraternización, un paraguas protector en el que se cobija todo el colectivo, defendiendo el grupo, disculpando los errores. Veamos la secuencia 22:

(107) *A mí, por ejemplo, me ha gustado mucho porque es muy clara y muy tranquila,*

Primero, el refuerzo positivo y su fundamentación.

pero, de cara ya a mejorar, yo creo que igual que sea más... como era tan lento y como es

todo el rato igual,

Discurso protector. No termina de expresar lo que quiere decir, justifica lo que quiere decir, antes de decirlo: “como era tan lento y...” No encuentra el modo de expresar su idea.

y yo me incluyo, porque a mí me pasa lo mismo,

Socialización de errores y problemas dentro del colectivo. Sigue sin exponer su opinión.

igual... no sé, ¿cómo sueles decir tú? [Se dirige

a la profesora] ¿Deformar el gesto? (Secuencia 22).

Solicita ayuda y apoyo de la docente para poder concluir la idea que quería expresar.

4.4.2. La profesora

Aparecen funciones habituales, como **corroborar la opinión de los pares**, **corregir errores** de opinión, **aclarar conceptos** para todo el colectivo y **alentar/suscitar la participación** de todos los participantes. También **refuerza positivamente al observado**: “*tú puedes*” (secuencia 26) y, en ocasiones, **completa enunciados** que han quedado sin ser suficientemente explicitados (secuencia 28).

16. (113) Y la subdivisión [lo muestra gestualmente]. Estaba igual demasiado lento de repente. **Opina. Discurso Protector**
17. (P) Yo estoy de acuerdo. De hecho, a mí me ha sorprendido, ha sido un momento que no te he mirado y, de pronto, ya estaba superlento, especialmente al final. **Corroboración opinión de los pares.**
18. (101) Yo creo que esto de la subdivisión es cuestión de los ensayos, de tenerlo claro, porque si tú llevas un pulso regular a lo mejor sí que es fácil puedes entenderlo muy bien, pero en el momento en que hay que hacer una subdivisión es más ambiguo, habría que ver antes, si se hace a la mitad o vas a hacer un ritardando. **Opina sobre cómo realizar un aspecto técnico**
19. (P) Pero ¿tú crees que cuando se subdivide tiene que ser exactamente a la mitad de velocidad? **Indaga sobre sus conocimientos**
20. (101) No, exactamente no. Eso tiene que ser la decisión del director. **Responde con una idea personal**
21. (P) Pero tiene que ser progresivo porque si no, sería un cambio de tempo. Tenemos que distinguir entre lo que es un cambio de tempo y un ritardando. Yo creo que esos

conceptos hay que diferenciarlos muy bien. ¿Más cosas? **Corrige al estudiante y aclara conceptos al colectivo. Alienta a participar.**

22. (107) A mí, por ejemplo, me ha gustado mucho porque es muy clara y muy tranquila, pero, de cara ya a mejorar, yo creo que igual que sea más... como era tan lento y como es todo el rato igual, y yo me incluyo, porque a mí me pasa lo mismo, igual... no sé, ¿cómo sueles decir tú? [se dirige a la profesora] ¿Deformar el gesto?. **DP: Primero lo positivo. Socializa los errores. Busca refrendo en la profesora.**
23. (P) Deconstruir el gesto. **Aclara términos**
24. (107) Ah, eso.
25. (111) Es que es pianísimo... y luego me dice que hago el gesto muy grande [se refiere a la profesora]. Estaba intentando hacerlo lo más pequeño posible. **Se defiende de la crítica. Argumenta.**
26. (P) Sí, pero tiene razón lo que dice Alazne: tú puedes hacerlo pequeñito pero puedes hacer otras cositas. **Corroboración la opinión del colega. Refuerza positivamente al estudiante: tú puedes...**
27. (107) Que es muy difícil... yo sería la primera que no lo podría hacer, ¿sabes?, pero creo que como es tan melódico y tan, no sé, pensar un poco cómo puedes hacer... **Discurso Protector: disculpa los errores (es que es muy difícil...).** **Socializa los errores: los hace suyos. Confraterniza (yo sería la primera que no lo podría hacer...)**
28. (P) para que no sea un gesto tan monótono. ¿Más cosas? **Completa enunciado para aclarar la opinión del colega. Alienta a participar.**

Vamos a analizar con un poco más de detalle las últimas secuencias de este fragmento porque presentan aspectos interesantes tanto en el discurso como desde el punto de vista psicológico.

25. (111) Es que es pianísimo...y luego me dice que hago el gesto muy grande [se refiere a la profesora]. Estaba intentando hacerlo lo más pequeño posible.

Se defiende de la crítica. Argumenta en contra de la profesora y lo hace en tercera persona. Establece un diálogo con los colegas, excluyendo a la docente. Esta es la actitud de un estudiante al que le cuesta aceptar las críticas, en general. Especialmente después de haber sido corregido anteriormente en los conceptos de ritardando y cambio de tiempo.

26. (P) Sí, pero tiene razón lo que dice

Alazne: tú puedes hacerlo pequeñito pero puedes hacer otras cositas.

La docente, responde conciliadoramente para tranquilizar al observado, aunque también corrobora la opinión de la observadora 107. Finalmente refuerza su autoestima afirmando que puede hacer el gesto pequeño y, además, otras cosas al mismo tiempo.

27. (107) Que es muy difícil...yo sería la primera que no lo podría hacer, ¿sabes?, pero

creo que como es tan melódico y tan, no sé,

pensar un poco cómo puedes hacer...

Socializa errores, los comparte y los hace suyos. Disculpa al colega por la dificultad del pasaje

28. (P) para que no sea un gesto tan monótono. ¿Más cosas?...

La participante 107 Sigue sin poder expresar una idea completa clara y concreta.

La docente completa el enunciado de la participante 107 para aclarar la idea: conversación acumulativa (enunciado creado colectivamente entre 107 y profesora). La docente da por terminado el enfoque que ha tomado el debate y suscita un cambio temático al colectivo.

4.5 Fragmento 5 (participante 107)

Análisis de un fragmento del debate sobre la actuación del participante 107.

4.5.1 *Los pares, la docente y la observada*

Este fragmento es una ejemplificación de un debate en el que la participante observada, la actora principal de la práctica, interacciona con los observadores con frecuencia. Está muy implicada en el diálogo y se observa en su alta participación que tiene mucho interés en entender bien todo lo que se le dice.

En general, y tal y como se ha podido observar en los anteriores fragmentos, los participantes observados no suelen establecer una relación dialógica con el colectivo, sino que proceden generalmente a aceptar las críticas y, en bastantes ocasiones, a justificarse ante acciones gestuales realizadas incorrectamente. Digamos que el observado tiene tendencia a quedarse en un segundo plano, recibiendo el *feedback*, un poco con temor, otros con curiosidad, pero la pauta suele ser la de intervenir poco en el debate. Esa actitud que puede parecer pasiva durante la práctica hetero-observacional, es en realidad una actitud de sometimiento al juicio de los observadores. Aceptan las críticas y los consejos porque confían en el colectivo que le ha observado desde el exterior y, consecuentemente, acepta que las opiniones son más objetivas que sus propias sensaciones.

No obstante, la docente/investigadora ha podido observar en los participantes actores que aquellos que tienen mejor auto-concepto, o que creen que su gestualidad es correcta –sea cierto o no- suelen presentarse más seguros de sí mismos ante el colectivo y suelen justificar sus gestos, argumentando incluso en contra de las opiniones de la docente (como hemos visto en el ejemplo anterior). Se trata de estudiantes muy asertivos, no sólo cuando se defienden como observados, sino también cuando opinan sobre los demás. Los estudiantes menos seguros de sí mismos no suelen poner ninguna objeción al *feedback* de los observadores.

Hay que decir que, a pesar de lo dicho en el párrafo anterior, son precisamente los estudiantes observados que no argumentan los que más escuchan y los que más cosas anotan en sus partituras mientras tiene lugar el debate. Consecuentemente, suelen ser los estudiantes que más progresan después del debate.

En el siguiente ejemplo, se trata de una alumna excepcionalmente extrovertida, muy apreciada por todos en el aula y con una actitud humilde en relación a sus competencias gestuales –a pesar de que es una estudiante notable dentro del aula- y con unas ganas poco comunes de aprender. Esta estudiante obtuvo, al terminar la experiencia de auto y hetero-observación, la mejor evaluación de todos los estudiantes del grupo, mostrando una evolución realmente asombrosa, en un plazo de 4 semanas. Su calificación final del curso académico fue de sobresaliente. Además, su especial personalidad hizo de catalizador en los momentos más tensos durante los debates, interviniendo siempre con un discurso protector muy potente y consiguiendo que el ambiente durante los debates fuera distendido, amable, e incluso con momentos de humor. Sin embargo, a la hora de expresar sus ideas a los compañeros, tal y como hemos visto en el fragmento anterior (participante 107), no disponía de herramientas discursivas claras para decir lo que pensaba, a lo que se añade su clara vocación de no dañar a nadie y un empleo del discurso protector excesivo que le impedía realizar un discurso claro y fluido.

Veamos este fragmento del debate de la participante 107 y su participación activa en el debate:

18. (101) ¿No habías mirado las dinámicas? **Pide información**
19. (107) Sí, hombre, las tengo apuntadas. **Justifica la respuestas**
20. (101),...yo creo que como ha habido tanta intensidad que eso a lo mejor no te ha permitido realzar los acentos o realzar los “sforzando” dentro tanto de fuerte como de piano. Y luego, a lo mejor, como cosa más puntual del final, las últimas blancas que tienes ligadas de tres compases, más que nada cuando lo cortas, yo lo hubiera hecho más como si fuera un calderón. **Discurso Protector: Se pone en el lugar del observado para aconsejar. Suaviza opiniones negativas. Estilo impersonal (eso no te ha permitido...)**
21. (107) Lo he cortado [lo muestra gestualmente] **Se reafirma en su gesto.**
22. (P) Por cierto, ahí te temblaba la mano... **Suscita un nuevo tema**
23. (107) Ya, es que... **Acepta crítica, intenta justificarse**
24. (P) Justamente cuando estás ya al final, cuando ya está hecho lo más difícil. Yo estoy de acuerdo con ellos cuando te dicen que quizás haber empleado tanta energía todo el tiempo no te permite luego hacer contrastes porque está todo a tope. Está todo al 110%. **Confirma/corroboración opinión de los pares.**
25. (107) Ya. **Acepta crítica**

26. (P) ¿No?, entonces, cuidado con esos derroches...que es lo mismo que te ha pasado a ti, Diego... **Aconseja al colectivo, aprovechando la crítica individual.**
27. (107) Que me tengo que relajar, ¿no? **Saca conclusiones. Pide refrendo.**
28. (P) No, tienes que hallar momentos en...
29. (105) Tienes que buscar cuándo relajar
30. (112) porque si estas gritando todo el tiempo, al final no sabes qué resalto y...
31. (105) se convierte en algo normal **Crítica construida colectivamente completando frase y añadiendo argumentos.**
32. (107) Si, si, si. Por ejemplo, en el *a tempo*, cuando tengo la melodía ahí. **Acepta crítica y ejemplifica un error.**
33. (P) Sí, incluso, en este pasaje [lo canta] podía haber... **Corroborar. Aconseja en tercera persona (dirigiéndose al colectivo)**
34. (113) Sí, ha subido la textura **Opina positivamente. Completa la idea de la docente.**
35. (P) Ah, sí ¿lo habéis notado? **Pregunta al colectivo**
36. (113) Si, y eso ha sido muy chulo **Opina positivamente.**
37. (101) Y también gracioso, ¿no? Porque al principio todo era como muy... **Opina positivamente. Añade datos. No termina de opinar porque no encuentra la palabra o bien para evitar molestar.**

Conversación acumulativa con 5 intervenciones para completar un enunciado.

Desde el punto de vista discursivo lo más llamativo es el empleo del recurso de **conversación acumulativa**, en esta ocasión con 5 intervenciones que han creado una sola frase colectivamente. Desde una perspectiva más psicológica, el mismo análisis revela cómo los interlocutores proponen, mantienen y desarrollan ideas conjuntamente.

5- RESUMEN DE LA ACTIVIDAD DE LA DOCENTE Y SU FUNCIÓN DURANTE LOS DEBATES

De los análisis realizados de los 28 debates grabados y transcritos, emergen aspectos de gran interés para los docentes a la hora de manejar esta herramienta de hetero-observación y hetero-evaluación en el aula de Dirección, aunque creemos que puede ser extensible y ser plenamente válida en otros contextos educativos. Nos ha interesado especialmente

recoger y categorizar los “modos de hacer” de la docente/investigadora durante los debates, reflexionar sobre las funciones y roles específicos que han propiciado que los debates hayan transcurrido como lo han hecho: con un gran respeto entre todo el colectivo, con una alta participación de todos los estudiantes involucrados, un ambiente distendido apropiado para poder realizar críticas negativas sin molestar o dañar a los colegas.

Detrás de la ordenación del debate está la docente que, además, ha procurado la información necesaria en cada momento, la corrección de errores no percibidos por los estudiantes y la suscitación de temas para la reflexión y la mejora gestual. Después del análisis realizado, hemos concluido que la labor activa y participativa llevada a cabo por el docente debe realizarse de un modo inteligente para que los estudiantes puedan sacar sus propias conclusiones y ser hasta cierto punto autónomos y disponer de elementos de juicio y de valor que puedan justificar. Esta labor del docente es una tarea clave para que estos debates sirvan realmente para la mejora de la actividad práctica gestual –en nuestro caso particular-. No es suficiente con moderar el debate: el docente debe ser el motor del cambio, de la mejora, conduciendo el debate y las opiniones hacia los lugares, conceptos y situaciones que se pretenden aclarar y mejorar. Si estos debates no se realizan con rigor, se pueden convertir en una charla entre amigos en la que no suceden los cambios y transformaciones pretendidas desde el punto de vista didáctico y pedagógico.

En el siguiente cuadro hemos resumido las categorías, los indicadores y las funciones correspondientes a las acciones llevadas a cabo por la docente/investigadora durante esta experiencia. Esto no quiere decir que siempre haya acertado en el modo de gestionar todas las funciones expuestas a continuación en los 28 debates, pero si se corresponden con las acciones realizadas y, para sorpresa de la propia investigadora, los modos de hacer han sido mayoritariamente muy positivos porque han permitido cubrir todos los objetivos y expectativas previas.

Por último, es interesante reseñar que la complejidad de la tarea del docente a la hora de manejar un debate en el aula con finalidad didáctica es realmente grande y requiere de una planificación previa de los objetivos que se desea alcanzar y el modo en que se va a situar dentro del debate (como agente activo, como espectador, como moderador, etc.) Así como esta herramienta ha sido ampliamente tratada en la investigación educativa en general, desafortunadamente, en el área de la música y su docencia no hay investigación específica

sobre los debates, cómo realizarlos o la finalidad de los mismos. De hecho, no existen en el entorno conocido por la investigadora (conservatorios profesionales, superiores y escuelas de música de España y países como Francia, Holanda y Alemania) prácticas de debates o actividades dialógicas estructuradas para el empleo en el aula de música de los centros de especialización musical. Cabe decir que el hecho de que las asignaturas principales –instrumentales- sean de tipo individual no favorece este tipo de interacciones colectivas, aunque recientemente se han realizado algunas experiencias en lo que se ha dado en llamar “clases grupales” una vez cada trimestre o bimestre, que consisten en juntar a todos los alumnos del mismo profesor de instrumento, escucharse los unos a los otros y dar su opinión. La diferencia entre este tipo de clases grupales esporádicas y el tipo de debate que nosotros planteamos en nuestra investigación es que las primeras tienen como objetivo principal que los estudiantes “hagan tablas”, es decir, se acostumbren a tocar delante de otra gente –sus compañeros- antes de presentar las mismas obras en una audición pública; sin embargo, el objetivo de nuestro debate es recabar la opinión de los pares con la finalidad de propiciar la reflexión, la autonomía, disponer de juicios críticos, aprender de lo que hacen los demás, incrementar la información sobre la materia y perseguir la mejora en el rendimiento gestual de todo el colectivo: construir conocimiento de un modo socio-crítico. Sobre este particular, el ámbito de la enseñanza de la música dirigida a profesionales instrumentistas, compositores, directores, musicólogos, etc., tiene un amplio camino por recorrer.

Tabla 40.

¿Cómo hace la docente para fomentar/estimular la participación de los alumnos y que sirva para la mejora de la gestualidad de todo el colectivo?

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES DEL DISCURSO	Otras funciones asociadas
Exhortación (a la participación de los interlocutores en el discurso del aula)	Apelación (individual) directa	-Emplea el nombre propio del alumno: interpelación nominal para asegurar la participación de todos y que no haya nadie que monopolice el discurso. -Uso del imperativo -Uso de fórmulas como: Venga, fulanita; A ver, manganito	-Regular turnos de participación -Controlar la actividad del aula
	Apelación (colectiva) indirecta	-Uso de 1ª persona del plural -Uso de formas verbales impersonales	- Destacar que se trata de una experiencia compartida
Valoración/evaluación de las intervenciones de forma constructiva	Evita correcciones explícitas	-Reformulación: enunciado de tipo afirmativo con el mismo contenido que el previamente dicho por el alumno, pero correctamente expresado. - Uso de enunciados que constatan los errores pero no los solucionan: la docente expresa que la respuesta no es correcta, pero no da la “solución”.	- Evitar poner en evidencia al interlocutor delante del colectivo - Invitar a la reflexión

		- Preguntas que, según la prosodia, pueden funcionar como ironías que sugieren/insinúan que el enunciado previo no es correcto.	
	Valoración positiva de las intervenciones: refuerzo positivo	-Exclamaciones mostrando sorpresa -Empleo de adverbios de modo positivos -Formulando preguntas retóricas al colectivo que evidencian la pertinencia de la respuesta/aportación del alumno	-Ofrecer seguridad afectiva -Hacer que el alumno se sienta valorado positivamente
	Confirma las respuestas correctas	-Mediante la repetición íntegra de lo dicho por el estudiante	-Constatar la validez y pertinencia en la aportación del estudiante
Formulación de preguntas (que estimulan la participación de los alumnos)	Relacionadas con contenidos formales	-Contenidos relativos a técnica gestual -Contenidos relativos a actitudes en el podio. Estas preguntas vienen generalmente marcadas por adverbios interrogativos: ¿Cómo?, ¿Para qué?, ¿Dónde?, ¿Qué?	- Ayudar a los estudiantes a elaborar el conocimiento -Motivar el descubrimiento de relaciones entre los contenidos - Suscitar el interés de los alumnos
	Orientadas a la reflexión	-Personal: preguntas dirigidas nominalmente a un estudiante -Colectiva: preguntas dirigidas a todo el colectivo	-Suscitar la reflexión individual y colectiva -Suscitar el interés
	Activadoras del diálogo	-Uso de conjunciones copulativas, disyuntivas, etc. ¿Qué más?, ¿esto o lo otro?, ¿Y las dinámicas?	-Facilitar un discurso dinámico, fluido

EL APRENDIZAJE GESTUAL EN DIRECCIÓN DE ORQUESTA MEDIANTE LA OBSERVACIÓN (AUTO Y HETERO)

	De tipo retórico	¿Verdad? ¿Sí? que exigirían una respuesta confirmatoria colectiva que se da por supuesta.	-Pactar/consensuar conceptos, procedimientos...con los interlocutores
Amplia información y asienta conocimientos previos	Corrige errores	-En ocasiones de manera directa al actor principal o bien se dirige al colectivo -En ocasiones, emplea el discurso protector para la corrección, pero si el error es muy grave, lo presenta descarnadamente para que quede claro.	-Contribuir a asentar el conocimiento adquirido, mostrando los errores. -Impedir que los gestos incorrectos se perpetúen
	Suscita temas de interés	-Saca a colación temas, ideas, conceptos o argumentos al hilo de lo que va escuchando en el debate. En ocasiones indaga/pregunta sobre dichos aspectos a los participantes; en otras, da información nueva a partir de los conocimientos previos	-Ampliar información no tratada en el aula, pero surgida en el debate -Aclarar conceptos e ideas nuevas -Propiciar la reflexión de los participantes -Indagar acerca de sus conocimientos gestuales y musicales más allá de lo visto en el aula.
	Reformula conceptos	-Repite las respuestas correctas de los participantes y las expresa de otro modo para que queden más claras	- Refrendar la opinión del estudiante y añadir algún matiz en la reformulación, o bien expresarla de un modo más técnico o pertinente al campo semántico de la materia
	Aconseja	-Emite una opinión o una información que sea útil al estudiante para mejorar su actuación gestual	- Ampliar información útil para la mejora gestual en forma de consejo, no de corrección de errores, lo cual evita implicaciones negativas a nivel afectivo.

6- DISCUSIÓN SOBRE LOS RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DE HETERO-OBSERVACIÓN

Durante esta fase experimental de hetero-observación, al igual que en la fase de autoobservación, se ha pretendido huir de la tradicional transmisión unilateral del conocimiento en el aula de Dirección de Orquesta, y devolver al alumnado el protagonismo en su formación, favoreciendo su implicación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En línea con las investigaciones y propuestas de Imbernon y Medina (2008), la labor del profesorado también se ve modificada al tener que diseñar nuevos espacios de aprendizaje y poder guiar este proceso procurando la participación activa de los estudiantes, motivarles y conseguir la mayor implicación posible de los mismos.

El hecho de que el estudiante se convierta en protagonista de su propio aprendizaje o que lo haga mediante la interacción con los pares, no quita protagonismo al papel que el docente debe desempeñar en el aula. Este nuevo papel docente en el aula de Dirección tiene muchas más capas que el papel tradicional del Maestro que trasmite sus conocimientos a sus pupilos individualmente o colectivamente mediante el modelo de master clases.

No obstante, las interacciones dentro del grupo no surgen espontáneamente, sino que hay que preparar el camino y posibilitar puntos de encuentro mediante la planificación de actividades e instrumentos en los que pueda tener lugar esa interacción. Según Esteve (2004), el papel del docente, que ella llama formador-tutor, es determinante a la hora de gestionar este tipo de docencia. Estamos de acuerdo con la idea de los investigadores León, Felipe, Iglesias y Latas (2011) cuando afirman que el aprendizaje cooperativo proporciona espacios abiertos de aprendizaje, dinámicos, mucho más atractivos –e incluso divertidos– que la enseñanza individual, otorgando al mismo tiempo más responsabilidad a los miembros del colectivo que enseguida perciben que se les ofrece la oportunidad de ser autónomos y aprender competencias, al mismo tiempo.

En nuestro caso, los estudiantes han mostrado en todo momento un alto grado de implicación en las tareas encomendadas y han percibido, porque así lo han transmitido en sus auto-informes, la importancia que ha tenido esta experiencia de hetero-observación en su propio aprendizaje. En ocasiones, han percibido que cambiaban su rol en el aula. De estudiantes pasaban a actuar como docentes del resto de los pares durante los debates y este

nuevo rol les exige conocimientos, reflexión sobre lo observado e incluso búsqueda de soluciones y /o consejos para transmitir al colega que está en el podio. De pronto se hacen conscientes de cuál es la labor de la profesora y que están compartiendo con ella la tarea de corregir, de poner en valor las competencias positivas y de colaborar en el avance competencial de los otros.

Curiosamente, lo que no pueden ver en ellos mismos más que desde una autoobservación, si pueden verlo en el otro, en el par que está siendo observado y cuando se hacen conscientes de lo que hacen los otros, vuelven su mirada hacia sí mismos intentando visualizar internamente si los errores de los demás coinciden con los propios y si los aciertos y actitudes gestuales correctas, “bonitas”, también están dentro de sus propias capacidades competenciales. Es decir, cuando se mira al otro, resulta inevitable “mirarse” o “imaginarse” a uno mismo en la misma situación: “yo no tengo que hacer eso porque proyecta una imagen de inseguridad”; “mira mucho la partitura, ¿y yo?”; “yo puedo dar una imagen directorial así pero tengo que tener cuidado con el gesto grande porque es feo ¿yo lo hago tan grande como él?”...son sólo algunas de las situaciones en las que el colectivo revisa su actividad gestual mientras observa la de los demás en las sesiones de hetero-observación.

Estamos de acuerdo con Bodnar (2013) cuando afirma que la pedagogía de la dirección de orquesta necesita integrar el desarrollo de la autoconfianza y la comunicación en conjunción con las competencias técnicas y expresivas. En su trabajo de Tesis los resultados apuntan a que los directores noveles con resultados más bajos en las evaluaciones presentan generalmente una falta de confianza en ellos mismos y que este hecho podría haber causado que sus gestos resultaran menos significativos para el grupo orquestal. De ello deduce que los profesores de dirección deberían dirigir su atención no sólo al desarrollo de habilidades técnicas gestuales, sino también al aspecto comunicativo de la dirección.

6.1 El grupo de participantes como sistema

Durante el transcurso de las dos fases de hetero-observación, hemos podido observar que el grupo de estudiantes se ha ido cohesionando como sistema, un sistema en el que cada uno de los miembros era importante y aportaba su propia personalidad y visión personal.

La idea de que el grupo estaba cohesionado se ha traducido en las muestras de afecto, solidaridad, comprensión y de ayuda que se han generado en su seno. Estamos de acuerdo con Adamé Tomás (2009) cuando afirma que el trabajo en grupo no sólo es beneficioso a niveles educativos para la consecución de aprendizajes, sino incluso como fin en sí mismo ya que origina el desarrollo de valores muy importantes en educación como el saber escuchar, cooperar, hacerse responsable de los propios actos, ayudar a los demás y otros muchos. Es cierto que nosotros no pretendíamos específicamente fomentar estos valores en el transcurso de las sesiones colectivas, pero se nos ha mostrado como una herramienta muy potente para establecer lazos de amistad, de cooperación y de empatía entre personas muy distintas entre sí. Los participantes en esta investigación realizaban un primer curso de Dirección de Orquesta como asignatura no central del currículo de sus respectivas especialidades: trompetistas, trombonistas, violinistas, acordeonistas, compositores, pedagogos, violistas, flautistas, clarinetistas, pianistas, etc. Normalmente en los centros superiores de música es habitual que los estudiantes de cada especialidad establezcan relaciones principalmente con los estudiantes de la misma especialidad ya que comparten horarios, profesores, y prácticamente todas las asignaturas teóricas del currículo académico. Además, en MUSIKENE, centro de prestigio nacional e internacional en la enseñanza superior de música, se juntan estudiantes procedentes de todas las comunidades autónomas del estado español y estudiantes de Japón, Sudamérica, Francia, Holanda, Reino Unido, Rusia, Polonia y Portugal, por citar algunas de las nacionalidades de mis alumnos durante los últimos 10 años de docencia en este centro.

Pues bien, habida cuenta la disparidad de procedencias geográficas y la disparidad de especialidades dentro del aula de Dirección con el que ha trabajado esta investigadora durante los dos cursos académicos de esta investigación, resulta poco menos que una rareza que este colectivo tan poco afín haya conseguido lazos tan estrechos durante estos cursos académicos, creándose amistades que han perdurado en el tiempo.

Cuando nos referíamos al grupo como un sistema en el que cada miembro aportaba su personalidad, procedencia geográfica, sus propias culturas, preconceptos, instrumentos musicales, etc., debemos apuntar que no ha sido un sistema homogéneo: los tipos individuales de este sistema, precisamente por no ser homogéneo, ha permitido tener una gran riqueza de puntos de vista que, finalmente han convergido en una mejora de la práctica

gestual de cada uno de los miembros del sistema. Por ejemplo, durante los dos cursos académicos ha habido en el grupo tipologías diversificadas que se han revelado imprescindibles para el funcionamiento positivo del colectivo:

a) El estudiante con gran sentido del humor, de risa fácil, divertido/a, que ha propiciado diluir algunos momentos de críticas negativas hacia el observado mediante comentarios jocosos, respetuosos e imaginativos que han servido para distender el ambiente.

b) El estudiante trabajador, reflexivo, siempre atento a todo lo que se dice en clase, y al que todo el mundo respeta por su dedicación. Estos tipos de estudiantes no siempre han coincidido con los más hábiles gestualmente, pero en los debates han realizado intervenciones que podría haber firmado la propia profesora.

c) Los estudiantes tímidos, que les avergüenza ponerse delante del público para dirigir, y a los que la docente ha tenido que animar también a intervenir en los debates, con ideas y opiniones muy certeras. A este tipo de estudiantes, el resto les han servido de soporte y han recibido claramente de sus pares críticas más ligeras por percibirles más lábiles emocionalmente.

d) Los estudiantes con gran talento y una personalidad arrolladora, a pesar de lo que pueda parecer, han servido de guías muy productivos: han explicado y mostrado gestualmente a sus compañeros los errores y la manera de poder corregirlos, siempre desde el respeto y en ocasiones aportando soluciones creativas que han sido de gran ayuda, especialmente a los más tímidos, a quienes han tomado bajo su protección como pupilos sin que por ello se hayan producido desigualdades dentro del grupo entre estudiantes expertos y menos expertos.

e) Otra tipología curiosa es la de los estudiantes con muy pocas habilidades gestuales, pero muy inteligentes: lo comprenden todo, pero no pueden realizarlo en la práctica ellos mismos al principio. El resto del colectivo les respeta muchísimo y aunque no suavizan las críticas cuando han de emitirlas, siempre la respuesta de este tipo de estudiante es “no, si ya lo sé. Todo lo que me decís, ya me lo he dicho yo”.

En realidad, cada estudiante es un mundo; por eso es preciso recalcar que a pesar de tratarse de un colectivo tan poco homogéneo en todos los sentidos, han conseguido funcionar como

un sistema en el que todos los miembros cumplen una función que coadyuva al aprendizaje de todo el conjunto como sistema y como individuos.

6.2 La tarea del docente en el diseño de actividades de hetero-observación.

Retomando el hilo de la labor del docente, hay que decir que para llevar a cabo esta experiencia de hetero-observación específicamente es indispensable ponerse al día en materia de dinámica de grupos y disponer de unos objetivos muy claros a la hora de coordinar, dinamizar, orientar y regular el debate dentro de un colectivo de músicos de procedencias tan dispares que por vez primera coinciden en un aula con una asignatura nueva para todos ellos. No es posible organizar una sesión de hetero-observación como la descrita sin haber planificado previamente la duración de los debates, los aspectos en los que intervendrá la profesora, hasta dónde permitir a los estudiantes una intervención errónea, cómo conseguir que participen todos, cómo encauzar un debate que no lleva a ninguna parte, cómo organizar el aula –dónde se sientan los observadores, los observados, los músicos, la profesora-, controlar todas las variables, en definitiva. Tal y como advierten Imbernon y Medina (2008), el debate dirigido es un intercambio de ideas acerca de un tema concreto y puede servir para aproximarse a una situación desde diferentes puntos de vista, pero no es una estrategia de evaluación ni de comprobación de los objetivos o competencias adquiridas, sino que el alumno debe percibir que es una estrategia de aprendizaje.

Siguiendo la propuesta de Parra-Meroño y Peña-Acuña (2012), durante el debate, la profesora ha sido la encargada de establecer los turnos de argumentación, las réplicas y ha dirigido y coordinado el debate dirigiéndolo hacia los puntos/objetivos previamente planificados. Esta investigadora debe confesar que durante los debates han surgido momentos en los que ha resultado difícil inhibirse al necesitar intervenir para sacar algo importante a colación. Personalmente he tenido que hacer un esfuerzo importante para no intervenir más que lo indispensable y permitir que los estudiantes debatieran/conversaran entre ellos, casi olvidándose de mi presencia (yo siempre me he sentado al final de la clase, fuera de la vista de los observadores). Afortunadamente, todas las cuestiones que habían de ser tratadas, antes o después acababan emergiendo en los discursos de los participantes y en las pocas ocasiones en las que no fue así, en la recapitulación final de cada debate – siempre a cargo de la profesora- yo misma incluía el aspecto no mencionado y que tenía especial interés. En resumen, procurar no acaparar el discurso, permitir que opinen

libremente y que interaccionen entre ellos de una manera justificada y en un ambiente distendido, es una de las tareas más difíciles para el docente según mi experiencia en estos debates colectivos.

También O'Donnell (2006) se postula en el mismo sentido cuando dice que el profesor es un participante omnipresente en el aula encargado del diseño del trabajo que llevan a cabo los pares, motivando y propiciando el establecimiento de habilidades relacionales, musicales y lingüísticas durante los debates.

6.3 Otras actividades de interacción posibles entre pares en el Aula de Dirección

Durante esta investigación sólo se ha tratado la interacción de los pares durante los debates (“*Peer interaction*”), dentro de la multiplicidad de enfoques que admite la interacción entre iguales. Por ejemplo, también sería posible diseñar actividades de “*peer tutoring*” –muy empleadas en la enseñanza de las lenguas, por ejemplo-, de “*peer talking*” –conversación entre dos pares-, o de “*peer modeling*” dentro del Aula de Dirección. Se intuye que estos tipos de diálogos colaborativos podrían ser un escenario adecuado para la resolución de tareas en las que los dos estudiantes han de resolver un problema dado mediante el intercambio de ideas y conocimientos, como puede ser, por ejemplo, la labor de análisis de una partitura que va a ser dirigida.

Esta puede ser una línea de trabajo interesante, especialmente para los centros de música que no disponen de un elevado número de estudiantes de Dirección para poder trabajar los debates de una manera enriquecedora. En estos casos, si no hay al menos 6 o 7 estudiantes en el aula, se pueden intentar estos otros tipos de interacción entre dos pares o en grupo pequeño.

6.4 La importancia del proceso de aprendizaje en las prácticas hetero-observacionales. La autorregulación.

Aunque los resultados obtenidos apuntan claramente a una mejoría en las competencias gestuales de los participantes en la investigación, cabe también reflexionar sobre algunos aspectos que sin ser expresamente gestuales, vienen a confirmar la idoneidad de las prácticas de hetero-observación en el Aula de Dirección. Como ya se ha explicado en el capítulo de introducción, en esta investigación se ha querido proponer un escenario para la

interacción entre pares de tipo constructivo basado en la investigación etnográfica, dentro del contexto “real” en el que tiene lugar la acción que se quiere aprender, en nuestro caso, en una situación recreada de un concierto en el que el estudiante está en el podio, sólo, con los músicos delante y detrás de los músicos el público –sus colegas- y la profesora, interpretando “de un tirón”, sin paradas y en tiempo real la obra asignada. Con este escenario hemos querido emplear una perspectiva desde los propios participantes (principio émico) donde, tal y como apunta Van Lier (1997), el objetivo central es entender e interpretar la realidad desde las personas implicadas. En este sentido, compartimos con Esteve (2004) la idea de que en estos debates ha resultado más importante el proceso que el resultado final, puesto que en un lapso de tiempo de 4 semanas es cierto que han mejorado de manera notable las competencias gestuales de los estudiantes, pero lo que les va a permitir continuar avanzando en materia de Dirección es la experiencia de realizar críticas fundamentadas, aprender a observar y acostumbrarse a ser observado. Lo aprendido durante el proceso del debate es, además, aplicable a otras áreas de conocimiento musicales y al modo en que los individuos nos enfrentamos a nuestros miedos, a las críticas, a la vida.

Los dos grupos de estudiantes implicados en esta investigación durante ambos cursos académicos se pueden clasificar como “*collective groups*” o grupos colectivos, definidos por Donato (1994) en su trabajo sobre el andamiaje colectivo o *collective scaffolding*, frente al tipo de “grupos sin conexión” o “*loosely knit groups*”. Según Donato, son los grupos colectivos los capaces de construir conjuntamente el andamiaje necesario para completar una tarea encomendada.

Por otro lado, cabe comentar aquí que el proceso de observación que se ha realizado en esta experiencia de hetero-observación supone el primer estadio para la auto-regulación de los estudiantes, si nos atenemos a los cuatro niveles definidos por Schunk y Zimmerman en 2007 para desarrollar dicha auto-regulación:

1) Observación; 2) Emulación; 3) Autocontrol; y 4) Auto-regulación.

Durante esta experiencia se ha cubierto el primer nivel de observación según la teoría socio-cognitiva de Bandura (1986): a través de dicha observación los estudiantes aprenden a hacer cosas que no hubieran sido capaces de hacer antes de observar dicho comportamiento realizado por otros.

En nuestra opinión, esta actividad de hetero-observación, también ha podido cubrir ese segundo nivel de desarrollo de la auto-regulación, puesto que los estudiantes han intentado emular, imitar el comportamiento observado –o, en su caso, evitarlo- tanto en los pares como en sí mismos (experiencia de auto-observación). En este estadio, según Schunk y Zimmerman (2007), el estudiante involucra procesos motores, no solo cognitivos, mientras trata de imitar el comportamiento observado (del profesor, de los pares, etc.). El siguiente estadio, el de autocontrol es, en nuestra opinión hasta donde hemos podido llegar en esta investigación: la capacidad de autocontrol de todos los aspectos tratados. Es cierto que ha habido una mejora de todos los ítems tratados en el aula, incluso han emergido otros nuevos más evolucionados, pero aún no han podido completar ese buscado autocontrol que les lleve a una auténtica auto-regulación del aprendizaje. No obstante, el avance experimentado con esta práctica observacional es de un gran valor comparándolo con las conquistas experimentadas por el estudiante siguiendo una metodología tradicional de enseñanza en Dirección en la que no existe la primera fase de observación que ayude a interiorizar, comparar, reflexionar, etc.

En la instrucción tradicional, el estudiante entra directamente en la fase de imitación del profesor, sin cuestionarse nada, y sin que haya construido personalmente ningún conocimiento; simplemente debe imitar lo que hace el profesor/director. Huelga decir que no existen las etapas de autocontrol ni de autorregulación en el aprendizaje tradicional; la primera porque se entiende por autocontrol la interiorización de lo observado y el único autocontrol que existe es recrear una imitación lo más perfecta del modelo- del profesor-; la autorregulación, que supone que el estudiante es capaz de adaptar su gestualidad, su comportamiento corporal, en función de la música mostrando un estilo personal que responda a sus necesidades independientemente del profesor empleando recursos propios internos para guiar su acción en el podio, simplemente no puede tener lugar en un escenario tradicional de aprendizaje de la Dirección de Orquesta.

6.5 Sobre la pertinencia del análisis del discurso en el aula y lo que revela “lo dicho” por todos los agentes implicados.

Se ha incluido un apartado relativo al empleo del discurso durante los debates porque nos interesaba conocer también cuáles son los mecanismos de protección verbal y el tipo de


recursos discursivos que permiten que el debate pueda cumplir sus objetivos sin herir a nadie y convirtiendo al grupo en un sistema operativo eficiente.


El análisis del discurso de los estudiantes ha puesto de manifiesto que el empleo del “discurso protector” que analiza Ruiz Bikandi (2007) en el contexto de la formación del profesorado tiene plena vigencia en los debates entre pares en el aula de música. Aparecen los mismos cambios de agentividad, recurriendo al nosotros y a las formas impersonales para no dirigirse directamente al observado. También se cumplen las premisas analizadas por Ruiz Bikandi en torno a la socialización de los errores y la personalización de los logros, en un sutil reparto de méritos y deméritos.


Del análisis de lo que dicen los pares y lo que dice la profesora durante los debates han emergido una serie de funciones atribuidas a ambos colectivos que pueden servir de guía sobre el modo de conducirse de un docente al moderar un debate de este tipo. Debo confesar que no siempre esta investigadora ha acertado en algunas de sus intervenciones y ha sido sólo leyendo y reflexionando sobre lo dicho y hecho durante dichos debates cuando he sido consciente de mis modos de hacer, reconociendo los aspectos positivos y los menos adecuados. En general, el balance es positivo ya que han sido muchos los aciertos en mi actuación durante los debates, y que yo misma me he sentido sorprendida de mi actuación positiva y el empleo del lenguaje más adecuado a los objetivos perseguidos, gracias, seguramente, a mis muchos años de experiencia en la enseñanza y a tener muy claro lo que se perseguía en estos debates.

Por otro lado, han sido varios libros sobre la materia del análisis discursivo - que han sido mis lecturas de cabecera durante todo el proceso de análisis de las transcripciones de los debates- los que han arrojado luz sobre aspectos sin cuyo conocimiento hubiera sido imposible “ver” lo que está oculto o entre las líneas de un texto escrito. Casualmente, mis acciones durante los debates, coinciden con las buenas prácticas recomendadas por Mercer (2001) en *Palabras y mentes*, y los vínculos de cohesión que el autor cita en su libro coinciden exactamente con los encontrados en el análisis del discurso de nuestros debates.

6.6 Implicaciones pedagógicas suscitadas en la experiencia de hetero-observación

 Sería necesario que los docentes revisásemos nuestros modos de hacer y de decir en el Aula de Música en general y en el Aula de Dirección en particular. Sería recomendable grabar nuestras clases y observarnos a nosotros mismos en nuestra labor docente para repensar muchas de nuestras actitudes y el tipo de discurso empleado.

 No se puede plantear un debate educativo en el aula sin tener la preparación y conocimientos suficientes para llevar a cabo esta actividad y poder obtener resultados interesantes para el aprendizaje de los estudiantes. Exige planificación, claridad de objetivos y aplicación de principios que permitan que el colectivo funcione como un sistema cohesionado que aprende desde un paradigma socio-crítico y permitiendo el andamiaje colectivo. El docente no es el protagonista, está en la sombra, pero siempre pendiente de reconducir, informar, corregir, proponer, suscitar, organizar, etc.

 Es preciso ponerse al día en materia de formación pedagógica y didáctica para llevar a cabo actividades formativas eficaces y eficientes dentro del aula. Para la investigación en el aula y el desarrollo de debates interactivos se precisa una formación en materia discursiva, dialógica, recursos discursivos, análisis de los textos, etc., que permitan obtener conclusiones robustas y fundamentadas de los debates y saber conducirse en el aula con el rigor necesario a la luz del conocimiento previo.

7- REFERENCIAS

- Adamé Tomás, A. (2009). *Medios audiovisuales en el aula*. Recuperado el 17 de febrero de 2017, en http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/ANTONIO_ADAME_TOMAS01.pdf
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bodnar, E. N. (2013). *The effect of intentional, preplanned movement on novice conductors' gesture*. (Tesis Doctoral). University of Washington. Recuperado el 4/5/2016 en <https://digital.lib.washington.edu/researchworks/handle/1773/23575>
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf, (ed.), *Vygotskian approaches to second language research*. London: Ablex Publishing, 33-56.
- Esteve, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En J. M. Sierra y D. Lasagabaster (Ed.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 79-118). Lleida: Milenio.
- Imbernon, F., y Medina, J. L. (2008). *Metodología participativa en aula universitaria. La participación del alumnado*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D., y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de educación*, 351,715-729. En http://adicodeporte.es/adicode/images/stories/articulos/articulos-p-deliberada/revista_de_educacion.pdf
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós

- O'Donnell, A. M. (2006). The Role of Peers and Group Learning. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 781-802). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parra-Meroño, M. C., y Peña-Acuña, B. (2012). El aprendizaje cooperativo mediante actividades participativas. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 12(2), 15-17.
- Ruiz-Bikandi, U. (2007). La auto-observación en clase de lengua como mecanismo colectivo de formación. El discurso protector. *Cultura y Educación*, 19(2), 165-181. <http://dx.doi.org/10.1174/113564007780961624>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Van Lier, L. (1997). Approaches to Observation in Classroom Research. Observation from an Ecological Perspective. *TESOL Quarterly*, 31, 783-787.

8- ANEXOS. TRANSCRIPCIONES DE LOS DEBATES

Transcripción debate sobre el 101

1. (P) Bien, cosas buenas
2. (107) Jo! Ha mejorado muchísimo...o sea, el gesto más precioso que nunca. Te falta estirarte un poco, igual te encoges demasiado
3. (101) sí...un poco
4. (107) De verdad, a mí me parece que ha dado un cambio tremendo. Muchísima diferencia, muchísima...
5. (P) Sí yo estoy de acuerdo con ella en que está demasiado replegado [el gesto]. ¿Por qué no te proyectas más? Porque realmente...
6. (101) Lo intento cuando lo estudio, mantener los brazos estirados, pero un poco como me pasaba en clase, que como me cansaba... [risas de todos]... sí a lo mejor era por la tensión, si lo estiraba mucho, me cansaba antes.
7. (109) Pues cosas buenas, sobre todo, pero me parece que el gesto es demasiado grande cuando tienes todos los pianos, sin embargo el final que es un fortísimo, ahí no lo he visto claro. Pero igual en pasajes más pianos, el gesto un poco más pequeño, sí que...
8. (112) Es que con el mismo gesto has hecho todo, fuerte, piano, crescendo, disminuyendo...
9. (P) Yo también estoy de acuerdo con ellos: hay poca variación en el formato de tu gesto para las dinámicas.

10. (112) Yo creo que esta obra era más para llevar el pulso y luego con la izquierda hacer muchas más cosas que hacer en espejo sólo.
11. (P) ¿Has hecho en espejo continuamente?
12. (101) En principio todo el rato sí, pero también lo utilizaba para intentar hacer los reguladores crescendos y decrescendos, he intentado un poco jugar más con la mano izquierda. E intentar que cuando el matiz sea más grande el gesto más grande y cuando sea piano pues más escueto
13. (P) Una cosa que me ha gustado son los fraseos que has intentado hacer cuando había diálogos. Yo le he visto la intención. ¿Vosotros no le habéis visto la intención cuando había diálogos entre el solista y el grupo?. Yo sí he notado que querías descansar después de una frase y dar paso a otra. Lo he notado porque has dejado de medir para dar paso a la siguiente entrada pero no porque hayas utilizado tu mano izquierda para dar esas entradas, por ejemplo.
14. (108) Sí había una intención, pero como que la dirección musical no quedaba clara...
15. (P) Eso es...
16. (108) O sea, yo lo notaba por lo que dices tú [a la profesora], pero no por...
17. (108) y luego un detalle que me ha llamado la atención ha sido que el calderón final, cuando ha cerrado ha hecho como un acento.
18. (P) Ah, sí. ¿Por qué ese cierre?
19. (101) No sé, no se...
20. (P) Es que Josep cuando cierra con energía, da palmadas,[risas] pero es cierto que ha sido muy potente y muy brusco.
21. (101) Es que tenía la duda de cerrar así un poco o cerrar las dos manos...
22. (107) Ah! Es que tiene un problema que quería yo comentar y es que cuando cierras, haces esto [lo muestra gestualmente], pero no haces [lo muestra]
23. (101) Eso sería, girar un poco la mano o cerrar los puños
24. (P) Cuidado, si cerráis los puños; porque si haces [lo muestra]... eso es un acento; el gesto a veces es simplemente medio cerrar la mano, pero no el puño.
25. (107) Sí, pero a veces hace así, pum! [lo muestra]
26. (P) Bueno, pero se entiende, no?. Lo importante es que se entienda
27. (P) ¿En cuanto a la expresión, cómo le habéis visto?
28. (105) Un poco fría
29. (113) Sí un poco fría, pero quería hacer, quería hacer...
30. (P) ¿Cómo sabes que quería hacer cosas?
31. (113) Porque en la boca se le veía [risas]...es verdad, es cierto! Se le veía que movía la boca y coincidía con el fraseo [risas]...es verdad. Bueno, lo demás es que no lo dejaba salir
32. (107) Pero ha sido claro, muy claro, yo creo que todo el mundo le hubiera seguido
33. (109) Eso sí.
34. (P) Estoy de acuerdo. Ahora, a mí me ha parecido, no se a vosotros, me ha resultado un poco lento.
35. (104) Sí un poquito.
36. (101) Sí igual un poquito, el hecho de subdividir a priori ya te, si lo haces subdividido a 6, es más lento, si lo hago a 2 es más rápido.
37. (P) Pero incluso haciéndolo a 6 se puede mantener un poquito más ágil, caminarlo un poco más. Olga, ¿tú qué piensas?
38. (104) Ya, estaba pensando un cosa sobre el gesto: que igual le he visto más cómodo en los fuertes que en los pianos donde el gesto era un poco más ortopédico, no se...y cuando iba a más, se le veía más natural. Que igual puede llevar ese gesto a lo pequeño. Por lo demás me ha parecido un gesto bonito

39. (P) Vamos, que podrías dirigir precioso si todo fuera fuerte... Que conste que el piano es siempre el gesto más difícil de conseguir. Muy bien, ¿alguna otra cosa?. Toma nota de todo, por favor, ahora. Tómate un momentito para anotar todo.
[Aplausos finales para el 101]

Transcripción debate 102

1. (P) Bien. Yo te digo como instrumentista lo que he sentido. Al principio no he entendido y ¿sabes por qué? Porque has hecho esto [lo muestra]... me das la anacrusa arriba y luego me das el primer pulso aquí... tendrías que haber hecho...[lo muestra]. Lo has cruzado tanto que no sabía si me estabas marcando el 1 o el 3. No entendía si era un 3 al revés o qué. Por eso, has de marcar el comienzo en el centro siempre. [102 repite el gesto]...no. Así no, mira...A ver...[102 lo repite]. Hazlo con la anacrusa...[102 lo repite]. Eso es.
2. (102) Es que lo estaba haciendo hacia la izquierda en realidad.
3. (P) Por eso no te he entendido al comienzo, ni tampoco cuando has hecho el poco a poco piu animato. Y tampoco te he entendido en la salida después del calderón. En los 4 compases no he entendido cómo marcabas. ¿Ves dónde digo?. Para mí, no estaba claro. ¿Puedes hacer ahora lo que has hecho antes? [102 lo hace y lo canta]. Ah! Entonces, tal y como lo cantas, tendrías que haber hecho esto [lo muestra].
4. (102) [canta y repite el gesto]
5. (P) No...¿vosotros entendéis?
6. (Colectivo) No.
7. (109) [repite el gesto y lo canta]
8. (P) Sí, eso es lo que ella quiere hacer, pero no funciona.
9. (102) Es que con el 6 es como que...
10. (105) y marcar cinco-seis?
11. (P) Eso es, para mí esa es la solución. Más cositas...
12. (104) Entonces, no hace falta marcar todo el compás desde el principio...
13. (P) No, si tú vas a entrar en el quinto tiempo, tú ¿qué harías?
14. (104) Marcar el cuatro cinco y seis
15. (P) Eso es...uno antes, con click 3:1
16. (112) Y luego a mí me daba la sensación, aparte de que estaba muy desplazado [el gesto], que más que marcar así [lo muestra] era como ...
17. (P) Yo es que tampoco la entendía, haces un gesto así con las manos [le imita] del que creo que no eres consciente.
18. (102) Es que el 6 es una figura que no tengo clara
19. (P) El 6 es probablemente el más difícil de todos los compases
20. (102) Pero porque luego cuando he pasado a 2 en la segunda, dos compases antes de finalizar, he pasado otra vez a 6, lo he hecho y no me has seguido porque yo creo que no estaba claro. Cuando he hecho el retardando.
21. (P) No te lo he visto. Pero el retardando sí que lo he hecho contigo.
22. (107) Es que yo lo hubiera llevado desde el principio a 2.
23. (P) Desde dónde, ¿desde el poco piu animato?...A mí me parece buena decisión la de ella: desde el poco piu animato empezar a 6 y cuando ya entra el barítono con figuras más largas, pasar a 2. Yo creo que esa decisión que has tomado ahí es buena. De hecho, a 2, el gesto ha estado más bonito y más amplio y más expresivo. ¿no creéis?
24. (colectivo) sí.

25. (112) Yo creo también que igual la mano hace muchas cosas raras. Igual te tenías que plantear, no sé te digo lo que he visto, mover menos la mano y expresar más desde el hombro que no desde la muñeca.
26. (104) También en el silencio del cuarto pentagrama más click.
27. (P) Cuando empieza el poco a poco piu animato, ese click más pronunciado para provocar la entrada después del silencio, ¿no es eso Olga?
28. (104) Sí.
29. (P) ¿Qué comentábais por aquí?
30. (109) Yo lo hubiera llevado a 2 desde el principio...
31. (101) sí, porque como llevaba un tiempo fluido
32. (P) Dices, por ejemplo, emplear Monteaux y luego cambiar...
33. (102) Sí, hacer dos compases y volver...
34. (P) ¿Volver a...?
35. (102) a 2.
36. (P) Si haces bien el click no te hace falta [lo canta y lo muestra]. Y, de dinámicas, cómo le habéis visto?
37. (113) Poco rango
38. (P) Poco rango. ¿La expresividad?
39. (112) Yo no sabría decir.
40. (P) ¿No sabríais decir?
41. (106) Yo creo que cuando iba a 2 era bastante expresiva y yo creo que has de mantener esa expresividad que yo creo que sí tienes en mente, pero al medir a 6, yo creo que estabas demasiado pendiente...
42. (P) De la técnica. ¿Cómo lo has visto. Bea?
43. (108) Sí, eso; yo le diría que sobre todo si no estás a gusto que no se te note...
44. (102) es que estaba flipando. Yo decía, ostia, que no me sigue no me sigue, ¿qué hago?
45. (P) Pues te voy a decir una cosa, si yo no te sigo no te va a seguir nadie. Piensa que si no soy capaz de seguirte es porque hay un problema. ¿Más cosas? ¿Te queda claro en qué dirección trabajar? Resumiendo, medirlo todo a 2 y lo que vayas a medir a 6 hacerlo de una manera primero clara y preparar muy bien las entradas, cuidado con marcar 3:1 en los silencios de semicorcheas, disfrutar, prepara bien los ritardandos. Asegúrate de que el próximo día vas a llamar bien mi atención y me lo vas a marcar superclaro todo; que yo voy a saber lo que tengo que hacer sí o sí cuando te responda con el piano. Tu objetivo es ahora imaginar que tú eres la que te vas a responder a ti misma: mírate al espejo y piensa ¿se me va a entender así, o no?. ¿De acuerdo?

Transcripción debate 103

1. (P) Muy bien. Te he visto muy centrada especialmente lo veo positivo con respecto a la anterior experiencia. Quizás no os va a parecer cierto, pero con la experiencia anterior habéis mejorado muchas cosas, por lo que estoy viendo. Por ejemplo, el cierre de tus calderones está muy bien; la paciencia, la tranquilidad para esperar en las cesuras, está muy bien. El gesto es pequeñito, es legato; muy expresiva, también. Con mucha serenidad y sabiendo lo que quieres. Veamos cosas que han visto tus compañeros y que puedan ser mejorables. En general, ¿cómo la habéis visto?
2. (102) Pues, por ejemplo, he visto que ha habido cambios en la estabilidad del pulso.

3. (P) ¿Se correspondían a lo mejor con cambios de tiempo, como animato y demás?, porque los había en la partitura
4. (102) Pero el pulso es como que no estaba bien establecido antes, me refiero. En la otra experiencia.
5. (P) Ah! Quieres decir que has notado mejora en el pulso.
6. (102) Sí.
7. (P) ¿Qué cosas vemos, Gema, que creemos que se pueden mejorar? ¿Cómo le podemos aconsejar?
8. (106) Yo sentía que, a veces, el legato no estaba de forma continua igual; estaba muy bien a veces, pero otras se notaba un gesto más brusco, como al final.
9. (103) Igual cuando hacía los fuertes, ¿no?
10. (106) Sí, con más dinámica igual era un poco más brusco.
11. (P) Esto que apunta Gema es muy interesante porque cuando hacemos fuerte tendemos a hacer staccato y hay que aprender a mantener el legato también en forte. Para ello podemos emplear la técnica de Monteaux. ¿Alguna cosita más, Bea?
12. (108) Yo lo que ha comentado Gemma, es más o menos, lo mismo que me ha llamado la atención. Y también que igual hay cesuras en el coro, las comas, las respiraciones, que igual no las has marcado. Yo hubiese marcado a 4, hubiera cortado y dado la anacrusa de la siguiente frase.
13. (P) Muy bien, bien apuntado. Tienes blancas con puntillo en las que no se mueve ninguna voz y las has marcado completas. En ese tipo de compases no hace falta medir porque no hay música sonando. Muy bien. Gracias Bea.
14. (112) Yo he visto que el gesto si era cuanto más piano más pequeño, pero el levare era siempre igual en fuerte o en piano, el levare siempre grande. Eso y que quizás habría que haberlo hecho más fluido de tempo.
15. (P) Celebidache para los tempos lentos y piano acaba resultando un poco, cómo decirlo, poco ambicioso, poco involucrado; pero eso que has dicho de las anacrusas, que están todas al mismo tamaño independientemente del matiz, es muy interesante porque la anacrusa tiene que tener siempre relación métrica y dinámica, especialmente como en este caso cuando la relación es 1:1. Quizás tu pretendías hacer respiraciones amplias y cuando se hacen respiraciones para el coro, se hacen tradicionalmente muy grandes, ¿no?, pero realmente no hace falta tan grandes. Tiene razón Diego. ¿Alguna cosa más por aquí? Olga?
16. (104) Sí, igual después de cada frase del texto, ayudar con la mano izquierda a cerrar y abrir las frases
17. (P) Es decir, frasear con la izquierda, ¿no?
18. (104) Sí, a mí me ha faltado...
19. (P) Sí, que el mismo cierre sirva de anacrusa para la frase siguiente [lo muestra gestualmente]. Buena idea.
20. (101) Yo un poco lo que ha dicho Bea, cuando hay una figura larga, no marcar los pulsos. Mantienes la nota dada, cierras justo cuando haya que dar la entrada a la siguiente nota.
21. (105) Bueno, yo no se quién ha dicho algo sobre los finales de frase, pero por ejemplo no diferenciaba cuando los finales de frase eran blancas y cuando eran negras. Si había una blanca que ocupaba tercer y cuarto pulso, por ejemplo, no marcar las negras, ti-ti, o sea hacer el legato más plástico. Para mí el fraseo se quedaba corto, en lugar de ir compás por compás, ir de dos en dos, o...
22. (P) O sea, sentir la dirección de la música...
23. (105) Sí...
24. (P) Buah! Eso ya son palabras mayores, Elena. Hablar de la dirección de la música ya es otro nivel.

25. (107) A mí me ha faltado una armonía del comienzo
26. (P) ¿Cómo, perdona?
27. (107) Una armonía del comienzo me ha faltado que la sintiera.
28. (P) ¿Te refieres a esta? [toca en el piano los acordes de la pieza] ¿Aquí?
29. (107) Sí y a otro también.
30. (P) Este acorde justamente es el cambio de Sol Mayor a Si mayor, que es una modulación modal, justamente ahí ponía poco animato. A mí lo que me han faltado han sido los animatos. O sea, la flexibilidad del tempo: viene animato, luego andante y luego había otro animato cuando pasamos a ese cambio de tonalidad. Por ejemplo en el 26 también tienes poco animato y eso no ha estado muy claro. Vale. Muy bien. ¿Alguna cosa más?... Muchas gracias.
[aplausos]

Transcripción debate 104

1. (P) Bien. ¿Cómo le habéis visto?
2. (101) BASTANTE BIEN. Yo creo que las entradas han estado muy claras.
3. (112) Y con fuerza. Estaba güay. A mí me ha gustado.
4. (P) Diego, cosas para mejorar.
5. (109) Quizás un poco más de variedad en algunos gestos, quizás en los cierres; me parecía que siempre los hacías igual, con la misma amplitud. Más variedad.
6. (101) Es un poco aburrida esta pieza, en el sentido de que[.....] otra vez [risas]. Es pregunta-respuesta continuamente.
7. (104) Sí, no hay nada
8. (101), Tiene el forte-piano del comienzo y luego en la tercera página las entradas a contratiempo que hay, o sea, primer sistema, primer compás, pues a lo mejor poder dar esas entradas... quizás con la izquierda mejor, pero en general no tiene mucho más.
9. (P) ¿No habéis echado de menos un poco más stringendo?
10. (Colectivo) Si
11. (107) Y crescendo
12. (112) Y más rápido
13. (101) Más rápido en general
14. (P) ¿No has visto el stringendo?
15. (104) Sí, lo tengo marcado y de hecho creí que lo daba, pero ya...
16. (108) Yo creo que ella tenía la sensación de acelerar porque le gesto lo ha hecho más conciso...
17. (104) Sí, yo sentía que aceleraba...
18. (108) pero no ha terminado de funcionar...
19. (107) Pues fíjate que yo la entiendo [la obra] como allegretto scherzando y ese stringendo te sirve para ir al presto. Quizá en algún momento pasar a 1.
20. (101) Pero hay un calderón también, corto.
21. (P) pero bueno, no es mala idea esa de pensar que el acelerando me lleva al presto, aunque haya un calderón para relacionar el tiempo anterior con este. Podría ser. Lo que pasa es que el stringendo no estaba y las acentuaciones tampoco [canta la música] que coinciden con las intervenciones del coro. Y luego el Presto. Yo el Presto hubiera esperado que lo hubieras hecho...
22. (colectivo) a 1
23. (P) a 1. ¿No esperabais todos lo mismo?
24. (colectivo) sí

25. (P) Raúl, ¿Qué has visto?
26. (113) Yo, lo que más me ha llamado la atención han sido los calderones y las entradas como que la mano izquierda era muy amplia
27. (105) Sí, a lo mejor demasiado
28. (101) A mí me gustaba. La manera de cortar el calderón y dar la entrada me ha gustado
29. (105) Yo creo que estaba un poco fuera de contexto, pero igual...
30. (P) Bea, ¿cómo le has visto?
31. (108) ¿En los cortes?
32. (P) No, en general. Qué crees que debe mejorar...o puede mejorar
33. (108) Buscaba un poco con el cuerpo la expresión, porque yo creo que ella lo tiene claro en la cabeza y en la cara da la sensación de lo que quiere hacer. Por las caras que pone y así, pero como que hay algo que no termina de...
34. (P) Fluir...
35. (108) Sí
36. (P) ¿Alazne?
37. (107) Yo, a mí, lo que más me ha molestado ha sido la última parte.
38. (P) ¿Te ha molestado? [risas]
39. (107) O sea, me ha molestado...[risas], quiero decir que si tengo que poner alguna pega yo creo que ha sido el final. Y en la página anterior, cuidado con los forte-piano...
40. (P) Los forte-pianos hay que interpretarlos como acentos, que es lo que son.
41. (101) Yo también pensé un poco porque es como una danza, que podría haber sido[lo canta]
42. (P) Pues yo también estoy de acuerdo contigo: podría haber sido perfectamente así [lo canta]. Por eso, esto aboga por la opción de hacerlo incluso a 1. O sea, si quieres, el comienzo no, pero desde luego todo este final fijo que era a 1 [lo canta]. No hace falta marcar los tres tiempos, sino así [lo muestra y lo canta], que es “desmedir” el dos y el tres. Esto lo hacen mucho en la escuela británica [de dirección]. Cuando el segundo y tercer tiempo no son tan marcados, marcas el uno y luego, el resto es como el “Christmas Tree”, ¿recordáis?, [lo muestra] de tal manera que es como medirlo a uno, en tiempo de danza, pero dejando un poco perfilados el dos y el tres.
43. (P) ¿Alguna otra cosa que añadir?
44. (107) Relacionado con eso dos compases antes de[...] que es forte-piano, crescendo, forte y fortísimo, claro, tiene que ser muy exagerado
45. (104) Sí
46. (P) ¿Cómo, cómo?
47. (107) O sea, esto piano, crescendo hasta forte y luego súbito piano
48. (P) Ah, sí. Creo que las dinámicas las puedes perfilar mejor. También piensa sobre el tempo. Y luego lo que hemos comentado de los stringendos, el presto del final, el gesto un poquito más reducido, que el cuerpo esté más relajado y sea más plástico con tu cara; que la cara dice muchas cosas... Muchas gracias Olga. [Aplausos]

Transcripción debate 105

1. (P) Muy bien. ¿Cosas que vemos?...Josep
2. (101) Sí, bueno, yo he visto en general el gesto muy grande; si que tenías la intención de hacer pianos porque se te notaba ¿no?, que hacías con la otra mano, te agachabas un poco...pero luego inconscientemente el gesto final era grande.

3. (P) Has mantenido el tempo, esto estaba mejor que la vez anterior, estaba más estable. También te he visto más proyectada que en otras ocasiones con lo cual eso...
4. (105) Es que creo que estar proyectada y hacer el gesto pequeño...
5. (P) Bueno, pues si te das cuenta, es que estás en camino de mejorarlo. Sin embargo me ha parecido una interpretación muy anodina con lo expresiva que tú eres, a mí me ha faltado expresividad al menos lo que te he visto, yo no se si tus compañeros que te han visto mejor te pueden decir otra cosa. ¿Gema?
6. (106) Yo creo que está todo un poco igual, en general daba una impresión así...
7. (P) ¿Diego?
8. (109) A mí cuando has dicho lo de la proyección de los brazos, a mí me ha parecido que no...
9. (P) Bueno es que no sabes cómo estaban antes... Yo creo que ahí ha mejorado un poquito
10. (112) Y a mí me ha gustado que antes hacía un poquito así con la muñeca y ahora está más claro
11. (P) Sí, ahora el gesto es más firme.
12. (112) A mí me ha gustado mucho la forma de dirigir que tienes ahora.
13. (107) A mí me parece que tienes que aprender a diferenciar el 3:1 y diferenciar más la plasticidad. O sea, me da la sensación de que muchas veces, hace este gesto[lo muestra] como que lo incorpora siempre cuando a lo mejor si puedes jugar con algo mas y de verdad marcar el 3:1 cuando de verdad te interesa. Porque a veces es como que das pequeños saltitos...
14. (112) A mí eso me gusta
15. (P) Ah! Tienes razón... Alazne, cuando habla es porque tiene muy claro lo que quiere ¿eh?
[risas]
16. (P) Es cierto eso de los saltitos
17. (107) Es como que tiene que aprender a ser más plástica cuando de verdad le interesa.
18. (P) Totalmente de acuerdo. Olga, tú ¿qué dices?
19. (104) Realmente me interesaba el cuarto compás, el silencio este...
20. (P) Si...y en este otro de aquí. En el tercer compás, por ejemplo, ahí me hubiera hecho falta [el saltito]. La segunda vez sí lo has hecho, pero la primera vez, no.
21. (107) Unido a ese sitio, que yo me he marcado que ese corte de blanca unido a negra, has cortado en el silencio y tienes que cortar: un -dos-tres y ahí ¿no?
22. (P) NO, tiene que cortar en el cuarto tiempo. Uno-dos-tres y en el cuarto cortar porque si no, no dura tres partes.
23. (105) Es lo que he intentado y luego hacer lo de...
24. (107) Ah, pues sí, pues tienes razón, tienes razón.
25. (113) Luego, muchas entradas las dabas con la derecha
26. (105) Ya, es que soy zurda y me cuesta un montón con la derecha. Soy más explícita con esta mano [señala la izquierda], y ¿Lo estaba dando con ésta?[señala la mano derecha].
27. (113) Sí, con la de marcar. Estabas dando todas las entradas con ésta [la derecha]
28. (105) Ah! Pensaba que era al revés
29. (113) Todas las que te he visto las marcabas con la derecha.
30. (101) Tampoco es problema, creo yo, marcar las entradas con la derecha [lo muestra gestualmente]
31. (P) No, lo malo es si se le deforma el gesto. El problema no es con qué [mano] se haga, sino que hagas uso de ambas como para poder de ti todo lo que puedas, o sea, ésa es un poco la idea. En realidad, se puede dirigir sólo con una mano, se puede hacer todo con una mano, pero cuando uno tiene las dos manos es mejor aprovechar las dos. Diego, a ti ¿qué te ha parecido?
32. (112) A mí me ha gustado mucho, con respecto a otras veces...
33. (P) Claro, es que él está en tu clase y él te conoce...

34. (112) Claro. O sea, yo he visto un montón de cambio de repente. De hacer así [lo muestra] que hacías antes, a una dirección bastante más seria y más chula. Y lo del saltito me hace gracia. [risas]
35. (P) ¿Alguna cosita más que le pueda ayudar a montar mejor esta obra de aquí a la semana que viene?
36. (105) esta obra, al poner “andante serio” como que la veía muy...bueno he intentado tocarla al piano...
37. (P) Escucha, a mí el tempo me ha parecido muy bonito
38. (colectivo) Sí, sí.
39. (P) Y el carácter también, lo que pasa es que tú eres muy expresiva cuando hablas, pero luego cuando te pones con el cuerpo, resulta monótono lo que haces. Mírate en el espejo e intenta incorporar, o sea, transmitir...esto [mueve los brazos] está como muy igual todo. Es que tú eres superexpresiva, hablando; y cuando te comunicas con nosotros hablando, gestualizas mucho, sin embargo, cuando estás ahí `dirigiendo en el podio] se te paraliza todo. Necesito, necesitamos que nos proyectes más ¿Vale?. El tempo estaba bonito, no tengo nada que decir. Pero sí es cierto que tienes que dar los 3:1 cuando hagan falta , no bailando...
40. (107), Si es que yo decía, ésta parece que está jugando y pone “andante serio” y tú hacías [lo muestra] [risas]
[Aplausos]

Transcripción debate 106

33. (P) Muy bien. A ver... ¿Qué te ha pasado?
34. (106) Que, ya te he contado antes, que no me lo he podido mirar y lo he repasado esta mañana...
35. (P) Ah! Vale, vale. Es cierto, que estás tocando con la BOS y que estás...
36. (106) Es que se me había dejado la partitura aquí
37. (P) Ah, vale, entonces sólo te lo has podido mirar esta mañana. Vale, de acuerdo. Cosas que hemos visto, por favor. Le ayudamos para que se lo prepare bien para la semana que viene.
38. (112) Sobre todo las anacrusas; eran como dobles anacrusas; o sea en el silencio ya hacías la anacrusa
39. (P) Lo que quiere decir es que tú haces esto[lo muestra gestualmente]
40. (106) Claro, ya, es que es muy raro, yo sí...
41. (112) Cuando cierras la anacrusa yo hubiera entrado ahí [si estuviera tocando]
42. (101) En el allegro agitato, esos dos compases, marcabas uno y luego hay un compás vacío que, en principio me quedaría ahí; daría las entradas de dos en dos partes, donde hay música.
43. (P) ¿Cómo, cómo?
44. (101) Que hay un compás en blanco, en la segunda hoja, en el tercer sistema, los compases estos de espera...y ella los marcaba. Yo mejor, los dejaría sin más [sin medir].
45. (P) Bueno eso puede ser así [lo muestra gestualmente y lo canta]. Y, ahora, yo hubiera esperado una anacrusa clara...por eso no he entrado en el 2/4, porque no he comprendido. Vale, bueno, el tema de las anacrusas y el tema de que los compases con silencios no los midas, únicamente te sirven de anacrusa para lo que viene después. Vale, más cosas.
46. (113) Igual el final, que no hace falta marcar los tres tiempos de la negra con puntillo.
47. (P) Yo , ahí también, es que no sabía muy bien lo que querías decir, pero tiene razón Raúl.
48. (101) Al final es simplemente, marcar, es lo que haría yo en general con toda la pieza porque lo que es el gesto de la mano derecha con la batuta a mí me ha gustado, muy plástico; y luego, al ser una pieza así muy elegante, homogénea en general, yo me intentaría fijar en los cambios

- de dinámica, los crescendos y disminuendos, jugar con la mano izquierda completamente, porque le gesto de la derecha yo creo que lo haces bonito.
49. (P) ¿Cómo estaba? ¿Ha estado midiendo en espejo?
50. (107) No, no todo el rato.
51. (106) Bueno, más o menos, sí.
52. (107) A mí me ha faltado dinámicas porque, por ejemplo, cómo ha cogido el “Allegro agitato” me ha parecido bien, me ha parecido un tempo como muy bueno; lo que pasa es que en los contrastes entre fortísimo, pianísimo, o sea, que cuando te lo estudies, juegues mucho con las dinámicas, te puede dar mucho juego de dinámicas.
53. (P) ¿Cómo estaba el gesto de amplitud? ¿Os habéis fijado?
54. (108) Bien
55. (101) Yo creo que un poco muy amplio en general...
56. (107) El pianísimo era muy amplio. Las dos “pp” eran demasiado amplias.
57. (P) Quizás cuando usáis la batuta no os dais cuenta que la batuta lo amplifica todo. De hecho, para eso es. Por eso tenéis que tener un poco de cuidado. En general, su expresividad, su cara, ¿cómo la veis?
58. (105) estaba un poco preocupada, ¿no?
59. (107) Como es ella, yo siempre que la veo dirigiendo le veo a ella; que tienes que ser más segura y olvidarse de las inseguridades. Te veo como haciendo con miedo, y ¿sabes? Tienes ideas buenas y tienes que plasmarlas... Tiene mogollón de ideas porque se le ve que las tiene y que quiere hacer, pero es como que, yo le veo como tímida para expresar o hacer lo que ella piensa. Tiene que abrirse a hacerlo.
60. (P) Estamos de acuerdo contigo, Alazne. El poco animato que hay aquí, tampoco lo has marcado... hay que trabajarlo un poco
61. (106) Sí...
62. (P) ¿Vale? Y luego cuando el próximo día vayas a dirigirme yo tenga muy claro, pero absolutamente claro hasta dónde llega el calderón,..., todo. Tienes que pensar en quien va a tocar para ti. Siempre. Tú y todos.
63. (106) Sí, es que ahora mismo...
64. (P) Vale. Bien. [aplausos]

Transcripción debate 107

38. Muy bien. No se si os habéis dado cuenta de cómo se puede hacer la misma obra con versiones tan diferentes
39. (colectivo) si
40. O sea comprendiendo la música de manera tan diferente; porque, por ejemplo, la versión la versión tuya [se dirige a otro estudiante], que yo recuerdo, es más juvenil, es más inocente; la tuya ha sido realmente muy potente, muy robusta. No se si recordáis cómo lo había hecho ella [la otra estudiante]. Técnicamente lo he visto muy solvente, te digo la verdad, muy muy solvente, los calderones, los cierres,... sólo que te has perdido, ¿verdad?
41. (107) Sí, porque era dos veces lo mismo y me he ido al otro lado, pero...
42. (P) Jo, es que no me has dejado, yo tocaba y tú no medías...
43. (107) Ya me he dado cuenta.
44. (P) ¿Has visto dónde, no?
45. (107) Y es cuando he hecho [gesto negativo con la cabeza], pero no a ti, sino en plan, yo [me he confundido][risas]

46. (P) Desde el punto de vista técnico, muy claro, también con mucha energía, que a veces es bueno y otras puede que no sea tan bueno. A ver, qué te ha parecido, Diego...
47. (112) Pues, ..., bueno, ha habido un momento en que me ha parecido que eras un “playmobil”, porque estabas así, y has hecho [lo muestra gestualmente][risas]
48. (107) Ahora, eh?, ahora ...[te tomas la revancha]
49. (112) No, si es que estabas así, y has hecho [lo repite]
50. (107) Además, ahí me he confundido porque supuestamente tenía que seguir con este grupo y me he ido al otro lado. Eran dos frases aquí ,[a su derecha] y dos frases aquí [a su izquierda], y me he confundido y he hecho así [lo muestra]
51. (112) Sí, eso tampoco lo he entendido. El gesto cuando era piano, fuerte, fortísimo...
52. (P)¿ El gesto forte-piano aquí?
53. Bueno, aparte de eso, en el quinto sistema empieza con dos p y luego al final del sistema hay un crescendo hasta fuerte y el gesto era el mismo. Y luego vuelve otra vez a pianísimo y el disminuyendo está igual.
54. (107) Si, si.
55. (P) ¿No habías mirado las dinámicas?
56. (107) Sí, hombre, las tengo apuntadas.
57. (191),...yo creo que como ha habido tanta intensidad que eso a lo mejor no te ha permitido realzar los acentos o realzar los “sforzando” dentro tanto de fuerte como de piano. Y luego, a lo mejor, como cosa más puntual del final, las últimas blancas que tienes ligadas de tres compases, más que nada cuando lo cortas, yo lo hubiera hecho más como si fuera un calderón.
58. (107) Lo he cortado [lo muestra gestualmente]
59. (P) Por cierto, ahí te temblaba la mano...
60. (107) Ya, es que...
61. (P) Justamente cuando estás ya al final, cuando ya no... Yo estoy de acuerdo con ellos cuando te dicen que quizás haber empleado tanta energía todo el tiempo no te permite luego hacer contrastes porque está todo a tope. Está todo al 110%.
62. (107) Ya.
63. (P) ¿No?, entonces, cuidado con esos derroches...que es lo mismo que te ha pasado a ti, Diego...
64. (107) Que me tengo que relajar, ¿no?
65. (P) No, tienes que hallar momentos en
66. (105) Tienes que buscar cuándo relajar
67. (112) porque si estas gritando todo el tiempo, al final no sabes qué resalto, qué
68. (105) se convierte en algo normal
69. (107) Si, si, si. Por ejemplo, en el a tempo, cuando tengo la melodía ahí
70. (P) Sí, incluso, en este pasaje [lo canta] podía haber
71. (113) Sí, ha subido la textura
72. (P) Ah, sí ¿lo habéis notado?
73. (113) Si,y eso ha sido muy chulo
74. (P) Pues estupendo, porque como yo no estaba a eso en ese momento. Vale, pues díselo
75. (113) Me ha gustado, ha sido como un detalle muy...
76. (101) Y también gracioso, ¿no? Porque al principio todo era como muy
77. (107) Sí, es que quería hacer el contraste ahí, pero... Aparte me he dado cuenta de que me estaba quedando atrás, entonces quería, ¿sabes?...
78. (P) Más cosas. ¿De actitud?
79. (108) Viéndolo al final, que yo también lo he dirigido, me han faltado los finales de frase. El ritardando con el piano, eso no se por qué , para volver a coger otra vez con el fuerte.
80. (107) O sea, que he hecho poco rit. ¿verdad? He pensado en hacer, pero creo que he hecho poco

81. (108) La primera vez es cuando te has confundido, pero luego la segunda vez también, como que cierras para empezar otra cosa diferente
82. (107) Sí, vale.
83. (P) Por ahí, ¿cómo la habéis visto? Gema, Arrate...
84. (106) es que es lo que han dicho, yo lo veo todo muy enérgico, pero muy enérgico todo el rato y entonces no hay sitios que respire un poco
85. (107) Sí, lo que han dicho. Bien sea finales de frase, calderones,...
86. (104) Y un gesto un poco más flexible igual. Si haces los acentos así, duros, como de hecho ha estado todo, pues no puedes destacarlos
87. (P) Si, por eso he dicho yo nada más empezar que era una versión muy diferente a la de Bea, la tuya ha sido superpotente, muy germánica. Entonces, quizás cuando tienes las dos "PP" podrías pensar en un legato. Yo pasaría a 1, o sea, a relaciones 1:1. [lo muestra gestualmente]. Y aquí más alegre [lo muestra gestualmente]. No tan [lo muestra gestualmente]
88. (107) Creo que te estoy entendiendo. Que es más la idea de energía...
89. (P) Que pese menos, eso es.
90. (107) Es lo que me falla ¿no?. Vale.
91. (P) Si, en realidad, son muy poquitos sitios, si te das cuenta. ¿Entiendes, Alazne?
92. (107) Sí, si lo entiendo.
93. (P) Tú lo has pensado...
94. (107) Sí, yo lo he pensado más duro.
95. (P) Le falta gracia, que esté "Grazioso". Muchas gracias. [Aplausos]

Transcripción debate 108

1. (P) Vale. Vemos cómo ha ido. Cosas buenas que yo he visto. Tu gesto cada vez es más claro, cada vez es más expresivo, cada vez te encuentro más cómoda ahí, en el atril. Cosas un poco más negativas: creo que olvidas la pulsación. Es cierto que estabas muy pendiente de cómo iba a hacerlo yo, pero no debes estar nunca pendiente de [los músicos]; la pulsación, aunque el tempo era lento estaba demasiado caída. Luego también creo que la elección de los tempi no ha sido demasiado acertada. Por ejemplo, el principio estaba bien, el molto moderato, pero en el Allegro, tendrías que haber empujado mucho más. Y luego, en el tempo primo, el modo menor, desde mi punto de vista, ha estado excesivamente lento. No se si coincidís conmigo; yo lo hubiera movido más. Bien, más cosas. Por ejemplo, Diego.
2. (109) Un poco estático todo el gesto, sobre todo la parte menor que era igual más expresiva, demasiado a lo que es marcar el compás
3. (107) Demasiado grande [el gesto]
4. (109) Sí, demasiado grande
5. (P) Sí, es otra de las cosas que tienes que mejorar: tienes que hacer el gesto más pequeñito; lo haces ya más pequeño que antes, pero aún más pequeñito, quizás porque debes mover el brazo más desde la muñeca, no tanto desde el codo o desde el brazo. ¿Vale?. ¿Más cosas?
6. (105) Yo he encontrado que en la primera parte estaba enérgica, estaba segura...estaba llevándolo, vaya
7. (107) Prueba en casa mirándote en el espejo o así qué gestos puedes hacer...
8. (P) Sí, además, de hecho, la primera parte, que es a 1, ésa la has hecho bien; la entrada que es a contratiempo estaba perfecta
9. (102)[...]

10. (P) Yo tampoco he notado mucha diferencia en el allegro con respecto al comienzo, yo esperaba que lo hubieras hecho más rápido y, sin embargo, no. ¿Más cosas? ¿Qué te ha parecido, Pau?
11. (110) A mí me ha gustado la última parte, para llevar un poco la contraria, que ha llevado a cuatro.
12. (P) esa es una de las cosas que quería preguntar, gracias, ¿por qué lo has llevado a 4?
13. (108) No sé, porque lo quería lento
14. (P) ¿Era una decisión que tú habías tomado?
15. (108) No sé, es algo que me salía solo, o sea en casa intentaba hacerlo diferente y, o sea, yo estaba más cómoda así.
16. (P) A 4. Bien, eso tiene que ver con que la estructura era de dos en dos compases, pero siempre que vayas a cambiar la medida de algo que está escrito, tienes que avisarlo, porque si no, alguien puede pensar: ¿Dónde está ella? Y ¿dónde estoy yo?. Tú estás midiendo a cuatro y yo a dos.
17. (108) Sí, sí, claro, lógico.
18. (110) Y luego, el Allegro, lo que decíais de pasárselo bien, sí que habría que marcar más al solista y al coro, el contraste entre solista y coro.
19. (108) Sí, yo creo que lo mido a 4 porque como lo veo más melódico, veo el gesto a 4 más coherente; hacer así [lo muestra] que no hacer así [lo muestra].
20. (P) Ya. Y esto que te acaba de decir Pau con respecto al allegro, que tenías la estructura de pregunta-respuesta entre el tutti y el solista, eso, lo que intenta decir Pau es que debieras
21. (110) Marcar más la parte del solista, cerrarlo y darle la entrada a la parte de orquesta. Luego tengo algo igual yo, y ya veremos... Para marcar el carácter juguetón de este pasaje y pasarlo bien yo creo que tiene que ir por ahí.
22. (P) Bien. Raúl ¿Qué has visto?
23. (113) Yo he visto el gesto muy homogéneo en toda la partitura, pero quizá debería haber cambiado, un poco, cambiar de carácter, en el moderato, allegro y luego otra vez en el menor un poco más calmado, ¿no? Y lo he visto un poco homogéneo.
24. (104) Y eso le ayudaría en las dinámicas, piano, luego fuerte y después otra vez piano.
25. (101) Yo creo que también a lo mejor te puedes fijar más en las cuestiones del fraseo, de frases y semifrases porque muchas veces los reguladores, para abrir y cerrar, aunque hagas sólo un poco, y dando la siguiente entrada a la siguiente semifrase, creo que te puede ayudar también.
26. (P) O sea, la idea es que el fraseo tiene que estar marcado de alguna manera. Este es el resumen ¿no?
27. (108) Vale
28. (P) Esto es lo que querías decir, ¿no, Josep?
29. (101) Si, [risas]
30. (P) Bien, por si acaso.
31. (107) Yo creo otra cosa y es que ,por ejemplo, en la parte menor que deberías ir más con el barítono solo, porque, claro, no le cortabas, tiene una blanca, negra, silencio...y yo no se si el barítono cortaría si tú no le cortas; claro, el conjunto sigue cantando a blancas, ¿no?, pero el barítono tiene que cortar
32. (P) O sea, que tendrías que haber cortado al barítono, para que no hiciera blanca, como el resto.
33. (107) Digo que puede ser que en grupo pueda dar lugar a confusión
34. (113) pero el solista puede ir más a su bola, ¿no? Tu diriges al coro...
35. (P) Bueno, eso de que el solista puede ir a su bola...[risas]
36. (113) Bueno, quiero decir,
37. (107) No, tú tienes que cortarle ahí al solista y ella no le ha cortado porque iba muy al coro. Yo creo que ese final que se diferencia del resto del coro, hay que cortarlo. Yo hubiera cortado. Ahora, no se si lo hubiera hecho bien...

38. (P) Yo también hubiera cortado. Y no estoy de acuerdo con que el solista pueda ir a su bola.[risas] A los solistas, generalmente, hay que atarles en corto...muy en corto. Hay que permitirles cantar expresivo, pero no que hagan lo
39. (108) Lo que pasa es que a mí hacer [lo muestra gestualmente]; o sea, primero cerrar uno y luego cerrar otro...
40. (P) No, es que al coro no hacía falta que le cerraras [lo muestra]; o sea, solamente respirar con ellos, uno, dos, respiras y sigues.
41. (108) Sí, eso es más bonito.
42. (P) ¿Eso has hecho?
43. (108) Bueno, si, yo lo tengo así marcado.
44. (P) otra cosita...¿alguna otra cosita para mejorar?... Bueno.[aplausos]

Transcripción debate 109

20. (112) ¡Qué guay! A mí me ha gustado, yo me lo he pasado bien.
21. (P) Cosas...primero las positivas.
22. (110) Mucha fuerza, mucha energía
23. (112) Me ha gustado también lo de las blancas [lo muestra]; me ha gustado mucho eso.
24. (P) Más
25. (107) El último golpe sforzando y una corchea también...ésta me ha gustado.[risas] Quiero decir, me ha llamado la atención
26. (105) Yo creo que ha sido muy expresivo, con muchos cambios de carácter en cada compás; o sea capacidad de hacer un sforzando, pero luego seguir y volver a hacer piano, eso es difícil.
27. (112) Y el cambio de tiempo en el andante ha estado muy bien. Yo ni sabía que venía un cambio de tempo y de repente, pum, ha sido como [lo canta]. [risas]
28. (P) Cosas a mejorar. Antes de que se me olvide lo de no hacer el molto stretto es un fallo muy grave, que un músico no interprete que un molto stretto es muy acelerando [lo canta]. Es una avoráGINE de...o sea, la música te lleva, uah! Hasta el final. Esa es la idea del molto stretto. Cuidado!, y ano se trata sólo de lo que te guste o que lo veas o no lo veas; el compositor tiene algo que decir, ¿verdad?
29. (109) Sí.
30. (P) Esa es mi parte...que creo que debes mejorar para el próximo día. Claramente. ¿Olga?
31. (104) Sí, había un cambio de intención en el fuerte y en el piano, pero igual el gesto podía hacerlo más pequeño
32. (109) Perdona?
33. (P) Sí, en algunos pianos hacer gestos más pequeños
34. (109) ¿De muñeca?
35. (P) Sí, de muñeca, no tan grandes. Más cosas. ¿Tú qué ibas a decir?
36. (107) Que a mí me parece que le falta hombro.
37. (P) ¿Justo al revés?
38. (107) A mí me parece que le falta hombro. A veces cuando va tan rápido...me gusta la energía, pero me parece que puede quedar mejor si es menos de aquí [señala la muñeca], más [señala el hombro].
39. (109) Vale.
40. (P) Gema, ¿qué opinas?
41. (106) Algunos cierres me han parecido que, o no, o sea, el calderón del principio no lo has cortado...igual hubiera sido más claro.

42. (109) ¿Para separarlo de lo siguiente?
43. (106) Sí
44. (104) Para hacer una anacrusa
45. (112) Sí, porque ha sido calderón y, pum.
46. (106) Sí, y me ha dado la sensación que ha quedado así, un poco...
47. (P) Por ejemplo, una interesante para diferenciar cuando un calderón es para cerrar y seguir o realmente hacer cesura, aquí, por ejemplo, la doble barra que viene ahí es importante. La escritura, ¿eh?. Eso quiere decir que respiramos. Separamos. ¿Vale? Un poco como guía. Sin embargo, por ejemplo, este otro de aquí,[lo canta], en el tercer sistema, a lo mejor ése no te hace falta cortarlo, sino
48. (109) Sí, marcar la anacrusa y seguir
49. (P) Eso es. Más cosas. Bea, ¿qué te ha parecido?
50. (108) A mí me ha gustado un montón, porque realmente se le veía implicado, pero diría lo que ha dicho Gema y lo que ha dicho Olga, también; o sea, cuando llega el calderón con el sforzato, me faltaba como una respiración, o sea, no notaba cambio de gesto de forte a piano.
51. (P) Claro, es que al tener un sforzato, y al mismo tiempo un corte, como que no tienes tranquilidad para preparar lo que viene después. Esto quieres decir
52. (108) Que el gesto era más grande de lo que en realidad... O sea, él, corporalmente, parecía que buscaba una cosa, pero luego el gesto era demasiado grande como si fuesen dos cosas diferentes.
53. (P) Raúl...
54. (113) Yo estoy de acuerdo con lo que han dicho, pero también me ha gustado la energía, pero te he visto tenso.
55. (P) ¿Con los hombros muy arriba?
56. (109) Sí, puede ser, sí
57. ¿Tú eres consciente de que estabas haciendo eso?[levantar los hombros]
58. No, no me había dado cuenta
59. (113) Entonces eso, aunque tenga mucha energía es como que, que no la sacas, como que se queda aquí [señala el hombro].
60. (P) Yo te he visto con los hombros un poco altos, pero yo también suelo hacer esto y no necesariamente está agarrotado, pero bueno, la sensación que da si es de, de estar queriéndolo hacer a tope. También es cierto que te ha tocado una pieza que exige mucha energía y eso te va muy bien a ti. Creo que te va mejor que los movimientos lentos y cantábiles, ¿no?. ¿O no?
61. (109) Bueno, es diferente.
62. (P) Elena, ¿qué has visto?
63. (105) Ya lo he dicho, la capacidad de reacción
64. (P) Ah, sí, es cierto, ya lo has dicho. Josep, ¿qué opinas de tu compañero?
65. (101) A mí me ha gustado mucho. Y luego, a lo mejor un poco por decir algo, un poco precipitado. O sea me ha gustado, pero lo he visto un pelín precipitado. Pero me ha gustado mucho cuando ha cogido el andante, por ejemplo.
66. (P) Desde luego era persuasivo. A mí me ha persuadido para hacer el andante, o sea que... que tampoco lo había visto.
67. (107) Quizá que se tome más descanso en los calderones, no necesariamente de mucho tiempo, sino... que te relajes y procura relajarte hasta el siguiente calderón, si no vas a estar todo el tiempo
68. (109) Sí, si, si, tenso.
69. (P) Un momentito de silencio. Ahora hablamos de eso. Además, la sensación que yo tengo es que no te daba para hacer el estrecho porque estabas ya con la tensión a tope; entonces, no veías la posibilidad de hacer estrechando porque ya estabas...[al límite]. Entonces, si te relajas,

puedes conseguir que el estrecho sea el punto culminante del final. Todo está relacionado al final. ¿De acuerdo?. ¿Alguna cosita más?.. .Gracias. [Aplausos]

Transcripción debate 110

1. (P) Vale. Esto es lo que sucede cuando alguien no puede estudiar la obra. ¿Qué pasa? Que necesitabas obviamente tiempo para preparar. En cualquier caso, ahí vamos. ¿Alguna cosa buena?
2. (105) A mí me ha gustado [risas colectivas]
3. (P) Pau, ella te quiere [risas]
4. (101) A mí me ha parecido muy similar a lo de Bea
5. (P) Muy similar?...Joe, pues había una diferencia... Bea se sabía la partitura; este muchacho no se la sabe
6. (101) No, digo en el gesto
7. (P) Ah, en el gesto... Lleva siempre el mismo gesto, no cambiaba mucho.
8. (110) Creo que no he cambiado nada. Me he dedicado a mantener el pulso.
9. (113) Y tampoco
10. (110) Tampoco ha ido muy bien
11. (113) En el allegro ha empezado como “venga que ha empezado el allegro voy a llevarlo más..” ¿no?.
12. (P) Cuando sales ahí, aún cuando no te sepas la partitura, tienes que dar la talla de director. ¡Haber tomado decisiones sobre la marcha! Es más duro cuando tienes que tocar porque tiene que responderte esto [señala los dedos de las manos]; pero, cuando sólo tienes un palito en la mano o nada siquiera, puedes tomar decisiones; debes tener capacidad de decisión, actitud directorial; esto te falta. Más cosas. Son tantas, ¿no?. Arrate
13. (105) A mí lo que me ha gustado es que era como lo que ha pasado antes, que yo no lo sabía, al menos, que es como si el motor estuviera pero...
14. (102) La figura básica...
15. (105) No, la figura básica sí que la entendía, era comprensible.
16. (P) Las figuras básicas estaban en su sitio, pero aquí lo que ha fallado básicamente y por lo que creo que podemos ayudarte, un poco concretando, es porque realmente le faltaba todo.
17. (110) Sí
18. (P) Y cuando le falta todo, aunque has hecho las figuras básicas, has hecho algunos calderones también...
19. (112) Luego el primero [calderón], demasiado largo
20. (P) Demasiado largo. Sobre todo, para mí, lo más importante aquí es que tendrías que estudiar esta semana, prepararte los cambios de tempo, qué diferencia hay entre el allegro molto, el allegro moderato, el piú allegro del final, los retardandos, el allegro vivace. La verdad es que es una obra para trabajar mucho
21. (110) Sí, pero me la tendría que estudiar
22. (P) ¿La vas a estudiar?
23. (110) Sí, hombre
24. (P) ¿Qué más cositas podemos decirle? Quizás de su forma de estar
25. (113) Yo creo que ha mantenido bien el tipo.
26. (colectivo) [risas]
27. (113) Es verdad...

28. (107) Según iba avanzando la obra se estaba dando cuenta él que no...y te has ido viniendo abajo. Si te hubieras mantenido como ibas al comienzo, pues te hubiera ido mejor.
29. (P) Claro, ellos tienen la partitura; imagínate que no tuvieran la partitura; ya vimos el otro día cuando fuisteis público sin partitura cómo es más difícil juzgar. Cuando uno tiene la partitura uno es más crítico porque tiene más datos
30. (101) Yo lo he visto como un poco nervioso o algo. A lo mejor a mí me pasa lo mismo, pero a veces cuando estás nervioso te impide expresar lo que quieres, hayas estudiado o no...
31. (P) Vale. La primera conclusión de esto es que es preciso saberse la partitura para poder hacer lo que uno quiere, más que nada para saber lo que uno quiere hacer. Y luego, lo segundo es que, pase lo que pase, siempre actitud directorial. Te esperamos la semana que viene.
[aplausos]

Transcripción debate 111

29. (P) Muy bien. ¿Qué os ha parecido? Hale, chicos!
30. (112) Me ha parecido muy clara, muy correcta, muy musical, también.
31. (111) Qué bonito...
32. (108) Es muy expresiva con la mano izquierda
33. (P) ¿Estamos de acuerdo todos?. ¿Sí?. Más cosas positivas
34. (108) El gesto
35. (113) La expresión
36. (P) ¿A qué te refieres?
37. (108) A que está seria, pero tiene momentos en los que sonrío también.
38. (P) Eso es una novedad
39. (111) Pues sí[sonríe]
40. (P) Vamos a centrarnos en aquellas cosas que creéis que puede y debe mejorar.
41. (111) Venga, mojaos
42. (105) Los finales de frase
43. (P) ¿No estaban claros?
44. (113) Y la subdivisión [lo muestra gestualmente]. Estaba igual demasiado lento de repente.
45. (P) Yo estoy de acuerdo. De hecho, a mí me ha sorprendido, ha sido un momento que no te he mirado y, de pronto, ya estaba superlento, especialmente al final.
46. (101) Yo creo que esto de la subdivisión es cuestión de los ensayos, de tenerlo claro, porque si tú llevas un pulso regular a lo mejor sí que es fácil puedes entenderlo muy bien, pero en el momento en que hay que hacer una subdivisión es más ambiguo, habría que ver antes, si se hace a la mitad o vas a hacer un ritardando.
47. (P) Pero ¿tú crees que cuando se subdivide tiene que ser exactamente a la mitad de velocidad?
48. (101) No, exactamente no. Eso tiene que ser la decisión del director.
49. (P) Pero tiene que ser progresivo porque si no, sería un cambio de tempo. Tenemos que distinguir entre lo que es un cambio de tempo y un retardando. Yo creo que esos conceptos hay que diferenciarlos muy bien. ¿Más cosas?
50. (107) A mí, por ejemplo, me ha gustado mucho porque es muy clara y muy tranquila, pero, de cara ya a mejorar, yo creo que igual que sea más...como era tan lento y como es todo el rato igual, y yo me incluyo, porque a mí me pasa lo mismo, igual...no se, ¿cómo sueles decir tú? [se dirige a la profesora] ¿Deformar el gesto?.
51. (P) Deconstruir el gesto
52. (107) Ah, eso.

53. (111) Es que es pianísimo...y luego me dice que hago el gesto muy grande [se refiere a la profesora]. Estaba intentando hacerlo lo más pequeño posible.
54. (P) Sí, pero tiene razón lo que dice Alazne: tú puedes hacerlo pequeñito pero puedes hacer otras cositas
55. (107) Que es muy difícil...yo sería la primera que no lo podría hacer, ¿sabes?, pero creo que como es tan melódico y tan, no se, pensar un poco cómo puedes hacer
56. (P) para que no sea un gesto tan monótono. ¿Más cosas?
57. (113) A mí me ha parecido que en muchas entradas eran como muy “picudas” [risas]
58. (113) A ver, eran como que no se asemejaban mucho al carácter que ibas marcando muy bien con la cara y con todo el brazo y el cuerpo, pero la entrada era como que no se correspondía con el carácter de la música.
59. (P) ¿Sería algún acento?
60. (111) Sí, es que, ¿te acuerdas dónde?
61. (113) es que era en todas las entradas, así como, chas!
62. (P) O sea, tú has notado que las entradas las daba 3:1 todas, independientemente...
63. No todas, sino con un carácter independiente, más duro.
64. (P) Es posible, puede tener razón. Es muy difícil marcar acentos dentro del carácter de una obra; sobre todo si los acentos son prosódicos, no los acentos de sforzato ¿no?. Solo son esos de “intención”, de apoyar un poco más; a lo mejor ahí no hace falta tanto un 3:1. Muy bien. ¿Alguna cosa más?
65. (P) Yo creo que está muy bonito el gesto; sigo pensando que la mano izquierda está demasiado blanda la muñeca y creo también que podrías tener un gesto con la mano izquierda un poco más independiente de la mano derecha. Está bonito, dando las entradas, pero incluso puedes elevarla un poco, independizarla; a veces, elevar la mano izquierda sobre la derecha, y presentarla en otro plano: éste es el compás [señala la mano derecha] y éste es otro plano [señala la izquierda], el plano de la música. Aquí, el plano del compás es piano, pequeñito, y el plano del fraseo podías haber trabajado un poco más haciendo este tipo de onda [lo muestra gestualmente]; incluso, por ejemplo, no se te ha ocurrido pasar a Monteaux en un momento dado, que hubiera evitado en un momento dado
66. (111) Sí, igual en el fuerte, porque en el pianísimo...igual es demasiado.
67. (P) Monteaux se puede hacer en piano y grande; es lo bueno que tiene Monteaux, porque el matiz depende de la velocidad del gesto.
68. (111) Vale
69. (P) ¿Alguna otra cosa?...Bien: Anota todo eso porque es importante.
70. (111) Sí. Muchas gracias a todos. [aplausos]

Transcripción debate 112

1. (P) A ver. Digo yo primera. Creo que debías haber medido todo
2. (112) a 3
3. (P) No, a 3 no; a 1.
4. (112) ¿a 1?
5. (P) Sin ninguna duda. El Allegro scherzando, es cierto que tenía acentos por ahí, pero es que si haces a 3 pierdes el “scherzando”. Y luego esto de [lo muestra]
6. (112) Lo ralentiza igual un poco

7. (P) Yo hubiera hecho [lo muestra y lo canta a 1]. No me ha molestado eso, pero creo que el allegro scherzando debiera ser todo a 1 y el vivace, también, o sea más rápido. Yo creo que el 3 lo ha dejado demasiado ñoño, demasiado infantil.
8. (112) Lo quería llevar a 1 y a dos, pero me quedaba entre 2 y 3 y al final lo he llevado a 3.
9. (P) Ya. Y luego hay otra cosa y es que en las entraditas esas de [lo canta], las has hecho bien, pero ¡jo! Luego había calderones que yo no te entendía. Por ejemplo, ¿por qué cada vez que había un calderón me haces un compás completo de anacrusa?
10. (112) porque he intentado marcar [lo muestra y lo canta] y como tampoco me funcionaba, digo, así [marcando todo el compás] es una manera fácil de entender
11. (P) Por ejemplo, cuando has hecho, cuando tienes ese calderón [lo canta], has hecho esto [lo hace]. Yo cerraría en la primera parte [lo muestra]. Claro, lo siguiente, no necesito 1, 2 y 3, que es lo que ha pasado, sólo directamente la parte de arriba. Si va a 1 es más fácil. [lo muestra y lo canta], pero claro, si tienes que darme 3...
12. (112) Vale, sí
13. (P) Yo creo que tienes que repensar la métrica de toda la obra. ¿Qué veis? ¿Cosas buenas? ¿Cosas no tan buenas? ¿Qué habéis visto los demás?
14. (107) Yo le he visto muy bien; da bien, o sea, el cuadro queda bien [risas], le veo favorecido
15. (P) Tiene imagen de director
16. (107) Sí, sí.
17. (P) Más cosas.
18. (101) Básicamente lo que has dicho tú, porque básicamente un tempo rápido marcarlo a muchos tiempos es como muy engorroso, ¿no?.
19. (110) Al final pierdes tiempo también
20. (P) Se pierde tempo, se pierde frescura
21. (112) Calidad
22. (107) Las entradas con la izquierda... es como que no te las sabías bien y siempre en el último momento [lo canta]; no se', igual prepararlas mejor, practicar el gesto, que te quede bonito.
23. (colectivo) [risas]
24. (P) A mí el tema de los cortes me preocupa mucho. Por ejemplo, uno antes del molto vivace, en la página 6. Ese calderón. Cuando tú haces [lo canta y ejemplifica]. Cortas ahí, y ahora, si vas a 1, en el molto vivace ya me das la anacrusa [lo muestra]
25. (112) Claro, es que todo el problema ha sido llevarlo a 3, que me ha complicado mucho las cosas. También para la cuestión de entradas y todo.
26. (P) ¿Más cosas por ahí?
27. (105) Yo por ejemplo, te he visto más seguro cuando se restablece el tempo primo, a partir de la segunda hoja te he visto mucho más relajado... igual que antes, pero más relajado
28. (P) Yo tengo que pedir disculpas porque he tocado en sol mayor toda la primera parte. Tela marinera! [risas]. Sí, Elena
29. (105) Antes del primer calderón ¿hay rit. O no hay rit.? Porque siempre que iba a habe run calderón retardabas
30. (112) No, es que yo iba... lo marcaba mal, y por eso llegaba antes que tú [a la profesora] a los calderones. Porque no se qué hacía, pero yo iba más tarde y daba la sensación de ritardando.
31. (P) Sí, me faltaba [lo canta]
32. (112) No, ¿dónde dices tú? [al 105]
33. (105) En el molto vivace
34. (P) ¿Antes del molto vivace?
35. (105) En la página 6, los últimos compases me ha dado la sensación de que iba un poco atrás el tempo
36. (112) ¿Ah, sí? Pues eso no...

37. (105) Y, por ejemplo, en el siguiente calderón, que es antes del tempo primo, ahí sí que pone poco rit. Ahí sí. pero había veces que sí y otras no. Por eso pregunto
38. (107) En la página 8, tempo primo, está el cambio de tono...me ha faltado verle algo en la cara [risas]. A ver, yo me pongo a criticar y luego yo lo haré todo fatal...que no es por criticar, pero como espectador...
39. (112) Sí, pero como ha sido todo en Sol mayor...
40. (107) Has seguido con el mismo gesto, no sé, quizá me gusta que el comienzo sea como más saltado y quizá que se te note esa "pena"
41. (P) Sí, porque creo que has estado muy sonriente todo el tiempo y cuando está en modo menor a lo mejor tu cara no tendría que estar tan sonriente. No sé, adaptarse un poco al contexto, ¿no?. Gema...
42. (106) Un poco lo que han dicho ya.
43. (P) ¿Alguna cosa que añadir? Toma nota de todo
44. (112) Sí, ya he tomado nota de todo.
45. (102) Y luego el hecho de que haya corregido esto [lo muestra]
46. (P) Mucho
47. (112) ¿Cómo?
48. (102) De clase, de antes, que hacías mucho para atrás y ahora, aunque no esté del todo...
49. (P) extendido, que proyectas bien
50. (107) Lo bueno es que se puede confundir, pero transmite mucha seguridad, a mí me da la sensación, sí, porque todos nos confundimos al final ¿no?, pero él es como que sabe salir muy bien.
51. (P) Trabaja para mejorar esto, ¿vale? [aplausos]

Transcripción debate 113

1. (P) Muy Bien. Empiezo yo. Lo que más me ha gustado es tu capacidad para no esperarme, es decir, para llevar el tempo que tú has querido en cada momento y empujándome, bueno, si yo me quedaba atrás, yo tenía claro todo el tiempo que tú querías más. O sea que, por ese lado, bien. Te he visto muy atento en los calderones, muy pendiente de cerrarlos y darme una entrada clara, y me parece que has acertado. Tus compañeros te pueden decir algo más. Por ejemplo, de dinámicas, ¿cómo le habéis visto?.
2. (112) A mí el fuerte me parecía muy
3. (113) ¿Muy abierto?
4. (112) Muy 3:1 y era puaf! [muy grande]
5. (101) En general, yo le he visto con el gesto muy amplio
6. (P) Demasiado
7. (101) Pero quizás con la batuta [ha dirigido con batuta]
8. (113) Ya, quizá
9. (101) a lo mejor sin la batuta se queda más pequeño
10. (113) Lo he hecho con batuta porque como el día anterior [la anterior experiencia] lo hice sin batuta
11. (P) Yo prefiero que lo hagáis con batuta; sí, porque con batuta es más difícil hacerlo más pequeño [el gesto], me gustaría que hicierais todos el próximo día con batuta, si es posible. ¡Más cosas!
12. (105) A mí me ha gustado; yo creo que el hecho del gesto hacerlo más grande, más fuerte no era por dinámica, sino por expresión. Yo creo que has expresado mucho y era una manera de

- expresar más porque, era como seguir el fraseo de la música, se correspondía cuando era fuerte, a lo mejor se podía haber hecho menos, pero se veía que era porque querías expresarte más. Yo he visto que era por tema de expresión.
13. (107) Me gusta cómo se mueve, estaba dirigiendo, pero, no sé, cómo te mueves [risas].
 14. (107) En la página 11, cuando tienes una última corchea y luego tienes un calderón; ese calderón, no es en la corchea.
 15. (113) ¿dónde?
 16. (P) Página 11, segundo sistema, segundo compás.
 17. (107) Creo que tienes que cortar
 18. (113) después
 19. (107) antes
 20. (P) [lo muestra]
 21. (113) vale, el calderón es en el silencio
 22. (P) Claro, porque no está sobre la nota
 23. (113) claro, está sobre la barra
 24. (107) eso
 25. (113) Creo que ese se me ha entendido mejor, pero el siguiente no lo he hecho. El del tempo primo del siguiente sistema, ese me ha salido mal.
 26. (P) Por cierto, en el piu animato, ¿no habéis echado en falta que el animato fuera un poco más?
 27. (113) ¿Más?
 28. (P) Yo pienso que sí. Desde el principio [del animato], un poco más animado. Creo que sí que hubiera sido... Y luego, en el tempo primo, había un retardando ahí que yo no he notado que lo marcaras. ¿Ves dónde?. Página 11, tercer sistema, segundo compás
 29. (113) Sí
 30. (P) ¿Me lo has marcado?
 31. (113) Sí, lo he subdividido las últimas dos corcheas.
 32. (P) Vale, entonces no te lo he visto. Vale. Nada que decir entonces. Gema ¿qué te ha parecido?
 33. (106) Bien. A mí, en general, el gesto me gusta, pero lo que han dicho antes, es como todo muy grande cuando es pianísimo y así, como más retraído, es demasiado abierto. Eso transmite como un carácter más...
 34. (P) Bea
 35. (108) Sí, en cuanto a gesto, eso. Me ha gustado mucho la figura
 36. (P) ¿La imagen que da?
 37. (108) Sí
 38. (101) la intención sí que le da, se nota que quiere darle. Yo no se si susurraba a lo mejor también o cantabas
 39. (colectivo) sí, sí...
 40. (101) Me ha parecido a mí, un poco
 41. (P) ¿Estabas cantando?
 42. (101) Sí, y eso me parece a mí muy importante también, te digo, porque estás viviendo más la música, como siendo parte del grupo que está tocando.
 43. (P) pero cuidado porque si estás cantando y te estás escuchando a ti mismo, no estás a lo mejor, te impide escuchar lo que se está produciendo.
 44. (101) hay veces que ayuda, creo. A mí, hay veces que intento, a lo mejor no cantarlo, pero sí que como pronunciarlo un poco suave y puede ayudar.
 45. (P) Olga?
 46. (104) Pues lo que se ha dicho.
 47. (P) ¿Algo que añadir que le pueda servir para estudiar esta semana?

48. (105) Creo que das muy bien las entradas, lo que decía Margarita, después del calderón, pero algunas eran como muy staccato
49. (113) incisivas
50. (105) Sí, a lo mejor simplemente era eso y luego ya...igual marcadas, pero no tan...
51. (112) Yo creo que esta semana es más estudiar esto y ya está.
52. (P) Como para todos.[aplausos]

Transcripción debate 1501

- 10- (P) **Muy bien**. Vamos a darle feedback a Alex. Yo empezaría por decirte que en el 7/8 estaba muy impreciso el ritmo. No he conseguido entenderte, no tenía claro dónde ponías el “3” porque ibas haciendo aparentemente 2-3-2 y yo, cuando tocaba 2-3-2, yo tenía la sensación de que tú hacías 2-3-3. Entonces me sobraba compás o me faltaba. Por eso, creo que todo el movimiento del 7/8 está poco claro. No tienes claro cómo hacer 2-3-2, digo, esperar 2, esperar 3 y esperar 2 pulsos en cada batida. Ha sido realmente complicado seguirte ahí.
Corrige compás y precisión rítmica
- 11- (1501) Normal... **Acepta crítica**
- 12- (P) ¿Por qué? **Invita a la reflexión**
- 13- (1501) Porque yo me veía así [lo marca con la mano] 1-2...!epa! ya toca. [risas colectivas]
Y así no...**Autocrítica con sentido del humor**
- 14- (P)**Muy bien**. Malen? **Modera las intervenciones**
- 15- (1510) Pues, eh... no se, **tengo la sensación** de que de la primera vez que hicimos a lo de ahora te llena menos esta música y tu actitud era mucho menos intencionada porque **te veía como aislado de la música..** **DP. Uso de perifrasis.**
- 16- (1501) Preocupado también. Estaba pendiente de leer prácticamente, de ver lo que está escrito y poco más; y si quieres hacer cuatro cosas más pues se te va la olla, al menos a mí...**Acepta crítica y explica los motivos**
- 17- (1510) es que la primera vez se te veía mucho más suelto y todo. **Luego también creo** que las dinámicas no han estado suficientemente claras; en el poco adagio son 2 “PP” y...no coincidía el gesto. **Nada más así...** **DP. Creo que...Nada más así...(el resto bien)**
- 18- (P) **Bueno. Muy interesante lo que ha dicho Malen. Muy interesante. Andrés.** **Alienta los feedback. Modera**
- 19- (1514) Yo principalmente creo que el fallo más gordo es lo que has dicho tú, que el 7/8 no estaba claro. Yo también lo he intentado seguir bastantes veces y me ha parecido que el problema principal es que el 3, en el tercer pulso como que volvías al centro otra vez con la mano y entonces no se entendía, ¿sabes?. O sea, los “doses” estaban bien, pero el tres estaba impreciso.
- 20- (1501) Así...[lo canta y mide con la mano]
- 21- (Colectivo)[murmullo]
- 22- (1501) Sí, me he dado cuenta
- 23- (1509) Sí, porque igual el click lo hacía bien, o sea en el “3”, pero...
- 24- (1501) sí, pero aquí [mueve la muñeca] andaba mal.
- 25- (1514) Sí, y aparte de eso, ha habido muchas cosas que de intención yo creo que están muy bien porque se nota que las entradas y todo las tenías claras, siempre estabas con el brazo izquierdo y tal, pero no se, el primer movimiento, el VI, la balada, las dinámicas yo las hubiera exagerado más y las articulaciones y todo y luego, en el VII, al no tener tanto cambio y tal y no se, yo creo que las cosas están bastante bien; por ejemplo cuando entraban los

- tresillos esos tú los has marcado muy bien. No se, yo creo que el VII ha estado bastante bien, pero el VII, le tienes que meter más caña sobre todo por lo del 7/8 que a mi me ha parecido el error más grave.
- 26- (1501) Sí, tenerlo claro...
- 27- (1511). Bueno, yo partiendo de que es difícil porque yo también justo tengo esta pieza, lo del 7/8 es verdad que el 2-3-2 para mí no estaba correcta; luego la proporcionalidad de los tempos tampoco era correcta, a mí me ha parecido que el pulso era bastante igual y es más lento el primer sistema, luego va un pelín más rápido, el poco Adagio era a 60 la negra y has hecho más rápido... Juzga. DP Partiendo de que es difícil.... me ha parecido...
- 28- (1501) Poco Adagio, el 3/2... Reflexiona sobre lo que le dicen
- 29- (1511) Sí, era bastante más lento. Opina
- 30- (P) Sí, pero sabes cuál creo yo que ha sido el problema, Aitor,... Indaga sobre el origen de los errores
- 31- (1511) La relación que ha hecho. Responde a la profesora
- 32- (P) La relación. Yo, cuando has dicho corchea igual a blanca, yo he pensado..uf! es justamente lo contrario. Confirma opiniones
- 33- (1509) Justamente lo contrario [casi a la vez que P]
- 34- (P) Tenías que hacerlo a la mitad de tiempo, ¿no? Da soluciones
- 35- (1511). Yo también, cuando ha hecho la indicación, me ha parecido que querías unir el compás 20, o sea la página 1 con la 2 y hay un calderón.
- 36- (P) Hay un calderón encima de la línea divisoria
- 37- (1501) encima de la línea, sí.
- 38- (1511) y en el 4 y 5 hay una coma de articulación y tu la has unido también
- 39- (1501) Estamos en la VI, dónde
- 40- (P) Al final de la VI hay un calderón, con lo cual el poco Adagio debe separarse con una pequeña cesura ahí.
- 41- (1501) Antes del poco Adagio, sí...
- 42- (P) Y te dice, lo mismo en la respiración que hay entre el compás 4 y 5.
- 43- (1501) Claro, yo estaba ahí a marcar el piano...
- 44- (P) Y el cambio de tempo, porque va de 114 a 144 la corchea.
- 45- (1511) Y luego, lo más difícil, a mi modo de ver, es el compás 35, 36... que a partir de ahí tenemos la mezcla de 2-3-2 con 2-2-3, y los acentos
- 46- (1501) Claro, es que mi intención era hacer el 7/8 aquí y los acentos[lo muestra con las manos]...pero [risas]
- 47- (P) Bueno, yo ya en el 9/8... [risas]. En el 4/4 me he encontrado contigo. Estaba esperando que midieras cuatro para saber dónde iba.
- 48- (1501) Es que las corcheas, estas que hay por debajo, son un mareo... Se excusa
- 49- (P) Te voy a decir una cosa que es muy importante, Alex, y esto es para todos, y es que la música contemporánea, en relación a la tradicional, como ha dicho Malen, que yo creo que te ha cazado muy bien, generalmente cuando dirigimos música contemporánea tenemos que estar muy en la partitura, es normal; aprenderse de memoria la música contemporánea es... bueno, esto que has dirigido es muy pequeñito, pero imagínate hacer Matías el pintor de Hindemith, y lo tienes que hacer entero, pues, a ver, hay cosas que no se pueden memorizar, tienes que mirar la partitura, pero es cierto que no lo has cogido con el mismo cariño que hiciste Katchaturian... [sonrisas colectivas]. Aporta consejos a todo el colectivo
- 50- (1501) A ver, pues me gusta mucho Bartok, eh?. Me gusta mucho, mucho.
- 51- (P) pero no le has sacado chispa; yo creo que te falta reflexión sobre ello. De los tempos, de los cambios, de las acentuaciones, de las...
- 52- (1501) No, no, si, si

- 53- (P) **Creo que hay una falta de estudio quizás.** Claro en el VII que va a piñón fijo, no hay problema, pero... **explica origen de los fallos.**
- 54- (1511) Yo del VII lo único que comentaría es que en el compás 11-12 los acentos que faltan: has dado el primero, pero luego, el dos, tres y cuatro no estaban.
- 55- (P) Son 4 seguidos tres veces ¿sabes cuáles? [los toca en el piano]
- 56- (1501) Claro
- 57- (P) Y luego también, la diferencia entre mf, f y ff. Hay tienes tres niveles que son interesantes que en tu gesto se vean.
- 58- (1504) A mí me ha parecido el gesto demasiado grande. Me estaba recordando un poco al Masquerade...ese gesto grande
- 59- (1513) Y luego, un gesto raro que hace así [lo imita]
- 60- (1501) Es por imitación...se me va la olla...¿sabes lo que pasa? Que lo hace el director de mi banda [sonrisas], no es broma, y como llevo 12 años tocando en la banda me sale hacerlo como él.
- 61- (P) Ya, pero a mí eso no me preocupa. Cómo cierras? De izquierda a derecha?
- 62- (1501) Sí [lo muestra]...Ole! [risas]
- 63- (P) A ver, Alex, esto puedes y debes hacerlo como 10 veces mejor que como lo has hecho hoy. Puedes y debes.
- 64- (1501) Vale. Ya verás. [risas y aplausos]

Transcripción debate 1502

- 1- (P) Desde mi punto de vista, gesto muy grande. Demasiado grande. Es tan grande para los pianos que luego en los fortes ya no sabes que hacer y vas con todo el tronco.
- 2- (1502) ya
- 3- (P) Acostúmbrate...más pequeñín
- 4- (1502) Vale, es que estoy acostumbrado a hacerlo siempre pequeño y eso, que he querido hacerlo un pelín más grande e igual me he pasado.
- 5- (P) Pues sí, tú no te dejes contagiar por el colega, ¿eh? [risas] Tú, pequeñito. ¿vale?
- 6- (1502) Vale.
- 7- (P) Bien. Elena.
- 8- (1505) Me ha gustado mucho, no se. Ummm... La verdad es que no tengo nada malo que decir, quizás lo que dice Margarita, pero lo demás me ha parecido muy bien.
- 9- (P) Paloma...
- 10- (1515) Si, yo he visto lo de las dinámicas y el gesto y también cómo marcabas los acentos.
- 11- (P) ¿Cómo los marcaba?
- 12- (1515) pues como me pasaba a mí el otro día, que los 3:1....
- 13- (1502) Que no se entendían bien cómo los marcaba?
- 14- (P) Para los acentos tienes que marcar relaciones 3:1. Yo por ejemplo no he notado las indicaciones, meno sostenuto, molto sostenuto, esas indicaciones del número I, coge la partitura, no las he entendido bien. ¿vale?
- 15- (1502) Ya.
- 16- (P) Y luego, en el número II, el retardando del final no lo has hecho
- 17- (1502) Ya [sonrisa] es que ahí me he liado ya. No sabía por dónde iba y me he liado.
- 18- (P) Luego, en el número 3, hay en el tercer sistema un poco stringendo...¿Qué quiere decir eso?
- 19- (1502) Pues no se, como arrastrar el tempo...

- 20- (P) Es acelerando. Stringendo es acelerando. Claro, no has acelerado porque no sabías lo que era stringendo...Y en ese stringendo es donde yo ya me he perdido. Y en el a tempo, que se supone que volvíamos a 3, yo no sabía qué estabas midiendo, si 3, 2 o 4...
- 21- (1502) Sí, es que ahí es donde ya he empezado a liarme y yo tampoco sabía dónde iba [risas] En el $\frac{3}{4}$, en el pulso 1 me iba para fuera...
- 22- (P) Lo se, te he visto [risas]. Por eso no sabía en qué parte del compás estabas
- 23- (1502) Me he hecho un lío
- 24- (P) Vale, pues entonces eso tienes que trabajarlo. Por favor, tienes que estar superseguro. ¿Vale? Más cosas. Jose Angel
- 25- (1512) Yo es que considero que transmite bien lo que quiere. En ese sentido y como yo tampoco, quiero decir, mi técnica tampoco es muy allá, que no percibo tanto...lo único que me he dado cuenta es que en el 3 marcas a veces el uno para afuera, cosa que hago yo también a veces. [risas colectivas] Fuera de eso, solamente, las cuestiones de agógica, el molto stringendo un poco más exagerado; sobre esas cuestiones pequeñas que hay en la partitura es al final lo que caracteriza este tipo de música, creo yo. Es mi opinión. Solamente eso, ser un poquitín más exagerado en la agógica. Por lo demás yo creo que se entiende bien y que la música que transmites se entiende bastante bien.
- 26- (P) Inés...
- 27- (1503) Eh...yo pienso que los matices quizás te los tenías que haber preparado mejor, a lo mejor te han pillado un poco por sorpresa...
- 28- (1502) Si...
- 29- (1511) A mí me ha dado la sensación de que estabas muy serio y muy cerebral que había más música aquí [señala la cabeza] que aquí [señala las manos]. Es como que lo estabas pensando mucho y que no llegaba aquí [a las manos]
- 30- (1507) Yo le diría, muy con eso, que le faltaba como proyección, que a lo mejor estabas como un poco encogido y realmente estirando [los brazos] y un poco más alto como para que eso que tienes aquí [en la cabeza] salga. No se.
- 31- (1506) Yo pienso como Uma y Alejandro también. Separarse un poco más del atril, porque a veces estamos tan cerca que estamos mirando abajo y entonces...mejor una separación del atril.
- 32- (P) Luis...
- 33- (1513) No se, ya han dicho lo que pensaba yo.
- 34- (P) vale. ¿Alguna cosa más?.
- 35- (1506) Algunas veces me parecía que la relación 1:1 era irregular
- 36- (1509) Yo...ya...el legato en el primero; igual también porque el gesto era muy grande, pero a veces era más 3:1 casi que 1:1.
- 37- (P) En el primero que era legato estaba todo demasiado “empujado”.
- 38- (1502) Vale.
- 39- (P) ¿Seguro?. Anota todo bien porque no queremos los mismos fallos el próximo día. [aplausos].

Transcripción debate 1503

- 1- (P) También muy agradable ver tu evolución, muy muy agradable, porque la evolución es buena. Me sigue pareciendo el gesto muy grande. Además como tienes los brazos tan largos, todo se amplifica muchísimo. Tienes que cuidar eso, te lo digo muy seriamente. Cuanto más pequeño hagas el gesto, más concentrado está todo. La relación 1:1 está bien,

- pero echo de menos relaciones 3:1 en algunos pasajes. ¿Qué decis vosotros?. **Anima. Aconseja. Alienta a la participación colectiva**
- 2- (1504) Es que a mí me parece que el gesto es siempre parecido DP.
- 3- (1507) muy monótono
- 4- (1504) si, si
- 5- (P) Tienes que buscar cosas, detalles en la partitura que te permitan cambiar un poco tu gesto y darle interés a lo que tienes que decir, más allá de marcar el compás y las dinámicas. **Aconseja y aporta soluciones**
- 6- (1514) Yo creo que a eso ayuda también un poco la expresividad de la cara, que ahí me ha faltado. DP:
- 7- (1501) es que es como...es agradable tener un director que te lo marque todo grande, pero... DP. **confraterniza**
- 8- (1514) algún gesto de la cara para...
- 9- (P) para motivar un poco más. Está todo como empalagoso. **Completa la frase**
- 10- (1507) Yo le buscaría más dirección al fraseo. Saber a dónde ir o a dónde llevarnos, para que tú misma sepas: tengo que llegar hasta allí y llevo la música hasta allí. DP. **Aconseja**
- 11- (P) En ese sentido, el gesto está muy bajo, muy hacia el suelo [lo muestra]... **Corrige técnica**
- 12- (1501) pero tiene un pelín de “bamboleo” también, es como vascular sobre un solo lado, en lugar de moverte bidireccional... **Opina**
- 13- (1503) Yo es que creo que incluso me voy para atrás **Autocrítica**
- 14- (P) bueno, pero eso no es problema en un momento dado. Pero hay algo que aburre, que resulta monótono, creo yo. Luis... **Crítica. Modera**
- 15- (1513) Yo, el cambio al número 2, si no viera la partitura no sabría si es un 6/8 o un 2/4; o sea, lo llevaba a dos, pero yo no creo que interiormente estuviera pensando 1-2-3, 1-2-3, no sé, marcar más sintiendo que hay 3 pulsos internos. **Corrección técnica**
- 16- (P) Esto es muy interesante: sentir el 3 interno , 1-2-3, 1-2-3. Que no sea, 1 -1 -1...que se sienta la subdivisión ternaria interna. Muy interesante. **Refuerzo positivo. Alienta a la participación**
- 17- (1514) Yo creo que eso es muy particular, o sea, el 3 y el 2 cómo los siente cada uno no tiene por qué ser igual, creo que es un poco subjetivo. DP **relativizar los errores**
- 18- (1503) Realmente no lo estaba pensando en subdivisión, sino en las notas que me iban llevando de un pulso a otro, sin la subdivisión. **Explica su actuación**
- 19- (1508) Es agradable verte dirigir, es verdad; el gesto si que es verdad que a lo mejor es un poco monótono y amplio, pero matizas bien... DP. **Suavizar lo negativo y poner de relieve lo positivo**
- 20- (P) ¿Has marcado alguna entrada? **Suscita reflexión**
- 21- (1503) [sonrisa] No **Reconoce error**
- 22- (P) Entonces no tenías nada que decir con la izquierda, ¿no? **Suscita reflexión. Busca fundamentación**
- 23- (1509) Sí, ha marcado los 3 arpeggios: trum, trum, trum DP. **Poner de relieve lo positivo**
- 24- (1501) Sí, eso si que ha sido muy bonito **Poner de relieve lo positivo**
- 25- (1507) A mí me faltaban un poco los acentos en la primera hoja y luego en el 2, el cambio de tempo, que los Andantes sean una chispa más rápidos para que el sostenuto tenga sentido. **Aconseja. DP**
- 26- (1503) Sí, me estaba quedando, ¿no? **Autoconciencia/autocrítica**
- 27- (todos) Sí
- 28- (P) De todas maneras, en la última nota no he entendido cómo me has marcado

- 29- (1503) es que no entendía cómo cerrar ahí. [risas] Es que como el calderón está en la doble barra, yo entiendo que la anterior nota no hay que alargarla.
- 30- (1509) No, cierras sin más y luego el calderón.
- 31- (P) lo que pasa es que veníamos “poco alargando” y tendrías que haber preparado que las últimas dos notas ya estuvieran retrasadas y..fuera. [lo canta]. Pero no he sentido que lo hubieras preparado, ni que supieras qué hacer ahí.
- 32- (1503) No, no sabía
- 33- (P) Como no lo sabías, me lo has transmitido a mí, y yo tampoco he sabido tocarlo.
- 34- (1515) Yo todo el principio lo he visto muy poco expresivo.
- 35- (P) Creo que tu izquierda, para los reguladores, tiene que ser más dúctil, para pedir más, para pedir menos, por ejemplo. Este gesto de sacar la mano y meterla [lo ejemplifica] puede ser muy útil. Y luego en los arpeggios estos, si es fuerte no hay problema, pero si es piano, haz algo que indique que es piano [baja el volumen de voz]. Y, cuidado, cuando me confundo yo, tu no tienes que sonreír...
- 36- (todos) [sonrisas]
- 37- (1503), Es que me sale..
- 38- (P) Tú tienes que ser directora, no te puedes reír de los fallos de los músicos. ¿Vale? ¿Alguna cosa más? Alvaro...
- 39- (1506) En el segundo, yo he tenido que mirar la partitura a ver si seguía el rubato del primero y creo que lo puedes solucionar haciendo como ellos te han dicho, cogiendo el andante a 60, más o menos, estaba calculando con el reloj...[risa colectiva]. Bueno yo creo que si lo coges más rápido te será más fácil mantener el pulso ahí.
- 40- (1503) es que yo me estaba sintiendo...es que yo esto lo he escuchado...y cuando me he puesto la partitura he dicho, bueno, yo me fío de lo que he escuchado, pero realmente no he visto cómo, o sea, la indicación de tiempo que viene escrita. **Justificación**
- 41- (P) Uf! Pero eso es un craso error. **Pone de relieve los errores graves**
- 42- (1503) si, si, si **Acepta la crítica**
- 43- (P) Confiesa! Tienes que tener ideas propias. Eso es lo que se te ha notado: que estabas leyendo superficialmente, que no habías tomado decisiones; porque cuando uno no ha tomado decisiones, sino que sigue la música que ha oído o lo que está escuchando, no hay...todo es muy blando, todo se viene abajo y todo es...necesitamos más personalidad, ¿verdad? **Consejo importante para todo el colectivo**
- 44- (1503) [asiente] **Acepta crítica**
- 45- (1506) pero estaba bonito de todas maneras... **DP. Suavizar las opiniones negativas**
- 46- (P) Es que todo no es malo...
[Aplausos]

Transcripción debate 1504

- 1- (P) Bien, yo tengo que decir que me ha parecido una interpretación de las piezas estupenda. Estupenda. Me ha gustado, me he sentido muy cómoda, te he entendido muy bien, todo...
- 2- (1504) Pues yo pienso todo lo contrario, no se por qué, pero...no estaba muy seguro de lo que estaba haciendo.
- 3- (P) Pues...alguna indecisión en la toma de los tempos del principio, sí
- 4- (1504) Sí, es que me ha pillado ahí, no se por qué, lo he pensado mal directamente, igual no lo había leído bien y me he quedado un poco ahí como...upps!, aquí pasa algo; y luego he vuelto, y me he dicho, espera, quieto...

- 5- (P) Las respiraciones que hay, por ejemplo, en el compás 3, donde hay una virguita, debes separar más, lo que he echado de menos es más fraseo. Entender lo que querías hacer en cada momento. Te lo digo de otra manera: no lo has hecho tuyo aún.
- 6- (1504) No.
- 7- (P) O sea, está estudiado, está trabajado, pero no estás convencido de ti mismo
- 8- (1504) No, No
- 9- (P) Sin embargo, lo que has trasladado aquí, para mí ha sido cómodo, desde el punto de vista de quien está tocando. Xabi...
- 10- (1509) A mi me ha parecido bien en general, o sea, igual el gesto un poco grande, no se. A ver, había que pasabas de pianísimo a piano, no me acuerdo de dónde es, espera... y me ha parecido un gesto un poco grande para mostrar eso.
- 11- (1507) Para mí, justo en el último pianísimo, ahí si que me hubiera gustado todo más pequeñito. Me ha parecido que lo marcabas mezzopiano.
- 12- (1504) Es que ahí ya estaba totalmente perdido desde el sostenuto y estaba a ver cómo me enganchaba
- 13- (1507) Pero la gestualidad, en general. Iba acorde con la música.
- 14- (P) En el sostenuto, poco rubato del Scherzo, ahí podía haber sido más cantado, un poquito más de fantasía...
- 15- (1504) es que me ha pillado por completo... se me ha ido la olla por completo y he dicho, uf! Que pase este pasaje y a ver si me engancha porque si no...
- 16- (1514) Yo creo que por ahí está el problema: todas las entradas, todo el carácter, todo lo tienes muy claro y se nota que sabes lo que quieres hacer y que entiendes la música pero el gesto, a veces, es como una manía que lo haces con una sacudida así muy rápida, entonces para los 3:1 te viene muy bien pero para los legatos te juega también malas pasadas.
- 17- (P) Es un poco lo que le pasa a Aitor también. Es que cantas en su coro, claro.
- 18- (1511) es que en los gestos le veo a Aitor, igual igual.
- 19- (1514) será por eso, porque tienes como una sacudida en la marcación.
- 20- (P) vas a tener que "no mirarle" en el coro cuando c antes con él.
- 21- (1504) Vale [risas]
- 22- (1514) para mí el problema principal son las relaciones 1:1
- 23- (P) Bueno y también un poco, en el número 4, tienes 4 ritenutos...en esos, yo he hecho ritenuto porque nos hemos entendido, no porque me lo hayas marcado.
- 24- (1504) Es que no estaba claro lo que quería en ese momento
- 25- (1507) estabas inseguro, yo creo, en la marcación
- 26- (1504) Sí, si. De hecho el IV lo he empezado mal porque es a $\frac{3}{4}$ y casi he metido un compás de 4, o sea, se me ha ido ahí, y era como, uf! Y cuando llegaba el poco ritardando no sentía esa...sabía que había un rit, pero como que no lo he pensado y eso me ha costado. Pero bueno...
- 27- (P) Y todas las articulaciones del V [las canta], donde el bajo es "secco" [lo toca en el piano], eso tienes que marcarlo. Utiliza tu izquierda, por ejemplo. Tú qué piensas, Josean.
- 28- (1512) Uf, muchas cosas, pero claro si te pueden servir de ayuda, no lo se. A mí me parece que el carácter de las 3 piezas lo has hecho igual. Desde aquí, desde mi posición. Es decir, no ha habido ningún cambio entre Andante, entre Allegro, el poco rubato y demás. Creo que ya lo habéis dicho antes, el Andante en $\frac{3}{4}$ ha entrado un poco inseguro, aunque tampoco es un delito, quiero decirte... Luego en el Scherzo, que en italiano significa broma, y encima tienes aquí en la partitura escrito "humorístico", me ha parecido Allegro, lo marcabas a 1, bien, pero sobre todo y fundamentalmente es con el carácter con lo que no ha ido bien... un poco más gracioso, no te voy a decir histriónico, pero un poco más exagerado; no payasín, pero...

- 29- (P) Incluso tu gesto facial podía ser más sonriente, menos preocupado.
- 30- (1512) Luego en el poco rubato, aquí Bartok pone la negra entre 100 y 80, ¿no? Yo quiero considerar que no quiere decir que lo cojas a 100, ni a 80 ni a 90, sino que el tempo está entre 100 y 80, es decir que vayas jugando con esas velocidades del pulso, pienso yo, y...no se qué más decirte así...que te pueda servir.
- 31- (P) No, no, muy interesante todo Josean. Por ejemplo, Josemi...
- 32- (1502) Yo, lo que han dicho, más o menos. Igual, a veces, ha faltado un poco en las dinámicas exagerarlas más un pelín a veces, pero...
- 33- (P) Uma?
- 34- (1507) Sí, no se, yo creo que ha salido bastante. Me parece importante, a lo mejor, lo que acaba de decir él del rubato, que puedes sacarle mucho más jugo; jugar con tu interpretación de dónde quedarte más y menos, puedes sacarle ahí más, yo creo.
- 35- (1512) En líneas generales quería decirte que sí, que se te entiende perfectamente y para el que está tocando contigo la verdad es que es cómodo. Y quizás esto es más importante que todo lo que te estamos diciendo. Al final se trata de que la persona que está tocando para ti te entienda.
- 36- (1504) Si, si, si
- 37- (P) Yo es lo primero que he dicho, nada más empezar. Partiendo de ahí, de que yo he estado muy cómoda.
- 38- (1511) Ese punto de partida es muy bueno.
- 39- (1507) Yo creo que puedes disfrutar más, se te veía en la cara. Es que él es muy expresivo
- 40- (todos) Sí, si
- 41- (1504) [risas]
- 42- (P) pero tienes que olvidarte a lo mejor de la técnica y pensar en hacer música. Como si estuvieras tocando la viola
- 43- (1504) Sí, es que soy muy técnico...y hacer música es difícil
- 44- (P) Claro que es difícil. Pero bien, John. Progresando. [Aplausos]

Transcripción debate 1505

- 1- (P) Bueno Elena, cosas que no han funcionado. El final del VII, realmente yo no he entendido el retardando. No, no,no está claro.
- 2- (1505) ya, es que en realidad la idea era llegar hasta el final así [lo canta], más en el último compás.
- 3- (P) Sí, pero entonces tendrías que haber subdividido, ¿no?
- 4- (1505) [lo piensa] Sí, ya.
- 5- (P) Ibas a 1, entonces, en algún sitio tendrías que haber subdividido a 2 porque si no no entiendo el retardando. [lo canta]
- 6- (1505) Sí, vale.
- 7- (P) El gesto: lo he visto muy grande hoy y no se por qué. El otro día estaba superpequeñito, conciso, y hoy lo he visto excesivamente grande. ¿Qué opináis vosotros?
- 8- (1504) Sí, demasiado.
- 9- (1509) Yo creo que también.
- 10- (1505) No estaba cómoda yo tampoco; o sea, estaba como muy tensa...
- 11- (P) Quizás queriendo hacer forte y pesante no has encontrado la manera de transmitir esa energía con un gesto más concentrado. Es que siempre que hay forte tendéis a hacer demasiado gesto. Eso por un lado. Y el cambio de carácter en el número X, entre el

- leggero, luego el forte que ya no tiene puntos y es más pesante, debiera haber estado más claro, en dos planos diferentes, desde mi punto de vista. ¿Cómo le habéis visto vosotros? Uma...
- 12- (1507) Sí, justo iba a hablar de la articulación. En el X me parece que podrías haber aprovechado ese cuarto compás [lo canta]... y ese cambio, cuando deja de ser staccato que fuese más claro
- 13- (P) Claro es que este pasaje es [lo toca al piano] y este siguientes es legato [lo toca]... esas cosas te las has perdido. Ha sido una lectura también un poco superficial.
- 14- (1501) Pues a mí no me lo ha parecido, ¿eh?. Yo la he visto dar un montón de entradas, en serio. Estaba con la mano izquierda loca. Yo estaba mirando la partitura y mirándole a ella y estaban todas las entradas bien. Hay un curro ahí...
- 15- (P) No estamos hablando de entradas, estamos hablando de articulaciones.
- 16- (1501) Ya, puede ser... [risas colectivas]
- 17- (1506) Yo, una pregunta, los apoyos que hay en el Allegro...yo en ese caso sí dirigiría a 2...
- 18- (1505) No se si quedaría un poco excesivo...
- 19- (1506) Yo creo que igual ganas que sea más pesante, bueno pero eso ya, es más por el tema de los apoyos, que si no se pierden.
- 20- (1505) Vale.
- 21- (P) Sí, podría ser también a 2, por qué no. La misma velocidad, pero marcado a 2 para darte la posibilidad de marcar pesante, es lo que quiere decir Álvaro, porque no ha estado pesante. Ha estado Allegro, pero no pesante. Más cosas...
- 22- (1514) Yo creo que a Elena se le entiende muy bien todo lo que quiere expresar y que tiene mucha energía. A mí, particularmente, con un director así, te enteras muy bien de las cosas. Luego los seisillos yo los entendía muy bien cómo los has marcado y me ha gustado bastante. Yo como crítica te diría lo del gesto muy grande. Es verdad que a veces, sobre todo en el VII, en el X menos, a veces era excesivo.
- 23- (P) ¿Algo más?. Ya ves, poquitas cosas, así que a mejorarlas para el próximo día. [aplausos]

Transcripción debate 1506

- 1- (1501) Oye, que has estado muy bien, con mucha energía, no has hecho esos bamboleos tuyos, y, además, te lo sabías. No tienes culpa ninguna de lo que ha ocurrido, que lo sepas.[se refiere a que el grupo se encargó de cantar la partitura y lo hizo muy mal]. Y muy bien, yo te he puesto un 4 sobre 5.
- 2- (1506) Qué bien, gracias.
- 3- (1504) A mí me ha gustado mucho el carácter, pese a que nosotros, buf ha sido un horror, lo tuyo ha estado muy bien, o sea está muy enérgico.
- 4- (P) ¿El gesto?
- 5- (1509) Un poco grande.
- 6- (1508) Grande.
- 7- (1509) pero intentando que sonara algo de nosotros...
- 8- (1501) No perderse pese a oír lo que ha oído...
- 9- (P) Bueno, yo tengo mis dudas de que no se haya perdido, ¿eh?.
- 10- (1506) Escucha, yo hubo sitios que no estaba seguro si iba bien, pero acabé con Angel que ha estado ahí a piñón desde el principio...
- 11- (1509) La grabación lo dirá...

- 12- (P) Pues si te has fiado de Angel, la tenemos buena. [risas colectivas] porque a mí me faltaban dos pentagramas más completos.
- 13- (1506) Sí, pero cuando estaba en el acelerando yo escuchaba y no estabas tú haciendo acelerando y yo estaba por delante...
- 14- (1501) es que él ha acelerado y como nosotros no, pues nos hemos quedado...
- 15- (P) La actitud directorial es buena, ¿eh?.
- 16- (1501) Si, sí, el tío ha tirado millas...
- 17- (1507) A mí me ha gustado porque conociendo a Álvaro, me ha parecido que se ha transformado en un director, en plan que ha cogido el rol como de director, se ha metido en otro papel y está guay.
- 18- (P) ¿Qué le faltaría?.
- 19- (1514) Para mí, el brazo izquierdo, porque iba todo el rato en espejo
- 20- (1512) Y luego, yo creo que sería mejor marcar a 2 que a 4. Las corcheas están puestas de 4 en 4, y eso te indica que...
- 21- (P) es una buena idea, lo que pasa es que si haces a 2 el 4/4 tienes que hacer a 1 el 2/4. Pero es una buena idea. Así marcando menos no precisas tanta actividad gestual.
- 22- (1506) Por ejemplo, tengo un sitio que tengo todo acentos cada tiempo. Ahí ¿podría marcar a 4?.
- 23- (P) Sí, ahí puedes subdividir, pero no muy grande! Lo que necesitamos es entenderte mejor el acelerando. Para el próximo día tiene que estar mucho mejor, o sea, que tienes que controlarlo. Y animarnos. No olvidarte de nosotros. Había un craso error en tu análisis: ad libitum no es lo que quiera el pianista, sino con 8ª o sin 8ª, como le venga mejor al pianista.
- 24- (1506) Yo creía que era ad libitum de tempo.
- 25- (P) De tempo, ya. Pero no, no, no. Cuidado con las lecturas de la partitura.
- 26- (1512) Me hubiera gustado, ya para acabar, desde el acelerando ese que tienes ahí, hay 3 "F". Yo empezaría más bajo para que se notara mucho mucho más eso, el crescendo.
- 27- (P) Muy bien. [aplausos]

Transcripción debate 1507

- 1- (P) Uma, te damos feedback.
- 2- (1507) Sí.
- 3- (P) Yo te he seguido muy bien, además muy expresiva, hemos mantenido mucho contacto visual, he entendido perfectamente lo que querías, o sea, que desde el punto de vista de la comunicación, bueno, bien, muy bien. Pero hay más cositas.
- 4- (1511) La mano izquierda está bien que la saques, pero la sacas siempre en la misma posición.
- 5- (P) Eso es.
- 6- (1511) Visualmente, estéticamente está mal, ¿sabes?
- 7- (P) te queda un poco ortopédico.
- 8- (1507) pero ya sabes por qué es, es porque la semana pasada estaba así [muestra la mano en forma de garra] toda la obra
- 9- (P) Sí es cierto.
- 10- (1501) Con la garra...
- 11- (1507) Y entonces, he pensado, venga, relájala, ponla así [muestra la mano con los dedos juntos] y ya la he dejado así.

- 12- (1501) y luego hay otra cosa, es como que en los pulsos fuertes no corresponde lo que viene con lo que haces; me explico, o sea, [lo muestra], ¿sabes?, en vez de preparar la parte fuerte desde la anterior, como que rebotas hacia arriba, no se...
- 13- (1507) No se si te entiendo mucho.
- 14- (1501) No se cómo explicarlo... en momentos en los que tú buscas la parte fuerte del compás con una dirección musical, entonces, creo que no se corresponde lo que anticipas a lo que realmente haces cuando resuelves ese gesto de anticipación.
- 15- (P) O sea, que preparas un forte, pero luego cuando caes no está fuerte.
- 16- (1501) No, al revés. Es no preparar el fuerte. Se ve que quieres llegar, porque en el momento en que haces fuerte, vas pum, pero todo lo que ha habido antes no ha habido como una especie de preparación, sino que es directamente viene el forte.
- 17- (P) ¿Quieres decir que no has visto claro las anacrusas?
- 18- (1501) Eso es. A ver, claras en cuanto a la métrica...
- 19- (1507) Anacrusas de las dinámicas?
- 20- (1501) Anacrusas del discurso musical...
- 21- (P) Yo tampoco te estoy entendiendo
- 22- (1501), Por ejemplo, anacrusas para marcar acentos, anacrusas para marcar dinámicas, todo lo que tiene que ver con un sentido que no es métrico, es la sensación que me ha dado a mí.
- 23- (1507) Vale.
- 24- (P) Vale. JOsemi...
- 25- (1502) Yo le iba a decir que a mí me ha gustado mucho el gesto. La mano izquierda, en los pasajes más calmaditos, está bien así como invitar, pero a veces queda feo el gesto.
- 26- (1507) Vale.
- 27- (P) Aida?
- 28- (1508) Bueno, lo que habéis dicho. Expresas un montón con la cara. Se te entiende mucho. Aunque no esté conjuntado con tu gesto,...
- 29- (P) la expresión facial es muy comunicativa, ¿no?.
- 30- (1508) Sí, eso.
- 31- (P) Josean?
- 32- (1512) No se qué te puede ayudar que te diga yo, porque ya te lo han dicho todo. Quizás hay una cosa. Mira, yo pienso que a lo mejor, en el primer número ya hemos hablado del rubato, tú ya comprendes lo que es el rubato, pero ya serían cuestiones más en cuanto a la interpretación musical, pero en el Andante, en el segundo, quiero entender, aunque él ponga entre paréntesis “tempo I”, hacerlo igual exactamente que el primer tempo, no se, yo lo bajaría un poco más, un poco más lento. Creo que el tempo debe ser un poco más...
- 33- (P) Sí, un poquito más lento.
- 34- (1512) Luego...
- 35- (P) El número 2 ha estado excesivamente lento, para mí.
- 36- (1512, Sí, porque luego, yo creo que tiene que acabar, como tú has acabado la obra, a esa velocidad más o menos; esta obra tiende a tirar para atrás, por eso si tú la tira para atrás desde el principio puede ser peligroso en cuanto a que sea agobiante para quien esté escuchando, que no es el caso. Entiéndeme lo que quiero decir. La expresión ha estado muy bien. La mano izquierda es cierto que a lo mejor tenía movimientos repetitivos, pero yo creo que ha sido la más plástica de todos los que por ahora hemos pasado. Tú llevabas bien tu mano derecha, tu batuta y luego ya con la izquierda se te veía con más seguridad o libertad, pienso yo.
- 37- (P) Son muchas cosas positivas. Piensa también en el “senza colore” del comienzo...
- 38- (1512) Sí, eso también le iba a decir, pero...
- 39- (P) Porque ahí tú lo has dirigido super-expresivo.

- 40- (1507) ya...es que me gusta.
- 41- (P) Ya, pero el autor dice “senza colore”, sin color.
- 42- (1512) Como impersonal, por así decirlo.
- 43- (1507) Más neutra, menos expresiva, ¿no?. Vale.
- 44- (1512) De hecho no tiene nada, ni acentos, ni crescendos, es todo planísimo...
- 45- (1507) Si, pero al final las voces agudas llevan como una melodía...y encima está arqueada en frases, entonces, yo le he visto jugo, digamos, igual excesivo.
- 46- (P) [canta el pasaje] ¿Eso?
- 47- (1507) No [lo canta]
- 48- (P) Ah! Eso son voces diferentes. La melodía es la-re- la ...
- 49- (1507) Bueno, los sonidos agudos , para mí crean una melodía...
- 50- (P) Pero no son las mismas voces, eres consciente, ¿no?.
- 51- (1507) Sí, no me había fijado en eso.
- 52- (P) Pues, fijáos, fijáos. Muy bien, muy bien. En progresión ascendente, Uma. [aplausos].

Transcripción debate 1509

- 1- (P) ¿Cómo le habéis visto?
- 2- (1507) Correcto
- 3- (1513) Creo que dirige muy claro, pero no expresa con la cara. Le pasa como a mí. O sea, dirigir lo dirige muy bien, se le entiende todo; lo que pasa es que la cara tenía la misma al principio y al final.
- 4- (1509) (sonríe)
- 5- (P) Hablamos de la expresión facial. Y fíjate quién te lo va a decir...
- 6- (1513) Por eso le he dicho que le pasa igual que a mí.
- 7- (P) Este aspecto es muy importante. De todas maneras, tampoco has estado tan sonriente como en otras ocasiones...
- 8- (1507) Sí, ha quitado esa sonrisa permanente, esa...
- 9- (P) Sí; y luego, ¿cómo le habéis visto en las relaciones 3:1 y 1:1?
- 10- (1501) A mí me ha faltado legato.
- 11- (1509) Ya. He hecho bastante poco legato en el fuerte. En sí, lo iba a hacer, pero...
- 12- (P) Necesitarías un poco más de contrastes.
- 13- (1509) (asiente)
- 14- (1507) A mí me ha gustado en el 10...
- 15- (1509) Poca cosa he hecho para lo que quería hacer.
- 16- (P) Tenías pensado más
- 17- (1509) Sí
- 18- (P) ¿Qué te has dejado?
- 19- (1509) Más cambios de texturas también, en el pesante pensaba hacer más abajo... en el ligero, más arriba. Pero bueno, que da igual. Que no lo he hecho.
- 20- (P) Yo pienso que ha estado mucho mejor que la vez anterior. La línea de referencia también estaba mejor mantenida. Ha habido cosas que están mejor. Pero me sigue faltando un poco de carácter.
- 21- (1501) Igual también interiorización. Es que es muy importante para luego poder expresar lo que quieres a alguien tener muy claro lo que quieres, lo que está ocurriendo, qué quieres resaltar de todo eso que está pasando, enfatizar... Es importante.
- 22- (1509) (asiente)
- 23- (P) Tú, Josean, ¿Qué has visto?

- 24- (1512) Yo, más o menos, lo que ha dicho Luis; pero así en particular, ninguna otra cosa. Es que lo que ha dicho es verdad: que se te entiende muy bien pero tu cara no parece en concordancia incluso con lo que creemos que sabes de la música. Yo pienso que sabes lo que hay. No es eso de que te pones a dirigir sin conocimiento. Lo mismo que le he dicho yo a John, si funciona bien esto (mueve las manos), yo creo que el músico, en este caso Margarita, te ha seguido perfectamente. Eso es lo primero que tiene que estar, pienso yo.
- 25- (P) Y el tamaño del gesto, ¿se ha ajustado a las dinámicas?
- 26- (1509) Es que no se ni lo que he hecho!. O sea...
- 27- (P) Tienes que tener más claro eso: el tema de las dinámicas y el tamaño del gesto.
- 28- (1509) Sí, en sí, tenía claro lo que tenía que hacer. Lo que he hecho...no se muy bien lo que he hecho.
- 29- (P) Y ¿por qué no has podido controlar lo que has hecho?
- 30- (1509) Ay! Pues que estoy apurado, sin más.
- 31- (P) Vale, el próximo día controla esas cosas, por favor.
- 32- (1509) Vale.

Transcripción debate 1510

- 1- (P) Aparte de que estás muy guapa y elegante, te has puesto muy guapa para la ocasión...
- 2- (1501) Eso cuenta también.
- 3- (P) Me han gustado mucho los tempi que has cogido. Eran todos muy "picantes", o sea muy ambiciosos, quizás el allegretto excesivamente rápido, pero bueno, muy frescos. Bien. Un poco más de cesura entre el 12 y el 13. ¿Vale?
- 4- (1510) vale.
- 5- (P) Bien. Es que, además, te lo sabías bien; los gestos estaban bien; solo, por mi parte, la mano izquierda: tiene que estar más implicada, más...
- 6- (1510) Había preparado algunas cosas, pero no me han salido (sonrisas)
- 7- (P) Vale, pero en general, está muchísimo mejor. Date cuenta que ésta es la primera vez que lo diriges. Esta vez está mucho mejor que la primera que hiciste en la experiencia anterior (la de la autoobservación). Estás mucho más consciente de todo y, sobre todo, te veo con la energía justa. No te despeinas, pero sabes lo que quieres y, además, obligas a que te sigamos y está muy claro todo. Pero, hay algunas cositas...Josemi?
- 8- (1502) Pues, yo lo he visto muy bien preparado, lo único que igual me parece que estabas un poco igual, con la misma intencionalidad. Las relaciones 3:1 eran a veces un poco machaconas, no se.
- 9- (1501) Es que creo que como eres nerviosas, porque estabas nerviosa...es que es una cosa muy curiosa porque tienes la idea y luego, a la hora de hacerlo, te quedas aquí agarrotada y no llegas a hacerlo del todo y por eso dfa la sensación de que te quedas un poco como cuadrículada. Yo creo que tendrías que ponerte de acuerdo en decir pues aquí hago esto y lo hago, ¿sabes? Y creo que vas a ganar un montón, porque lo tienes bien preparado, y lo único es eso.
- 10- (1504) Yo, aparte de lo que se ha comentado, lo único que cambiaría igual es el gesto de la cara. Es que parece que vas a asustar a alguien, no sé. (risas). La sensación que me da a mí es esa. No se, no se. Ya se que hay intención, pero...
- 11- (P) ¿Cómo es su gesto?
- 12- (1509) La cara poco relajada
- 13- (1508) Está un poco agobiada

- 14- (1510) Sí (sonríe)
- 15- (1504) O sea, la intención es buena, pero a veces das una sensación de que, Buf!
- 16- (1508) Sobre todo en la boca
- 17- (1509) Sí.
- 18- (1510) Es que tengo la sensación de que, bueno, que todo fuera como más enérgico, o sea, en estas tres piezas. Entonces igual si que tengo la sensación de que he apretado la mandíbula y luego también tengo yo problemas...o sea, siempre estoy mordéndome y tengo agujetas en las articulaciones de la mandíbula. Pero bueno.
- 19- (1508) Y los labios, haces así (lo muestra) un montón...[risas generales]
- 20- (1510) No me doy cuenta (sonríe)
- 21- (1509) Yo creo que es de la tensión de la mandíbula
- 22- (1514) Yo, por ejemplo, creo que pasa un poco lo mismo de antes, lo mismo que con Aitor, yo creo que todo lo técnico está muy bien, te lo has estudiado mucho, está muy bien trabajado, tienes claras todas las entradas, los cambios de carácter y tal, pero es un poco lo que veníamos diciendo y yo creo que la tensión esa que tienes se refleja en parte en que el gesto, tú has dicho que tenía la energía justa, a mí me parece que le sobraba energía. Estaba todo muy, demasiado todo con el mismo carácter, como que estás muy así y el gesto a veces te queda grande y eso. Yo creo que es un problema más que de la obra en sí, la puesta en escena, vamos. No se...
- 23- (P) Sí, tranquilo, es una buena idea.
- 24- (1514) Entonces yo creo que lo que deberías trabajar es más esa parte porque la partitura te la sabías muy bien. Entonces, es intentar controlar la tensión para que el gesto no se vea afectado.
- 25- (1510) (asiente)
- 26- (1506) Yo, el calderón que hay en el 14, en el paso del 13 al 14, bueno, no se si es por nervios que no salió o qué...
- 27- (P) Estaba demasiado precipitado
- 28- (1506) No se entendió, al menos yo no lo entendí.
- 29- (1510) Vale.
- 30- (P) Pues hablamos de calderones. Yo aporto que el último...
- 31- (1507) Que no hacía falta, ¿no? (sonrisas)
- 32- (P) Coge, coge la partitura. Yo he tocado la última negra y he visto que me hacías así (muestra un gesto) y he pensado: si la última negra no hay que prolongarla!.
- 33- (1508) Si, es como si hubiera cortado el silencio, ¿no?
- 34- (P) Yo hubiera hecho esto [lo muestra]. Y luego el silencio más calderón.
- 35- (1510) Pero eso en la última del 14.
- 36- (todos) Sí.
- 37- (1510) Vale.
- 38- (P) Y en el anterior calderón que te decía Alvaro, entre el 13 y el 14, tiene que haber más separación porque tienes un calderón en la línea divisoria.
- 39- (1510) Si, si. Vale.
- 40- (P) La mano izquierda. ¿Qué ha pasado con la mano izquierda? Inés...
- 41- (1503) Que no ha hecho nada [risas colectivas]. A ver, no es que no haya hecho nada, porque se nota que estaba metida, pero igual deberías...Bueno entiendo que esto para piano, dar entradas y así, pues no, pero...
- 42- (P) ¿Y por qué no?
- 43- (todos) [risas]
- 44- (1503) Sale más natural cuando hay instrumentos diversos.
- 45- (P) Sí, pero esto también es un ejercicio de imaginación.

- 46- (1510) Yo, por ejemplo, marcaría las entradas de cambio de la melodía del registro agudo al bajo.
- 47- (P) Por supuesto. Marca todas las entradas. La izquierda está para eso. Imaginad que esta partitura de piano es la reducción de una partitura para gran orquesta. Así es como lo tenéis que pensar. Más cosas. ¿Paloma? ¿Jose Angel?
- 48- (1512) Yo solo quiero hacer una apreciación. En el poco piu vivo del 13, al principio, lo has marcado a 2. Yo creo que marcándolo a 1 liberarías un poco de tensión en los brazos también. Pienso yo, no lo se, porque te veo un poco...
- 49- (1507) Puede ser, ¿no?
- 50- (1510) A ver [lo prueba a 1].
- 51- (P) Yo haría a 1 ese 2/4 del piu vivo. Y luego volvería a 3 y a 2 en el allegretto.
- 52- (1512) Es que a esa velocidad...
- 53- (1510) y ¿a 2 en el allegretto?
- 54- (P) a 3 y a2 en el allegretto, porque va alternando, ¿no?
- 55- (1512) Sí.
- 56- (1510) Ah, ah. Vale, vale. Sí, sí.
- 57- (1512) lo que quería decirte es que la percepción cuando estabas en el piu vivo, lo estabas marcando bien, el pulso iba bien, pero la sensación que daba es de que estabas un poco histérica. Por eso creo que te sentirías más cómoda midiendo a 1.
- 58- (P) Sí, porque la música, además, también está fraseada de dos en dos compases. Quiero decir que “trocearlo” a 4 no parece buena idea.
- 59- (1506) Al final me pareció que estabas dirigiendo más la partitura que al instrumentista. Al final del todo. Como es pianísimo...pues estabas metida ahí en la partitura. La distancia del atril estaba bien, solo que estabas...
- 60- (P) Muy inclinada sobre la partitura.
- 61- (1510) Vale.
- 62- (P) Cuidado!, que el piano no quiere decir encogerse ¿vale?
- 63- (1514) Sí, como que alguna vez faltaba alguna mirada. Las entradas sí que las dabas, porque yo me he estado fijando y sí que dabas todas las entradas, pero alguna vez un poco más de contacto visual con quien toca...No sé.
- 64- (P) ¿Alguna cosa más para Malen?
- 65- (aplausos)

Transcripción debate 1511

- 1- (P) Yo te reprocho que no me hayas parado inmediatamente cuando has visto que iba al doble de rápido que tú.
- 2- (1511) Es que yo me decía: No puede ser. Estaba pensando que no era posible que fueras más rápido que yo. (sonrisas generales). Yo pensaba, igual es que he acelerado yo y...
- 3- (P) Ese es el primer reproche que te hago. Y luego, el segundo es la estabilidad del tempo. No he estado estable en el 7/8 porque tu anacrusa ha sido de un tempo y luego me has acelerado en el primer tiempo del 7/8, también del segundo al tercer compás queriendo coger el tiempo definitivo. Y yo te aseguro que con la anacrusa que has hecho te he seguido en el primer compás. Esto quiere decir que cuando has hecho la anacrusa no has tenido interiorizado claramente el tempo que ibas a hacer.
- 4- (1511) Ya.

- 5- (P) Porque luego has sentido la necesidad de acelerar. Eso y luego, ¿por qué no has hecho...? ¿Dónde había un alargando que no has hecho apenas? ¿Dónde ha sido? ¿O un ritardando?. Ha habido un ritardando que no has hecho y que me ha extrañado mucho. No se dónde ha sido... Antes del piu andante. Eso ahí, por ejemplo, no has hecho. El 7/8 ¿se entendía bien? 2, 3 2.
- 6- (1504) Yo ha habido algún momento que no.
- 7- (1501) es que parece que es fácil, 1,2,3-1,2-1,2... pero cuando empieza la música [lo canta], y entran las corcheas a muerte, pues no las ves venir...
- 8- (1511) Yo tenía la sensación de que estaba arrastrando, o sea, que lo quería llevar un pelín más rápido.
- 9- (P) Pero entonces te ha pasado eso en toda la pieza, Aitor, porque en todos los cambios, en el primer poco adagio también he notado, bueno ahí ha sido al revés, he notado que has cogido un tempo y luego lo querías más tranquilo; y luego, en el piu andante, lo has marcado de una manera que luego también me has pedido más rápido. Ah!! Ya se dónde no has hecho el retardando mucho. Uno antes del piu andante del 7/8.
- 10- (general) si, si.
- 11- (P) Ése es que no estaba no sugerido. Y como no estaba, hemos entrado en el piu andante del 7/8 que tampoco estabas a gusto con el tempo porque también me has pedido más rápido. Incluso en el maestoso del final, que era un tempo un poco más estirado, también me has pedido más rápido. Yo la sensación que he tenido es que estabas insatisfecho, que todo lo querías más rápido.
- 12- (1511) Pues sí.
- 13- (P) Y creo que no hacía falta.
- 14- (1511) No, ya, ya. Sí. Puede ser.
- 15- (P) Creo que no hacía falta, ¿eh?. Dale una vuelta al tema de los tempos, rallentandos... un 7/8 en andante, no es igual que el 7/8 en piu andante que en maestoso, ¿no?. Todo se va anchando. Y el alargando del final también tenía que haber sido un poco mayor. Estaba esperando a que me indicaras más alargando, pero tampoco me has indicado mucho más.
- 16- (1514) Bueno, yo decir que todo lo que viene siendo técnico está muy bien, excepto las cosas que ha dicho Margarita, que es verdad que no has hecho alargando antes del 7/8. Yo el 7/8 te lo entendía muy bien. Entonces, yo creo que lo técnico está muy bien, pero si tuviera que decir una cosa, sería que el gesto, y lo ví también el otro día, yo creo que tienes un gesto así como que rebotas mucho...
- 17- (1507) Sí.
- 18- (1514) Entonces, para cierta música te viene muy bien, pero hay otra música, como la del andante en 6/8 que es más legato y tal, que te juega malas pasadas, porque no pega mucho con el carácter, entonces...
- 19- (P) es ese gesto [lo muestra]
- 20- (1507) Es un rebote de cabeza [risas colectivas]
- 21- (P) Que , además, llevamos con él desde principio de curso, pero es que no lo puede evitar.
- 22- (1514) ya, ya imagino. Es que para algunas cosas queda muy bien, pero para otras te puede jugar malas pasadas. Y luego quiero decir que en el número 7, ahí la confusión es la elección del tempo. Yo creo que es bastante más rápido de lo que lo llevas.
- 23- (P) es que la negra = 144 es [canta el ritmo]
- 24- (1514) Por eso yo creo que ahí ha habido la confusión.
- 25- (1511) Si, si.
- 26- (1514) pero, vamos, en general, todo lo que es técnica yo creo que está.
- 27- (P) A lo mejor es preferible hacerlo a 1, ¿eh?.
- 28- (1511) Puede ser, sí.

- 29- (P) Gracias, Andrés, por la indicación del tempo. Era otra de las cosas que quería comentar. ¿Algo más, Xabi? ¿Inés?
- 30- (1503) Es que yo creo que lo del legato es también porque como que utiliza siempre la relación 3:1.
- 31- (1511) ¿Dónde?
- 32- (1503) Digo en todo, en general. Como que siempre sales muy rápido de cada pulso.
- 33- (1514) eso tiene que ver también con lo del rebote
- 34- (1507) Sí.
- 35- (P) Me alegro mucho que te estén diciendo esto (sonríe). Te juro que no he hablado con ellos de esto [risas colectivas]. ¿Alguna cosa más que le pueda ayudar, Malen?
- 36- (1510) Pues no, no se.
- 37- (1501) yo creo que le puede ayudar saber que haces como que basculas cuando marcas y yo creo que eso da a entender que comprendes menos la música de lo que realmente la comprendes. Yo estoy seguro de que sabes diferenciar el piu andante, del andante, pero hablando de comprensión musical, un carácter más sobrio en el andante y más dulce después,... a ver, que te digo que no soy yo quién para hablar, pero estando tú al nivel técnico que estás, es hora de buscar estas cosas también, ¿no?
- 38- (1511) Sí.
- 39- (P) ¿Elena?
- 40- (1505) Yo echo un poco en falta que expreses más con la izquierda también. Porque veo que tu gesto es genial, me encanta el gesto que tienes y es muy claro también, pero la izquierda, me gustaría que la usaras más.
- 41- (1511) Yo estaba disconforme con el tempo y estaba como...no estaba a gusto.
- 42- (1507) Creo que tienes como un extra de energía, entonces, el piu andante es como que estás liberando mucha energía y creo que no tiene tanta. Pone: dulce, piano. Y es como que la tienes que expulsar o algo. Hay mucha energía de por medio, no se.
- 43- (P) Y su gesto facial, ¿qué os ha parecido?
- 44- (1509) Parecido.
- 45- (P) es que estás siempre sonriente.
- 46- (1509) Hoy no, ¿no?
- 47- [comentarios simultáneos]
- 48- (P) Será que cuando yo le he mirado siempre estaba sonriendo [risas colectivas]. Lo que quería decir es que no hace falta estar sonriendo todo el tiempo. ¿Alguna cosa más que le pueda ayudar?
- 49- (1514) Creo que en general, todo lo que es técnico y así, está a bastante más nivel del que podemos estar otros y se nota. Las cosas se le entienden muy bien y tal. Pero es lo que decía Alex antes, hay que buscar más, ahora que ya tienes eso, tienes que fijarte más en otra serie de cosas como puedan ser los cambios de carácter, cambiar el gesto, utilizar más la mano izquierda, todas estas cosas...
- 50- (1501) Sí, o frasear con la armonía, por ejemplo.
- 51- (1514) Dar mucho más carácter a la música.
- 52- (P) El otro día hablábamos de que el gesto no resultara aburrido. Esto lo hablamos en clase. Y esto viene un poco a indicar lo mismo. Insistimos en ello.
- 53- (1503) Hombre, aburrido yo creo que no es, porque no aburres a nadie.
- 54- (P) Aburrido en el sentido de muy repetitivo.
- 55- (1501) Bravo! [aplausos]

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA LATENTE DE LA GESTUALIDAD EN CONDICIONES DE AUTO-OBSERVACIÓN Y HETERO-OBSERVACIÓN

ÍNDICE

1- ESTRUCTURA FACTORIAL EN LA FASE E1.1 DE AUTO-OBSERVACIÓN (PRE-TEST)	601
1.1 Descripción de la estructura latente de los factores en E1.1 auto-observación (pre-observacional)	604
2- ESTRUCTURA FACTORIAL EN LA FASE E1.2 DE AUTO-OBSERVACIÓN (POST-TEST).....	611
2.1 Descripción de la estructura latente de los factores en E1.2 de la experiencia de autoobservación (post-observacional)	614
3- CAMBIOS EXPERIMENTADOS EN LA ESTRUCTURA LATENTE DE LOS ANÁLISIS FACTORIALES ENTRE E1.1 Y E1.2	619
4- ESTRUCTURA FACTORIAL EN LA FASE E2.1 DE HETERO-OBSERVACIÓN (PRE-DEBATE)	623
4.1 Descripción de la estructura latente de los factores en E2.1. Fase de hetero-observación (pre-debate).....	626
5- ESTRUCTURA FACTORIAL EN LA FASE E2.2 DE HETERO-OBSERVACIÓN (POST-DEBATE)	631

5.1 Descripción de la estructura latente de los factores en E2.2. Experiencia de hetero-observación (post-debate).....	634
6- CAMBIOS EXPERIMENTADOS EN LA ESTRUCTURA LATENTE DE LOS ANÁLISIS FACTORIALES ENTRE E2.1 Y E2.2	639
7- DISCUSIÓN SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LA ESTRUCTURA LATENTE ENTRE LAS FASES E1.1 Y E2.2.	643
7.1 Evolución en la experiencia de auto-observación.....	643
7.2 Evolución en la experiencia de hetero-observación.....	647
7.3 Evolución de la estructura latente de los análisis factoriales en las cuatro fases	647
8- REFERENCIAS	652
9- ANEXOS	654
Anexo 1 Cargas estandarizadas basadas en la matriz de correlación en Fase E1.1	654
Anexo 2 Cargas estandarizadas basadas en la matriz de correlación en fase E1.2.....	657
Anexo 3 Cargas estandarizadas basadas en la matriz de correlación en fase E2.1	659
Anexo 4 Cargas estandarizadas basadas en la matriz de correlación en fase E2.2..	661

“No podemos resolver problemas usando el mismo tipo de pensamiento que usamos cuando los creamos” (Albert Einstein)

En este capítulo se van a analizar y describir las agrupaciones que resultan del Análisis Factorial Exploratorio realizado con las variables de la escala OCGCS en cada una de las fases prácticas de esta investigación y los cambios en las estructuras latentes resultantes. El punto de partida es, por lo tanto, el resultado expuesto en el Capítulo III, donde se describe el procedimiento de análisis llevado a cabo, los índices de ajuste de cada estructura obtenida y las agrupaciones factoriales de cada fase. Como se recordará, el número de factores elegido para estudiar la estructura latente es de 6. Quizás sea preciso un breve comentario respecto a esa elección que quizás algún lector pueda encontrar contradictoria con los análisis realizados en el capítulo mencionado, en los que se examinan un modelo de 7 factores y un modelo bifactorial. Hemos de recordar, al respecto, que en este segundo caso la técnica utilizada es Análisis Factorial Confirmatorio mediante Modelos de Ecuaciones Estructurales; es decir la estructura factorial está prefijada de antemano, mientras que en el caso que se analiza en las páginas que siguen la estructura factorial es libre y se descubre en cada análisis realizado. Ese proceso de descubrir la estructura latente nos ha llevado a analizar diferentes supuestos buscando hacer bueno el Principio de Parsimonia, por el que intentamos explicar el máximo de varianza con el mínimo de factores. Los resultados del Análisis Paralelo (AP) y del de Very Simple Structure (VSS), así como la interpretabilidad de los resultados obtenidos, nos han conducido a esa elección de estructuras factoriales basadas en 6 factores,

Partimos ahora de los resultados presentados en los capítulos anteriores respecto a los procesos de aprendizaje que, como se ha visto y explicado, han tenido lugar a lo largo de esta investigación. A partir de ellos lo que nos interesa en el análisis de la estructura latente es intentar comprender el modo en que tiene lugar el aprendizaje en los estudiantes visto a través de la estructura latente en cada fase ya que los cambios estructurales que se

operan entre las cuatro fases de la investigación pueden arrojar cierta luz sobre los procesos cognitivos de orden superior que tienen lugar en cada proceso de aprendizaje. Estos aspectos no emergen sin más y por ello analizamos y reflexionamos sobre el modo en que se agregan y desagregan los factores en cada fase y también sobre el motivo de las diferentes cargas factoriales de cada fase.

Sabemos que se trata de un análisis complejo y que los resultados del mismo sólo pueden ser “descubiertos” o “ser intuitivos” a la luz del conocimiento profundo de la materia que se está tratando, en este caso la gestualidad de los estudiantes de orquesta. Descubrir qué procesos mentales operan en ellos para que el aprendizaje tenga lugar requiere poder relacionar los pasos del proceso de aprendizaje gestual con las posibles influencias o inputs recibidos durante ambas experiencias de esta investigación.

En lo que sigue se presentan y analizan los análisis factoriales de cada fase intentando describir el significado profundo de las estructuras latentes en dichos análisis.

1- ESTRUCTURA FACTORIAL EN LA FASE E1.1 DE AUTO-OBSERVACIÓN (PRE-TEST)

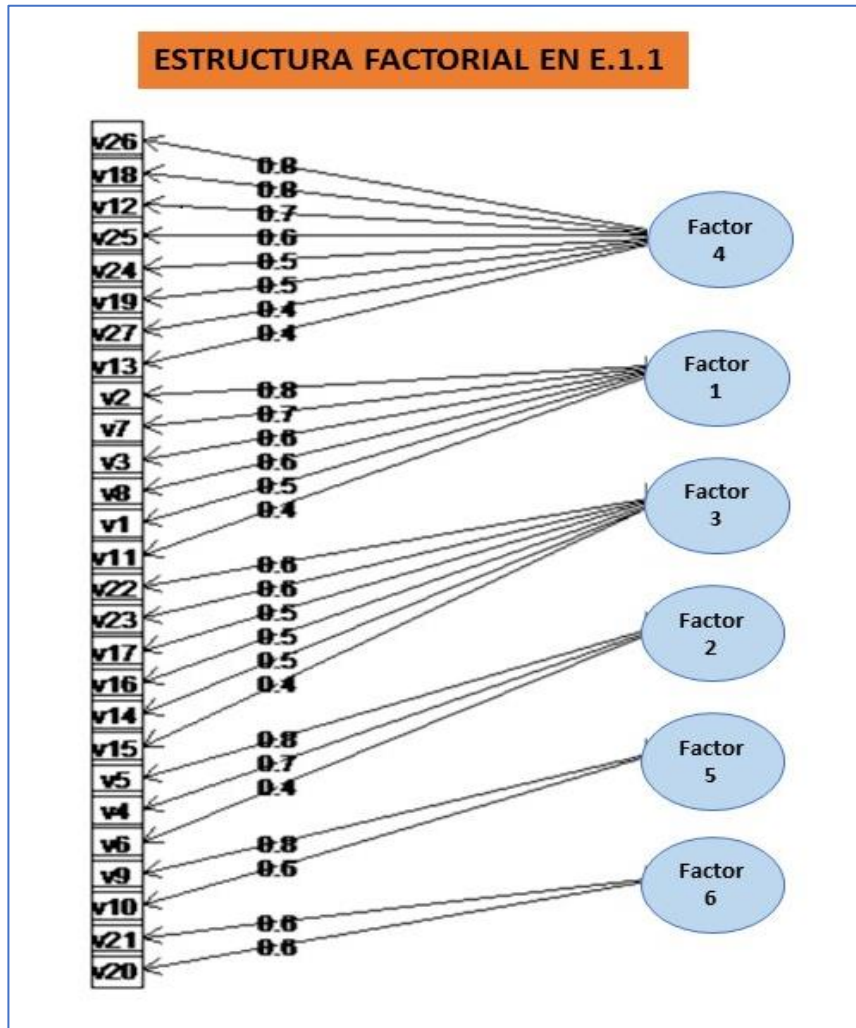


Figura 90. Factores con sus variables y cargas factoriales en el análisis de la fase 1 de auto-observación.

Tabla 41.

Descripción de la estructura factorial en E1.1 y la agrupación de sus componentes

Capítulo VII. Análisis de la estructura latente de la gestualidad en Dirección de Orquesta

Factores	Variables	Carga factorial	Descripción y reflexión
FACTOR 1 Ritmo Básico, Patrones de compás y Tempo	V2 Estabilidad del pulso V7 Estabilidad de los tiempos del compás V3 Tempo adecuado a la partitura V8 Patrones de compás correctos V1 Anacrusa de comienzo V11 Preparación para las entradas	0.8 0.7 0.6 0.6 0.5 0.4	<p>Este factor reúne los componentes básicos relativos a la estabilidad del pulso y la velocidad, junto con los gestos de los patrones básicos de compás y la relación de la anacrusa de comienzo con el tempo de la obra. También recoge la adecuación de la velocidad a las indicaciones de las partituras. El componente V11, hace referencia a las preparaciones o anacrusas que se deben realizar para preparar las entradas instrumentales relevantes y son la primera aproximación gestual al empleo de la mano izquierda de un modo independiente a la derecha.</p>
FACTOR 2 Tempo y cambios agógicos	V5 Establecimiento correcto del nuevo tempo V4 Preparación correcta de los cambios de tempo V6 Cambios agógicos progresivos	0.8 0.7 0.4	<p>En este factor se agrupan 3 componentes relacionados con los cambios de tempo y los cambios agógicos (aceleración y retraso) y constituyen competencias de mayor magnitud y dificultad técnica que las reflejadas en el factor 1. En la secuencia didáctica del aula de Dirección es necesario dominar primero la estabilidad del tempo y el pulso antes de poder marcar gestualmente cualquier variación de ambos parámetros.</p>
FACTOR 3 Corte final, dinámicas y articulación	V22 Corte final ajustado a la dinámica V23 Corte final ajustado a la articulación V17 Preparación de cambios dinámicos V16 Ajuste del tamaño del gesto al grado de dinámica V14 Corrección en las relaciones 3:1 (<i>staccato</i>) V15 Claridad en los cambios de articulación	0.6 0.6 0.5 0.5 0.5 0.4	<p>En este factor se agrupan las variables que hacen referencia al corte final: este debe estar ajustado a las características de la música que se está concluyendo; otro par de componentes están relacionados con la preparación de los cambios dinámicos y de la adecuación del tamaño del gesto a dichas dinámicas (gesto más pequeño para los pasajes suaves y más grande cuanto más volumen se precisa en la música). Por último, se asimilan también en este factor dos elementos relacionados con la articulación, especialmente las relaciones 3:1 –correspondientes al <i>staccato</i>- y la claridad del gesto en el cambio de <i>staccato</i> a la articulación <i>legato</i> (relaciones 1:1).</p>
FACTOR 4 Expresividad	V18 Uso del brazo izdo. (fraseos) V26 Uso expresivo del brazo izquierdo V12 Independencia del brazo izquierdo en las entradas V25 Expresión facial/contacto visual V24 Actitud corporal general V19 Separación de frases: cesuras y respiraciones V27 Cambios de carácter y expresión V13 Corrección en las relaciones 1.1 (<i>legato</i>)	0.8 0.8 0.7 0.6 0.5 0.5 0.4 0.4	<p>Tres componentes de este factor se refieren al uso del brazo izquierdo para dirigir disociado del brazo derecho. Esta autonomía de movimientos del brazo izquierdo es uno de los grandes desafíos para un nuevo director (la tendencia habitual es dirigir con ambas manos "en espejo").</p> <p>La posibilidad de utilizar el brazo izquierdo para complementar o apoyar la información mostrada con el brazo derecho en un momento en que es necesario es una competencia que se adquiere en etapas avanzadas del proceso de aprendizaje. Además del uso del brazo izquierdo, se agregan en este factor todos los elementos relativos a la expresividad gestual, incluyendo la expresión facial, el contacto visual, la actitud corporal general, el fraseo, el <i>legato</i> y los cambios de carácter y la expresión de la música.</p>

<p>FACTOR 5 Cambios métricos</p>	<p>V9 Ajuste en los cambios métricos V10 Ajuste en los cambios de proporción</p>	<p>0.8 0.6</p>	<p>Este factor comprende los elementos más avanzados en materia de métrica, como son los cambios de compás y el ajuste en los cambios de proporcionalidad de los compases (negra=corchea; blanca=negra, etc.). Son las variables del siguiente estadio de competencia gestual en materia métrica.</p>
<p>FACTOR 6 Fraseo: Pausas y fermatas</p>	<p>V20 Tiempo de reposo adecuado (reposos y fermatas) V21 Anacrusa para el establecimiento del Nuevo tempo</p>	<p>0.6 0.6</p>	<p>Los componentes agregados en este factor hacen referencia concreta a una parte de la dimensión del fraseo musical: los reposos –calderones, fermatas- del movimiento. Las variables atienden, por un lado, al tiempo de reposo adecuado al contexto en el que se producen dichos reposos, y por otro a la anacrusa /preparación necesaria para restablecer el movimiento después del reposo.</p>

1.1 Descripción de la estructura latente de los factores en E1.1 auto-observación (pre-observacional)

FACTOR 1. Ritmo, tempo y patrones de compás básicos

Este factor agrega los componentes relacionados con las dimensiones fundamentales del discurso musical, como son el ritmo y la métrica, que son las variables básicas en la escala OCCS y recogen los aspectos técnicos gestuales básicos. El componente con más carga en este factor es la estabilidad de la velocidad, seguido de la estabilidad del pulso (la velocidad dentro del compás) y la corrección de las figuras básicas de los compases con ajuste a las indicaciones de tempo de la partitura. Estas variables (2-3-7 y 8) se corresponden con los primeros gestos que el estudiante de Dirección ha de poder controlar para poder continuar evolucionando hacia gestos más elaborados. Poder mantener la velocidad y el pulso de la obra y poder marcar correctamente los compases constituyen las condiciones *sine qua non* para poder dirigir. Es algo así como el abecedario del director: si no puedes pronunciar las sílabas de las palabras con el ritmo adecuado no se entiende el discurso hablado. Ritmo y compás son los elementos primigenios de la música y sin ellos no es posible el discurso musical con sentido en el tiempo.

El componente V3, hace relación al ajuste del tempo a las indicaciones de la partitura y este asunto constituye uno de los aspectos más complejos a la hora de tomar decisiones. Cuando las partituras tienen indicaciones metronómicas precisas, el tempo adecuado está orientado por el propio compositor, si bien siempre existen variables que pueden aconsejar una adecuación del tempo sugerido. Estas variables son de índole acústica (reverberación, tamaño, altura del escenario, incluso tapizado de paredes, etc., que modifican la proyección del sonido y pueden distorsionar la claridad del sonido en función de la velocidad escogida), o bien del tamaño de la agrupación orquestal (cuanto mayor sea el número de componentes, más “pesa” el sonido y viceversa), y no menos importante, en el caso de las obras rápidas es la destreza técnica de los instrumentistas (no es igual dirigir un allegro a un grupo de estudiantes de nivel intermedio que a una agrupación profesional). El tema se convierte en una cuestión ciertamente compleja cuando no existen indicaciones metronómicas del compositor en relación al tempo o bien se expresan con palabras que se prestan a la ambigüedad, especialmente en el repertorio de la segunda mitad del siglo XIX (*Moderato*

molto ma non troppo; Andante con moto quasi allegretto ma libero, por poner algún ejemplo ilustrativo).

Por todo lo anterior, es fácil imaginar la dificultad para la elección del tempo de una obra y en una buena elección de la velocidad y de sus modificaciones y retornos a lo largo de la misma estriba el éxito o el fracaso a menudo de una interpretación musical. La elección del tempo es lo que hace que una música “funcione” o no. Por supuesto, existen muchas pistas que nos orientan en el análisis de la partitura, además del conocimiento de las convenciones interpretativas de cada época y estilo de la historia de la música (no es igual de ágil un Allegro de W. A. Mozart que uno de G. Mahler; o un scherzo-trío beethoveniano que uno de P. Tchaikovsky, por citar algunos ejemplos).

El componente V11, hace referencia a las preparaciones o anacrusas que se deben realizar para preparar las entradas instrumentales relevantes y son la primera aproximación gestual al empleo de la mano izquierda de un modo independiente a la derecha. Esto explica que, aunque de manera incipiente, los participantes asimilen a los elementos básicos de tempo, pulso y compases la preparación de entradas instrumentales –generalmente realizadas con muy poca independencia del brazo izquierdo y con un gesto poco flexible y natural en estos primeros estadios-.

FACTOR 2. Cambios de tempo y agógica

En este factor se agrupan 3 componentes relacionados directamente con los cambios de tempo y los cambios agógicos (*accelerando* y *retardando*), y constituyen una competencia de mayor envergadura y dificultad técnica en relación al control de la velocidad de la música que las reflejadas en el factor 1. En la secuencia didáctica del Aula de Dirección es necesario dominar primeramente la estabilidad del tempo y el pulso antes de poder marcar gestualmente variaciones de ambos parámetros. Estos cambios de tempo y pulsación se producen en dos estadios gestuales: primeramente hay que realizar una anacrusa o gesto de preparación para advertir del cambio de tempo a los músicos y esta preparación debe contener toda la información necesaria para que el cambio de velocidad sea entendido unánimemente por toda la orquesta; después es preciso establecer el nuevo tiempo en consonancia con la preparación marcada.

La variable 6 hace referencia a los cambios de velocidad progresivos que precisan de un gran control de la velocidad para acelerar o retrasar de manera proporcionada y llegar a la velocidad deseada en el punto correspondiente. Esta competencia gestual es más difícil de adquirir en las primeras fases de la formación en Dirección.

FACTOR 3. Corte final, Dinámicas y Articulación

Este factor agrupa las variables referidas a las dimensiones musicales Articulación y Dinámicas. Ambas dimensiones son objeto de estudio en los inicios del proceso de formación del estudiante de Dirección, especialmente las dos variables referidas a las dinámicas. El ajuste del tamaño del gesto a la intensidad del sonido requerida es entendida con facilidad por los estudiantes, no obstante les cuesta en general mucho realizar gestos pequeños para las dinámicas suaves, y suelen tener tendencia a marcar todo con un gesto muy amplio, como si pensasen que con un gesto pequeño no van a poder comunicar sus intenciones de volumen a toda la orquesta. A pesar de ser una variable que no parece compleja de realizar, el ajuste del gesto al volumen dinámico se ha revelado, según mi experiencia personal y en línea con los hallazgos de otros investigadores, como una competencia costosa de conseguir.

La preparación de los cambios de volumen de sonido exigen que se muestren dichos cambios al menos un pulso antes de que sucedan y esto constituye también, al igual que todos los tipos de preparaciones en Dirección, una dificultad que cuesta superar en los primeros momentos del aprendizaje.

En cuanto a las articulaciones, cabe mencionar que la relación 3:1, característica en la marcación del staccato en la técnica celibidachiana, se aborda después de que los estudiantes dominan la relación 1:1 correspondiente al *legato*. Sin embargo, la relación 3:1 se asimila con bastante celeridad y resulta más cómoda de marcar que las relaciones 1:1 del *legato*. Tanto es así, que es muy común que después de haber trabajado con relaciones 3:1 les resulta muy costoso marcar 1:1 y de resultas es habitual encontrar directores de nivel avanzado que marcan todo en staccato, con la consiguiente pérdida de riqueza en la articulación y la provocación de acentos inexistentes en los instrumentistas de la orquesta, resultado directo de la marcación 3:1. Es frecuente tener que volver a trabajar el *legato*,

como al comienzo de la instrucción gestual, en estadios avanzados de la formación en Dirección.

Después de lo anterior, se entiende que los cambios de articulación (de *legato* a *staccato* y viceversa) y sus correspondientes y necesarias preparaciones constituyan una de las cuestiones más complejas en la secuencia didáctica del aula de Dirección en materia gestual. El hecho de que la relación 1:1 para la articulación *legato* no aparezca incluida también en este factor, puede deberse al hecho de que la articulación *legato* es entendida en general por los aprendices como una articulación de carácter expresivo y es frecuente que asocien esta articulación con la dimensión expresiva de la música.

En relación al corte final, los estudiantes, en un comienzo, consideran que es un aspecto gestual relativamente sencillo y asequible para todos, y generalmente no prestan demasiada atención al dicho gesto: cortan, sin más. Sin embargo, a medida que van madurando, se van dando cuenta de que el corte final debe ser coherente en cuanto a dinámica, articulación y carácter con la música que se acaba de concluir. Esto resulta especialmente evidente en el análisis que realizaremos en las siguientes fases de la experiencia de auto-observación y hetero-observación, donde claramente tiene lugar el surgimiento de un factor expresamente dedicado a los cortes finales mostrando, de este modo, que la maduración gestual y musical, les ha conducido a prestar una atención específica al modo en que concluyen la obra que están dirigiendo.

FACTOR 4. Expresividad

Los tres componentes de este factor que hacen referencia al empleo del brazo izquierdo (V12, V18, V26) para dirigir, dissociado de la labor del brazo derecho, forman parte de todo un conjunto de elementos corporales expresivos o relativos a la expresividad musical que se asocian en este factor. Por un lado, la autonomía de movimientos del brazo izquierdo es uno de los grandes retos para el director/a novel porque la tendencia habitual es la de dirigir con ambas manos “en espejo”. La posibilidad de usar el brazo izquierdo para complementar o apoyar la información mostrada con el brazo derecho, dissociando ambas funciones en los momentos en los que sea preciso, es una competencia que se adquiere en estadios avanzados del aprendizaje en Dirección y está relacionada con la marcación de entradas, con la expresividad musical, el carácter de la música, el perfil melódico, la precisión en la

articulación, la regulación de volúmenes, peticiones específicas a un instrumento o grupo de instrumentos, etc. Se puede decir que el empleo del brazo izquierdo está dentro de los gestos que se requieren en un estadio avanzado de la formación en Dirección.

Las variables 24 y 25 hacen referencia a competencias relativas a la expresividad del lenguaje corporal en general al dirigir la música. Por un lado, hacer corresponder la actitud corporal con la música, tiene un componente intuitivo y de comunicación de emociones que no se ajusta a un tipo de gesto en particular. Diferentes individuos pueden mostrar emociones similares mediante actitudes corporales distintas. El famoso director Haitink solía decir a sus estudiantes de Dirección que cuando realmente se conoce una pieza, la tienes en la misma sangre y surge su expresión a través de los brazos y el cuerpo.

El hecho de que no existan patrones fijos gestuales para mostrar emociones, sentimientos, etc., convierte la expresión corporal en una manifestación de la propia personalidad volcada al exterior. Mientras otros gestos se pueden aprender, estudiar, repetir en casa, y saber si se están realizando correctamente o no –como el caso de los compases, las dinámicas, las preparaciones, etc.- el lenguaje corporal como elemento de comunicación y expresión de la música no se puede ensayar o prever. Sólo cuando la música está realmente asimilada y se siente internamente, el movimiento del cuerpo se acomoda a esa vivencia personal y es capaz de transmitir ese sentimiento o emoción suscitada en el director por la música.

Es por todo ello que los estudiantes principiantes suelen mostrarse poco expresivos a la hora de emplear todo el cuerpo: buscan fórmulas mágicas que no existen e incluso copian los movimientos de sus directores favoritos tratando de emular esa expresividad corporal. Por otro lado, dirigir expresivamente precisa de vencer la timidez para poder “desnudarse” emocionalmente delante de músicos y público. Además, para poder dar rienda suelta a la expresividad primeramente han de estar solucionados los aspectos técnicos fundamentales de la música. Mostrar un gesto corporal expresivo sin haber dominado las figuras de compás, las dinámicas, las articulaciones, los fraseos y demás cuestiones morfológicas y sintácticas fundamentales del texto musical sólo sirve para realizar una danza en el podio al hilo de la música, eso no es dirigir. Por todo lo expuesto, los aspectos relacionados con la expresividad y la capacidad de comunicar a través del lenguaje corporal general el carácter de la música se aborda en estadios muy avanzados de la formación en Dirección.

Otro tanto sucede con la expresión facial y el contacto visual. En el primer caso, al igual que con la expresión corporal general, sólo cuando la música está verdaderamente entendida e integrada en nosotros puede aflorar en nuestra expresión facial las emociones que nos genera dicha música. En el caso del contacto visual con los músicos, es absolutamente indispensable tener el suficiente control de la partitura para poder despegar la vista del atril. Generalmente los directores noveles, por falta de experiencia, por inseguridad o falta de dominio de la partitura, suelen disponer de poco contacto visual con los músicos porque están absolutamente atados a la partitura. Además, la falta de experiencias prácticas reales –como las de esta investigación- les llevan en ocasiones a levantar la vista del atril donde está la partitura para mirar no se sabe muy bien a quién ya que cuando estudian no suelen pensar en la ubicación de los instrumentos en el escenario.

El contacto visual es una de las herramientas de comunicación más potentes que tenemos los seres humanos y es por eso que en Dirección perseguimos disponer del mayor contacto visual con los músicos a los que compete en cada momento los distintos eventos sonoros. Este contacto visual junto con la expresión facial son factores de gran valor en la efectividad de la comunicación expresiva con la orquesta, y son de las últimas competencias en ser adquiridas por los directores en formación.

Poder realizar la separación de frases mediante cesuras y respiraciones realizadas correctamente, así como la competencia gestual para dirigir con una articulación *legato* (relaciones 1:1, según la técnica de Celibidache) contribuyen a una Dirección de tipo expresivo. Por otro lado, la variable 27, referida a las anacrusas/preparaciones de los cambios de carácter se relaciona con el fraseo en cuanto a poder diferenciar distintos caracteres de la música entre frases consecutivas. Estas preparaciones son competencias de mayor rango dentro de la secuencia de aprendizaje en Dirección.

FACTOR 5. Cambios métricos

Los componentes de este factor se corresponden con elaboraciones más complejas del material rítmico y métrico (cambios en los compases, y cambios de proporción rítmica realizados con corrección técnica). Estas variables 9 y 10 hacen referencia a un estadio del aprendizaje gestual básico un poco más evolucionado y dominarlas supone ser competentes para dirigir música con polimetrías (fundamentalmente música del siglo XX) y cambios de

proporción de las figuras (fundamentalmente música del período clásico y también siglo XX y vanguardias).

FACTOR 6. Reposos, calderones, fermatas.

Los componentes agregados en este factor se corresponden con una de las dimensiones definidas en nuestra escala: los fraseos. La competencia para frasear al dirigir contiene entre otras variables la de poder dirigir las interrupciones del movimiento (calderones, fermatas) con un adecuado tiempo de reposo en relación al contexto musical en que tienen lugar estos reposos, y una correcta preparación o anacrusa de reanudación del movimiento, que puede ser el mismo o diferente al que precedía al reposo.

Estos elementos fraseológicos no siempre se atienden como debieran en los primeros estadios del aprendizaje –sucede algo similar a lo descrito con los cortes finales-. A medida que los estudiantes van madurando musicalmente y gestualmente se observa una mayor atención a estos aspectos estructurales musicales que dependen, fundamentalmente, de la comprensión de la sintaxis musical, de la estructura y la forma en la que están dispuestos los elementos discursivos dentro de la obra que se está dirigiendo.

2- ESTRUCTURA FACTORIAL EN LA FASE E1.2 DE AUTO-OBSERVACIÓN (POST-TEST)

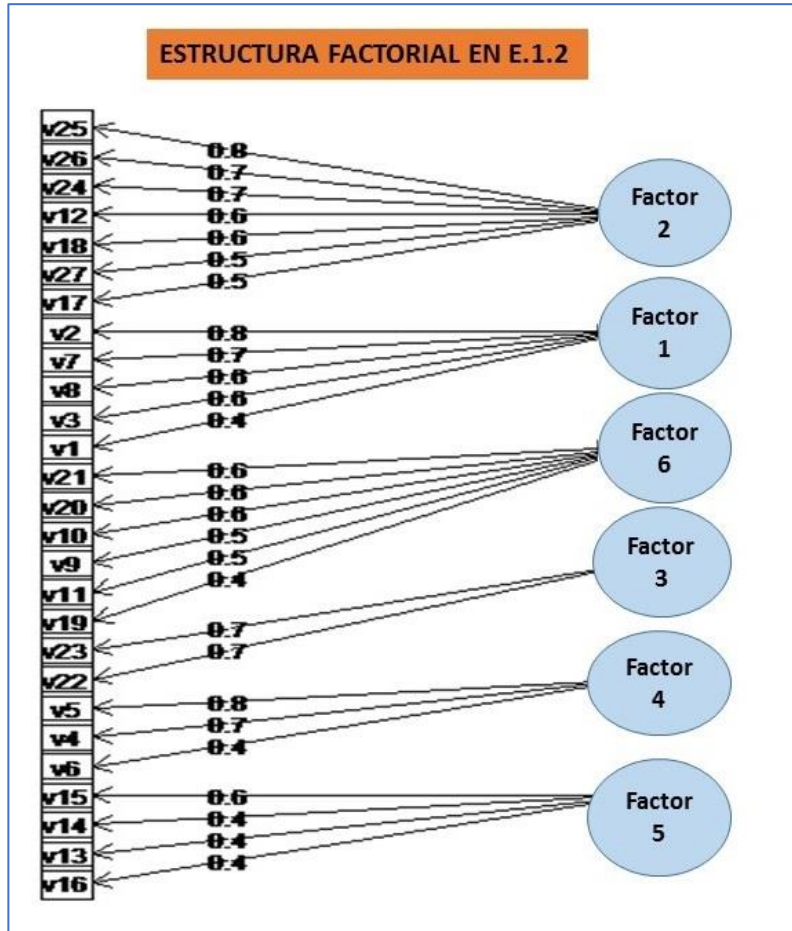


Figura 91. Factores con sus variables y cargas factoriales en el análisis de la fase 2 de auto-observación.

Tabla 42.

Descripción de la estructura factorial en E1.2 y la agrupación de sus componentes.

Factores	Variables	Carga factorial	Descripción y reflexiones
FACTOR 1 Ritmo básico, patrones de compás y Tempo	V2 Estabilidad del pulso V7 Estabilidad de los tiempos dentro del compás V8 Patrones de compases correctos V3 Tempo ajustado a la partitura V1 Anacrusa de comienzo	0.8 0.7 0.6 0.6 0.4	En este factor se reúnen los mismos componentes que en la experiencia previa a la observación de su actuación a través del vídeo. La única diferencia la constituye la desaparición de la variable 11, referente a la preparación de entradas, que tiene que ver más con la independencia del brazo izquierdo y que ahora se asocia a otros componentes más afines en otro factor distinto.
FACTOR 2 Expresividad gestual	V25 Expresión facial/contacto visual V26 uso expresivo del brazo izdo. V24 Actitud corporal general V12 Independencia del brazo izdo en las entradas V18 Plasticidad del gesto (brazo izdo.) V27 Cambios de carácter y expresividad V17 Preparación de los cambios dinámicos	0.8 0.7 0.7 0.6 0.6 0.5 0.5	En este factor post-observacional se muestra una estructura en la que se agrupan los mismos componentes relativos a la expresividad del movimiento corporal comprendiendo el uso del brazo izquierdo, la expresión facial, el contacto visual, los cambios de carácter /expresividad y la actitud corporal general. Desaparecen de la agrupación previa los componentes 13 y 19, relacionadas con la expresividad de manera indirecta y se añade la preparación de los cambios dinámicos como parte de la expresividad musical. Lo más interesante de esta agrupación de componentes expresivos es el cambio en las cargas factoriales: en E1.1 las mayores cargas o pesos recaían en las tres variables relativas al empleo del brazo izquierdo (0.8, 0.8 y 0.7, respectivamente). Sin embargo, en esta nueva estructura, las cargas mayores recaen en la expresión facial/contacto visual y la actitud corporal general (0.8 y 0.7, respectivamente).
FACTOR 3 Corte final	V22 Corte final ajustado a la dinámicas V23 Corte final ajustado a la articulación	0.7 0.7	En una etapa formativa inicial, una serie de cortes finales se practican aisladamente para adaptarse a diferentes contextos sonoros: corte fuerte; corte de piano; corte después de una disminución; corte después de un crescendo; staccato corte en seco; corte que mantiene la nota y en legato, etc. Estos tipos del corte se estudian generalmente como emblemas gestuales separados y se practican aisladamente para ganar control. Por otro lado, como uno de los primeros aspectos gestuales para ser trabajados (como el corte final de la música), los estudiantes tienden a prestar poca atención a estos movimientos finales de corte cuando preparan las obras porque a priori tienen la creencia de que este corte final es el más fácil de realizar. Es cuando se observan en el video para evaluar la corrección del corte final de acuerdo con la escala OCGCS cuando se dan cuenta de que dicho corte no responde al carácter de la música, o a la dinámica que corresponde a ese final, o a la articulación. Es decir el corte final debe estar en relación con la música que están concluyendo. Esta comprensión de que el corte final debe ser coherente con la música que termina en

			todos los aspectos (dinámica, articulación, expresividad) propicia que en esta fase presten atención individual a este aspecto y que las dos variables que miden su corrección técnica estén en fase 2 formando un factor.
FACTOR 4 Tempo y cambios agógicos	V5 Establecimiento correcto del nuevo tempo	0.8	Los cambios de tempo, la preparación de los mismos junto con las variaciones progresivas del movimiento (<i>accelerandos</i> y <i>ritardandos</i>) son el siguiente paso en las competencias gestuales relativas a la velocidad de la música. Este factor se mantiene invariable con respecto a la experiencia previa a la auto-observación, incluso con los mismos pesos o cargas factoriales. La experiencia de autoobservación no parece haber alterado la estructura latente de este factor, seguramente porque tiene una coherencia interna incontestable independientemente del grado de experiencia en materia de gestualidad en Dirección.
	V4 Preparación correcta de los cambios de tempo	0.7	
	V6 Cambios agógicos progresivos	0.4	
FACTOR 5 Articulación y dinámicas	V15 Claridad en los cambios de articulación	0.6	La variable 16 es básica en todos los libros de texto y se aborda al principio del proceso de aprendizaje en el aula. Los estudiantes creen que controlan los gestos referidos a este tema ya que lo consideran básico y aparentemente simple. Sin embargo, cuando se ven en el video, de repente se dan cuenta de que los tamaños de sus gestos no corresponden a las sensaciones propioceptivas que tienen de sus propios movimientos corporales y que el tamaño de los gestos no se corresponde con la dinámica y que la preparación de los cambios dinámicos no se entienden, no están suficientemente preparados o no existen. Es entonces cuando se dan cuenta de que no perciben sus gestos cuando dirigen de la misma manera que son vistos desde afuera y los sitúan ante sí mismos desde una perspectiva externa. Los otros componentes del factor se refieren a ambos tipos de articulación (<i>legato</i> y <i>staccato</i>). Llama la atención que los dos tipos de relaciones que caracterizan las articulaciones (1:1 y 3:1) aparecen asociadas, junto con la claridad de cambios entre ellas. Parece que la actividad de autoobservación ha propiciado una mayor conciencia de la necesidad de trabajar ambos tipos de articulaciones y poder mostrarlas con claridad en función de la música.
	V14 Corrección en relaciones 3:1 (staccato)	0.4	
	V13 Corrección en relaciones 1:1 (legato)	0.4	
	V16 Ajuste del tamaño del gesto a la intensidad del sonido	0.4	
FACTOR 6 Cambios métricos, entradas, reposos y cesuras	V21 Anacrusa para el establecimiento del nuevo tempo	0.6	En este factor se agregan componentes relacionados con las pausas y reanudación del movimiento, así como los cambios métricos y de proporción. En este factor se han reunido los factores 5 y 6 de la experiencia pre-observacional. Junto con esta agrupación se han añadido dos factores: la separación de fraseos (cesuras y respiraciones) y la preparación/anacrusas para la indicación de entradas a los músicos. Parece en principio un factor que recoge cuestiones dispares desde el punto de vista técnico gestual, como si fuese un “saco” donde colocar lo que aún no está suficientemente incorporado al proceso de aprendizaje.
	V20 Tiempo de reposo adecuado (pausas, fermatas)	0.6	
	V10 Precisión en los cambios de proporción	0.6	
	V9 Precisión en los cambios métricos	0.5	
	V11 Preparación para entradas	0.5	
	V19 Separación de frases: cesuras y respiraciones	0.4	

2.1 Descripción de la estructura latente de los factores en E1.2 de la experiencia de autoobservación (post-observacional)

FACTOR 1. Ritmo, Tempo y Patrones de compás básicos

Como se puede apreciar, este factor apenas ha sufrido modificación alguna tras el visionado del vídeo con la grabación de la actuación. Incluso los pesos o cargas de los componentes son idénticas. Esta circunstancia viene a reafirmar la idea de que los estudiantes tienen muy claro cuáles son los gestos básicos referentes al primer estadio de aprendizaje. Incluso después de visionado de la grabación de sus respectivas actuaciones, la estructura factorial latente sigue mostrando un factor robusto y constante en sus componentes. La única diferencia con respecto a la primera experiencia pre-observacional es la desaparición de la variable 11, que hace referencia a la preparación para dar entradas instrumentales, que, de algún modo se encontraba un poco desligada gestualmente del resto del *pool* de componentes toda vez que hace referencia al empleo del brazo izquierdo y a la realización de anacrusas/preparaciones mucho más complejas que la anacrusa de comienzo que sí está presente en el factor y que no precisa de la intervención del brazo izquierdo. Parece más razonable y coherente la agrupación actual del factor 1, sin la V11, que la anterior agregación de componentes en este mismo factor con dicha variable incluida.

FACTOR 2. Expresividad

En este factor post-observacional se muestra una estructura en la que se agrupan los mismos componentes relativos a la expresividad del movimiento corporal comprendiendo el uso del brazo izquierdo, la expresión facial, el contacto visual, los cambios de carácter /expresividad y la actitud corporal general. Desaparecen de la agrupación previa los componentes 13 y 19, relacionadas con la expresividad de manera indirecta y se añade la preparación de los cambios dinámicos como parte de la expresividad musical. Lo más interesante de esta agrupación de componentes expresivos es el cambio en las cargas factoriales: en E1.1 las mayores cargas o pesos recaían en las tres variables relativas al empleo del brazo izquierdo (0.8, 0.8 y 0.7, respectivamente). Sin embargo, en esta nueva estructura, las cargas mayores recaen en la expresión facial/contacto visual y la actitud corporal general (0.8 y 0.7, respectivamente).

Estos cambios en los pesos de los componentes apuntan hacia una comprensión de que la expresividad no es exclusiva o dependiente fundamentalmente del brazo izquierdo – también se puede ser expresivo con el brazo derecho y con la batuta-. El hecho de verse a sí mismos desde fuera al visualizar la grabación ha podido devolverles una imagen en la que han podido percibir que el cuerpo funciona como un todo a la hora de expresar ideas y emociones. Es muy posible que se hayan observado realizando movimientos con el brazo izquierdo desconectados del resto del movimiento corporal – es lo que suele suceder en los primeros momentos del aprendizaje gestual del brazo izquierdo- y hayan tomado conciencia de que mover todo el cuerpo de manera armónica es lo que confiere expresividad al movimiento de cada uno de sus miembros.

Por otro lado, la auto-observación les ha permitido hacerse conscientes del poco contacto visual que mantienen con los músicos, perdiendo de este modo uno de los pilares fundamentales de la comunicación entre las personas: la mirada. Los estudiantes principiantes están demasiado ocupados mirando la partitura y no contactan visualmente con los receptores de los mensajes gestuales que emiten. El hecho de que dentro de este factor, que engloba aspectos expresivos, la carga mostrada en el contacto visual y la expresión facial sea notablemente superior al escenario pre-observacional sugiere que después de observarse a sí mismos en el vídeo han tomado conciencia de sus carencias en este elemento de comunicación tan importante.

FACTOR 3. Corte final.

Llama la atención que los aspectos relacionados con los cortes finales de las obras se hayan disgregado del factor que compartían con aspectos dinámicos y de articulación en E1.1 y esto se puede explicar por varios motivos. El primero de todos hace referencia al hecho de que en un estadio formativo inicial se practican una serie de cortes finales tipo para cerrar distintos tipos de contextos sonoros: corte en fuerte; corte en piano; corte después de un disminuyendo; corte después de un crescendo; corte seco staccato; corte manteniendo la nota y con carácter *legato*, etc. Estos cortes tipos, generalmente se estudian como emblemas gestuales separados y se practican aisladamente para tener un control de los distintos tipos de cierre. Por otro lado, al ser uno de los primeros aspectos gestuales que se trabajan (cómo empezar y cómo concluir una obra) los estudiantes tienden a prestar poca atención a estos

movimientos de corte final cuando preparan las obras porque *a priori* tienen la creencia de que este corte final es lo más fácil de dirigir de toda la obra. Es cuando se observan en el vídeo para evaluar la corrección del corte final atendiendo a la escala OCGCS cuando de pronto se hacen conscientes de que dicho corte no responde al carácter de la música, o a la dinámica que corresponde a ese final o a la articulación del corte en relación a la música que están concluyendo. Esta toma de conciencia de que el corte final ha de ser coherente con la música que se finaliza en todos los aspectos (dinámicos, de articulación, expresividad) propicia que de pronto presten atención individualizada a este aspecto y que las dos variables que miden su corrección técnica (21 y 22) se presenten en E1.2 agregadas formando un factor independiente. A esto hay que sumar el hecho de que la carga factorial de cada componente es bastante más elevada de la que presentaban en la experiencia pre-observacional (0.8, ambos, frente a 0.6 en la fase previa).

FACTOR 4. Cambios de Tempo y Agógica

Este factor se mantiene invariable respecto de la experiencia pre-observacional, con los mismos componentes y las mismas cargas factoriales. Se trata de un factor que agrupa las modificaciones de la velocidad repentinas (cambios de tempo) y sus preparaciones, junto con los cambios de velocidad progresivos (acelerandos y retardandos). En el aula de Dirección estos cambios de tempo y de agógica se abordan después de haber trabajado y conseguido la estabilidad del tempo y el pulso con los patrones de compases básicos. Si no se supera este primer paso no es posible acceder a los cambios en la velocidad. Los estudiantes de Dirección son conscientes de la dificultad gestual para realizar cambios de tempo y agógica y saben que son aspectos gestuales muy ligados a la música, es decir, al contexto concreto del texto musical que se está dirigiendo. Esta cuestión técnica gestual es una de las más íntimamente dependientes de la música y se precisa maduración, no sólo técnica, sino también musical para tomar decisiones respecto a cómo llevar adelante estos cambios en el tempo, ya sean súbitos o progresivos.

FACTOR 5. Articulación y dinámicas

El ajuste del tamaño del gesto a la intensidad del sonido es un aspecto considerado básico en todos los manuales de Dirección y, a pesar de practicarse desde el principio de la formación en Dirección, los estudiantes suelen presentar dificultades a la hora de controlar

el tamaño del gesto (en general, demasiado grande). Así mismo, la preparación de los cambios de intensidad del sonido, que precisan una preparación previa de “aviso” a los músicos, se abordan muy pronto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Dirección. Los estudiantes comprenden la técnica y creen realizar los gestos adecuados para indicar las dinámicas correctas. Sin embargo, cuando se observan en el vídeo se hacen de pronto conscientes de que los tamaños de sus gestos no se corresponden con las sensaciones propioceptivas que tienen de sus propios movimientos corporales y que el tamaño de los gestos no se corresponden con las dinámicas y que la preparación de los cambios dinámicos no se entiende, no están suficientemente preparadas, o no existen. Es entonces cuando cobran conciencia de que no perciben sus gestos cuando están dirigiendo del mismo modo que se ven desde fuera y este visionado del vídeo les sitúa ante sí mismos desde una perspectiva externa: ya no basta con lo que yo creo que hago, sino con lo que realmente hago visto desde fuera.

Este “extrañamiento del actor” (Ruiz Bikandi, 2007) es un revulsivo en las primeras autoobservaciones que conduce generalmente al replanteamiento de todos los movimientos despegándolos de la parte técnica para incorporarlos a una estructura cognitiva superior en la que tiene un papel fundamental la reflexión en y sobre la práctica, así como otros procesos que intervienen en el aprendizaje, como son la autocrítica y la autorregulación.

Este componente relativo a la dinámica se encuentra asociado a otras dimensiones de la música, como las articulaciones que en la fase pre-observacional se encontraban dispersas en factores diferentes. En esta nueva estructura factorial, las tres variables referidas a las articulaciones (*staccato*, *legato*, claridad en los cambios de articulación) se han agregado para conformar un factor único que apoya la hipótesis de un renovado interés de los participantes por la realización de las dinámicas y las articulaciones con un mayor control del cuerpo y la propioceptividad (mayor *awareness*).

FACTOR 6. Cambios métricos, entradas, reposos y cesuras

En este factor se han compilado las competencias gestuales rítmicas y métricas que requieren de un entrenamiento más avanzado (cambios métricos y de proporción) uniéndose a ellas otras competencias también más avanzadas relativas a la adecuación del

tiempo de reposo en calderones y fermatas y las anacrusas/preparaciones necesarias para la continuación del movimiento.

También la variable 11 está relacionada con la realización de anacrusas o preparaciones de algunos de los eventos sonoros de un texto musical y aunque existen muchos tipos de preparaciones, la anacrusa para las entradas instrumentales y la anacrusa para reanudar la velocidad después de un reposo son, después de la anacrusa de entrada, las primeras en incorporarse al repertorio de gestos preparatorios.


Podríamos decir que lo que subyace en la estructura latente de este factor es la congregación de gestos técnicos que constituyen el siguiente paso en la maduración y aprendizaje de los estudiantes de Dirección.


Aunque los dos componentes relacionados con el tiempo de reposo después de una pausa y la forma de recuperar el tempo pueden parecer un repertorio de gestos simples y sencillos de ejecutar, los participantes parecen haber sido conscientes después de la auto-observación de la importancia de un descanso adecuado, ni demasiado largo, ni demasiado corto. Esta cuestión sólo es posible evaluarla en un contexto real, porque el tiempo dedicado al reposo en calderones y fermatas depende de la música que se ha ejecutado antes y la que vendrá después de la reanudación del movimiento y, sobre todo, de cómo funciona sonoramente dicha pausa. Esto no se puede ensayar en casa sin un *feedback* real sonoro.


Por lo tanto, la técnica para marcar los reposos y las pausas no presenta demasiados problemas a los estudiantes, sino la adecuación del tiempo de reposo a la música. Lo mismo sucede con las respiraciones para separar frases. Estas se pueden practicar técnicamente de manera aislada, pero la adecuación o corrección de las mismas está en función de la música que se está realizando, incluyendo el grupo vocal e instrumental para el que se están marcando las respiraciones, así como otros parámetros de tipo acústico, melódico, tímbrico y estético-estilístico de la obra que se está dirigiendo. Es decir, es una tarea compleja que excede la técnica para ponerla al servicio de la sonoridad musical y depende de una profunda formación musical en muchos aspectos, no sólo el gestual.

3- CAMBIOS EXPERIMENTADOS EN LA ESTRUCTURA LATENTE DE LOS ANÁLISIS FACTORIALES ENTRE E1.1 Y E1.2


Los cambios experimentados en la estructura latente de los análisis factoriales entre las dos fases de auto-observación se pueden resumir en los siguientes:

 Los factores en E1.1 responden a agrupaciones de componentes que secuencian principalmente niveles distintos de dificultad gestual en relación a las principales dimensiones de la escala OCGCS. La estructura factorial en E1.2 aunque mantiene en esencia los mismos elementos responde a agrupaciones de componentes afines entre sí desde una concepción gestual más centrada en el contexto musical que en las características exclusivamente técnicas, en algunos casos variando el peso que se le otorga en cada factor y haciendo que cambie el grado de relevancia de algunos de ellos entre ambas fases.

 La estructura de factores en E1.1 sugiere una concepción de la técnica gestual acorde con la estructura de la secuencia didáctica habitual en las primeras etapas de la formación en Dirección, cuando los estudiantes “encasillan” los gestos en función de su grado de dificultad en la realización o en función de las creencias que se crean en torno a los gestos cuando aún no se han puesto al servicio de la música. La estructura de factores en E1.2 sugiere, en cambio, un salto cualitativo en la percepción de la utilidad musical práctica de los gestos, integrándolos y relacionándolos entre sí no ya en función de los apartados o “casillas” en que han sido colocados durante el entrenamiento gestual, sino al servicio de la música, de su expresividad y coherencia interna. Esto es especialmente notorio en los factores que recogen aspectos muy concretos, como los cortes finales, o las articulaciones en E1.2.

 La estructura factorial en E1.1 apunta hacia una concepción de la técnica de Dirección compartimentada en aspectos gestuales aparentemente no permeables entre sí en los que prima la ejecución motora correcta o incorrecta de cada gesto. La estructura factorial en E1.2, sin embargo, apunta hacia una mayor conciencia de los resultados de los gestos realizados, que del movimiento gestual en sí mismo. La autoobservación parece haber favorecido una mayor madurez gestual al relacionar los gestos con las

situaciones sonoras diversas de la partitura y la puesta en marcha de mecanismos que conducen a un interés creciente en la propioceptividad y en las disonancias entre lo que uno percibe y lo que se ve desde fuera. Esto les ha permitido enfatizar algunos aspectos frente a otros de la primera sesión (por ejemplo, la expresión facial, el movimiento corporal general o el tamaño del gesto en las dinámicas).

 Mientras la agregación de componentes en E1.1 responde a aspectos genéricos de la técnica gestual, en E1.2 encontramos factores que congregan pocos elementos, pero muy interrelacionados que responden a un análisis al detalle, más que al “por mayor” y, al mismo tiempo, también emergen factores integrando numerosos componentes que realizan una función coadyuvante entre sí a la hora de interpretar directorialmente la música aunque puedan percibirse, en principio como muy inespecíficos. Esto es debido a que aún los estudiantes se encuentran en un momento de aprendizaje en el que necesitan controlar los gestos y aplicarlos correctamente y aún no han entrado en contacto real con el contexto de la obra y lo que realmente está sonando.

La falta de un análisis en profundidad de la partitura –aspecto que no hemos medido en esta investigación- puede estar en la base del conocimiento insuficiente de la música para poder tomar esas decisiones musicales que siempre llevan asociados gestos para comunicarlas a los músicos. Cuando no tiene lugar un análisis que lleve al conocimiento profundo de la música que se va a dirigir, se quedan muchas cosas “en el tintero”, detalles que son los que personalizan una interpretación y la hacen diferente de otra; esos detalles desconocidos precisan de gestos que se deben asociar desde distintas dimensiones de la música y dependen de lo que se quiera comunicar. Ese paso cualitativo y cuantitativo en el aprendizaje requiere de mucho tiempo y experiencia, no sólo en el podio, sino también en la adquisición de un método analítico eficaz y revelador de los entresijos sonoros. Lo que algunos llamamos “leer lo que hay entre (o detrás de) las notas de la partitura”.

Cuando uno sabe lo que quiere transmitir, el gesto resulta más sencillo de realizar porque está puesto al servicio de la música; cuando el objetivo que prima es la corrección en la Dirección Gestual de los aspectos básicos explicitados en la partitura, la música queda relegada a un segundo plano y el quehacer del director aprendiz se centra en las cuestiones mecánicas de los movimientos corporales aprendidos.

A la luz de los análisis factoriales realizados antes y después de la práctica de auto-observación parecen tener consistencia las siguientes afirmaciones:

- ♪ *La autoobservación propicia una integración de diversos tipos de gestos con una función coadyuvante*
- ♪ *La autoobservación permite al participante tomar conciencia de detalles gestuales que pasan desapercibidos si no se visualizan desde fuera*
- ♪ *Gracias a la autoobservación el participante cobra conciencia de su imagen externa y sirve de motor para la reflexión y la autorregulación del aprendizaje*
- ♪ *La autoobservación favorece la madurez gestual propiciando una focalización más selectiva en los gestos que se deben corregir y aquellos que entran en conflicto con la música. Es decir, pone en relación la técnica con la interpretación musical.*

Vamos a presentar a continuación un resumen de la evolución de la estructura factorial entre las dos fases de auto-observación. En el diagrama de la figura 92, se han representado las dimensiones de la escala OCGCS en colores diferentes que ayudan a visualizar cromáticamente la agregación de las variables de las diferentes dimensiones en cada fase y observar el comportamiento de las mismas dentro de la estructura factorial de cada una dichas fases (E1.1 y E1.2).

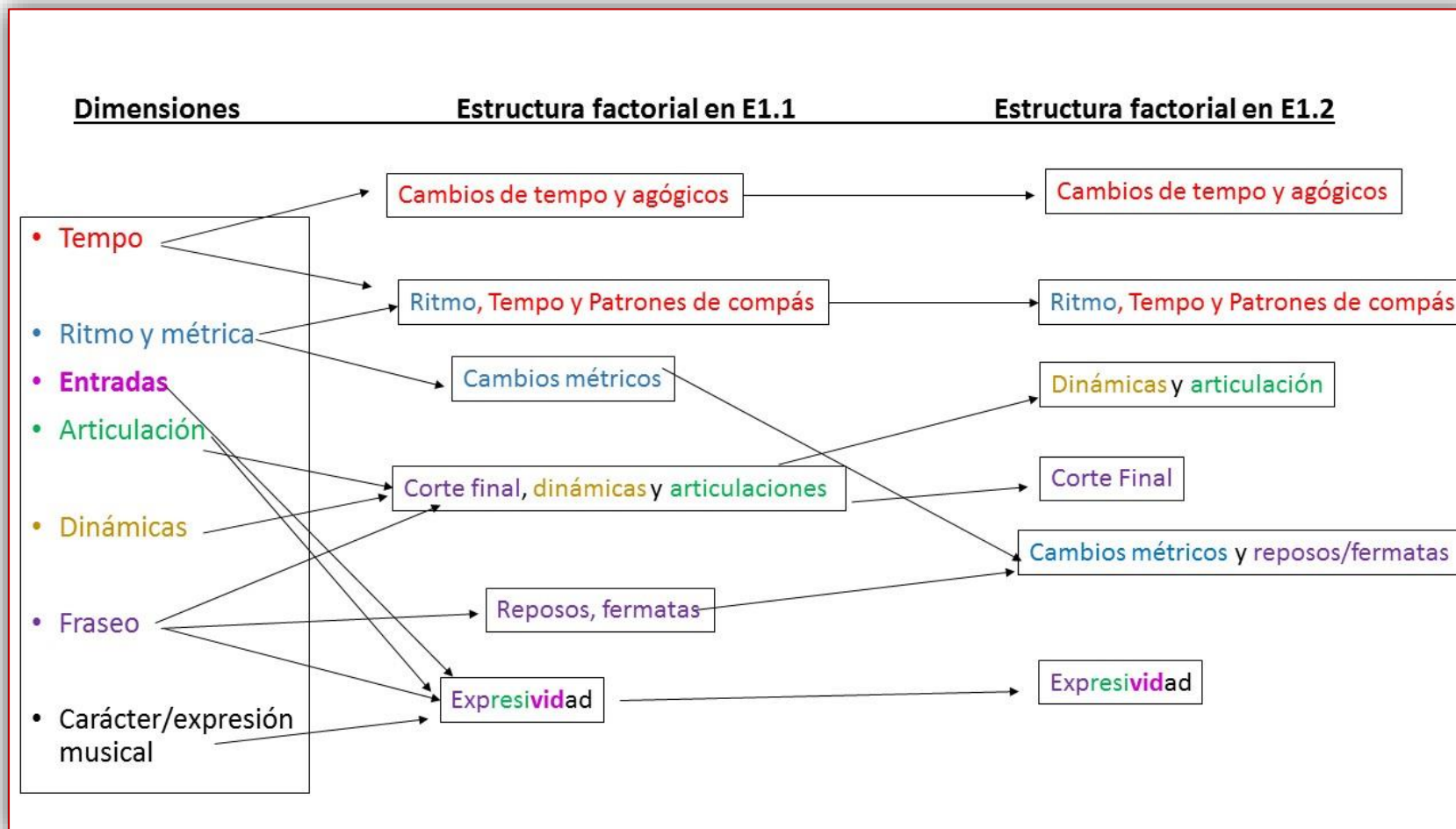


Figura 92. Esquema de la evolución de la estructura latente de factores en la fase de auto-observación

4- ESTRUCTURA FACTORIAL EN LA FASE E2.1 DE HETERO-OBSERVACIÓN (PRE-DEBATE)

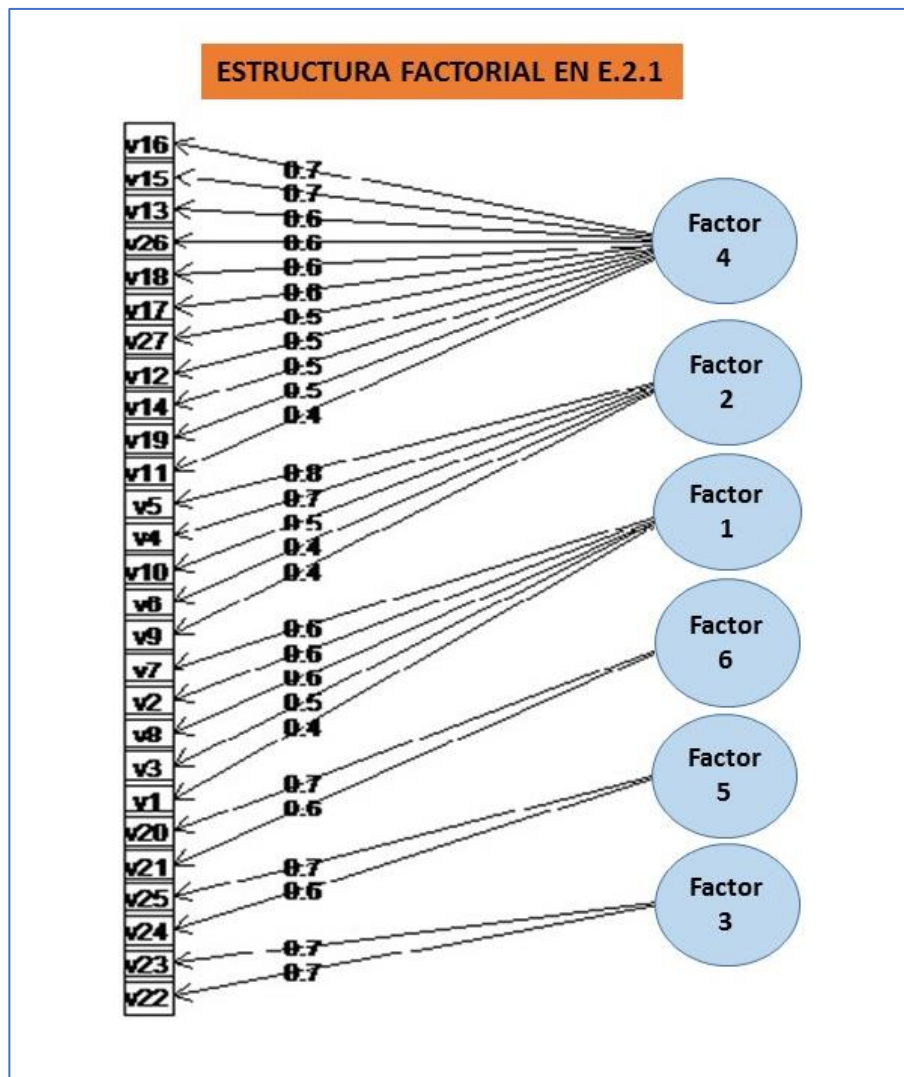


Figura 93. Factores con sus variables y cargas factoriales en el análisis de la fase 1 de hetero-observación

Tabla 43.

Descripción de la estructura factorial en E2.1 y la agrupación de sus componentes.

Factores	Variables	Carga factorial	Descripción y reflexiones
FACTOR 1 Ritmo básico, Patrones de compás y Tempo	V7 Estabilidad de los pulsos dentro del compás V2 Estabilidad general del pulso V8 Patrones de compás correctos técnicamente V3 Tempo ajustado a la partitura V1 Anacrusa de comienzo	0.6 0.6 0.6 0.5 0.4	Este factor reúne los componentes básicos relativos a la estabilidad del pulso y la velocidad, junto con los gestos de los patrones básicos de compás y la relación de la anacrusa de comienzo con el tempo de la obra. También recoge la adecuación de la velocidad a las indicaciones de las partituras. Se trata de un factor similar al de la estructura en E1.2 después de la autoobservación a través de vídeo. Podemos decir que en esta Experiencia E2.1 se parte de la misma agrupación de componentes relativos al ritmo, tempo y patrones de compases que había emergido después de la actividad de autoobservación, si bien se muestra una disminución en las cargas factoriales de los componentes.
FACTOR 2 Cambios de tempo, agógica y métricos	V5 Establecimiento correcto del nuevo tempo V4 Correcta preparación de los cambios de tempo V10 Precisión en los cambios de proporción V6 Cambios agógicos progresivos V9 Precisión en los cambios métricos	0.8 0.7 0.5 0.4 0.4	En este factor se agrupan todos los componentes relacionados con el tempo y los cambios métricos, así como los cambios agógicos (aceleración y retraso) y constituyen competencias de mayor magnitud y dificultad técnica que las reflejadas en el factor 1. En la secuencia didáctica de la Dirección es necesario primero dominar la estabilidad del tempo y el pulso antes de poder marcar gestualmente cualquier variación de ambos parámetros. Este factor agrupa los elementos de las dimensiones del tempo, ritmo y métrica en un estadio superior al factor 1. Mientras en E1.1 los pesos de las variables 9 y 10 relativas a los cambios métricos eran bastante altos y se agrupaban ambos componentes en un solo factor separado de los demás, en esta fase E2.1, además de estar asociados a los otros componentes citados, presentan unas cargas menos importantes (0.4).
FACTOR 3 Corte final	V22 Corte final ajustado a la dinámica V23 Corte final ajustado a la articulación	0.7 0.7	Este factor coincide con el mismo factor 3 en la experiencia E1.2, es decir, en esta primera sesión de heteroobservación los participantes han partido del aprendizaje que ha podido mediar durante la primera experiencia de autoobservación, en este caso, prestando especial atención a los cortes finales y su ajuste al contexto de la música. La única diferencia observada entre E1.2 y E2.1 son las cargas factoriales (un poco menores en este último caso)
FACTOR 4 Dinámicas, Articulaciones,	V16 Ajuste del tamaño del gesto a la intensidad del sonido V15 Claridad en los cambios de articulación V13 Corrección en relaciones 1:1 (<i>legato</i>) V26 Uso expresivo del brazo izdo.	0.7 0.7 0.6 0.6	Este factor agrega todos los ítems correspondientes a 4 de las dimensiones musicales de la escala OCGC: las entradas musicales, las articulaciones, las dinámicas y parte de las variables que conforman la dimensión Fraseo. Puede parecer un factor muy disperso debido al número de componentes y a la diversidad de dimensiones que abarca y, sin embargo, participan todos los componentes de dos aspectos técnicos

Entradas, Brazo izquierdo, Fraseos	V18 Uso del brazo izdo. en el fraseo V17 Preparación de los cambios dinámicos V27 Cambios de carácter/expresividad V12 Independencia del brazo izdo en las entradas V14 Corrección de las relaciones 3:1 (staccato) V19 Separación de frases: cesuras y respiraciones V11 Preparación de las entradas	0.6 0.6 0.5 0.5 0.5 0.4	fundamentales y transversales en la actividad gestual en Dirección: por un lado, la preparación o anacrusa que se precisa marcar cuando acontece un evento musical nuevo en la partitura, ya sea de tipo dinámico, de articulación, la marcación de una entrada o el aviso y preparación de una cesura o respiración en una frase para separarla de otra. Estas preparaciones son las que previenen de los cambios que van a acontecer, suelen marcarse con un pulso o tiempo de antelación y constituyen los gestos más específicamente definatorios de la madurez gestual de un director/a. Por otro lado, hay que constatar que muchas de estas preparaciones o anacrusas se realizan con el apoyo del brazo izquierdo e incluso únicamente con él, mientras el brazo derecho continua con la marcación de otros parámetros más generales. Esto explica que en este mismo factor estén incluidos los 3 ítems relativos al brazo izquierdo, ya que, de algún modo los participantes se han mostrado conscientes de que la marcación de las dinámicas, articulaciones, fraseos y los cambios que acontecen a cada uno de estos parámetros musicales precisan del empleo independiente del brazo izquierdo. En este sentido, llama la atención poderosamente el cambio de concepción operado en los participantes entre la experiencia de autoobservación y esta primera de hetero-observación, dando lugar a que las variables relativas al brazo izquierdo pasen de factores que exploraban la expresividad corporal en un pull homogéneo, a un factor que pone en relación el brazo izquierdo no ya con la cuestión expresiva, sino con la necesidad de hacer uso de él para coadyuvar o complementar al brazo derecho en la preparación de cualquier evento musical –expresivo o no-.
FACTOR 5 Expresividad corporal general y facial	V25 Expresión facial/contacto visual V24 Actitud corporal general	0.7 0.6	La nueva estructura factorial latente en esta primera experiencia E2.1 de la actividad de hetero-observación reúne en un solo factor dos componentes que en las estructuras latentes de las experiencias de autoobservación aparecían agrupadas con otros componentes de tipo expresivo (especialmente, la actividad del brazo izquierdo). Esto puede apuntar a un mayor reconocimiento de la importancia del contacto visual y la actitud corporal general para comunicar lo expresivo, aspectos ambos que precisan de una maduración en materia de Dirección, especialmente “despegarse” de la partitura para poder mantener el contacto visual – también hay que saberse mejor el texto musical- y reconocer que la expresividad corporal es, en realidad, una cuestión holística en la que interviene todo el cuerpo de manera armoniosa y no únicamente mediante gestos del brazo izquierdo aprendidos específicamente para transmitir algunos parámetros musicales.
FACTOR 6 Fraseo: pausas y fermatas	V20 Adecuación del tiempo de reposo (pausas y fermatas) V21 Anacrusa para el establecimiento del nuevo tiempo	0.7 0.6	Ambos componentes configuran un factor similar al de la estructura latente de la primera experiencia de autoobservación E1.1. Ambos elementos habían modificado su ubicación factorial en E1.2, asociándose en un factor (el factor 6) que ya describíamos como una especie de “saco” donde se agrupaban cuestiones gestuales dispares entre sí aparentemente. En esta nueva experiencia de hetero-observación la estructura vuelven a reproducir un interés renovado en estos dos componentes, asociándolos entre sí y separándolos de los demás, como al principio de la investigación. Existe un aumento de carga factorial en la variable 20 con respecto a la experiencia E1.1. Esta variable hace referencia al tiempo de reposo adecuado para cada tipo de pausa y depende fundamentalmente del contexto musical en el que tenga lugar dicho reposo. De algún modo se intuye que el hecho de volver a agregarlos responde a la necesaria aplicación de la técnica a la música, es decir, ponerla en contexto.

4.1 Descripción de la estructura latente de los factores en E2.1. Fase de hetero-observación (pre-debate)

FACTOR 1. Ritmo, Tempo y patrones de compás básicos

Este factor reúne los componentes básicos relativos a la estabilidad del pulso y la velocidad, junto con los gestos de los patrones básicos de compás y la relación de la anacrusa de comienzo con el tempo de la obra. También recoge la adecuación de la velocidad a las indicaciones de las partituras. Se trata de un factor similar al de la estructura en E1.2 después de la autoobservación a través de vídeo. Podemos decir que en esta Experiencia E2.1 se parte de la misma agrupación de componentes relativos al ritmo, tempo y patrones de compases que había emergido después de la actividad de autoobservación, si bien se muestra una disminución en las cargas factoriales de los componentes. El conjunto de componentes de este factor hacen referencia claramente a los gestos necesarios para comenzar la Dirección de la obra y los participantes parecen haberlos reunido con una finalidad fundamentalmente funcional y práctica: cuando comienzo a dirigir una obra, estos son los elementos que necesito primeramente hasta que aparezca la primera modificación de alguno de los parámetros musicales.

Esta agrupación de variables también se corresponde con la secuencia didáctica más habitual a la hora de abordar una nueva partitura: decisión sobre el tempo inicial, que se ajuste a las indicaciones de la partitura, decidir el patrón de compás que se va a emplear y realizar una anacrusa de comienzo que se corresponda con la velocidad que se quiere llevar. Una vez comenzada la obra, hay que mantener la corrección de las figuras de los compases y mantener estable el tempo y la marcación de los pulsos dentro de cada compás. Este factor resume la labor gestual para comenzar a dirigir una obra.

FACTOR 2. Cambios de tempo, agógica y métricos

Los cambios agógicos realizados de un modo proporcionado (acelerandos y retardandos), los cambios métricos y los cambios de tempo se encuentran agrupados en este factor y conforman un nivel de dificultad mayor en la gestualidad de las dimensiones de Ritmo, Tempo y Métrica. Se podría resumir este factor diciendo que sus componentes representan los gestos que modifican el escenario inicial de la partitura en cuanto al movimiento

continuo establecido al comienzo de la partitura. Todas estas modificaciones del continuo tiempo implican un grado de dominio y control del ritmo y la métrica avanzado y plena conciencia de la velocidad de referencia establecida al comienzo y sus sucesivas modificaciones o desviaciones en relación a la misma.

Es la primera vez que aparecen estos elementos asociados entre sí, ya que en la experiencia de autoobservación se separaban en ambas fases las cuestiones métricas de las relativas al tiempo y agógica. Esta circunstancia puede responder en parte al hecho de que las partituras que tuvieron que trabajar los participantes en esta experiencia de hetero-observación (piezas de B. Bartók) tenían un alto componente de polimetrías asociados a cambios agógicos y de tiempo frecuentes, a diferencia de las partituras trabajadas en la experiencia de autoobservación.

FACTOR 3. Corte Final

Este factor coincide con el factor 3 de la fase E1.2 y agrupa exclusivamente los dos ítems relativos a los cortes finales y la necesidad de adecuarlos al contexto musical. Parece que el aprendizaje que ha podido mediar entre las fases de autoobservación ha propiciado que esta agrupación sea similar a la fase anterior. El verse a sí mismos en el vídeo realizando los cortes finales son los que cambiaron la estructura latente inicial de estos dos factores – estaban mezclados con otros-, haciendo que se agrupen entre sí. Parece plausible pensar que verse a sí mismos en el vídeo les ha hecho reflexionar sobre la necesidad de trabajar adecuadamente esos cortes finales. Al comienzo de esta experiencia de hetero-observación permanece este mismo factor con ambos componentes de manera similar a E1.1, si bien con menor carga factorial en la experiencia de auto-observación.

FACTOR 4. Dinámicas, Articulaciones, Entradas, Brazo izquierdo, Fraseos

Este factor contiene todas las competencias relacionadas con los dos tipos de articulación – *legato* y *staccato*- y sus variaciones junto con las referidas a las dinámicas, a las entradas, la separación de las frases y el empleo del brazo izquierdo.

Puede parecer un factor muy disperso debido al número de componentes y a la diversidad de dimensiones que abarca y, sin embargo, participan todos los componentes de dos

aspectos técnicos fundamentales y transversales en la actividad gestual en Dirección: por un lado, la preparación o anacrusa que se precisa marcar cuando acontece un evento musical nuevo en la partitura, ya sea de tipo dinámico, de articulación, la marcación de una entrada o el aviso y preparación de una cesura o respiración en una frase para separarla de otra. Estas preparaciones son las que previenen de los cambios que van a acontecer, suelen marcarse con un pulso o tiempo de antelación y constituyen los gestos más específicamente definitorios de la madurez gestual de un director. Por otro lado, hay que constatar que muchas de estas preparaciones o anacrusas se realizan con el apoyo del brazo izquierdo e incluso únicamente con él, mientras el brazo derecho continua con la marcación de otros parámetros más generales. Esto explica que en este mismo factor estén incluidos los 3 ítems relativos al brazo izquierdo, ya que, de algún modo los participantes se han mostrado conscientes de que la marcación de las dinámicas, articulaciones, fraseos y los cambios que acontecen a cada uno de estos parámetros musicales precisan del empleo independiente del brazo izquierdo.

En este sentido, llama la atención poderosamente el cambio de concepción operado en los participantes entre la experiencia de autoobservación y esta primera de hetero-observación, dando lugar a que las variables relativas al brazo izquierdo pasen de factores que exploraban la expresividad corporal en un *pool* homogéneo, a un factor que pone en relación el brazo izquierdo no ya con la cuestión expresiva, sino con la necesidad de hacer uso de él para coadyuvar o complementar al brazo derecho en la preparación de cualquier evento musical –expresivo o no-. Es incorporar la función del brazo izquierdo en el quehacer gestual con muy diversas funciones, no sólo la “poética” a la que hacía referencia Green (1987).

FACTOR 5. Expresividad corporal general y facial

Llama la atención el cambio en la estructura latente en esta primera fase de la experiencia de hetero-observación en relación a la concepción de los componentes expresivos que conforman los factores en las dos experiencias de autoobservación. En E1.1, El factor referido a la expresividad recogía todos los componentes relativos al empleo del brazo izquierdo con las mayores cargas factoriales, junto las relaciones 1:1 (*legato*), la expresión facial y corporal general, los cambios de carácter y la separación de frases. En E1.2 este factor evolucionó en favor de una mayor carga factorial en la expresión facial de (0.6 a 0.8), si bien continua asociándose a las variables del brazo izquierdo, la actitud corporal general

también con mayor peso que antes (pasando de 0.5 a 0.7), pero suprimiendo el *legato* y la separación de frases. En el comienzo de esta fase E2.1, la estructura factorial nos muestra una agrupación de dos elementos expresivos específicos y aislados del resto de factores de tipo expresivo.

Este hecho reviste gran interés ya que puede apuntar a un mayor reconocimiento de la importancia del contacto visual y la actitud corporal general para comunicar lo expresivo, aspectos ambos que precisan de una maduración en materia de Dirección, especialmente “despegarse” de la partitura para poder mantener el contacto visual – también hay que saberse mejor el texto musical- y reconocer que la expresividad corporal es, en realidad, una cuestión holística en la que interviene todo el cuerpo de manera armoniosa y no únicamente mediante gestos del brazo izquierdo aprendidos específicamente para transmitir algunos parámetros musicales. También parece apuntar a que la experiencia de autoobservación ha servido como fuente de reflexión muy importante en materia de expresividad corporal hasta conducir a los participantes a una búsqueda de esa sincronía cara-cuerpo que les permita transmitir la música de un modo expresivo y natural al mismo tiempo. Se vuelve a una visión holística de todo el cuerpo: piernas, tronco y cabeza y se revisa la correspondencia de ese lenguaje corporal integrado con el carácter general de la música, desde la experiencia y aprendizaje que ha mediado entre E1.1 y E2.1.

FACTOR 6. Fraseos: cesuras y fermatas

Ambos componentes configuran un factor similar al de la estructura latente de la primera experiencia de autoobservación E1.1. Ambos elementos habían modificado su ubicación factorial en E1.2, asociándose en un factor (el factor 6) que ya describíamos como una especie de “saco” donde se agrupaban cuestiones gestuales dispares entre sí aparentemente. En esta nueva experiencia de hetero-observación la estructura latente vuelve a reproducir una agrupación renovada de estos dos componentes, asociándolos entre sí y separándolos de los demás, como al principio de la investigación. Existe un aumento de carga factorial en la variable 20 con respecto a la experiencia E1.1. Esta variable hace referencia al tiempo de reposo adecuado para cada tipo de pausa y depende fundamentalmente del contexto musical en el que tenga lugar dicho reposo. De algún modo se intuye que el hecho de volver

a agregarlos responde a la necesaria aplicación de la técnica a la música, es decir, ponerla en contexto.

Al igual que sucede con los cortes finales, el aprendizaje técnico referido a los gestos necesarios para suspender el movimiento de la música momentáneamente para reanudarlo después, son aspectos que se abordan al comienzo de la formación en Dirección. En general, se trabajan conjuntamente los cortes finales y los cortes momentáneos, siendo la única diferencia el hecho de que en estos últimos el movimiento ha de reanudarse y esto requiere de la marcación de una anacrusa para continuar la música (V21). Este último aspecto forma parte del *pool* de preparaciones/anacrusas diversas que un director/a debe dominar para poder dirigir.

A pesar de que los cortes, como ya se ha dicho anteriormente, puedan parecer un repertorio de gestos sencillos de ejecutar, los estudiantes parecen haber sido conscientes únicamente después de la autoobservación de la importancia de que el tiempo de reposo sea el adecuado, ni excesivamente largo, ni excesivamente corto: Esta cuestión sólo es posible evaluarla en un contexto real, porque el tiempo dedicado al reposo está en función de la música que se ha ejecutado delante y la que se va a ejecutar inmediatamente después de reanudarse el movimiento. Por ello, la práctica del gesto de corte no presenta demasiados problemas, pero sí, en cambio, la adecuación del tiempo de reposo a la música.

Otro tanto sucede con las respiraciones para separar frases, especialmente en la Dirección Coral. Se pueden practicar técnicamente estas respiraciones de forma aislada, pero la adecuación o corrección de las mismas está en función de la música que se está dirigiendo, incluso del grupo vocal e instrumental para el que se esté marcando dichas respiraciones, así como de otros parámetros de tipo acústico, tímbrico, melódico y expresivo. Es decir, es una tarea compleja que excede la técnica para representar un factor de extrema importancia para un director/a que aspire a una formación completa y en detalle.

Según se desprende de este análisis factorial en E2.1, la autoobservación parece propiciar una toma de conciencia de la importancia y dificultad de estos dos componentes relacionándolos y mostrando una cierta madurez directorial al identificar estos aspectos como susceptibles de ser tratados de un modo particular y prestarles la atención debida

5- ESTRUCTURA FACTORIAL EN LA FASE E2.2 DE HETERO-OBSERVACIÓN (POST-DEBATE)

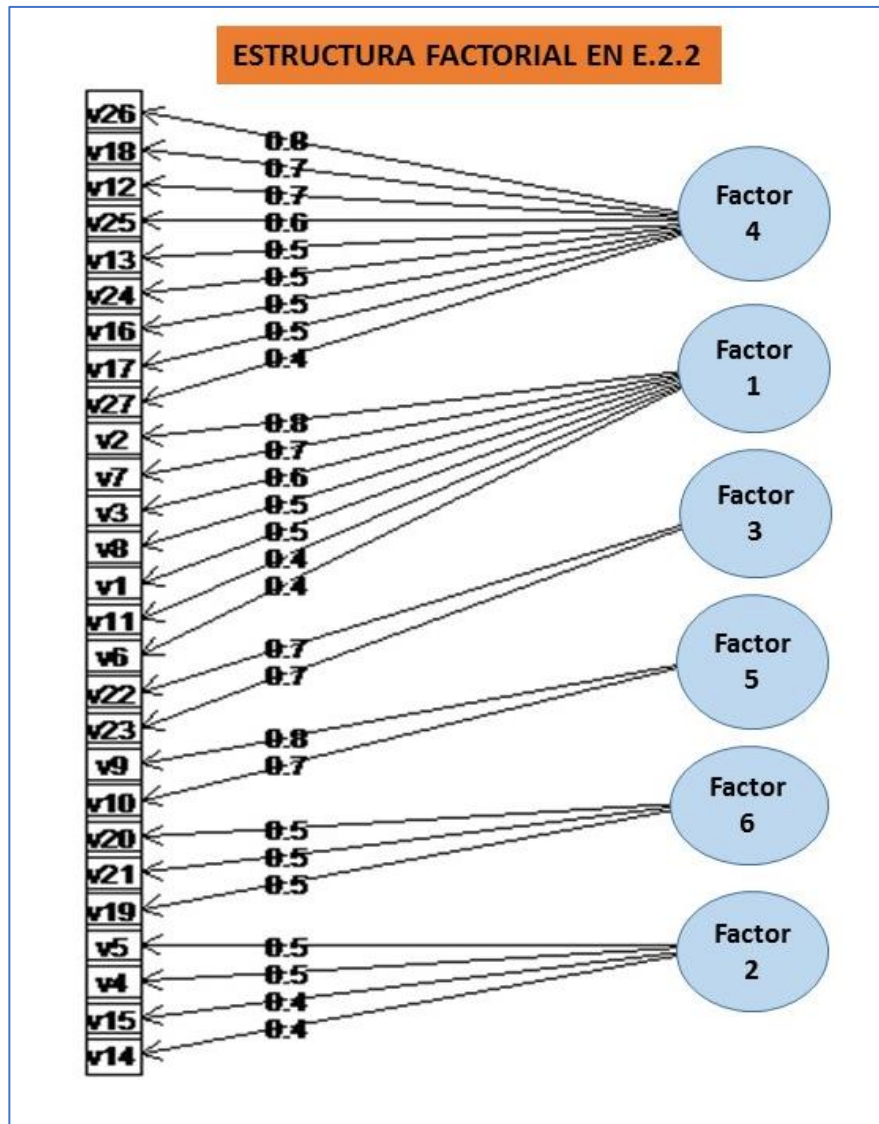


Figura 94. Factores con sus variables y cargas factoriales en el análisis de la fase 1 de hetero-observación

Tabla 44.

Descripción de la estructura factorial en E2.2 y la agrupación de sus componentes.

Factores	Variables	Carga Factorial	Descripción y reflexiones
FACTOR 1 Ritmo básico, patrones de compases Tempo, entradas y cambios agógicos	V2 Estabilidad del pulso V7 Estabilidad de los tiempos dentro del compás V3 Tempo ajustado a la partitura V8 Patrones de compás técnicamente correctos V1 Anacrusa de comienzo V11 Preparación para las entradas V6 Cambios agógicos progresivos	0.8 0.7 0.6 0.5 0.5 0.4 0.4	Después del debate y el <i>feedback</i> de los pares en esta segunda fase de la experiencia de hetero-observación, la estructura de este factor mantiene los elementos básicos referidos al tempo, patrones de compases, estabilidad del pulso y la anacrusa de comienzo que se han mantenido siempre agrupados a lo largo de las 4 fases experimentales. También es destacable que las cargas factoriales de los componentes referidos a la estabilidad del pulso y el tempo son mayores que en E2.1, donde presentaban menor peso; pero estas cargas factoriales en E2.2 son iguales a las presentadas en la experiencia de autoobservación, E1.1 y E1.2. La principal diferencia en esta nueva estructura factorial es que en E2.2 aparecen agregados dos elementos más: las preparaciones/anacrusas para las entradas, por un lado; por otro lado, y por primera vez a lo largo de toda la investigación, aparecen los cambios agógicos asociados al factor que reúne los aspectos básicos del tempo.
FACTOR 2 Cambios de tempo y articulaciones	V5 Establecimiento correcto del nuevo tempo V4 Preparación de los cambios de tempo V15 Claridad en los cambios de articulación V14 Corrección en las relaciones 3.1 (<i>staccato</i>)	0.5 0.5 0.4 0.4	Este factor reúne por vez primera en las cuatro fases de esta investigación los componentes relativos a los cambios de tempo y a las articulaciones (<i>staccato</i> y claridad en los cambios de articulaciones). Llama la atención esta asociación novedosa en la estructura factorial ya que ambas dimensiones, en principio no se trabajan gestualmente juntas, ni de un modo consecutivo; es decir, no obedecen a una pauta didáctica seguida en el aula. Esta asociación puede tener su explicación quizá en el hecho de que el material musical empleado presenta cambios de tempo bruscos y numerosos, frecuentemente asociados a cambios de articulación. Las obras empleadas en esta experiencia eran de carácter muy rítmico, con episodios más relajados, pero en general predominaban las articulaciones <i>staccato</i> .
FACTOR 3 Corte Final	V22 Corte final ajustado a la dinámica V23 Corte final ajustado a la articulación	0.7 0.7	El corte final con sus dos variables permanece agrupado en un único factor, como ha venido sucediendo desde la experiencia E1.2. Incluso se repiten las cargas factoriales de ambos componentes entre E2.1 y E2.2. La idea de que el final constituye un factor único, va pareja a la idea de que también los elementos que se precisan para el comienzo de la obra deben ir juntos, como así ha sido a lo largo de las cuatro fases en las experiencias de autoobservación y hetero-observación.

<p>FACTOR 4 Expresividad</p>	<p>V26 Uso expresivo del brazo izdo. V18 Uso del brazo izdo en el fraseo V12 Independencia del brazo izdo en las entradas V25 Expresión facial/contacto visual V13 Corrección en relaciones 1:1 (legato) V24 Actitud general corporal V16 Ajuste del tamaño del gesto a la dinámica V17 Preparación de los cambios dinámicos V27 Cambios de carácter y expresión</p>	<p>0.8 0.7 0.7 0.6 0.5 0.5 0.5 0.5 0.4</p>	<p>En esta fase E2.2, la estructura latente de los factores vuelve a mostrar una agregación de todos los elementos de tipo expresivo, de forma muy similar a como aparecían en E1.1, y en E1.2, con algunas pequeñas salvedades: desaparece la V19 (separación de frases) e incorpora los dos componentes relativos a las dinámicas (V16 y 17) convirtiendo de este modo a los gestos dinámicos como parte de esa expresividad musical. De nuevo se agrupan todos los elementos relativos al empleo del brazo izquierdo junto a la expresión facial y la actitud corporal general. De nuevo reaparece la relación 1:1 (<i>legato</i>) formando parte del factor de la expresividad, como en E1.1 después de haberse asociado en E1.2 a su oponente, el staccato. La evolución con respecto a la fase E2.2 es muy significativa ya que las variables V24 y V25 se habían desagregado del resto de elementos de tipo expresivo en E2.1 y, sin embargo, han vuelto a agregarse con el resto.</p>
<p>FACTOR 5 Cambios métricos</p>	<p>V9 Precisión en los cambios métricos V10 Precisión en los cambios de proporción</p>	<p>0.8 0.7</p>	<p>Este factor reproduce el mismo factor 5 de E1.1 agrupando las dos variables relativas a los cambios métricos. En E1.2, ambos componentes se asociaron a otros bastante dispares en un factor que ya describimos como una especie de “saco” para una serie de elementos sin demasiada relación entre sí. En E2.1 ambos componentes relativos a los cambios métricos se asociaron a los cambios de tempo y agógicos, como un factor que abordaba todos los cambios experimentados en las dimensiones básicas de la Dirección (tempo, ritmo y métrica). Y, finalmente, en esta fase última, después de la experiencia de <i>peer-assessment</i>, y habida cuenta de que el material trabajado durante esta actividad contenía dificultades avanzadas en materia de cambios métricos (Bela Bártók), parece razonable pensar que esta segregación de los cambios métricos del resto de componentes previos puede responder a las recomendaciones, consejos y/o apreciaciones de los pares durante el debate, poniendo especial énfasis en los errores o falta de claridad en los múltiples cambios métricos presentes en todas las partituras trabajadas.</p>
<p>FACTOR 6 Fraseo: pausas, fermatas, cesuras y respiraciones</p>	<p>V20 Adecuación del tiempo de reposo (pausas y fermatas) V21 Anacrusa para el establecimiento del nuevo tempo V19 Separación de frases (cesuras, respiraciones)</p>	<p>0.5 0.5 0.5</p>	<p>Dentro de la dimensión del Fraseo, ha sido habitual encontrar asociados en el mismo factor los componentes V20 y V21, relativos a las pausas o reposos midiendo la adecuación del tiempo de reposo del movimiento y la anacrusa de preparación para la reanudación del movimiento. En E1.1 aparecían ambos componentes agrupados en un solo factor, aunque en E1.2 aparecen asociados a otras variables más dispersas. En la primera fase de hetero-observación, E2.1 vuelven a formar un factor único. La diferencia en la estructura de esta última fase es que a ambos elementos V20 y V21 se agrega el V19, referido a las separaciones entre frases mediante cesuras o respiraciones. Esta nueva relación aparece por vez primera en la estructura factorial de las 4 fases de esta investigación y, de nuevo, parece apuntar hacia una maduración en la aplicación de la técnica gestual a las necesidades del texto musical.</p>

5.1 Descripción de la estructura latente de los factores en E2.2. Experiencia de hetero-observación (post-debate)

FACTOR 1. Ritmo básico, Patrones de compás, Tempo, Entradas y Cambios agógicos

Después del debate y el *feedback* de los pares en esta segunda fase de la experiencia de hetero-observación, la estructura de este factor mantiene los elementos básicos referidos al tempo, patrones de compases, estabilidad del pulso y la anacrusa de comienzo que se han mantenido siempre agrupados a lo largo de las 4 fases experimentales. También es destacable que las cargas factoriales de los componentes referidos a la estabilidad del pulso y el tempo son mayores que en E2.1, donde presentaban menor peso; pero estas cargas factoriales en E2.2 son iguales a las presentadas en la experiencia de autoobservación, E1.1 y E1.2.

La principal diferencia en esta nueva estructura factorial es que en E2.2 aparecen agregados dos elementos más: las preparaciones/anacrusas para las entradas, por un lado; por otro lado, y por primera vez a lo largo de toda la investigación, aparecen los cambios agógicos asociados al factor que ha venido reuniendo a lo largo de las cuatro fases de esta investigación los aspectos básicos del tempo, el ritmo y los patrones de compás. De algún modo, esta nueva estructura viene a considerar como básicos también los gestos de las preparaciones para dar entradas, así como los cambios agógicos (acelerandos y retardandos), a pesar de que son ambos elementos de un grado de dificultad superior al resto. Se podría pensar que el aprendizaje que ha tenido lugar durante las fases previas ha permitido a los estudiantes incorporar estas competencias gestuales a las competencias básicas, al mismo nivel de dificultad y, lo que es más importante, que las variaciones agógicas forman parte de la necesaria flexibilidad del tempo en función de la música en cada momento y que la estabilidad de la velocidad y el pulso interno de los compases son la referencia de inicio a la que se vuelve una y otra vez después de los cambios operados en la velocidad a lo largo de la partitura. En otras palabras: es básico mantener la velocidad y el pulso, pero también resulta básico en un estadio más avanzado del aprendizaje poder modificar la velocidad de manera progresiva y regresar cuando se precise al tempo inicial.

Todo esto sugiere una maduración en la concepción de la técnica puesta al servicio de la música. Hay pocas obras que mantengan la misma velocidad durante toda su extensión,

especialmente en las obras que exceden de una duración de más de varios minutos; por ello, a medida que se abordan obras de mayor envergadura el estudiante de Dirección necesita el control de los cambios agógicos para hacer frente al devenir flexible del tempo que siempre está en función de la música, del contenido de cada frase, del carácter de cada sección, etc. En un estadio más avanzado, no ya de principiante, estos cambios agógicos suponen una competencia básica.

FACTOR 2. Cambios de tempo y articulaciones

Este factor reúne por vez primera en las cuatro fases de esta investigación los componentes relativos a los cambios de tempo y a las articulaciones (staccato y claridad en los cambios de articulaciones). Llama la atención esta asociación novedosa en la estructura factorial ya que ambas dimensiones, en principio no se trabajan gestualmente juntas, ni de un modo consecutivo; es decir, no obedecen a una pauta didáctica seguida en el aula. Esta asociación puede tener su explicación quizá en el hecho de que el material musical empleado presenta cambios de tempo bruscos y numerosos, frecuentemente asociados a cambios de articulación. Las obras empleadas en esta experiencia eran de carácter muy rítmico, con episodios más relajados, pero en general predominaban las articulaciones *staccato* y los *tempi ágiles*.

Las obras empleadas en esta experiencia eran de carácter muy rítmico, con episodios más relajados, pero en general predominaban las articulaciones *staccato*. Esto puede explicar que no esté incluido en este factor la articulación *legato*, porque, además de ser menos frecuente en el repertorio de esta experiencia de hetero-observación, parece claro que en esta estructura factorial el *legato* está ligado al resto de elementos expresivos, seguramente asociando los pasajes más tranquilos y cantados con la relación 1:1 y con la sensación de que estos pasajes en *legato* son más expresivos que aquellos en los que predomina el ritmo ágil y la articulación *staccato*.

FACTOR 3. Corte Final

El corte final con sus dos variables permanece agrupado en un único factor, como ha venido sucediendo desde la experiencia E1.2. Incluso se repiten las cargas factoriales de ambos componentes entre E2.1 y E2.2. La idea de que el final constituye un factor único, va pareja

a la idea de que también los elementos que se precisan para el comienzo de la obra deben ir juntos, como así ha sido a lo largo de las cuatro fases en las experiencias de autoobservación y hetero-observación. Se ha mantenido un cierto patrón fijo en el que los participantes han mostrado en las respuestas a sus cuestionarios que preparar el comienzo y el final de la obra son dos cuestiones que trabajan por separado, siempre atendiendo a la corrección de los gestos correspondientes y los factores han mostrado claramente la covarianza de dichos elementos a lo largo de todo el proceso de aprendizaje como factores poco o nada alterados en su estructura interna.

FACTOR 4. Expresividad

En esta fase E2.2, la estructura latente de los factores vuelve a mostrar una agregación de todos los elementos de tipo expresivo, de forma muy similar a como aparecían en E1.1, y en E1.2, con algunas pequeñas salvedades: desaparece la V19 (separación de frases) e incorpora los dos componentes relativos a las dinámicas (V16 y 17) convirtiendo de este modo a los gestos dinámicos como elementos de expresividad musical. De nuevo se agrupan todos los elementos relativos al empleo del brazo izquierdo junto a la expresión facial y la actitud corporal general. Reaparece la relación 1:1 (*legato*) formando parte del factor de la expresividad, como en E1.1 después de haberse asociado en E1.2 a su oponente, el *staccato*.

La evolución en E2.2 es muy significativa ya que las variables V24 y V25 se habían desagregado del resto de elementos de tipo expresivo en E2.1 y, sin embargo, han vuelto a agregarse con el resto. También llama la atención la reincorporación de los elementos referidos al brazo izquierdo dentro de esta estructura factorial con las mayores cargas factoriales. Esto nos lleva a reflexionar sobre dos cuestiones que parecen subyacer en la evolución de la estructura latente de los análisis factoriales en relación a los elementos expresivos gestuales. Por un lado, cabe pensar que después del camino recorrido en las sesiones prácticas previas, se vuelve al punto de partida para, desde otro plano de referencia distinto de aquél del comienzo, volver a replantearse la gestualidad del brazo izquierdo desde otra óptica y con una carga experiencial mayor, no ya como un movimiento corporal aislado, sino integrado en un todo: el movimiento corporal general.

Por otro lado, este factor es el más numeroso de cuantos han agrupado las variables expresivas y abarca variables que en principio no parecían ser consideradas como gestos de tipo expresivo. Esto se puede interpretar como una consecuencia del debate establecido con los pares que, generalmente no suelen entrar en detalles concretos de las partituras, sino en visiones e ideas expresadas de manera general. Si los pares han percibido que los gestos no han sido expresivos, han podido propiciar con sus comentarios la integración de algunos gestos, en principio únicamente técnicos, como susceptibles de aprovecharlos con una intención musical expresiva. La idea que subyace en este factor es que prácticamente todos los gestos se pueden incorporar a una dde tipo expresivo si se integran con el mismo fin: comunicar la música.

FACTOR 5. Cambios métricos

Este factor reproduce el mismo factor 5 de E1.1 agrupando las dos variables relativas a los cambios métricos y con cargas factoriales similares y elevadas. En E1.2, ambos componentes se asociaron a otros bastante dispares en un factor que ya describimos como una especie de “saco” para una serie de elementos sin demasiada relación entre sí. En E2.1 ambos componentes relativos a los cambios métricos se asociaron a los cambios de tempo y agógicos, como un factor que abordaba todos los cambios experimentados en las dimensiones básicas de la Dirección (tempo, ritmo y métrica). Y, finalmente, en esta fase última, después de la experiencia de *peer-assessment*, y habida cuenta de que el material trabajado durante esta actividad contenía dificultades avanzadas en materia de cambios métricos (Béla Bártók), parece razonable pensar que esta segregación de los cambios métricos del resto de componentes previos puede responder a las recomendaciones, consejos y/o apreciaciones de los pares durante el debate, poniendo especial énfasis en los errores o falta de claridad en los múltiples cambios métricos presentes en todas las partituras trabajadas en esta experiencia de hetero-observación.

FACTOR 6. Fraseos: Pausas, fermatas, cesuras y respiraciones

Dentro de la dimensión del Fraseo, ha sido habitual encontrar asociados en el mismo factor los componentes V20 y V21, relativos a las pausas o reposos midiendo la adecuación del tiempo de reposo del movimiento y la anacrusa de preparación para la reanudación del

movimiento. En E1.1 aparecían ambos componentes agrupados en un solo factor, aunque en E1.2 aparecen asociados a otras variables más dispersas.

En la primera fase de hetero-observación, E2.1 vuelven a formar un factor único. La diferencia en la estructura de esta última fase es que a ambos elementos V20 y V21 se agrega el V19, referido a las separaciones entre frases mediante cesuras o respiraciones. Esta nueva relación aparece por vez primera en la estructura factorial de las 4 fases de esta investigación y, de nuevo, parece apuntar hacia una maduración en la aplicación de la técnica gestual a las necesidades del texto musical.

Generalmente la marcación de cesuras y respiraciones para separar dos frases o ideas musicales completas son muy frecuentes en la música vocal por razones obvias: las voces humanas necesitan espacio para respirar. También los instrumentistas de viento. Pero, incluso más allá de esas necesidades de tipo fisiológico que se solucionan de formas muy diversas (respiraciones corales o alternadas; acortando la nota anterior en su valor para dejar espacio para tomar aire, etc.) existe la necesidad de separar ideas musicales, frases o estructuras que apelan únicamente a una necesidad expresiva de la música. La técnica gestual para marcar estas breves respiraciones entre frases es muy similar a la que se debe emplear en la marcación de cualquier tipo de reposo (como, un calderón), la única diferencia es que generalmente las respiraciones que separan estructuras musicales suelen ser muy breves, lo justo para dejar que la música respire, exhale el aliento correspondiente, e inmediatamente continuar con la misma velocidad u otra distinta. La continuación del movimiento después de la respiración o cesura precisa, asimismo, de una preparación o anacrusa para restablecer el tempo (al igual que con el resto de reposos).

Es por todo lo explicado anteriormente que tiene un alto grado de consistencia desde el punto de vista técnico y musical que este factor congregue a estos tres elementos. Y esta circunstancia puede apuntar al hecho de que durante el asesoramiento de los pares (que, a pesar de disponer de las partituras que dirige cada colega, no conocen en profundidad la obra adjudicada a cada compañero) estos han podido percibir que todos los reposos, ya sean largos o breves (calderones, *tenutos*, *fermatas* o respiraciones), participan de un procedimiento gestual similar y las referencias a los reposos hayan sido genéricas, metiendo en el mismo *pool* a todos.

Durante los debates, como ya se ha explicado en el análisis de los mismos (Capítulo VI), los comentarios de los pares siempre han proyectado una visión general de la gestualidad en el contexto de la música; es decir, no han ido al detalle concreto gestual, sino al detalle concreto musical en el que han percibido o no la concordancia gesto-expresión musical. En este contexto de hetero-observación, parece haber primado sobre otras consideraciones particulares y concretas, consideraciones generales sobre la capacidad de comunicación de la música y la conexión de los gestos con la música.

6- CAMBIOS EXPERIMENTADOS EN LA ESTRUCTURA LATENTE DE LOS ANÁLISIS FACTORIALES ENTRE E2.1 Y E2.2

Sin olvidar que la situación de comienzo en E2.1 viene mediada por las prácticas de autoobservación realizadas con anterioridad, se van a describir los cambios más relevantes en la estructura latente de los factores entre la primera y segunda práctica de hetero-observación.

♪ La principal diferencia en esta nueva estructura factorial es que en E2.2 aparecen agregados a los componentes básicos de ritmo y tempo habituales dos elementos más: las preparaciones/anacrusas para las entradas, por un lado; por otro lado, y por primera vez a lo largo de toda la investigación, aparecen los cambios agógicos asociados al factor que ha venido reuniendo a lo largo de las cuatro fases de esta investigación los aspectos básicos del tempo, el ritmo y los patrones de compás. En otras palabras: es básico mantener la velocidad y el pulso, pero también resulta básico en un estadio más avanzado del aprendizaje poder modificar la velocidad de manera progresiva y regresar cuando se precise al tempo inicial. También las anacrusas para dar entradas han pasado a formar parte del *pool* de cuestiones de orden básico. Todo esto sugiere una maduración en la concepción de la técnica gestual y la incorporación de gestos considerados de mayor dificultad en un comienzo de la instrucción como básicos al concluir la fase de hetero-observación.

- ♪ El tipo de texto musical empleado en esta experiencia de hetero-observación parece haber podido influenciar la estructura latente de los factores. Por un lado, se reúnen en un mismo factor los cambios métricos ellos solos por primera vez, dando cuenta del interés y especial mimo y cuidado que se han tratado en los debates las cuestiones relativas a los cambios métricos; por otro lado, la asociación de los elementos relativos a los cambios de tempo y las articulaciones (el *staccato*) resulta muy novedosa y puede responder al mismo motivo de que el material musical empleado presenta cambios de tempo bruscos y numerosos, frecuentemente asociados a cambios de articulación. Las obras empleadas en esta experiencia eran de carácter muy rítmico, con episodios más relajados, pero en general predominaban las articulaciones *staccato* y los tempos ágiles.
- ♪ La evolución de los elementos expresivos y su estructura factorial en E2.2 es muy significativa ya que las variables V24 y V25 se habían desagregado del resto de elementos de tipo expresivo en E2.1 y, sin embargo, han vuelto a agregarse con el resto. También llama la atención la reincorporación de los elementos referidos al brazo izquierdo dentro de esta estructura factorial y, además, con las mayores cargas factoriales. Este volver la vista de nuevo a los tres elementos referidos al brazo izquierdo como los factores con más peso dentro de la expresividad gestual puede estar indicando una reflexión renovada del tipo de gestualidad de este brazo en particular como motor para la mejora y el cambio en su manejo (seguramente, el aspecto gestual corporal más complicado para los estudiantes). Esto apunta también al hecho de que el manejo del brazo izquierdo constituye uno de los grandes retos en el aprendizaje de la Dirección y cuando los pares verbalizan las dificultades gestuales observadas emerge de un modo claro esta preocupación que es colectiva.
- ♪ Por otro lado, el factor que reúne los gestos expresivos es el más numeroso de cuantos han agrupado las variables expresivas y abarca variables que en principio no parecían ser consideradas como gestos de tipo expresivo, como son las dinámicas o el *legato*. Lo que puede subyacer en el fondo de este factor es la comprensión última de que, en realidad, todos los gestos pueden participar de la

expresividad y son susceptibles de aprovecharlos con una intención musical expresiva. La idea de que prácticamente todos los gestos se pueden incorporar a una dirección de tipo expresivo si se integran con el mismo fin: comunicar la música, es un signo inequívoco de maduración como director/a. Dejar de centrarse en la ejecución de los gestos mismos para ponerlos al servicio de la música es el último escalón en la formación técnica gestual del aprendiz de Dirección.

♪ Otra novedad es la agrupación de todos los elementos de reposo en un solo factor por primera vez y esto supone un salto cualitativo muy importante porque permite poner en conexión los gestos necesarios para marcar cualquier tipo de reposo o interrupción del movimiento, ya sea largo (calderón) o breve (una respiración entre frases), así como los gestos preparatorios necesarios para la reanudación del movimiento (que son los mismos). Los reposos largos tienen menor dificultad de realización por cuanto los directores disponen de más tiempo para “pensar” y preparar la reanudación del movimiento, mientras que las respiraciones breves, suponen interrupciones tan cortas que la preparación para la continuación se sucede casi sin solución de continuidad. Por ello, las respiraciones entre fraseos se trabajan en un estadio más avanzado de la técnica gestual. El hecho de que al final de la fase de hetero-observación todos estos tipos de reposo y continuación del movimiento se agrupen es un síntoma inequívoco de reconocer que la técnica para indicar los reposos es común y no exclusiva para una sola función, que lo único que varía es el contexto en el que se realizan dichos reposos, es decir, dependen de la música. Esta agrupación apunta a una maduración en la aplicación de la técnica gestual a las necesidades del texto musical.

Veamos a continuación un gráfico con la evolución de la estructura factorial latente en la experiencia de hetero-observación.

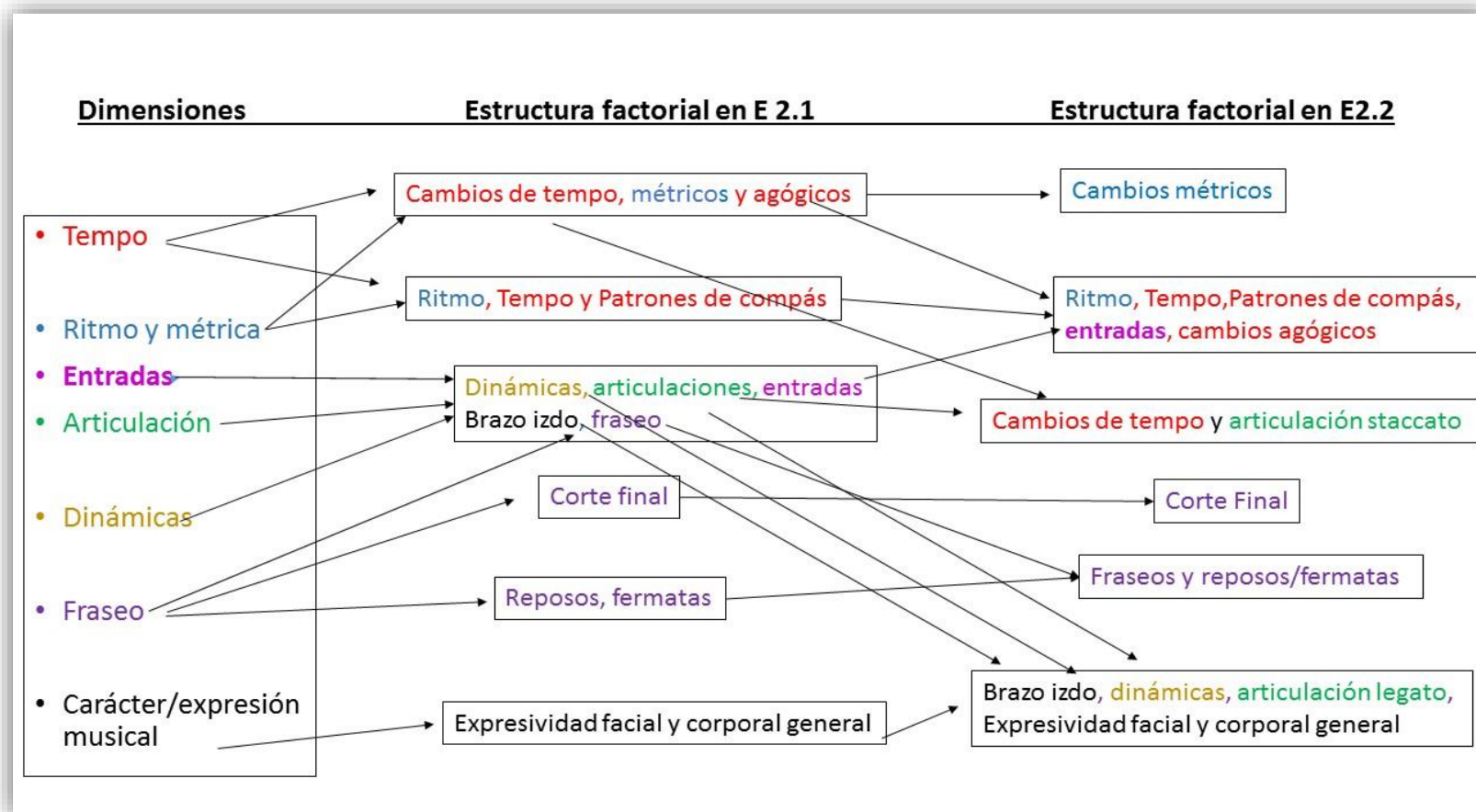


Figura 95. Esquema de la evolución de la estructura latente de la gestualidad en la fase de hetero-observación

7- DISCUSIÓN SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LA ESTRUCTURA LATENTE ENTRE LAS FASES E1.1 Y E2.2.

Los principales cambios operados en la estructura latente entre las fases de autoobservación y hetero-observación, esto es, entre el comienzo del estudio y el final se pueden resumir en las siguientes observaciones y reflexiones.

7.1 Evolución en la experiencia de auto-observación

La experiencia de auto-observación parte de un escenario completamente nuevo para los participantes, una situación a la que no se han enfrentado anteriormente. La escala también es una herramienta nueva que contiene todos los aspectos que van a ser observados y evaluados. Hasta el momento han realizado prácticas en el aula pero sin músicos, con los compañeros y la docente cantando o al piano la partitura que se dirige. Es la primera ocasión en la que preparan la obra de manera autónoma, sin el consejo o las aclaraciones de la profesora y de resultas, es la primera vez que deben tomar decisiones propias a la hora de seleccionar los gestos a realizar y lo que se va a transmitir con dichos gestos. Este escenario experimental está en línea con la idea de Colson (2012) de fomentar contextos similares a la realidad durante las prácticas gestuales.

Este nuevo escenario de aprendizaje condiciona el agrupamiento factorial de la primera sesión experimental (Fase E1.1) mostrando una estructura equilibrada en términos de número de componentes y agrupados según las dimensiones de la escala y los niveles de dificultad técnica (el más simple, por un lado, el más complejo, en el otro). La compartimentación observada en esta primera experiencia corresponde a la secuencia del trabajo técnico realizado en el aula antes de la experiencia: los gestos se estudian por separado, desde el punto de vista técnico y también se agrupan en función de su grado de complejidad.

El agrupamiento de los factores en esta Fase 1 tiende a reproducir el esquema de aprendizaje gestual al inicio de la instrucción, dividido en bloques de gestos que se refieren a diferentes dimensiones de la música. En la Fase 2, ese primer sentimiento de incomodidad al dirigir ante una orquesta real y ante todos los demás participantes ya no es tan desestabilizador, ya que han pasado por el mismo trance previamente en la Fase 1. Los resultados de la Fase 2

indican que la práctica de la auto-observación ayuda al participante a enfocar su estudio en aquellos puntos donde él / ella ha mostrado más debilidad; podríamos decir que el participante es más consciente de sus fortalezas y fracasos, sabe lo que va a ser evaluado (conoce la escala OCGCS) y el escenario ya no es tan desconocido.

A partir del análisis de la estructura factorial latente de las dos fases experimentales de auto-observación y de los cambios observados en los agrupamientos de los componentes, una vez que mediada la práctica de ver el video, se extraen varias conclusiones. Entre ellas, la más notoria es la idea de que la práctica de la auto-observación ha llevado a los participantes a integrar aspectos gestuales que aparecieron en principio separados y que esta integración de diversos tipos de gestos les permite establecer un vínculo, por ejemplo, entre todas las variables relacionadas con el tempo, el ritmo y las métricas en su conjunto a un nivel cognitivo y de competencia más alto.

Mientras que al comienzo de la experiencia de auto-observación, el mantenimiento del pulso, la velocidad y la corrección de los patrones de compases estaban asociados entre sí y separados del resto - invocando de esta manera una estructura básica típica de las primeras etapas del aprendizaje gestual (Furtwängler , 1937, Scherchen, 1950)-, después de la autoobservación, los análisis factoriales han revelado una agrupación de las variaciones de tempo, los cambios métricos, la preparación de todos estos cambios y la correcta resolución de los mismos, que normalmente constituyen el siguiente paso de competencia en esta dimensión rítmico-métrica.

La evolución de los factores que contienen variables de tipo expresivo también ha sufrido modificaciones en un sentido similar. En la Fase 1, las tres variables relacionadas con el uso del brazo izquierdo están asociadas entre sí, separadas del resto de variables relacionadas con la expresividad del gesto, mientras que en la Fase 2 todas ellas se suman para formar un factor robusto en número de componentes que representa claramente una dimensión que podría llamarse “Expresividad”.

Conseguir que el brazo izquierdo tenga un repertorio de gestos propios es difícil (Silvey, 2013) y requiere un entrenamiento individualizado de ese brazo. Por eso, tal vez, los participantes conciben inicialmente el uso del brazo izquierdo como un capítulo de competencia gestual independiente de otros gestos expresivos (Green, 1987). Sin embargo,

en la nueva estructura de factores (Fase E1.2), parece que lo que subyace es una visión del lenguaje corporal expresivo lograda a través de la conjunción de todo el cuerpo, ya sea el brazo izquierdo, la expresión facial o el contacto visual. Podría pensarse que la autoobservación ha permitido a los participantes obtener una visión holística de los movimientos corporales y ser conscientes de que no sólo el movimiento del brazo izquierdo contribuye a una Dirección expresiva y poética, sino que todo el cuerpo debe estar armoniosamente integrado para producir el efecto expresivo deseado (Johnson Fredrickson, Achey y Gentry 2003; Mathers, 2009). Esto apunta a una maduración en la concepción de la función expresiva del gesto desde una visión unitaria del cuerpo humano y del lenguaje corporal y coincide con la idea de Johnston (1993) de que la actividad gestual puede ser separada en habilidades concretas, pero su efectividad sólo puede ser examinado por la mediante la consideración y comprensión del cuerpo como un todo.

El ajuste del tamaño del gesto a la intensidad del sonido es un aspecto considerado básico en todos los manuales de Dirección y, aunque practicado desde el inicio del proceso de aprendizaje (Farberman, 1997, Rudolf, 1980) los estudiantes tienen dificultades para controlar el tamaño del gesto (en general, demasiado grande). Los estudiantes entienden la técnica y piensan que están realizando los gestos con el tamaño adecuado a la dinámica. Sin embargo, cuando se ven en el video, de pronto se dan cuenta de que los tamaños de sus gestos no se corresponden a las sensaciones propioceptivas que tienen de sus propios movimientos corporales y que el tamaño de los gestos no se corresponde con las dinámicas, los cambios no se entienden, no están suficientemente preparados o no existen. Según la investigación previa sobre el comportamiento motor (Desmurget y Sirigu, 2009), la autoobservación permite a los participantes tomar conciencia de que no perciben sus gestos cuando están dirigiendo de la misma manera que se ven desde el exterior. La autoobservación los coloca ante sí mismos desde una perspectiva externa: ya no es suficiente con lo que creo que estoy haciendo, sino con lo que realmente veo que hago desde el exterior.

Este "extrañamiento del actor" (Ruiz Bikandi, 2007), como ya hemos citado anteriormente, produce un gran impacto en las primeras auto-observaciones que generalmente llevan a los estudiantes al replanteamiento de todos los movimientos, transfiriéndolos del lado técnico

para incorporarlos a una estructura cognitiva superior (Waddell, 2015), así como a otros procesos implicados en el aprendizaje, como la autocrítica y la autorregulación.

Podemos resumir los cambios en la estructura factorial entre las fases 1 y 2 de la experiencia de auto-observación en los siguientes puntos:


- 🎵 Los factores en la Fase E1.1 corresponden a agrupaciones de componentes que presentan diferentes niveles de dificultad gestual en relación con las dimensiones principales de la Escala OCGCS. La estructura factorial de la Fase E1.2 responde a agrupaciones de componentes relacionadas entre sí desde una concepción gestual más centrada en el contexto musical que en las características gestuales y su grado de dificultad.
- 🎵 La estructura de los factores en la Fase E1.1 sugiere una concepción de la técnica gestual paralela a la estructura de la secuencia didáctica habitual en las primeras etapas de la instrucción (Bodnar, 2013; Silvey, 2011), cuando los estudiantes clasifican los gestos según su grado de dificultad en la realización técnica, o según las dimensiones musicales por separado.
- 🎵 La estructura factorial de la Fase E1.2 sugiere, por otra parte, un salto cualitativo en la percepción de la utilidad musical práctica de los gestos, integrándolos y relacionándolos entre sí, ya no dependiendo de las secciones o "cajas" en las que se han colocado durante el entrenamiento gestual, sino al servicio de la música, su expresividad y coherencia interna. Estos resultados coinciden con la investigación de Duke, Cash y Allen (2011), y Schorer, Jaitner, Wollny, Fath & Baker (2012), donde se demuestra que el aprendizaje motor es más exitoso cuando el enfoque de la atención se pone más allá de la habilidad motora en sí.
- 🎵 La división en la escala OCGCS de las dimensiones musicales y sus gestos asociados corresponden a la estructura del factor latente en la Fase E.11 y evolucionan hacia una estructura factorial multidimensional (hay factores con componentes de diferentes dimensiones musicales) en la Fase E1.2, junto con factores con pocos componentes que se refieren a aspectos específicos dentro de una dimensión (estructura intra-dimensional). Es decir, la autoobservación parece haber llevado a una reflexión sobre el gesto referido a detalles específicos que

surgen de la relación entre algunos gestos al ponerlos en contexto con la música que se está interpretando.


7.2 Evolución en la experiencia de hetero-observación


En la experiencia de hetero-observación se comienza con el aprendizaje que ha mediado en las dos prácticas anteriores. Los participantes conocen bien la escala y lo que se pretende evaluar/medir en su actuación. Ya no es la primera vez que preparan una partitura en solitario y que toman decisiones personales respecto a los gestos a realizar. Por otro lado, la primera sensación de desubicación dirigiendo ante una orquesta y ante todos los demás participantes, ya no resulta tan desestabilizadora al haber tenido la oportunidad de haber pasado dos veces por el mismo trance. Además, la práctica de la autoobservación le puede ayudar a focalizar su trabajo en aquellos puntos que ha mostrado más debilidad. Podemos decir que el participante es más consciente de sus fortalezas y fallos, sabe lo que se va a evaluar y el escenario ya no le es tan desconocido. En este contexto, la agrupación de factores al comienzo de la experiencia (E2.1), tiene bastantes similitudes con la fase E1.2. Además, hay que añadir que el material musical empleado en las fases de hetero-observación ha sido muy diferente del de la experiencia de autoobservación, buscando partituras que contuviesen elementos de una dificultad más avanzada en materia métrica y de cambios de tempo, articulaciones y agógicos, ya que en las partituras empleadas en la primera experiencia de autoobservación este tipo de dificultades gestuales no estaban suficientemente presentes para observar los niveles competenciales de los estudiantes. Las partituras de Béla Bartók han resultado un material excelente para poner en contacto prácticamente toda la técnica gestual en piezas no muy extensas pero que han exigido de precisión y agilidad mental en los cambios de gestos, en las preparaciones, etc.

7.3 Evolución de la estructura latente de los análisis factoriales en las cuatro fases

 Se parte de una agrupación factorial muy pegada a la secuencia didáctica del aula en los comienzos del aprendizaje gestual. Es decir, los componentes en E1.1 se agrupan de un modo similar a como se abordan los distintos capítulos o dimensiones durante la instrucción básica. Estos factores iniciales son numerosos y congregan en cada uno

de ellos aspectos gestuales relacionados entre sí según su nivel de dificultad (por ejemplo, los aspectos básicos del tempo y el ritmo por un lado; los aspectos de cambios de ritmo, tempo y métrica, por otro). Sin embargo esta agregación de componentes va evolucionando en las siguientes fases atendiendo a otros indicadores fruto de la propia autorreflexión en la fase de auto-observación y de la aportación de los pares en la de heterobservación. Así, la estructura latente parece seguir otros criterios en los agrupamientos de los componentes en E2.2, fundamentalmente respondiendo a la función de los gestos en el contexto musical mostrando una clara evolución desde el gesto visto desde la perspectiva puramente técnica de la primera sesión experimental.

 Se observa una clara evolución positiva de maduración musical y de comprensión del modo en que la técnica se pone al servicio de la música. Esto apunta a un salto cualitativo muy importante para la formación del director/a ya que supone poner en conexión el lenguaje corporal con la partitura musical (lenguaje musical) y la comprensión del modo en que el gesto influye en la comunicación de las ideas musicales. Esta transformación en el punto de vista desde el que se aborda la técnica viene a indicar que las reflexiones aportadas por los pares durante el debate han puesto de manifiesto la necesidad de dicha transformación. Cuando uno se observa a sí mismo, va al detalle técnico de la partitura que conoce y ha preparado técnicamente; cuando se observa al otro, y además no se conoce al detalle la música que se va a dirigir –al menos, no tanto como la obra que le ha sido asignada a él mismo- la mirada no se detiene tanto en aspectos concretos de la técnica, sino en la relación entre esos gestos y la música que está haciendo sonar con ellos. Estas reflexiones en voz alta de los pares ponen al participante en alerta respecto a la necesidad de integrar la técnica en la música que se está dirigiendo.

 La expresividad comienza en la fase E1.1 centrándose principalmente en los movimientos del brazo izquierdo y pasa por una fase en la que la expresividad corporal general y facial apenas tenían peso dentro del factor. Sin embargo, en E2.1 se produce una disociación en un factor aparte de la expresividad facial y la expresividad corporal general fruto de las sesiones de visionado de los vídeos en las fases E1. 1 y E1.2: parece que los estudiantes se hacen conscientes de la necesidad de

abordar estas dos cuestiones expresivas por separado y prestarles la debida atención. Parece cobrar importancia la “imagen externa” general que dan los participantes en el podio, influenciado esto probablemente por el hecho de que en esta experiencia de hetero-observación se han sometido a la mirada de sus pares, mientras que en la de autoobservación, es la propia mirada la que le ha devuelto la imagen en la grabación.

♪ En la última fase, E2.2, se aborda la expresividad corporal general desde un punto de vista holístico, más que como un cúmulo de gestos desconectados o aislados. Vuelve a aparecer una agrupación de factores expresivos similar a la fase E1.1, con el añadido de otros que, en principio no habían sido relacionados con esta dimensión expresiva. Esto también supone un salto cualitativo y un cierto grado de maduración al sugerir que los participantes se han hecho conscientes de que en realidad todos los gestos pueden tener una función expresiva cuando se ponen al servicio de la música y que la expresividad no se consigue sólo con el “brazo izquierdo poético”, sino con una sinergia de movimientos corporales que involucran gestos muy diversos. Incluso uno de los aspectos más técnicos aparentemente en Dirección como es la anacrusa de comienzo puede ser un gesto tremendamente expresivo y preludiar el carácter de toda la música que viene después.

♪ La evolución de la estructura factorial en las cuatro fases responde fundamentalmente a una reorganización de los factores y sus componentes más acorde con la relación música-gesto habiendo comenzado desde una concepción puramente gestual y compartimentada en función de las distintas dimensiones y sus grados de dificultad técnica. Al mismo tiempo, ofrece una agregación y desagregación de componentes que concluye finalmente con una secuencia de factores que integran aspectos inicialmente desconectados pero con una clara intención coadyuvante a la hora de comunicar la música: el gesto puesto al servicio de la música.

♪ Algunos factores en E2.2 vuelven a reproducir los de la fase inicial E1.1, entendiendo que, después de haber pasado por las fases intermedias con otras agrupaciones dispares, los participantes han vuelto a reconsiderar algunas de las primeras asociaciones de componentes, aunque esta vez desde un punto de referencia diferente,

desde un plano competencial más elevado, donde les ha colocado toda la experiencia acumulada y el proceso de aprendizaje que ha tenido lugar. Es decir, este “repensar” la gestualidad inicial les puede permitir una visión menos técnica y más funcional de los gestos, menos apegada a lo motor y más impregnada de lo mental.

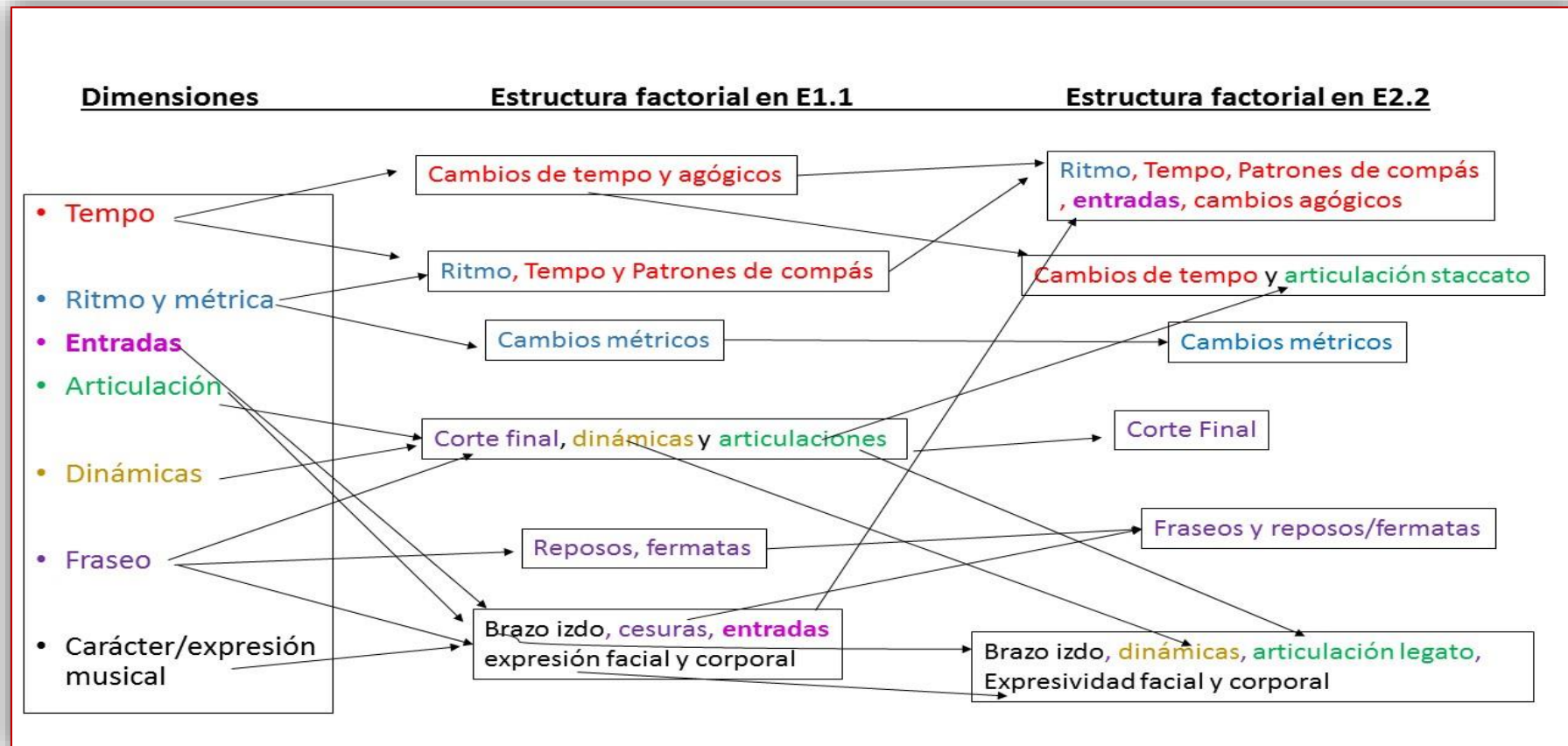


Figura 96. Esquema de la evolución de la estructura factorial entre las fases E1.1 y E2.2

8- REFERENCIAS

- Bodnar, E. N. (2013). *The Effect of Intentional, Preplanned Movement on Novice Conductors' Gesture. (Dissertation)*. University of Washington.
- Colson, J. F. (2012). *Conducting and rehearsing the instrumental music ensemble: scenarios, priorities, strategies, essentials, and repertoire. . Maryland (USA): Scarecrow Press.*
- Desmurget, M., & Sirigu, A. (2009). A parietal-premotor network for movement intention and motor awareness. *Trends in Cognitive Sciences, 13(10)*, 411-419.
- Duke, R. A., Cash, C.D., & Allen, S.E. (2011). Focus of attention affects performance of motor skills in music. *Journal of Research in Music Education, 59(1)*, 44-55. doi: 10.1177/0022429410396093.
- Farberman, H. (1997). *The art of conducting technique: a new perspective*. Los Angeles (USA): Alfred Music Publishing.
- Green, E. A. (1987). *The modern conductor: A college text on conducting based on The principles of Nicolai Malko as set forth in his the conductor and his baton (4th ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson C. M., Fredrickson W. E., Achey C. A., Gentry G. R. (2003). The effect of nonverbal elements of conducting on the overall evaluation of student and professional conductors. *Journal of Band Research, 38(2)*, 64–79
- Johnston, H. (1993). The Use of Video Self-assessment, Peer-assessment, and Instructor Feedback in Evaluating Conducting skills in Music Student Teachers. *British Journal of Music Education, 10 (1)*, 57-63. DOI: 10.1017/S0265051700001431.
- Mathers, A. (2009). The use of gestural modes to enhance expressive conducting at all levels of entering behavior through the use of illustrators, affect displays and regulators. *International Journal of Music Education, 27 (2)*, 143-153. doi:10.1177/0255761409102322.

- Rudolf, M. (1980). *The grammar of conducting: a comprehensive guide to baton technique and interpretation*. New York (USA): Schirmer Books.
- Ruiz-Bikandi, U. (2007). La autoobservación en clase de lengua como mecanismo colectivo de formación. El discurso protector. *Cultura y Educación*, 19(2).
- Schorer, J., Jaitner, T., Wollny, R., Fath, F. & Baker, J. (2012). Influence of varying focus of attention conditions on dart throwing performance in experts and novices. *Experimental Brain Research*, 217(2), 287-297.
- Silvey, B. A. (2011). The effects of score study on novices' conducting and rehearsing: A preliminary investigation. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 187, 33-48.
- Silvey, B. A. (2013). The role of conductor facial expression in students' evaluation of ensemble expressivity. *Journal of Research in Music Education*, 60(4), 419-429.
- Waddell, R. (2015). *From Paper to Podium: Exploring the Gap between University Training and Professional Experience in Orchestral Conductors*. Las Vegas, NV: UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones. Paper 2442.

9- ANEXOS

Anexo 1 Cargas estandarizadas basadas en la matriz de correlación en Fase E1.1

Standardized loadings (pattern matrix) based upon correlation matrix (Phase 1)									
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	h2	u2	com
v1	0,7						.55	.45	.6
v2	0,8						.70	.30	.2
v3	0,7						.64	.36	.7
v4					0,7		.77	.23	.9
v5					0,8		.83	.17	.8
v6					0,5		.60	.40	.4
v7	0,7						.64	.36	.3
v8	0,7						.64	.36	.5
v9	0,6						.79	.21	.3
v10	0,6						.72	.28	.9
v11	0,5						.52	.48	.5
v12			0,7				.70	.30	.8
v13							.40	.60	.9
v14				0,5			.51	.49	.3
v15				0,6			.71	.29	.7
v16				0,5			.47	.53	.8
v17				0,5			.65	.35	.5
v18			0,8				.74	.26	.6
v19		0,6					.66	.34	.8
v20		0,6					.59	.41	.2
v21		0,6					.60	.40	.0
v3	0,7						.64	.36	.7
v4					0,7		.77	.23	.9

v5				0,8	.83	.17	.8
v6				0,5	.60	.40	.4
v7	0,7				.64	.36	.3
v8	0,7				.64	.36	.5
v9	0,6				.79	.21	.3
v10	0,6				.72	.28	.9
v11	0,5				.52	.48	.5
v12		0,7			.70	.30	.8
v13					.40	.60	.9
v14			0,5		.51	.49	.3
v15			0,6		.71	.29	.7
v16			0,5		.47	.53	.8
v17			0,5		.65	.35	.5
v18			0,8		.74	.26	.6
v19		0,6			.66	.34	.8
v20		0,6			.59	.41	.2
v21		0,6			.60	.40	.0
v22		0,7			.64	.36	.5
v23		0,6			.60	.40	.2
v24				0,8	.88	.12	.1
v25				0,6	.55	.45	.9
v26				0,8	.79	.21	.5
v27			0,5		.59	.41	.1
SS loadings	.47	3.52	3.12	2.80	2.12	1.45	
Proportion Var	.17	0.13	0.12	0.10	0.08	0.05	
Cumulative Var	.17	0.30	0.41	0.52	0.59	0.65	
Proportion Explained	.26	0.20	0.18	0.16	0.12	0.08	
Cumulative Proportion	.26	0.46	0.64	0.80	0.92	1.00	
Correlation of cores with factors	.94	0.90	0.92	0.88	0.90	0.90	

Capítulo VII. Análisis de la estructura latente de la gestualidad en Dirección de Orquesta

Multiple R square of scores with factors	.88	0.81	0.85	0.78	0.82	0.81
Min correlation of possible factor scores	.76	0.61	0.70	0.56	0.63	0.63

Anexo 2 Cargas estandarizadas basadas en la matriz de correlación en fase E1.2

Standardized loadings (pattern matrix) based upon correlation matrix (Phase 2)									
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	h2	u2	com
v1	0,7						0,56	0,44	1,5
v2	0,7						0,65	0,35	1,5
v3	0,6						0,60	0,40	2,0
v4	0,8						0,74	0,26	1,4
v5	0,8						0,71	0,29	1,4
v6	0,6						0,57	0,43	2,4
v7	0,7						0,69	0,31	1,5
v8	0,7						0,61	0,39	1,9
v9	0,6						0,59	0,41	1,9
v10	0,7						0,61	0,39	1,4
v11	0,5						0,50	0,50	2,7
v12		0,7					0,51	0,49	1,4
v13		0,5					0,59	0,41	3,5
v14							0,42	0,58	4,3
v15		0,4					0,64	0,36	4,4
v16					0,7		0,63	0,37	2,0
v17					0,7		0,76	0,24	1,8
v18		0,7					0,64	0,36	1,7
v19		0,4		0,6			0,57	0,44	2,3
v20				0,9			0,94	0,06	1,4
v21		0,6					0,60	0,40	2,0
v3	0,7						0,64	0,36	1,7
v4					0,7		0,77	0,23	1,9
v5					0,8		0,83	0,17	1,8
v6					0,5		0,60	0,40	3,4

Capítulo VII. Análisis de la estructura latente de la gestualidad en Dirección de Orquesta

v7	0,7				0.64	0.36	1.3
v8	0,7				0.64	0.36	1.5
v9	0,6				0.79	0.21	2.3
v10	0,6				0.72	0.28	2.9
v11	0,5				0.52	0.48	2.5
v12		0,7			0.70	0.30	1.8
v13					0.40	0.60	3.9
v14			0,5		0.51	0.49	3.3
v15			0,6		0.71	0.29	2.7
v16			0,5		0.47	0.53	2.8
v17			0,5		0.65	0.35	3.5
v18		0,8			0.74	0.26	1.6
v19	0,6				0.66	0.34	2.8
v20	0,6				0.59	0.41	2.2
v21	0,6				0.73	0.27	2.8
v22		0,8			0.80	0.20	1.8
v23		0,8			0.78	0.22	1.5
v24	0,6				0.58	0.42	1.9
v25	0,7				0.54	0.47	1.2
v26	0,8				0.68	0.32	1.2
v27	0,6				0.55	0.45	2.2
SS loadings	.42	4.34	1.96	1.87	1.66	0.91	
Proportion Var	.24	0.16	0.07	0.07	0.06	0.03	
Cumulative Var	.24	0.40	0.47	0.54	0.60	0.64	
Proportion Explained	.37	0.25	0.11	0.11	0.10	0.05	
Cumulative Proportion	.37	0.63	0.74	0.85	0.95	1.00	
Correlation of cores with factors	.95	0.93	0.91	0.96	0.86	0.81	
Multiple R square of scores with factors	.91	0.86	0.83	0.92	0.74	0.65	

Min correlation of possible factor scores	.82	0.73	0.66	0.84	0.48	0.30
---	-----	------	------	------	------	------

Anexo 3 Cargas estandarizadas basadas en la matriz de correlación en fase E2.1

Standardized loadings (pattern matrix) based upon correlation matrix (Phase3)									
	PA1	PA2	PA6	PA4	PA5	PA3	h2	u2	com
v1			0,5				0,43	0,57	3,0
v2			0,6				0,65	0,35	2,2
v3			0,5				0,56	0,44	3,0
v4		0,7					0,76	0,24	2,1
v5		0,8					0,83	0,17	1,8
v6		0,4					0,5	0,5	4,1
v7			0,7				0,67	0,33	2,3
v8			0,6				0,49	0,51	2,3
v9							0,5	0,5	4,5
v10		0,5					0,48	0,52	3,4
v11	0,4						0,55	0,45	4,4
v12	0,5						0,54	0,46	3,0
v13	0,6						0,5	0,5	1,6
v14	0,5						0,49	0,51	3,0
v15	0,7						0,61	0,39	1,9
v16	0,7						0,59	0,41	1,7
v17	0,6						0,59	0,41	3,1
v18	0,6						0,58	0,42	2,9
v19	0,5			0,5			0,57	0,43	3,0
v20				0,7			0,75	0,25	1,8
v21				0,6			0,67	0,33	2,5
v22						0,7	0,78	0,22	2,2
v23						0,7	0,8	0,2	2,1
v24					0,6		0,65	0,35	2,4
v25					0,7		0,64	0,36	1,9
v26	0,6				0,4		0,61	0,39	2,6
v27	0,5						0,57	0,43	3,2
SS loadings	4.73	2.72	2.72	2.41	1.91	1.89			
Proportion Var	0.18	0.10	0.10	0.09	0.07	0.07			

Cumulative Var	0.18	0.28	0.38	0.47	0.54	0.61
Proportion Explained	0.29	0.17	0.17	0.15	0.12	0.12
Cumulative Proportion	0.29	0.45	0.62	0.77	0.88	1.00
Correlation of scores with factors	0.88	0.88	0.83	0.86	0.82	0.88
Multiple R square of scores with factors	0.77	0.78	0.69	0.74	0.66	0.78
Minimum correlation of possible factor scores	0.55	0.56	0.39	0.47	0.33	0.56

Anexo 4 Cargas estandarizadas basadas en la matriz de correlación en fase E2.2

Standardized loadings (pattern matrix) based upon correlation matrix (Phase4)									
	PA4	PA2	PA6	PA3	PA5	PA1	h2	u2	com
v1		0.54					0.55	0.45	3.0
v2		0.79					0.77	0.23	1.5
v3		0.63					0.56	0.44	1.9
v4		0.53				0.53	0.74	0.26	3.3
v5		0.53				0.55	0.75	0.25	3.1
v6							0.45	0.55	5.0
v7		0.74					0.73	0.27	1.7
v8		0.54					0.60	0.40	3.3
v9				0.75			0.81	0.19	1.9
v10				0.70			0.75	0.25	2.2
v11							0.58	0.42	5.1
v12	0.66						0.63	0.37	2.0
v13	0.54						0.53	0.47	2.9
v14							0.57	0.43	5.1
v15						0.42	0.61	0.39	4.9
v16	0.47						0.47	0.53	3.3
v17	0.46						0.60	0.40	4.4
v18	0.68						0.65	0.35	1.9
v19					0.47		0.64	0.36	4.4
v20					0.55		0.64	0.36	3.5
v21					0.54		0.74	0.26	4.1
v22			0.69				0.74	0.26	2.2
v23			0.67				0.71	0.29	2.3
v24	0.52		0.46				0.66	0.34	3.4

Capítulo VII. Análisis de la estructura latente de la gestualidad en Dirección de Orquesta

v25	0.56		0.41			0.62	0.38	2.9
v26	0.77					0.73	0.27	1.5
v27	0.42					0.59	0.41	5.3
SS loadings	4.53	4.31	2.49	2.49	1.87	1.72		
Proportion Var	0.17	0.16	0.09	0.09	0.07	0.06		
Cumulative Var	0.17	0.33	0.42	0.51	0.58	0.64		
Proportion Explained	0.26	0.25	0.14	0.14	0.11	0.10		
Cumulative Proportion	0.26	0.51	0.65	0.79	0.90	1.00		
Correlation of scores with factors	0.89	0.90	0.85	0.88	0.78	0.80		
Multiple R square of scores with factors	0.79	0.81	0.72	0.77	0.62	0.63		
Minimum correlation of possible factor scores	0.57	0.63	0.45	0.53	0.23	0.27		

CAPÍTULO VIII

EVOLUCIÓN DEL APRENDIZAJE GESTUAL DURANTE ESTA INVESTIGACIÓN (ENTRE E1.1 Y E2.2)

ÍNDICE

1- EVOLUCIÓN DE MEDIAS DESDE LA FASE E.1.1 A LA E.2.2	666
2- EVOLUCIÓN DE CADA VARIABLE EN LAS CUATRO FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	670
2.1 Evolución de las variables de la dimensión Tempo en las 4 fases.....	671
2.2 Evolución de las variables de la dimensión Ritmo y Métrica en las 4 fases	672
2.3 Evolución de las variables de la dimensión Entradas Musicales en las 4 fases.....	673
2.4 Evolución de las variables de la dimensión Articulaciones en las 4 fases.....	673
2.5 Evolución de las variables de la dimensión Dinámicas en las 4 fases.....	674
2.6 Evolución de las variables de la dimensión Fraseos en las 4 fases.....	674
2.7 Evolución de las variables de la dimensión Carácter/Expresión en las 4 fases	675
3- EVOLUCIÓN DE LAS PUNTUACIONES MEDIAS TOTALES SEGÚN EL SEXO DEL OBSERVADOR EN LAS 4 FASES	676
4- EVOLUCIÓN DE LAS AUTOEVALUACIONES EN LAS 4 FASES SEGÚN EL SEXO.....	679
5- EVOLUCIÓN DE LAS PUNTUACIONES MEDIAS TOTALES EMITIDAS SEGÚN EL TIPO DE JUEZ EN LAS 4 FASES	680
6- EVOLUCIÓN DE LAS OPINIONES EXPRESADAS EN LOS AUTO-INFORMES DURANTE LAS 4 FASES.....	682
6.1 Evolución del estado de ánimo y las emociones sentidas durante la investigación.....	682
6.2 Evolución de las dificultades encontradas en la preparación de las obras.....	685

6.3 Comparación de los focos de atención gestual en la fase de auto-observación y hetero-observación.	686
6.4 Comparación de la utilidad percibida por los participantes en ambas experiencias....	688
6.5 Influencia percibida por estar siendo grabados en vídeo	690
6.6 Lo que los participantes creen haber mejorado en la fase de auto-observación y en la de hetero-observación.....	691
7- EL FEEDBACK DE LA INVESTIGADORA A LOS PARTICIPANTES AL FINALIZAR LA INVESTIGACIÓN	694

“Se me debe exigir que busque la verdad, pero no que la encuentre”. (Diderot, 1713-1784)

Uno de los interrogantes de esta investigación era indagar acerca de la posibilidad de mejora en el aprendizaje gestual de los estudiantes principiantes de Dirección de Orquesta mediante dos escenarios experimentales, uno de auto-observación y otro de hetero-observación. Se han analizado en los capítulos anteriores los resultados de cada una de las dos experiencias con sus respectivas dos fases –pre y post- y se ha podido comprobar la evolución positiva que han experimentado todas las variables gestuales estudiadas y el impacto que cada uno de estos escenarios ha operado en la mejoría de cada variable.

Así mismo, en el Capítulo VII se ha realizado un análisis de la estructura latente que subyace en cada una de las 4 fases de la investigación y la evolución que ha tenido lugar en dicha estructura latente mientras los estudiantes iban pasando por cada una de las fases de la investigación. Este análisis de la estructura latente constituye una visión holística del proceso de aprendizaje que ha tenido lugar en el tiempo considerando ambas experiencias enlazadas entre sí: auto-observación + hetero-observación en un continuo temporal.

Tal y como se ha diseñado esta investigación, los participantes han realizado primero la experiencia de auto-observación y, a continuación, la de hetero-observación. Las cuatro fases han distado entre sí el mismo lapso de tiempo, 1 semana, que es la periodicidad con la que se imparte la asignatura. En total, las 4 experiencias han ocupado 4 semanas del segundo semestre de las clases de Dirección de 1º curso. Debido a que las experiencias han sido consecutivas en el tiempo, sin mediar entre auto-observación y hetero-observación un lapso de tiempo mayor a una semana, se puede hacer una consideración global del aprendizaje obtenido en las cuatro fases como si ambas experiencias fueran dos actividades didácticas del aula que se han realizado consecutivamente. Si hubiera mediado entre auto-observación y hetero-observación un espacio de tiempo de más de una semana -2 ó más- hubiera supuesto que los participantes habrían recibido formación adicional durante esas semanas de clase y el aprendizaje

correspondiente a la fase de hetero—observación podría haber estado mediado por las sesiones formativas habidas entre ambas experiencias. Al no ser así, podemos analizar los resultados de ambas experiencias como un todo en el continuo tiempo y observar el proceso de aprendizaje durante toda la duración de la investigación, esto es, desde E1.1. hasta E2.2.

Cabe preguntarse si es posible que hubiera diferencias en los resultados finales si el orden de las dos experiencias hubiera sido al revés, primero las dos fases de hetero-observación y después las dos de auto-observación. Esta podría ser una línea de trabajo interesante en el futuro a la hora de establecer una secuencia didáctica que contenga estas dos actividades en el orden en el que se demuestre que resulte más eficaz y eficiente para el aprendizaje gestual de los estudiantes de Dirección de Orquesta.

Vamos a presentar los análisis que describen la evolución de las variables considerando las 4 fases experimentales de esta investigación.

1- EVOLUCIÓN DE MEDIAS DESDE LA FASE E.1.1 A LA E.2.2

Tabla 45.

Evolución de medias de las 27 variables en cada una de las fases de la experiencia

VARIABLE	E1.1	E1.2	E2.1	E2.2
v1	3,89	3,91	3,95	4,25
v2	3,8	3,88	3,84	4,19
v3	3,76	3,82	3,69	4,06
v4	3,31	3,61	3,47	3,91
v5	3,4	3,71	3,56	3,96
v6	3,32	3,57	3,42	3,87
v7	3,74	3,88	3,77	4,14
v8	3,58	3,78	3,74	4,12
v9	3,24	3,51	3,47	3,83
v10	3,24	3,54	3,46	3,75
v11	3,5	3,64	3,58	3,89
v12	3,01	3,34	3,13	3,56
v13	3,42	3,58	3,5	3,78
v14	3,3	3,59	3,49	3,80
v15	3,2	3,48	3,35	3,74
v16	3,23	3,46	3,23	3,74
v17	3,19	3,47	3,3	3,68
v18	3,14	3,35	3,25	3,60
v19	3,33	3,58	3,48	3,88
v20	3,37	3,66	3,55	3,93

v21	3,44	3,65	3,63	3,93
v22	3,5	3,83	3,56	4,00
v23	3,43	3,78	3,54	4,00
v24	3,48	3,66	3,66	3,96
v25	3,2	3,44	3,47	3,75
v26	2,97	3,25	3,07	3,52
v27	3,28	3,57	3,51	3,83
N válido (por lista)	410	403	385	417

En el siguiente gráfico están representadas las medias totales de las 27 variables estudiadas. Las barras representan las medias totales obtenidas por los participantes en los cuestionarios (Escala OCGCS) en la Fase 1 de auto-observación. La línea representa el perfil de las medias totales obtenidas en los mismos cuestionarios por los participantes en la segunda fase de hetero-observación (final de la investigación).

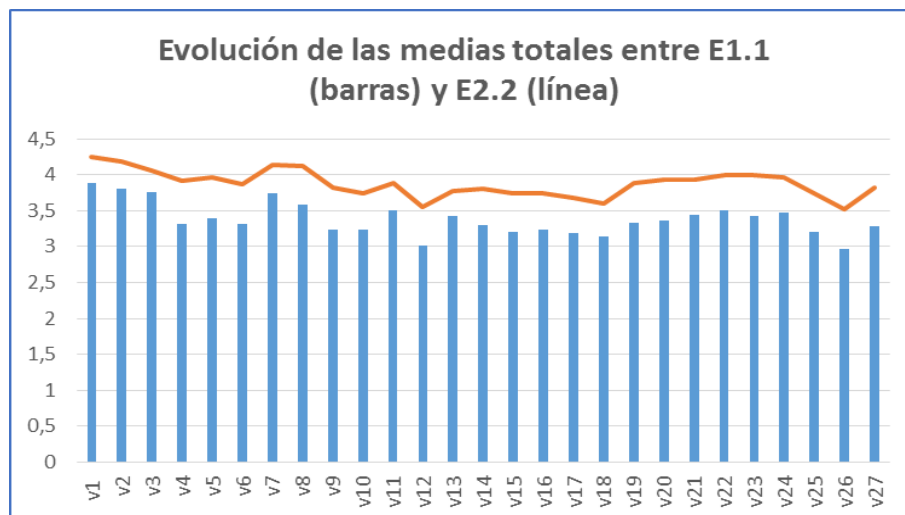


Figura 97. Gráfico con la evolución de las medias de cada variable entre la fase 1 y la fase 4.

Queda patente en el gráfico la mejoría de todas las variables desde el principio de la investigación hasta el final de la misma. Con el fin de poder visualizar y, en cierto modo, medir la mejoría de cada variable durante la investigación e identificar aquellas que han experimentado mayor cambio, se han calculado los porcentajes de mejoría de cada variable (ver Figura 98)

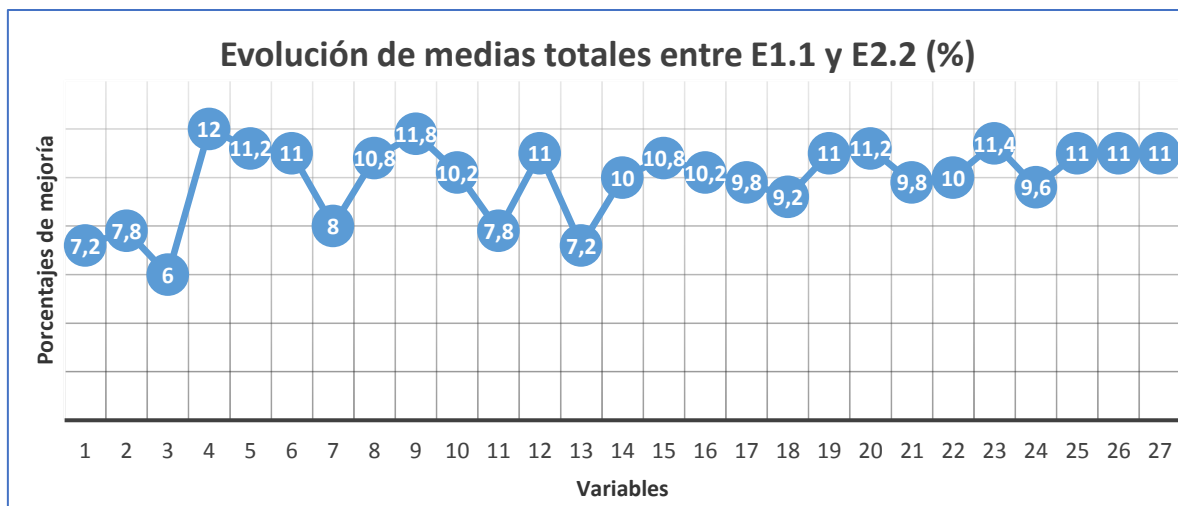


Figura 98. Gráfico con la evolución de las medias porcentuales de cada variable entre la fase 1 y la fase 4.

Los porcentajes de mejoría varían entre un 6% de la V3 (ajuste del tempo a la partitura) hasta un 12% de mejoría en la V4 (correcta preparación de los cambios de tempo). Vamos a ordenar de mayor a menor mejora las variables durante toda la investigación:

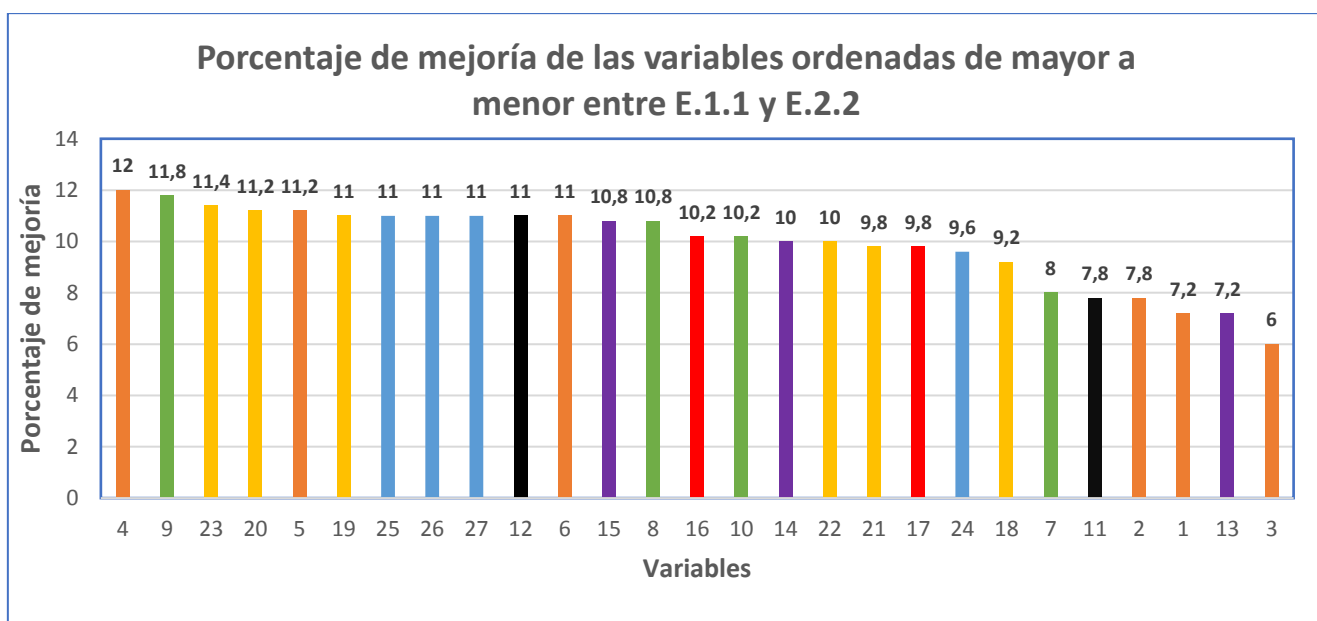


Figura 99. Porcentajes de mejoría experimentada por los participantes en todas las variables entre la fase 1 y 4 ordenadas de mayor a menor.

Las variables de la dimensión **Tempo (V1 – V6)**, en color naranja, han experimentado una mejoría media de un **9,2 %** en el plazo de 4 semanas. Destaca especialmente la mejoría de la V4, como se ha dicho anteriormente y de las V5 y V6 Relativas respectivamente a los cambios de tempo y cambios agógicos.

- 🎵 La dimensión **Ritmo y Métrica (V7- V10)**, en color verde, ha mejorado desde la primera fase hasta la última en un **10,2%** en la puntuación media total. Destacan especialmente la mejora de la V9 (precisión en los cambios métricos), la V8 (corrección de las figuras básicas) y la V10 (precisión en los cambios de proporción).
- 🎵 Las **Entradas Musicales (V11 y V12)**, en color negro en el gráfico, han mejorado durante la investigación en un **9,4 %**, destacando especialmente la mejoría de la V12 (independencia del brazo izquierdo).
- 🎵 Las **Articulaciones**, dimensión que contiene en la escala OCGCS las **variables 13, 14 y 15**, se presentan en color violeta, y han mejorado en total una media porcentual de **9,3**. Destaca la mejora experimentada en la V15 (claridad en los cambios de articulación) y en la V 14 (corrección en las relaciones 3:1- *staccato*).
- 🎵 En cuanto a las **Dinámicas (V16 y V17)**, reflejadas en color rojo en el gráfico, presentan un porcentaje medio de mejoría de un **10%**, con una ligera ventaja en la V16 (ajuste del tamaño del gesto a la intensidad del sonido).
- 🎵 Los **Fraseos (V18 - V23)**, en color amarillo, han obtenido una media porcentual de mejoría total entre las 4 fases de **10,43%**. Destacan las mejoras de las variables 23 (corte final ajustado a la articulación), 20 (Adecuación del tiempo de reposo en las pausas) y 19 (respiraciones y cesuras).
- 🎵 En cuanto a la dimensión referente al **Carácter de la música/Expresión musical (V24- V27)**, en color azul en el gráfico, han experimentado una mejoría porcentual media durante la investigación de un **10,65 %**. La mejoría resulta especialmente notable en las variables 25 (expresión facial/contacto visual), 26 (empleo expresivo del brazo izquierdo) y 27 (cambios de carácter/contrastes expresivos).

Estas últimas dos dimensiones, la de **Fraseos y la de Carácter/Expresión** han sido las que más han avanzado dentro de las destrezas gestuales de los participantes de nuestra investigación. Por un lado, eran las que partían de una puntuación media total más baja en la primera fase y, por otro, son competencias gestuales más avanzadas en la técnica gestual de un

director. Por tanto cabría considerar exitosas las experiencias llevadas a cabo durante esta investigación, destacando especialmente el avance en estas dos dimensiones.

2- EVOLUCIÓN DE CADA VARIABLE EN LAS CUATRO FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Presentamos seguidamente la evolución de cada variable durante las 4 fases de la investigación. Como se podrá observar, entre la fase 2 de auto-observación y la fase 1 de hetero-observación (fase 3 en el total de la investigación) se produce en prácticamente todas las variables una pequeña inflexión descendente que nunca llega a los niveles del inicio de E.1.1, para despegar a continuación en la última fase (fase 4, o E.2.2).

Este descenso entre la Fase 2 y Fase 3 de la investigación podría ser debida a que en la Fase 3 se distribuyeron nuevas partituras a todos los participantes, todas ellas de Béla Bártók, con componentes gestuales muy complicados en los cambios métricos, cambios de proporción, cambios de dinámicas, contrastes de *tempi*, cambios agógicos, etc. Podría decirse que las partituras, aunque más breves, concentraban más dificultad de realización de los gestos que se querían medir.

Si hubiésemos realizado la experiencia de hetero-observación con las mismas partituras asignadas en la fase de auto-observación, las mejoras presentadas en las variables podrían atribuirse a un mejor conocimiento de la partitura y a un mayor tiempo de práctica en el podio sobre la misma obra. Para poder medir el aprendizaje que tenía lugar en la fase de hetero-observación era preciso que los participantes comenzaran con una obra nueva, desde cero, con un análisis autónomo durante la primera semana de preparación antes de la primera práctica de esta experiencia (Fase 3), al igual que hicieron al comienzo de la experiencia de auto-observación.

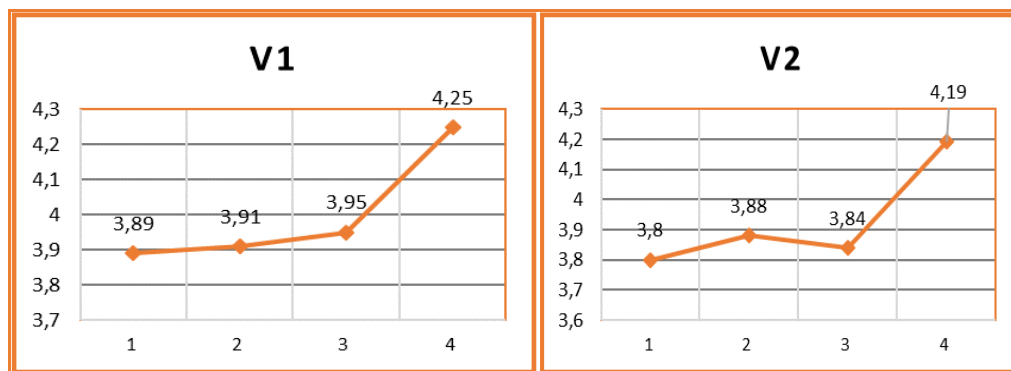
En realidad, creemos que el desconocimiento de la obra y su preparación de manera autónoma es lo que ha provocado un descenso en las puntuaciones medias de las variables gestuales en esta primera fase de hetero-observación, lo que apunta a la idea de que el modo en que se analiza y prepara una partitura está también en la base de las competencias gestuales que se muestran en el podio. Es perfectamente posible que un estudiante sea competente a nivel gestual, pero no pueda mostrarlo respecto a una partitura que no ha preparado de manera adecuada. Lo contrario también es posible.

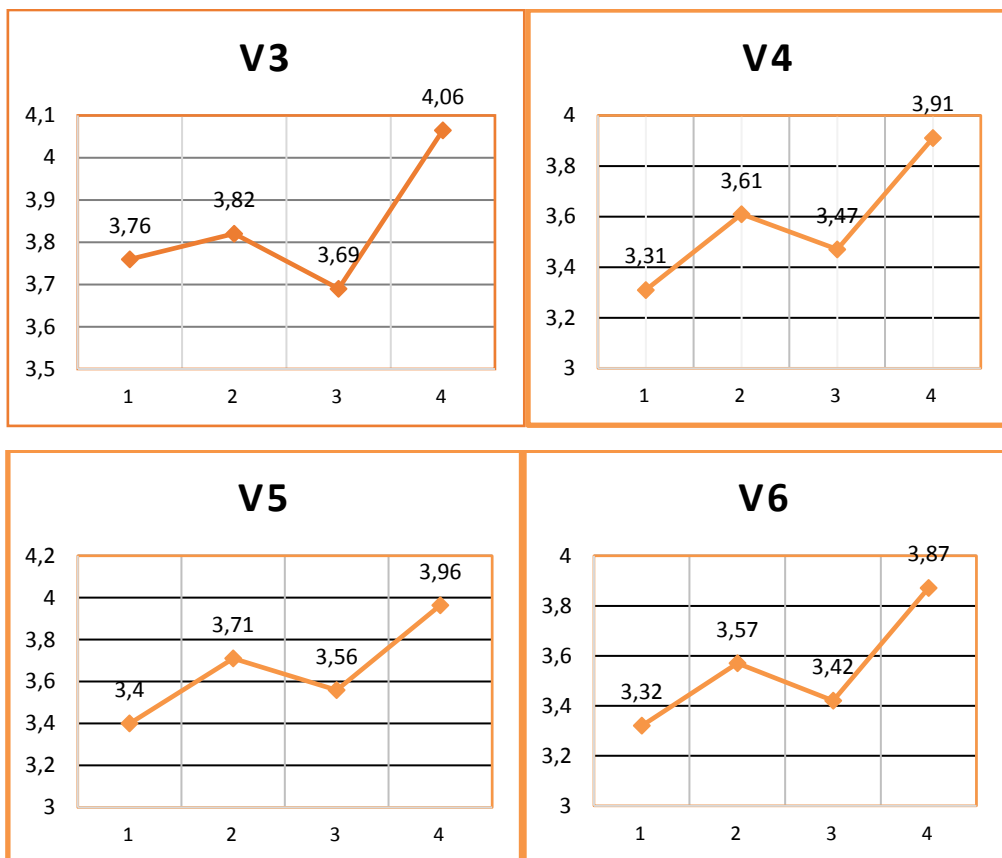
Por otro lado, el que todas las puntuaciones medias de las variables en la Fase 3 comiencen desde una situación mejor que las de la Fase 1, apunta al aprendizaje que ha mediado durante las fases 1 y 2 de auto-observación. Si no hubiera existido dicho aprendizaje habría cabido esperar que en la Fase 3, con una obra nueva, con mayores dificultades técnicas y más concentradas en la partitura, las puntuaciones hubieran sido similares a la Fase 1 y no ha sucedido así.

De todo lo anterior se desprende también la necesidad de indagar acerca de los métodos de preparación de una partitura para ser dirigida. En los capítulos IV, V y VI, se han esbozado algunas metodologías o, mejor dicho, secuencias de trabajo que los propios participantes han empleado como estrategias de estudio (reflejadas en los auto-informes); sin embargo, algunas de esas estrategias son contrarias a lo aconsejado en el aula durante el primer semestre y son bastante habituales entre los principiantes (como la escucha de grabaciones de la obra dirigida por otros directores, antes incluso de analizarla, o no cantar o tocar las partes importantes melódicas y contrapuntísticas, etc.). Sería, por tanto, interesante indagar con mayor profundidad en este aspecto de cómo preparar una obra de manera eficaz y eficiente en futuras investigaciones.

Veamos ahora los gráficos de la evolución en las 4 Fases de cada variable de la escala OCGCS.

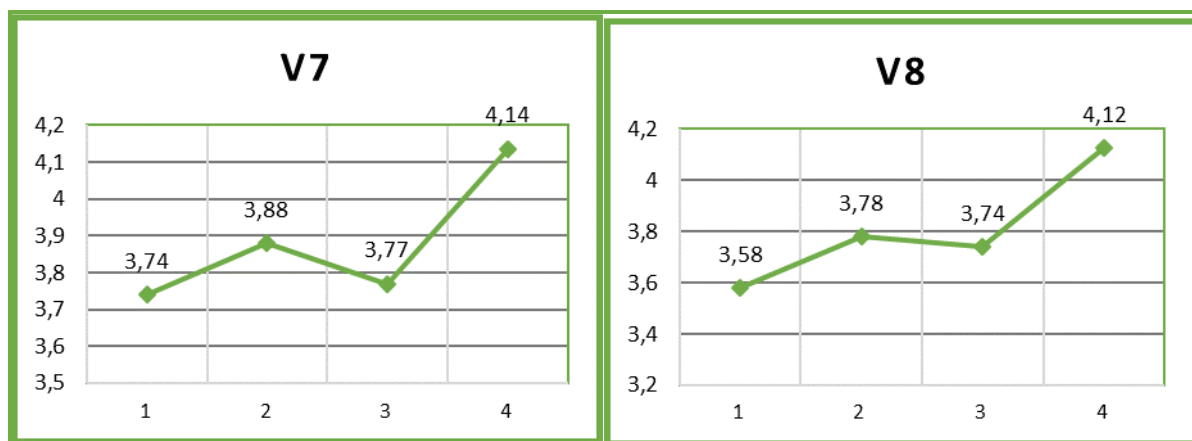
2.1 Evolución de las variables de la dimensión Tempo en las 4 fases

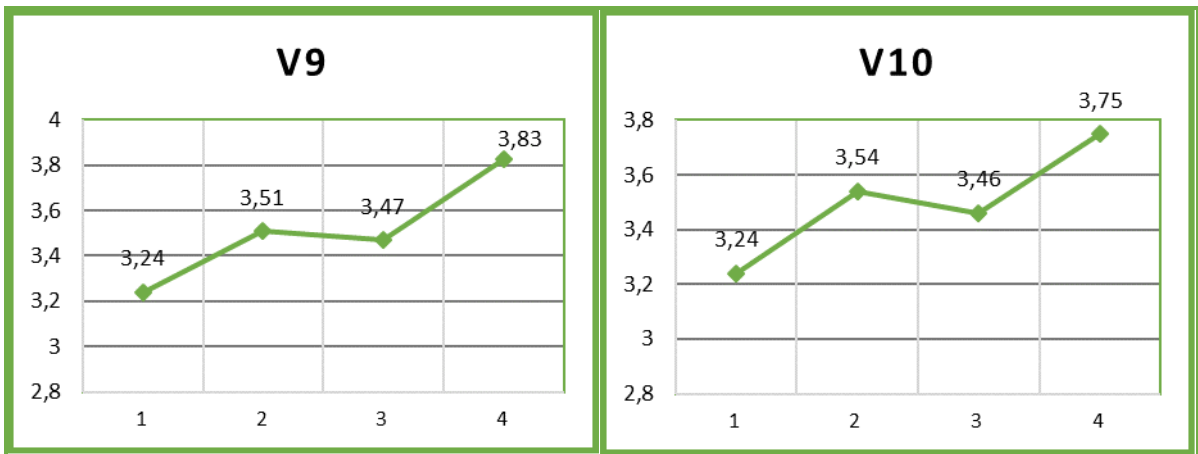




Figuras 100-105. Evolución de las medias de las 6 variables de la dimensión Tempo en las 4 fases.

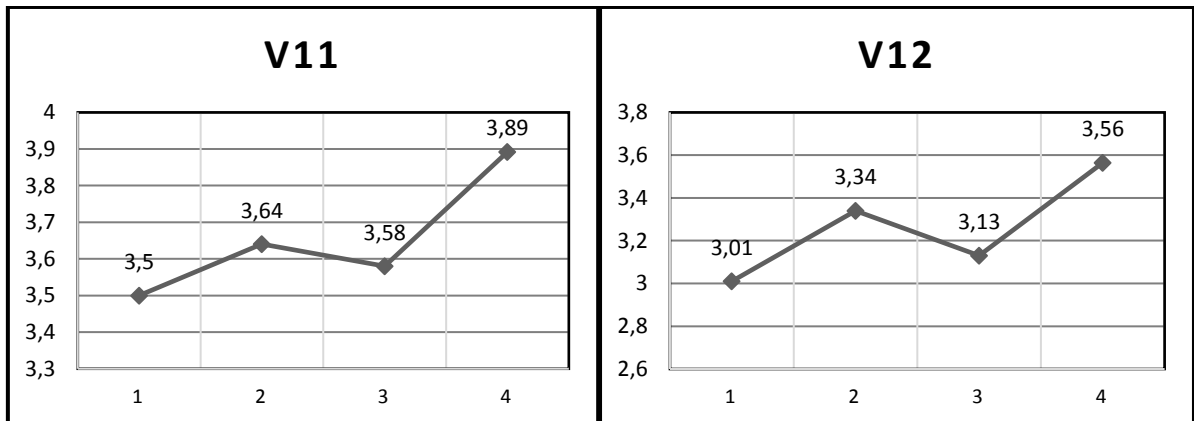
2.2 Evolución de las variables de la dimensión Ritmo y Métrica en las 4 fases





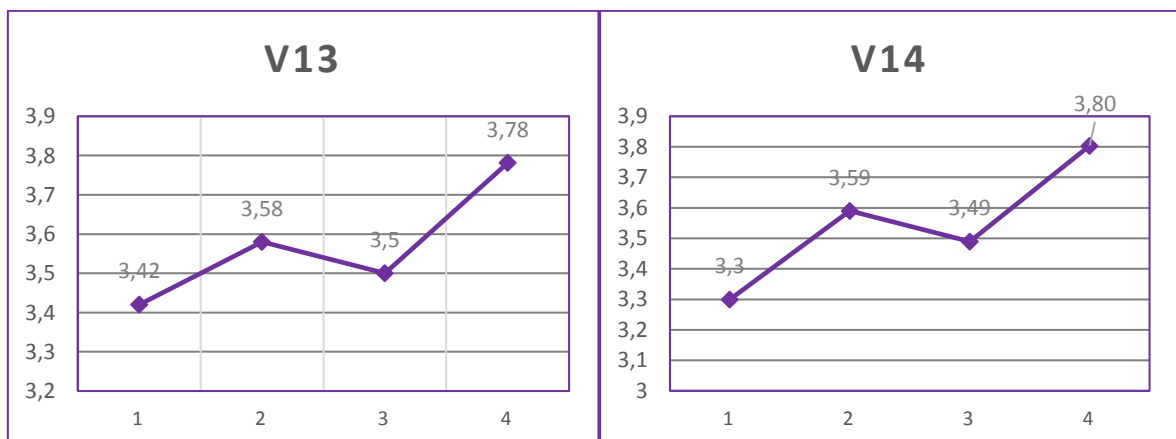
Figuras 106-109. Evolución de las medias de las 4 variables de la dimensión Ritmo y Métrica en las 4 fases.

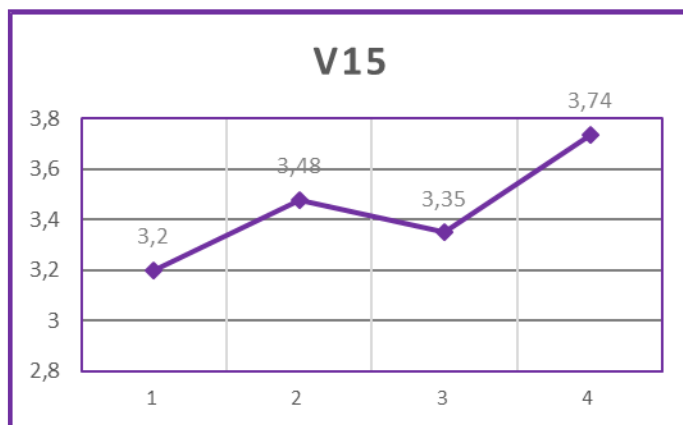
2.3 Evolución de las variables de la dimensión Entradas Musicales en las 4 fases



Figuras 110 y 111. Evolución de las medias de las 2 variables de la dimensión Entradas Musicales en las 4 fases.

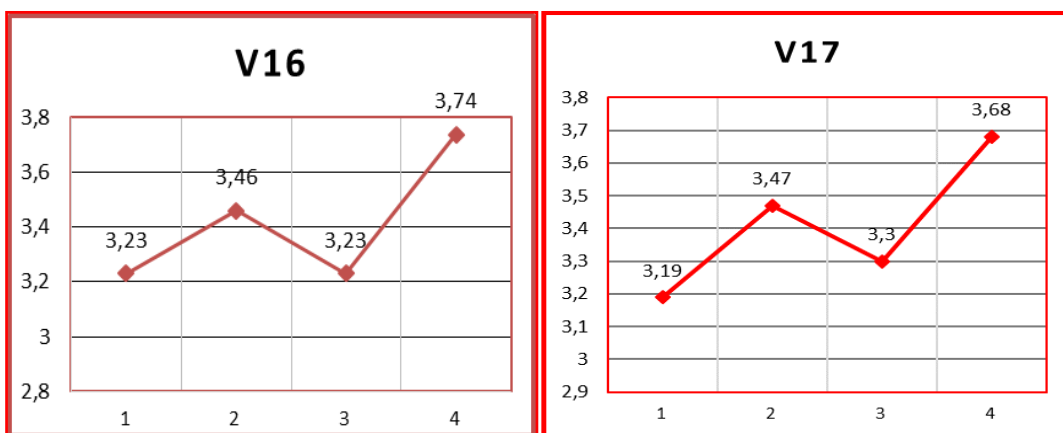
2.4 Evolución de las variables de la dimensión Articulaciones en las 4 fases





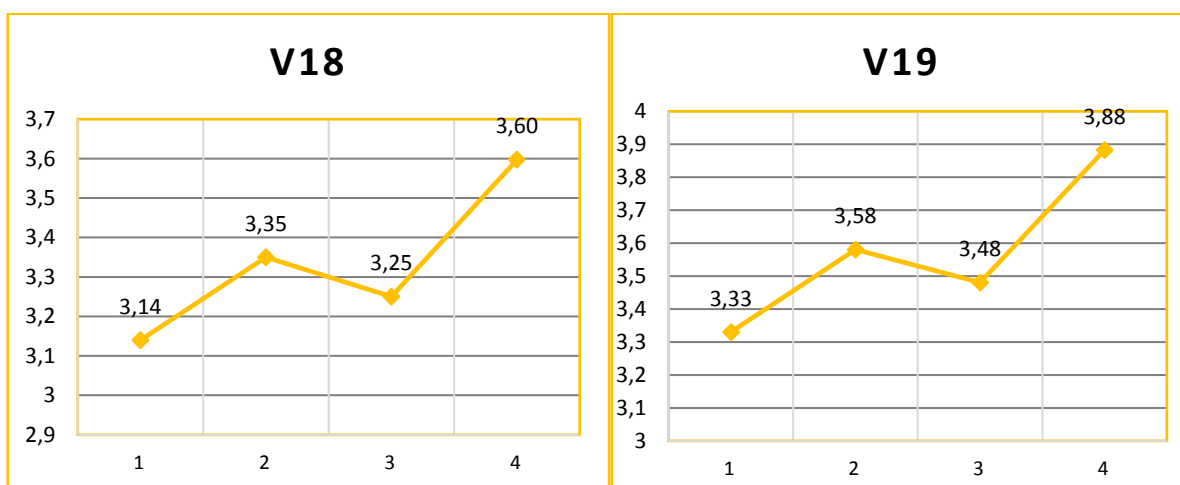
Figuras 112-114. Evolución de las medias de las 3 variables de la dimensión Articulaciones en las 4 fases.

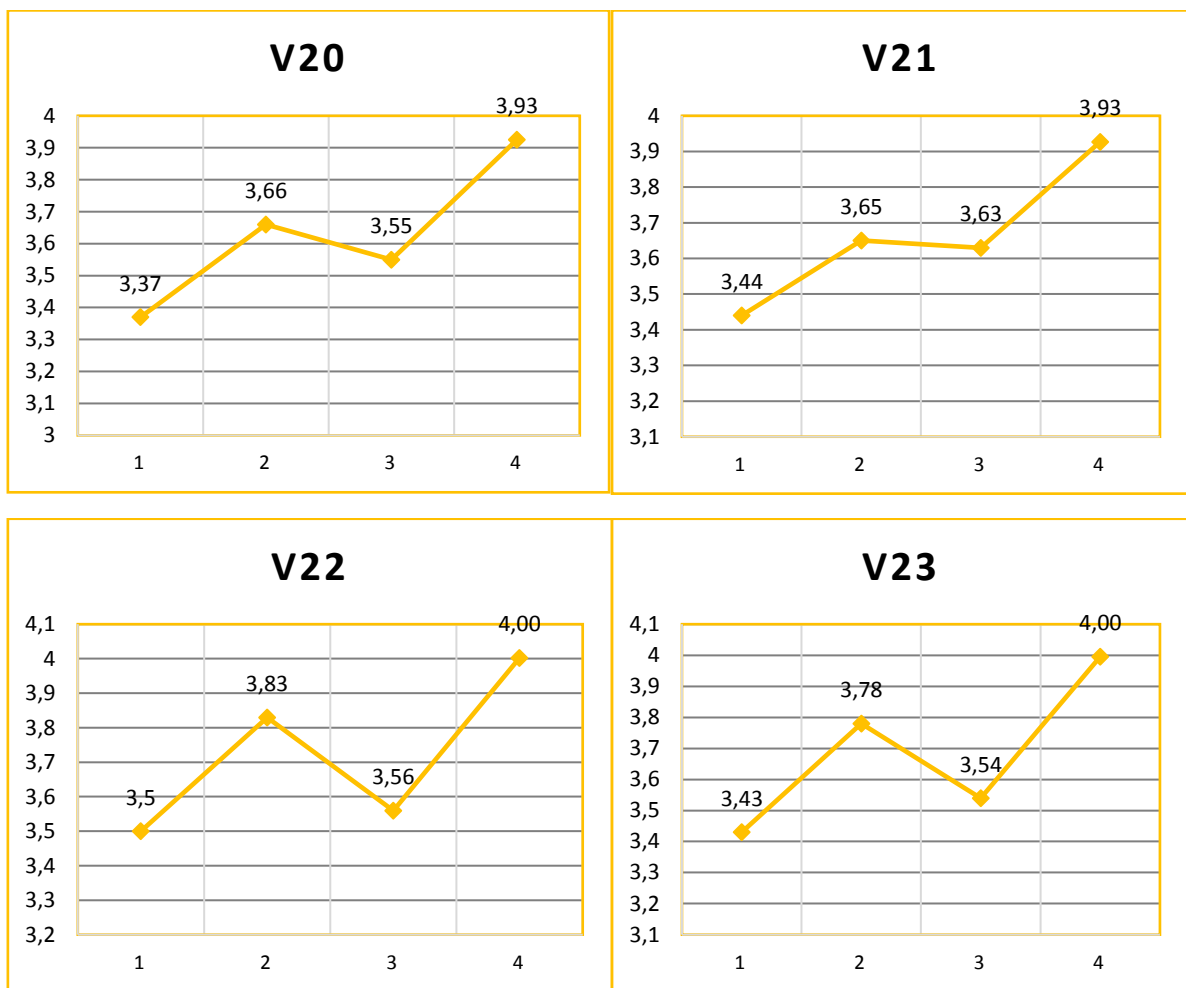
2.5 Evolución de las variables de la dimensión Dinámicas en las 4 fases



Figuras 115 y 116. Evolución de las medias de las 2 variables de la dimensión Dinámicas en las 4 fases.

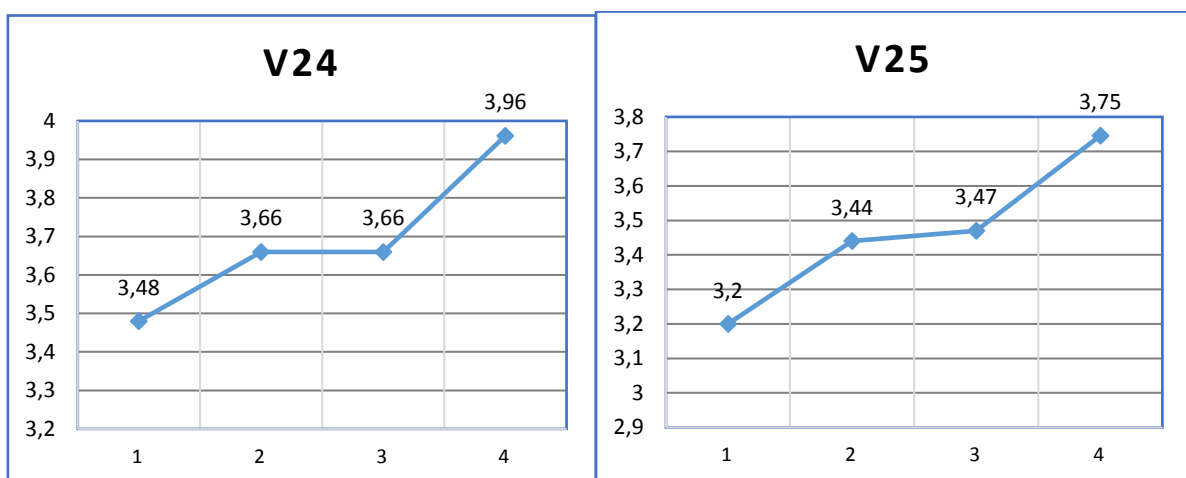
2.6 Evolución de las variables de la dimensión Fraseos en las 4 fases

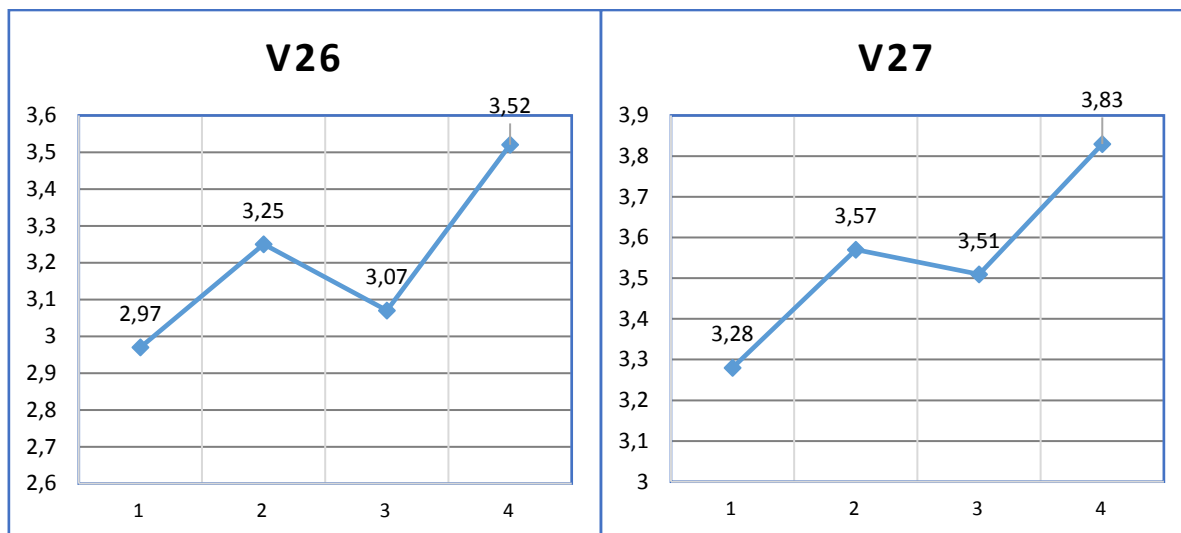




Figuras 117-122. Evolución de las medias de las 6 variables de la dimensión Fraseos en las 4 fases.

2.7 Evolución de las variables de la dimensión Carácter/Expresión en las 4 fases





Figuras 123-126. Evolución de las medias de las 4 variables de la dimensión Carácter/Expresión en las 4 fases.

3- EVOLUCIÓN DE LAS PUNTUACIONES MEDIAS TOTALES SEGÚN EL SEXO DEL OBSERVADOR EN LAS 4 FASES

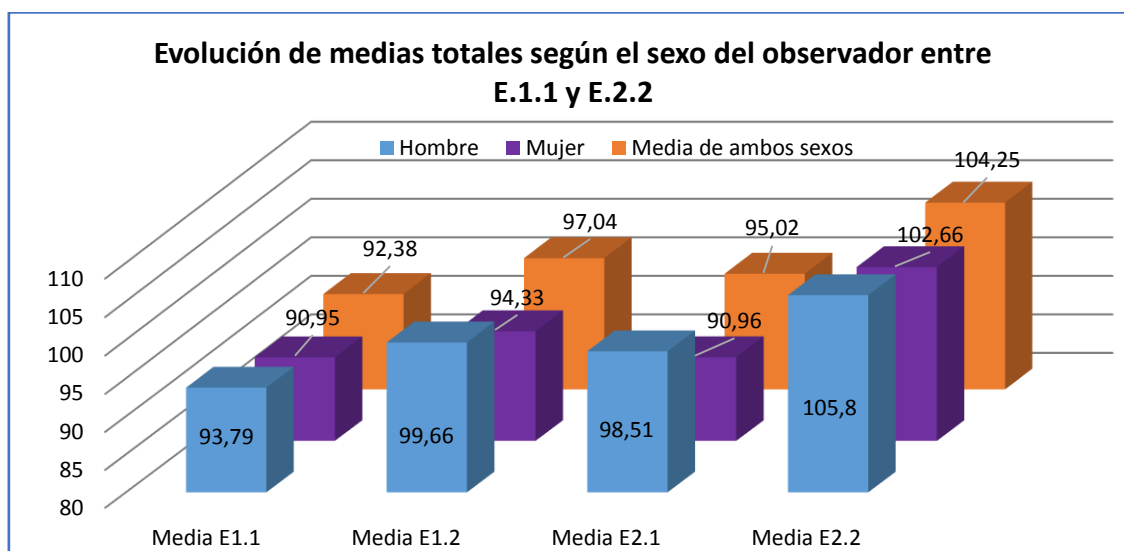


Figura 127. Evolución de las medias totales emitidas según el sexo del observador (los pares) en las 4 fases.

Del gráfico anterior se desprende que los participantes hombres han puntuado en todas las fases de la investigación más alto que las participantes mujeres (la profesora está excluida en este gráfico). La diferencia entre ambos sexos por fases es la siguiente:

- ♪ **Fase E1.1:** Comienza con una diferencia de 2,84 puntos a favor de las puntuaciones emitidas por los participantes hombres.
- ♪ **Fase E1.2:** En esta segunda fase de la práctica de auto-observación, también los participantes hombres se muestran más generosos a la hora de emitir sus valoraciones y las participantes mujeres se muestran más críticas a la hora de evaluar las actuaciones. En esta segunda fase, la diferencia de medias emitidas entre ambos colectivos en función del sexo es aún mayor: 5,33 puntos a favor de los hombres.
- ♪ **Fase E2.1:** Al comienzo de la experiencia de hetero-observación, y siguiendo la pauta general ya comentada anteriormente, los puntajes totales descienden: tanto los emitidos por hombres, como los de las mujeres. La diferencia entre las puntuaciones emitidas por ambos sexos son ahora de 7,55 puntos, esto es, las diferencias entre las calificaciones emitidas por hombres y mujeres continúan en aumento. Esto apunta claramente a que las participantes mujeres se muestran más exigentes calificando a sus pares –hombres o mujeres-, que los participantes hombres, que evidencian una mayor generosidad que ellas cuando valoran las actuaciones de los demás.
- ♪ **Fase E2.2:** En esta última fase de hetero-observación y final de la investigación, las evaluaciones emitidas por las participantes mujeres han recortado distancias con las emitidas por los hombres, con una diferencia entre ambos sexos de 3,14 puntos en la media total a favor de los chicos. De hecho entre la fase E.2.1 y la E.2.2 es cuando las mujeres de nuestro estudio se han mostrado más generosas en sus puntuaciones y han pasado de puntuar un total de 90,96 puntos –similar al comienzo de la investigación en E.1.1- a puntuar 102,66 de media total en sus evaluaciones; esto significa un salto de 11,7 puntos.

Quizás este gran avance en las puntuaciones emitidas por las mujeres entre estas últimas dos fases puede sugerir que la experiencia de hetero-observación ha resultado para ellas más clarificadora y estimulante para el aprendizaje de todo el colectivo y por eso sus evaluaciones han sido más generosas que en la etapa de auto-evaluación. Es posible que la responsabilidad de tener que dar *feedback* a todos los compañeros haya originado especialmente en las mujeres

un tipo de reflexión que no ha tenido lugar en las dos primeras fases pero que sí ha permitido en las dos últimas hacerse consciente de las mejoras experimentadas por todo el colectivo.

También los participantes hombres han mostrado el mayor avance en el total de las calificaciones emitidas por ellos justamente entre las fases E.2.1 y E.2.2: 7,29 puntos. Durante la etapa de auto-observación la diferencia de puntuaciones medias emitidas por ellos ha sido de 5,87 puntos. Por tanto, a la luz de los datos, ambos colectivos, hombres y mujeres, han sido más generosos en las calificaciones emitidas en E.2.2, si bien en diferente medida. Cabe pensar también que para el colectivo de hombres esta experiencia de hetero-observación ha resultado, a tenor de las puntuaciones otorgadas a sus pares, más fructífera para el aprendizaje de todos los pares.

Como ya hemos planteado más arriba, no sabemos que habría sucedido si las experiencias hubieran sido realizadas en orden inverso, primero la hetero-observación y después la auto-observación. Esta es una pregunta que sólo podríamos resolver investigando en dicha dirección en el futuro.

Otra posible explicación para que en esta experiencia de hetero-observación, tanto hombres como mujeres hayan emitido las mayores diferencias de puntuaciones medias otorgadas a los pares puede estar relacionada con algo que ya se ha suscitado en el capítulo de hetero-observación: en estas dos fases E.2.1 y E.2.2 se han tratado cuestiones gestuales muy generales de aspectos relativos a la expresión, el carácter de la música, la comunicación facial, y, en general, actitudes en el podio que quizás no fueron el centro de atención durante la fase de auto-observación, en la que los participantes focalizaron más sus actuaciones y trabajaron específicamente lo gestual a un nivel elemental.

Estos aspectos generales suscitados durante los debates, vistos desde un punto de vista holístico son los que han permitido a los participantes ocuparse de su imagen externa. Además, esa imagen externa iba a ser evaluada por todos los colegas; esta es una cuestión nada baladí porque, tal y como ellos mismos han expresado en sus auto-informes, saber que les iban a evaluar sus compañeros ha añadido estrés a las actuaciones, pero también, por otro lado, una mayor preocupación por mostrar lo mejor de sí mismos.

La experiencia de hetero-observación ha podido resultar más estimulante para todos los participantes ya que estaban todos involucrados en los debates, mientras que la experiencia de auto-observación puede resultar una experiencia más personal. Es cierto que durante las dos

fases de auto-observación todos los pares evalúan las actuaciones con la escala OCGCS, pero el observado es quien tiene la responsabilidad de extraer de las imágenes del vídeo grabado de su actuación las conclusiones que le lleven a un cambio o mejora y a reconocer los aspectos positivos. Parece claro, a la luz de los resultados, que la experiencia de hetero-observación, con la implicación de todo el colectivo en los debates, las argumentaciones, la verbalización de los aspectos gestuales y la reflexión y responsabilidad de la tarea frente a todos los demás, ha causado más impacto en el aprendizaje tanto de hombres como de mujeres.

4- EVOLUCIÓN DE LAS AUTOEVALUACIONES EN LAS 4 FASES SEGÚN EL SEXO

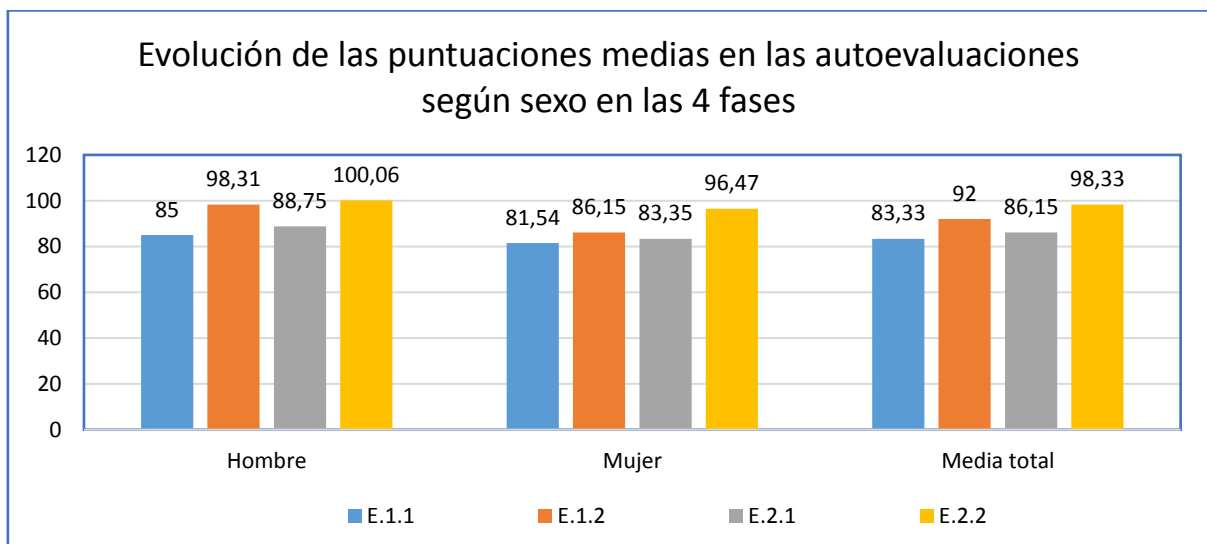


Figura 128. Evolución de las medias totales emitidas por los participantes en sus autoevaluaciones según el sexo en las 4 fases.

- ♪ Tal y como se puede observar en el gráfico anterior, los participantes hombres han sido en todas las fases los que se han puntuado más alto en las autoevaluaciones, mientras que las mujeres han sido más autocríticas con sus propias actuaciones que los compañeros hombres.
- ♪ Donde se observa una mayor puntuación media en la autoevaluación dentro de las 4 fases en las mujeres es justamente en la última fase. Entre las Fase 3 y la 4, parece que las mujeres auto-experimentan una mejoría que reconocen en las puntuaciones que se

otorgan a sí mismas. No obstante, siguen siendo inferiores a las que se otorgan los hombres a sí mismos.

- ♪ Igual que comentábamos con las medias totales, también aquí se observa, tanto en hombres como en mujeres, que la Fase 3 comienza con autoevaluaciones inferiores que las que se otorgaron a sí mismos en la Fase 2, al final de la experiencia de autoobservación. Sin embargo, en la Fase 4, tanto hombres como mujeres, remontan las puntuaciones de la Fase 3, destacando especialmente el avance de estas últimas en 11,31 puntos.
- ♪ Desde el comienzo de la investigación hasta la última etapa los hombres han experimentado una mejoría en sus autoevaluaciones de 15,06 puntos; las mujeres, por su parte, presentan una diferencia de puntuación en sus autoevaluaciones de 14,93 puntos entre la primera y última fase. Como se puede observar, la mejoría en ambos sexos es similar en números absolutos, si bien las mujeres han experimentado esa mejoría partiendo de una autoevaluación inferior a la de los hombres ya desde la primera fase.

5- EVOLUCIÓN DE LAS PUNTUACIONES MEDIAS TOTALES EMITIDAS SEGÚN EL TIPO DE JUEZ EN LAS 4 FASES

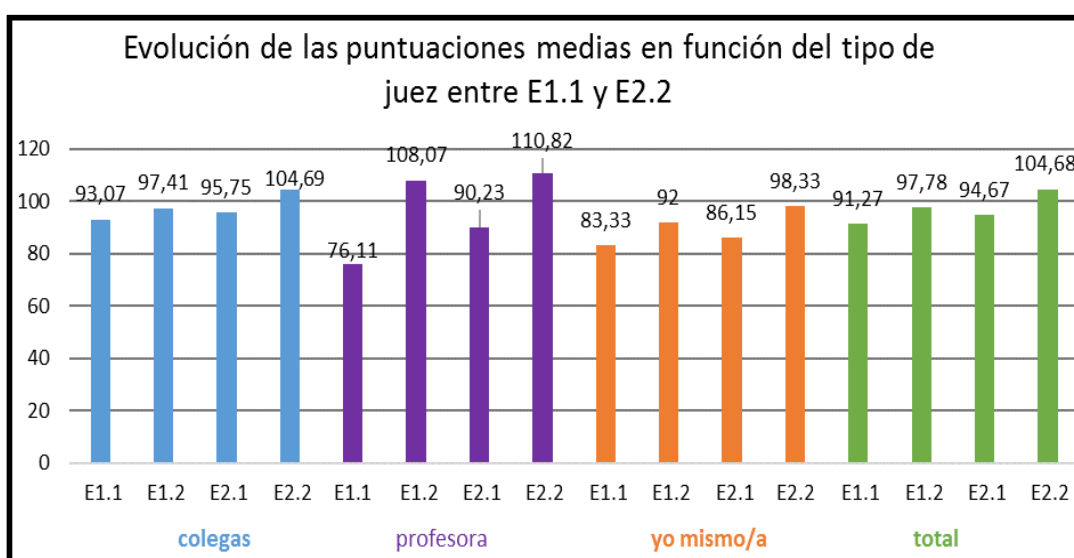


Figura 129. Evolución de las medias totales emitidas por los distintos jueces en las 4 fases.

- ♪ De acuerdo al gráfico anterior, todos los tipos de jueces siguen un patrón similar al ya mostrado en anteriores apartados: todos los participantes mejoran sus puntajes entre la

Fase E1.1 y E1.2, por un lado; se produce un ligero descenso en las puntuaciones otorgadas a los participantes en la fase E2.1, comienzo de la experiencia de hetero-observación, y vuelven a aumentar al final de la experiencia E2.2, al final de la investigación.

♪ Las puntuaciones emitidas por los pares desde el comienzo de E1.1 han evolucionado del siguiente modo: a partir de 93,07 (la puntuación más alta de comienzo de los tres tipos de jueces) sube 4,34 puntos en la segunda fase de autoobservación; desciende en E2.1 1,66 puntos y remonta en la última fase 8,94 puntos. Estas hetero-evaluaciones o *peer-assessments* son más generosas que las autoevaluaciones, lo que apunta a la idea de que los participantes han valorado mejor las actuaciones de sus colegas que las suyas propias.

♪ La profesora ha comenzado en la primera fase con la puntuación más baja de todos los jueces: 76,11 puntos. Posteriormente, en la fase final de auto-observación, E1.2, su evaluación de los participantes presenta una mejora total de 31,96 puntos. Al comienzo de la práctica de hetero-observación, las puntuaciones emitidas por la profesora caen 17,84 puntos, colocándose en una posición intermedia entre las puntuaciones en E2.1 de los pares –siempre más generosas- y las de las autoevaluaciones –más bajas-. No obstante, la mejora en esta segunda fase de hetero-observación E2.2, es valorada por la profesora con una ganancia de 20,59 puntos, siendo la jueza que mejor ha valorado la evolución del aprendizaje desde el comienzo: 34,71 puntos de mejoría en las destrezas gestuales durante toda la investigación.

♪ Ya se han comentado previamente los resultados de las autoevaluaciones, siempre con puntuaciones por debajo de las emitidas por los colegas y también –excepto en la fase E1.1- por debajo de las evaluaciones de la profesora. Esto muestra que los participantes han sido más críticos consigo mismos que con los pares. La mejoría en las autoevaluaciones desde el comienzo de la investigación hasta el final de la misma ha sido expresado con una ganancia de 15 puntos, frente a los 11,62 puntos de ganancia expresada en las hetero-evaluaciones. Esto quiere decir que, a pesar de ser más autocríticos consigo mismos, los participantes han valorado su aprendizaje individual total en más puntos que las mejorías observadas en los colegas, que a pesar de haberles

valorado mejor desde el comienzo, no parecen haber reconocido en ellos tanta mejoría relativa como en sus propias actuaciones. Aun así, los participantes han puntuado a los colegas un total de 6,36 puntos más en las hetero-evaluaciones, que en las autoevaluaciones durante el proceso que va desde E.1.1 a E.2.2.

♪ Si nos fijamos ahora en la evolución de las medias totales de los puntajes emitidos por todos los jueces durante las cuatro fases de la investigación se observa una diferencia de 13,41 puntos, con una puntuación media total final en E2.2 de 104,68 puntos, media similar a la emitida por los colegas en la hetero-evaluaciones en E2.2 (104,69 puntos).

6- EVOLUCIÓN DE LAS OPINIONES EXPRESADAS EN LOS AUTO-INFORMES DURANTE LAS 4 FASES

En cada fase de la investigación los participantes han cumplimentado un auto-informe o cuestionario abierto guiado en función de las expectativas de cada una de dichas fases. Las preguntas han variado en cada una de las fases, pero podemos hacer un breve análisis de la evolución de aquellas preguntas comunes en los auto-informes, especialmente entre la primera y última experiencia práctica-E1.1 y E2.2-.

6.1 Evolución del estado de ánimo y las emociones sentidas durante la investigación

Al comenzar la investigación los participantes han reportado en sus auto-informes un estado de ánimo y emociones mayoritariamente positivas (Figura 130)

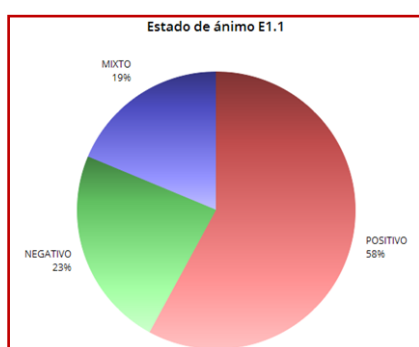
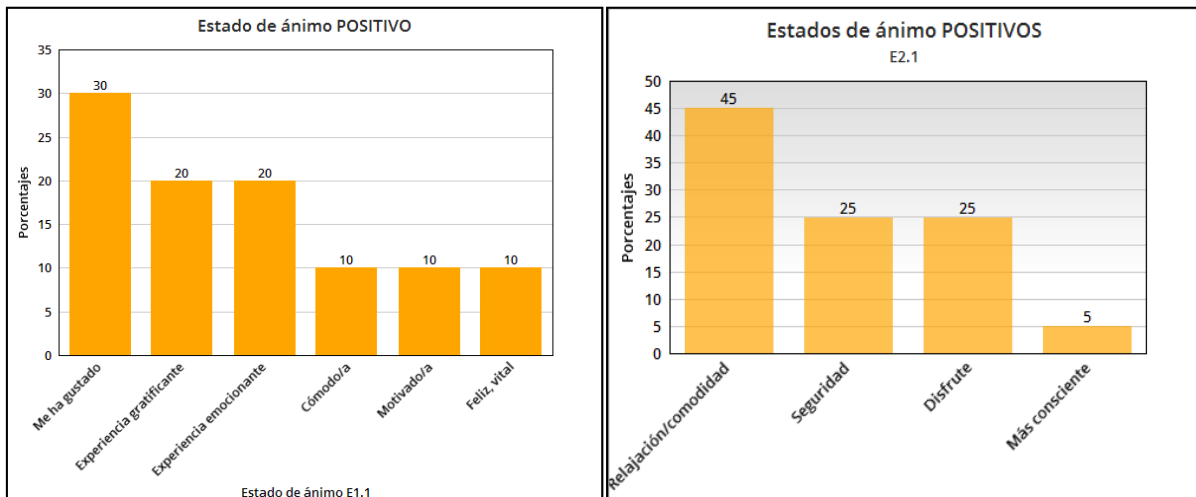


Figura 130. Estado de ánimo reportado en los auto-informes en la Fase 1.

El desglose de los diferentes tipos de estado de ánimos en esta primera práctica auto-observacional es el que se muestra a la izquierda. A la derecha, el mismo tipo de categorías

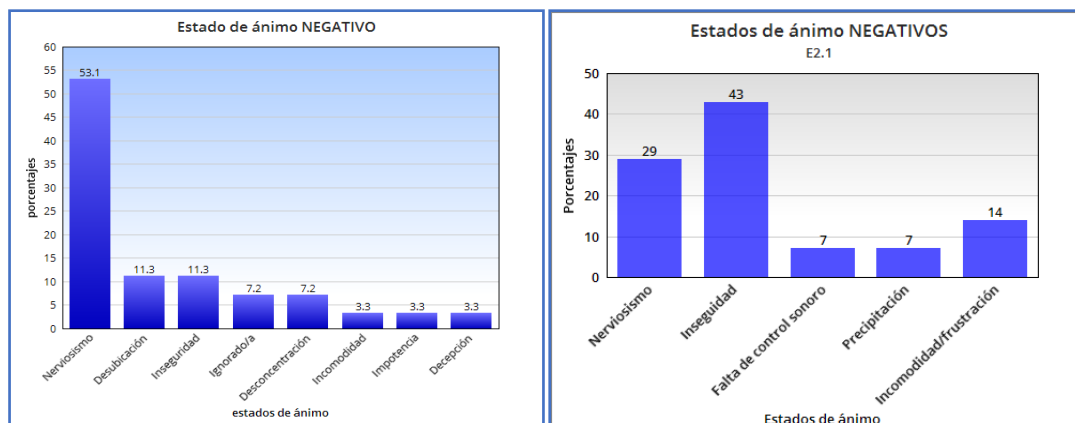
pero referidas a las respuestas emitidas por los participantes en la primera práctica hetero-observacional.



Figuras 131 y 132. Comparación de las categorías de estados de ánimo positivos reportadas en los autoinformes entre la primera fase de auto-observación y la primera fase de hetero-observación.

Si comparamos las respuestas de los estudiantes al comienzo de ambas experiencias, podemos observar que los estados de ánimo /emociones/sensaciones vividas de tipo positivo varían bastante. Son especialmente destacables los siguientes hallazgos:

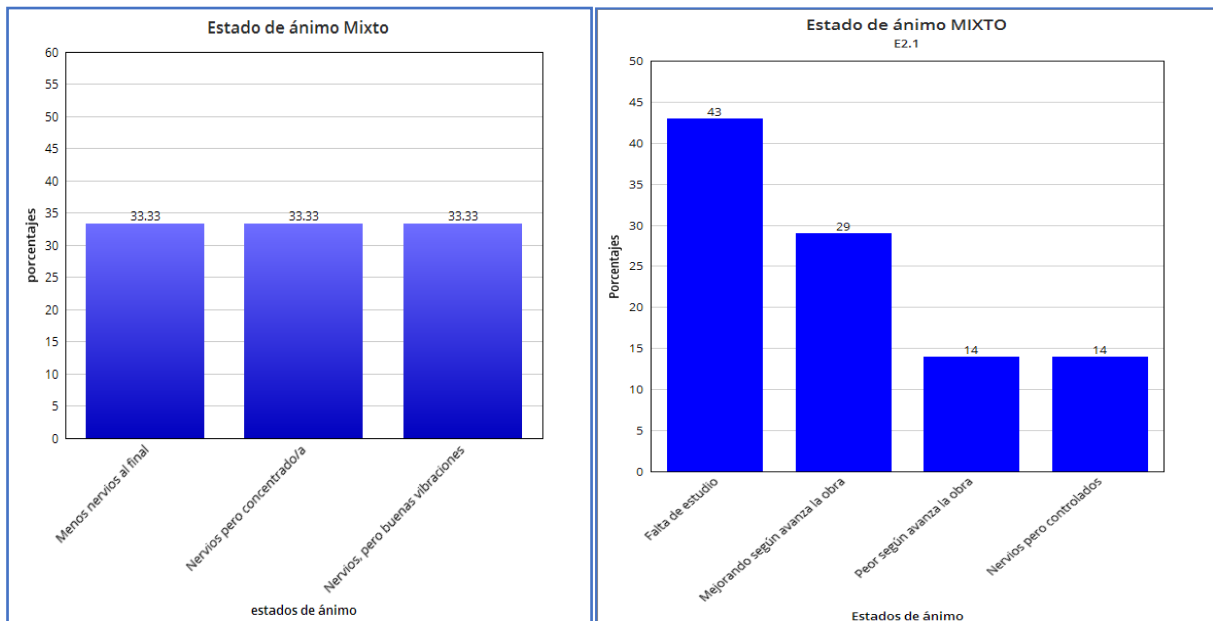
- 🎵 En E.2.1 refieren sentirse **más relajados y cómodos** que en la fase E.1.1.
- 🎵 También la **sensación de seguridad** en E2.1 es una categoría nueva, junto a la de sensación de disfrute –diferente a la categoría “me ha gustado” de E1.1-.
- 🎵 La aparición de una nueva categoría “**más consciente**”, aunque con una menor frecuencia.



Figuras 133 y 134. Comparación de las categorías de estados de ánimo negativos reportadas en los auto-informes entre la primera fase de auto-observación y la primera fase de hetero-observación.

- Los estados de ánimo negativos han evolucionado desde un 53% de nerviosismo experimentado en la primera sesión hasta un 29% al comienzo de la tercera sesión. **Ha disminuido la sensación de nerviosismo.**
- Nos obstante, **aumenta considerablemente la sensación de inseguridad.**
- Desaparecen las sensaciones de “desubicación” y de sentirse “ignorado” por los músicos, pero aparecen dos categorías nuevas de emociones negativas: la **sensación de precipitación al dirigir** en el podio y la sensación de **incomodidad/frustración por no poder conseguir la respuesta esperada de los músicos** a través de sus gestos.

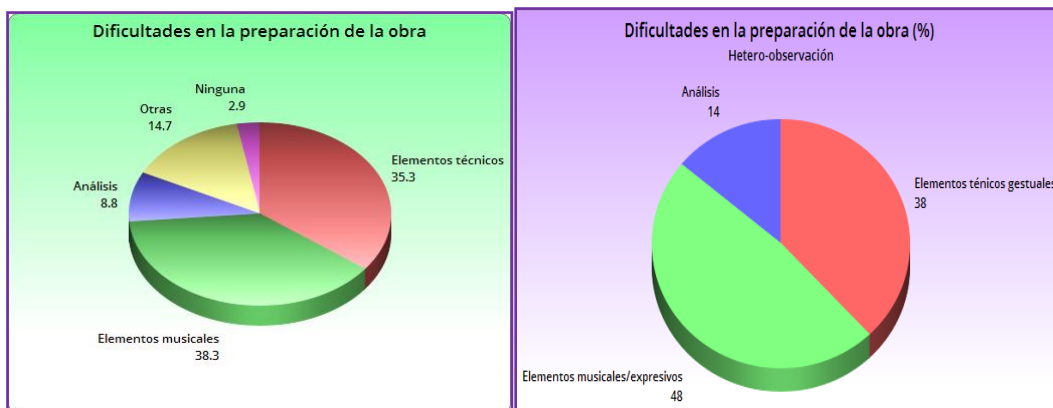
Los estados de ánimo de tipo mixto coinciden en algunas categorías de respuestas en las dos fases que estamos comparando, si bien en la primera fase de hetero-observación emerge una categoría muy importante y con un porcentaje de aparición elevado: la sensación de que el estudio realizado no ha sido suficiente para controlar la obra y los gestos en el podio. Esta categoría que hemos llamado “Falta de estudio” no expresa que no hayan estudiado, sino que se han dado cuenta de que lo que venían estudiando para preparar una obra para dirigir no es suficiente para una dirección gestual eficaz. La casuística es diversa, pero hay más participantes que expresan que a medida que van avanzando en la obra se van sintiendo más a gusto y tranquilos, más centrados, mientras un porcentaje menor reportan justamente lo contrario: que han empezado bien, pero a medida que avanza la obra van desconcentrándose y aumentan sus nervios.



Figuras 135 y 136. Comparación de las categorías de estados de ánimo mixtos reportadas en los auto-informes entre la primera fase de auto-observación y la primera fase de hetero-observación.

6.2 Evolución de las dificultades encontradas en la preparación de las obras

En los auto-informes de las fases E1.1 y E2.1 se les ha preguntado a los participantes por las dificultades encontradas en la preparación de la obra, ya que son los dos momentos de la investigación donde han de mostrarse autónomos para estudiar y preparar gestualmente las obras que se les han asignado para cada experiencia.



Figuras 137 y 138. Comparación de las categorías de “dificultades en la preparación de la obra” reportadas en los auto-informes entre la primera fase de auto-observación y la primera fase de hetero-observación.

🎵 Dentro de las categorías emergentes en el análisis de las respuestas, se puede observar que mientras el estudio y preparación de los elementos técnicos gestuales presenta un porcentaje un poco menor que la preparación de los aspectos musicales/expresivos en la primera fase E1.1, en la fase E2.1 estos últimos se incrementan en 10 puntos porcentuales por encima de los elementos técnicos. Esto se corresponde con una mayor focalización de los participantes en la experiencia de hetero-observación en los aspectos de carácter y expresividad musicales.

🎵 Llama la atención, asimismo, que en E2.1 el análisis de la obra cobra mayor protagonismo en la preparación de las obras, correspondiéndose con las categorías de sensaciones mixtas analizadas en esta misma fase, donde los participantes verbalizaban su preocupación por la falta de un mayor estudio y, al hablar de estudio de la partitura están refiriéndose al análisis de la misma.

🎵 Por último, ningún participante ha respondido en la fase E2.1 que no ha encontrado “ninguna” dificultad en la preparación de la obra, categoría que sí había aparecido en la primera práctica de autoobservación.

6.3 Comparación de los focos de atención gestual en la fase de auto-observación y hetero-observación.

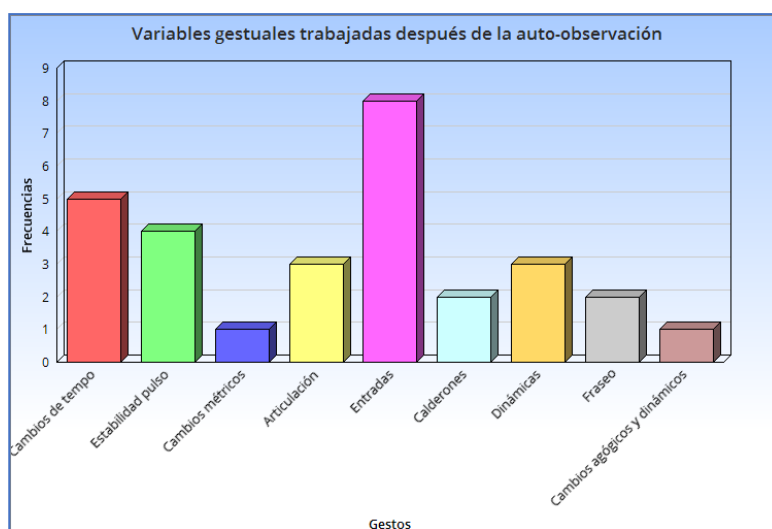


Figura 139. Categorías y sus frecuencias reportadas en los auto-informes respondiendo a las variables gestuales trabajadas después de visionar sus vídeos.

Los aspectos que han focalizado la atención de los participantes después de verse en la grabación de vídeo en la experiencia de auto-observación han sido los que aparecen la Figura 42.

- ♪ Destacan especialmente la focalización en el gesto para las entradas, seguido de los cambios de tempo y la estabilidad del pulso.
- ♪ Los aspectos gestuales que no han recibido una focalización específica en el estudio post-observacional han sido los cambios métricos (no había muchos en estas primeras obras de la experiencia de auto-observación) y los cambios agógicos y dinámicos (que sí había y en abundancia).

Después del debate, en cambio, la focalización del trabajo de los participantes para la última práctica (E2.2) presenta una distribución de aspectos gestuales diferente.

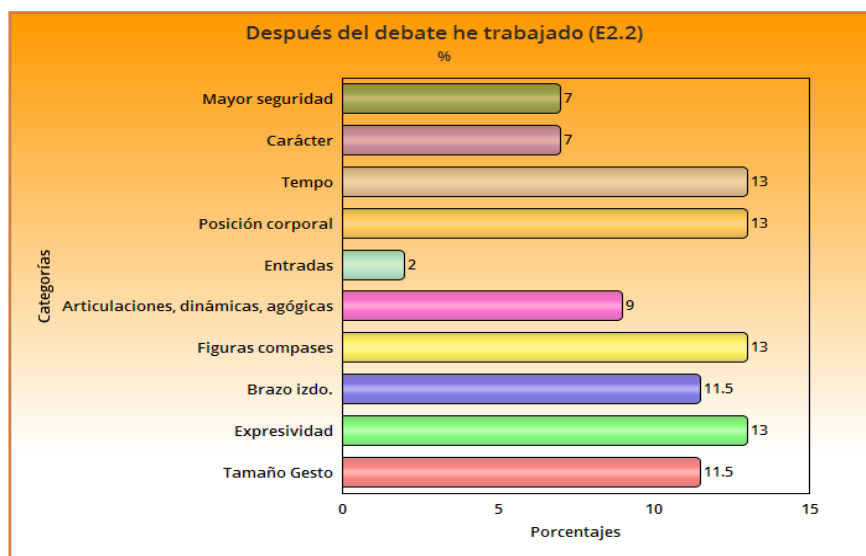


Figura 140. Categorías y sus porcentajes de aparición en los auto-informes respondiendo a qué aspectos gestuales se han trabajado después de los debates.

- ♪ Además de elementos gestuales, aparecen también elementos actitudinales (mayor seguridad) y predominan los aspectos de tipo expresivo (carácter, brazo izquierdo, expresividad).

- ♪ Las “entradas”, que era la variable que más parecía preocupar a los participantes en la primera experiencia, ahora es el elemento gestual al que menos atención han prestado en esta experiencia; y, por el contrario, los cambios agógicos y dinámicos que apenas habían suscitado atención en el trabajo de los estudiantes durante la fase de auto-observación, ahora, después del debate han cobrado importancia.
- ♪ Incluso cuestiones aparentemente básicas, como las figuras de los compases o el mantenimiento del tempo, vuelven a centrar la atención de los estudiantes buscando seguramente una mayor perfección en lo fundamental.
- ♪ Aparecen nuevas categorías como la posición corporal, que habla de la importancia durante los debates de la imagen holística corporal de los participantes en el podio que les ha sido revelada a través de los comentarios de los colegas.
- ♪ Otro tanto ocurre con una nueva categoría en esta fase como es el tamaño del gesto, producto también del feedback de los pares que recurrentemente han trasladado a los observados una imagen gestual excesivamente grande en general.
- ♪ Esto quiere decir que las alusiones, comentarios y elementos técnicos, musicales y actitudinales emergentes durante los debates han dejado un poso importante en los participantes que han intentado incorporar en su actividad gestual las mejoras sugeridas por los pares.

6.4 Comparación de la utilidad percibida por los participantes en ambas experiencias

Los participantes consideran que la fase de auto-observación les ha sido útil en los siguientes aspectos:

- ♪ Destacan en el gráfico las categorías referidas a una “mayor autoconciencia motriz” y para la visualización y resolución de “problemas técnicos gestuales”.
- ♪ También reportan que la imagen grabada de sus actuaciones les ha devuelto una percepción de falta de expresividad, falta de contacto visual con los músicos, problemas de tempo y falta de adecuación de la expresión facial a la música.

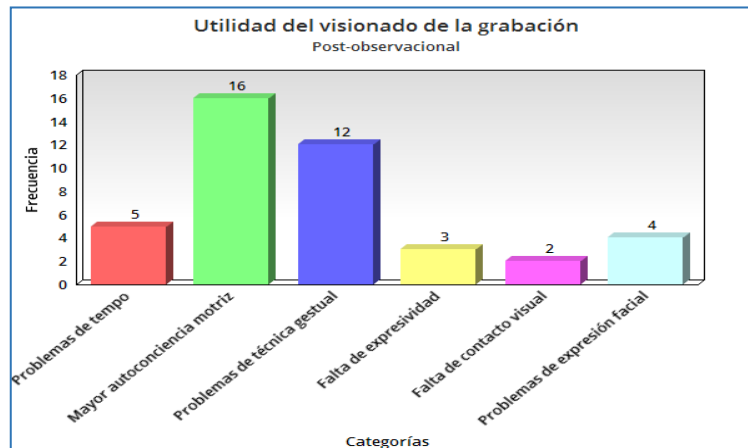


Figura 141. Categorías y sus frecuencias en los auto-informes sobre la utilidad de las grabaciones en la fase de auto-observación.

En la experiencia de hetero-observación, los participantes han considerado que los colegas les han ayudado a mejorar en los aspectos que desglosamos a continuación (Figura 45). Fundamentalmente destacan los aspectos actitudinales y la técnica gestual. Los aspectos actitudinales no han surgido durante la auto-observación o los participantes no han sido conscientes de ellos, más allá de la realización concreta de los gestos correctos para cada parámetro.

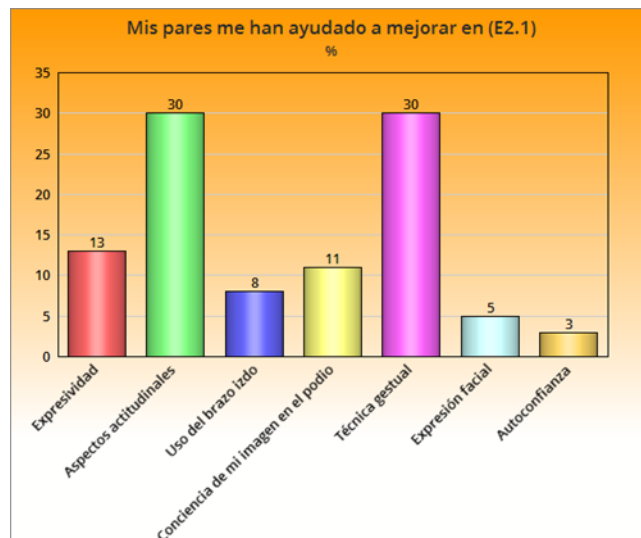


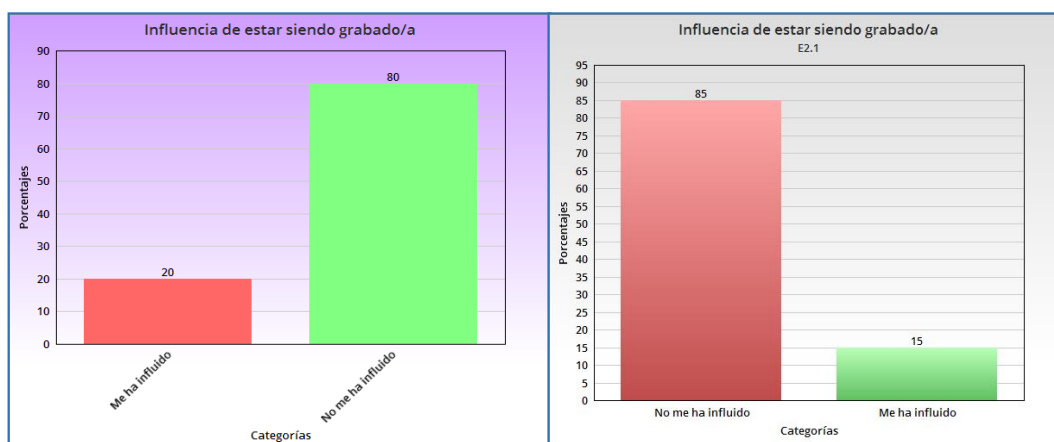
Figura 142. Categorías y sus porcentajes en los auto-informes sobre la utilidad de los pares en la experiencia de hetero-observación.

- En la categoría de aspectos actitudinales hacen referencia al modo de estar corporalmente y el comportamiento motriz en el podio considerado como un todo.

- 9: La expresividad, en todas sus componentes, es otra de las categorías emergentes en la práctica de hetero-observación.
- 9: Aparición de una categoría concreta que hace referencia al uso del brazo izquierdo y otra con la expresión facial, como componentes desglosados de la expresividad general del cuerpo.
- 9: Sin duda la categoría “Conciencia de mi imagen en el podio” resulta una novedad que emerge en esta experiencia gracias a los comentarios “desde fuera” hechos por los pares durante los debates.
- 9: Aunque en menor proporción, también hay participantes que han sentido que los debates con sus pares les han ayudado a tener mayor autoconfianza, especialmente cuando los comentarios críticos han sido positivos y se han puesto en valor diversos aspectos en la actuación de cada participante. Para alimentar esa autoconfianza es absolutamente necesario sacar a la luz en los debates los logros, no únicamente los aspectos a mejorar.

6.5 Influencia percibida por estar siendo grabados en vídeo

Los participantes refieren mayoritariamente que la presencia del vídeo en el aula y saber que estaban siendo grabados no les ha influido demasiado en sus actuaciones; la mayoría reporta que “se olvidaban” de que les estaban grabando. Veamos la evolución de estas percepciones en ambas experiencias, auto y hetero-observación:



Figuras 143 y 144. Respuestas en porcentajes emitidas en los auto-informes a la pregunta de si les influye estar siendo grabados.

Como se observa en los gráficos anteriores, según van pasando por las distintas prácticas en el podio, la influencia de estar siendo grabados es menor. Así, en la fase autoobservación los participantes que no se sienten afectados por ser grabados son el 80%, mientras que en la fase de hetero-observación aumentan hasta el 85%.

Esta cuestión tiene relevancia porque en otros colectivos las investigaciones apuntan precisamente hacia resultados totalmente opuestos a los que presentamos aquí. Los colectivos de profesorado o de maestros en prácticas, por ejemplo muestran gran resistencia a ser grabados durante sus clases. Los músicos, sin embargo, y también por una cuestión inherente a la profesión –hemos de actuar en público siempre- se revelan como un colectivo al que no le influye demasiado el ser grabado. Teniendo en cuenta que la retroalimentación a través del vídeo constituye una herramienta poderosa para el aprendizaje gestual, y viendo que la acción de grabar las actividades prácticas no constituye un obstáculo que presente fuertes resistencias en el aula de dirección, habría que emplearlo con mucha más frecuencia y de manera regular durante la formación de los futuros directores.

6.6 Lo que los participantes creen haber mejorado en la fase de auto-observación y en la de hetero-observación.

Fase de auto-observación: los participantes reportan que al final de la fase E.1.2, después de mediar la experiencia auto-observacional, han mejorado las siguientes competencias gestuales, por orden de frecuencias: .

- # *La marcación de dinámicas*
- # *La estabilidad del tempo*
- # *Los cambios de tempo*
- # *La marcación de compases*
- # *La estabilidad de la línea de referencia, las entradas, la marcación de las anacrusas y preparaciones*
- # *El fraseo y las articulaciones.*

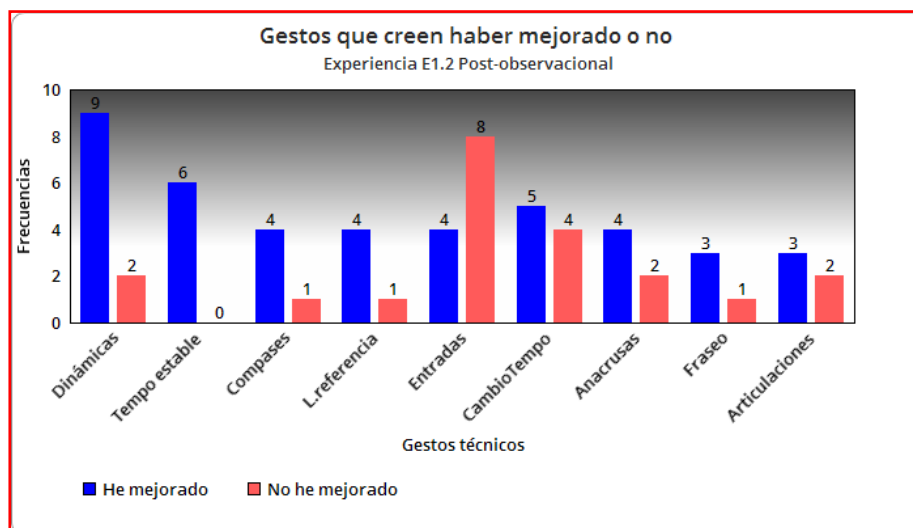
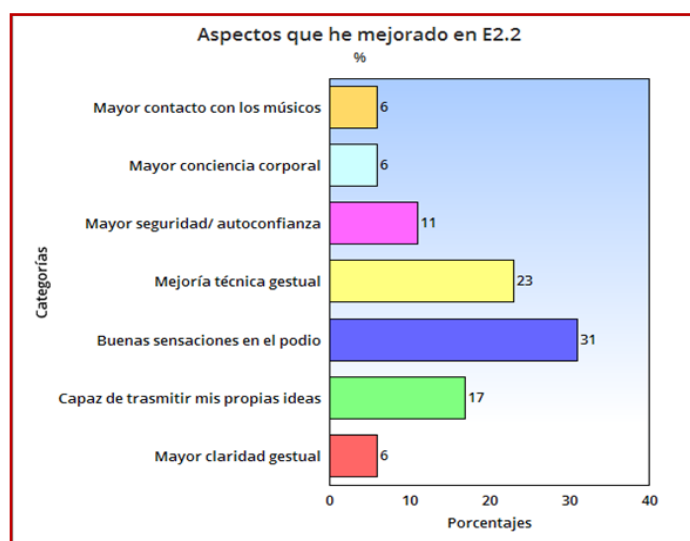


Figura 145. Gestos técnicos que los participantes reportan haber mejorado o no en la experiencia de auto-observación

Fase de hetero-observación: los participantes al final de la experiencia de hetero-observación, que es el final de la investigación, reportan haber mejorado en las siguientes cuestiones.

Figura 146. Gestos técnicos que los participantes reportan haber mejorado en la experiencia de hetero-observación.



☪ Sobresale por encima de todas las categorías el porcentaje del 31% referido a las “Buenas sensaciones en el podio”, que retrata un aspecto psicológico y emocional importante para seguir avanzando: estar a gusto y cómodo subido al podio.

☪ También destaca con un 23% los estudiantes que perciben que han mejorado su técnica gestual.

♫ Pero, sin duda, lo más interesante por resultar novedoso, es la aparición de categorías de respuestas que hacen referencia a la capacidad para transmitir las propias ideas musicales (17%), que viene a decir que los gestos han madurado de tal modo que aquellas frustraciones primeras por no conseguir transmitir lo que querían se perciben como superadas o mejoradas en algunos participantes.

♫ No menos importantes son las manifestaciones de mejora percibida en la adquisición de una mayor seguridad y autoconfianza (11%) de los participantes.

♫ En menor medida, también sienten que han mejorado en disponer de una mayor conciencia corporal, una mayor claridad gestual y en un aspecto que no había emergido hasta ahora: un “mayor contacto visual con los músicos”. Aunque los porcentajes de estas últimas categorías son más pequeños, sólo el hecho de que se hayan considerado como aspectos de mejora durante la etapa de hetero-observación puede dar una idea del tipo de competencias que han focalizado los debates y de su influencia en los aspectos que los estudiantes reconocen haber mejorado.

Aspectos que los participantes reportan haber mejorado en la última fase de hetero-observación por orden de mayor a menor media porcentual:

♫ *Buenas sensaciones en el podio*

♫ *Mejoría técnica gestual*

♫ *Capaz de transmitir mis propias ideas*

♫ *Mayor seguridad/autoconfianza*

♫ *Mayor claridad gestual, mayor conciencia corporal y mayor contacto visual con los músicos (estos tres aspectos con el mismo porcentaje)*

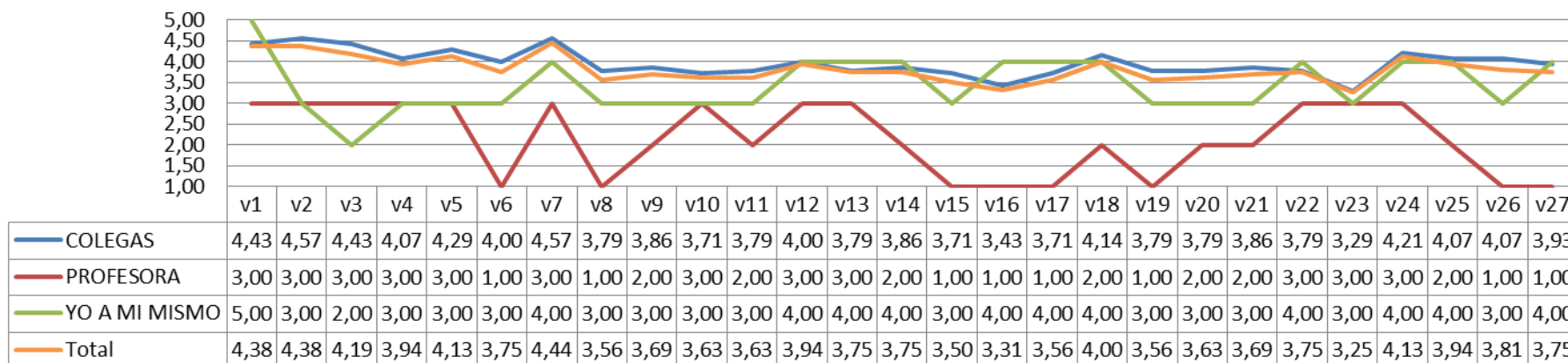
No obstante, cabe tener en cuenta que los resultados o mejoras percibidas en esta fase de hetero-observación están también mediados por la fase previa de auto-observación. Por tanto, estos resultados de mejora no pueden ser atribuidos exclusivamente a la fase de hetero-observación, porque si bien es cierto que los debates se han focalizado en la mayoría de las categorías

emergentes en este gráfico, también es cierto que de no haber mediado la fase previa de auto-observación focalizada principalmente en aspectos técnicos gestuales es posible que no se hubiera podido abordar en los debates estos otros aspectos que constituyen un salto cualitativo importante en la evolución competencial gestual de los estudiantes y que ha supuesto las mejoras observadas en esta última experiencia de hetero-observación.

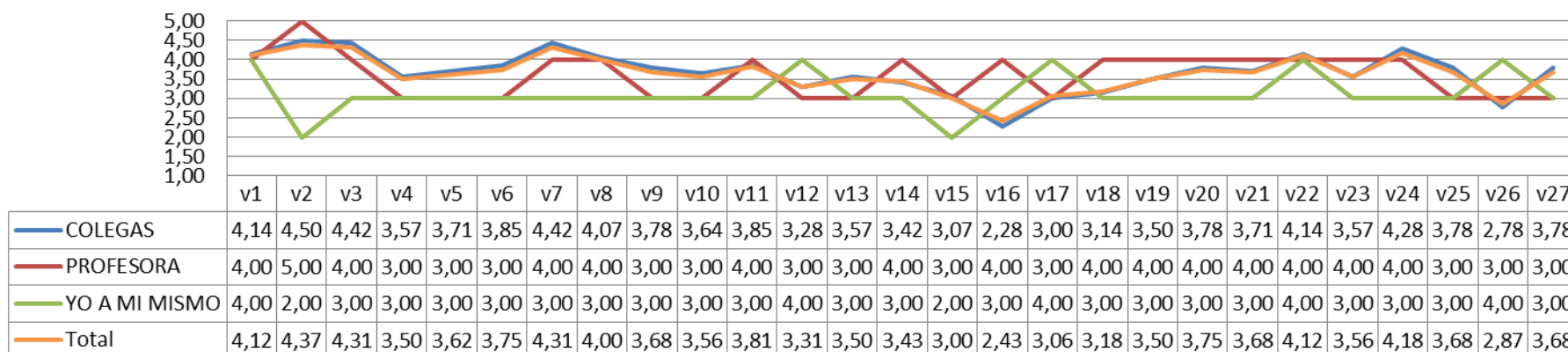
7- EL FEEDBACK DE LA INVESTIGADORA A LOS PARTICIPANTES AL FINALIZAR LA INVESTIGACIÓN

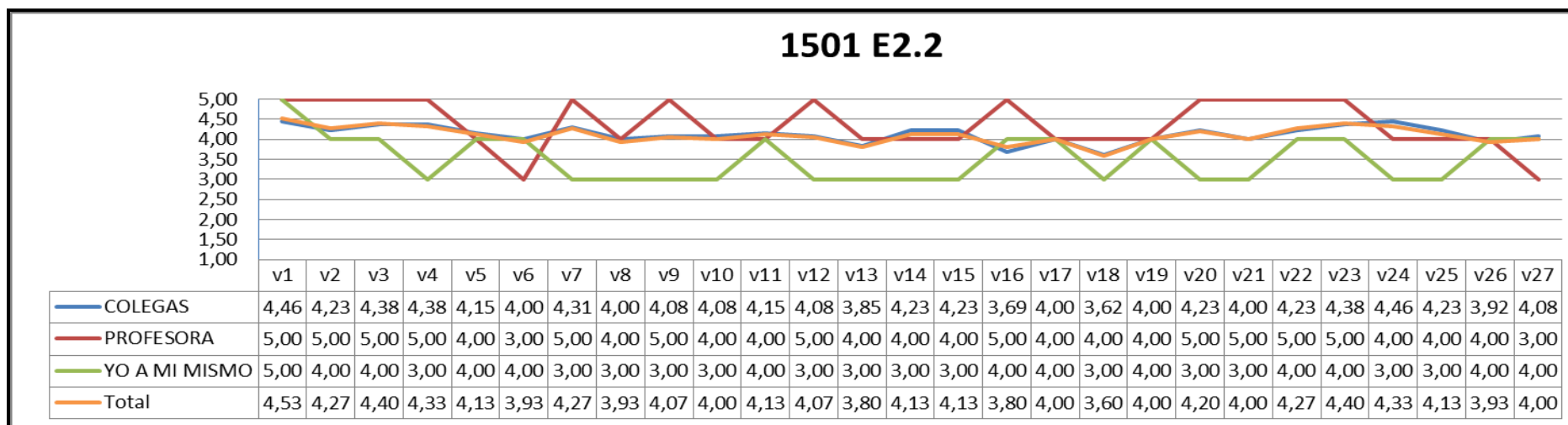
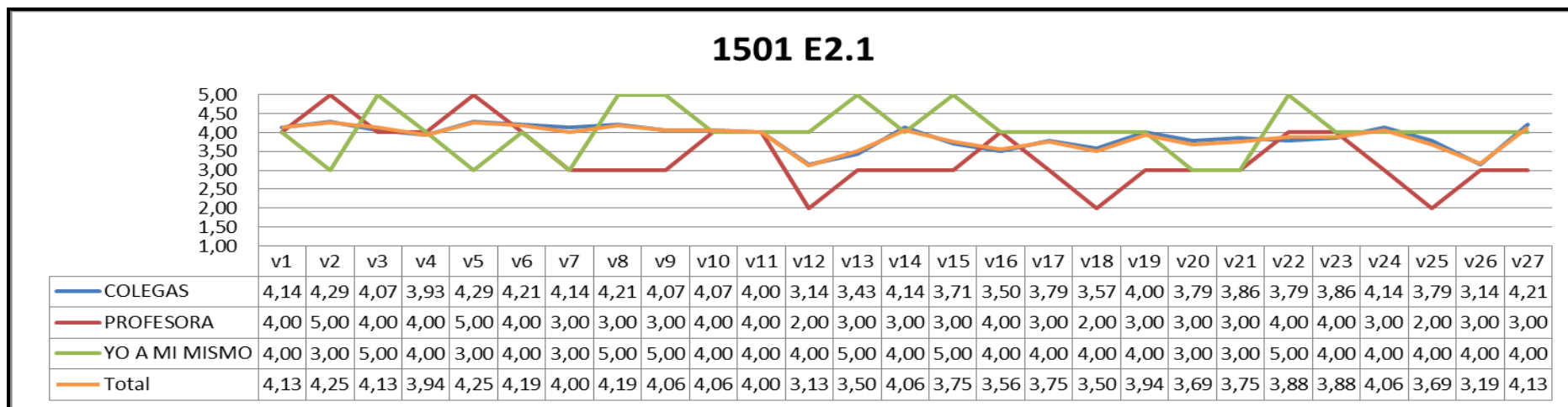
Al finalizar la investigación, después de las 4 semanas prácticas de experimentación, se les repartió a todos los participantes los datos correspondientes a cada una de las cuatro prácticas realizadas con la información de la puntuación media total de cada variable emitida por todos los tipos de jueces (profesora, pares y yo mismo), de modo que pudieran ver su evolución personal durante todo el proyecto. Sólo se entregaron los resultados cuantitativos de los cuestionarios de la escala OCGCS, ya que los auto-informes los habían cumplimentado ellos mismos y, además cualquier tipo de resultado más complejo que los descriptivos básicos (las medias, fundamentalmente) aún no había dado tiempo a llevarse a cabo; tampoco las transcripciones de los debates y todos los resultados de tipo cualitativo analizados en este trabajo estaban disponibles en aquel momento. Por tanto, se les entregaron 4 documentos con las medias de sus actuaciones en las 4 fases emitidas por todos los jueces, como veremos a continuación. Los participantes agradecieron este *feedback* de los resultados en las cuatro fases que, además de estar personalizados y ser documentos privados, les permitía por primera vez conocer las puntuaciones emitidas por sus colegas y la profesora y poder compararlas con sus propias auto-evaluaciones, variable por variable. Veamos una muestra del material repartido a cada estudiante al final de la investigación (2 semanas después de la última fase E2.2). En este caso, para el alumno 1501 (figuras 147-150).

1501 E1.1



1501 E1.2





Figuras 147-150. Gráficos de las puntuaciones obtenidas en las 4 fases por todos los jueces entregados a cada participante al final de la investigación. (Ejemplos de los documentos entregados al participante 1501)

*“¿No es increíble todo lo que puede tener dentro un lápiz?”
(Guille, hermano de Mafalda), Quino (1963)*

CONCLUSIONES FINALES.

LIMITACIONES Y POSIBLES INVESTIGACIONES FUTURAS.

Esta investigación se ha llevado a cabo con el propósito de analizar los cambios que se producen en la gestualidad de los estudiantes de Dirección de Orquesta en el ámbito de la Educación Superior de Música mediante el empleo de actividades de observación. Las actividades observacionales se han diseñado y llevado a cabo desde dos perspectivas: la auto-observación y la hetero-observación y se han realizado con un grupo de 28 participantes, todos ellos estudiantes de primer curso de Dirección de Orquesta en Musikene.

En la génesis de esta investigación han intervenido dos factores fundamentales. Por un lado, mi necesidad como docente de disponer de estrategias didácticas que permitan introducir en el aula de Dirección de Orquesta actividades colectivas que se muestren eficaces para la mejora del aprendizaje gestual tanto individual como grupal y, por otro lado, intentar poner al día en materia pedagógica la enseñanza de esta especialidad que aún a día de hoy permanece anclada en un modelo tradicional de enseñanza basado en la imitación del profesor, en clases individuales y en la trasmisión oral de conocimientos de maestro a pupilo. Este escenario tradicional de la enseñanza de la Dirección de Orquesta no permite al estudiante ser protagonista de su propio aprendizaje, ni tomar decisiones de manera autónoma que le conduzcan a una emancipación futura como profesional de la especialidad.

La investigación en el campo de la Dirección de Orquesta no es abundante, entre otras razones porque el interés de los investigadores en esta materia es reciente (las primeras investigaciones comienzan en el último cuarto del siglo XX), y los estudios realizados no se han centrado específicamente en la didáctica de esta especialidad que es el enfoque desde el que he querido abordar mi investigación. En la amplia revisión de la literatura existente en este campo no se ha encontrado una línea de investigación robusta y continuada sobre estrategias y herramientas didácticas para mejorar la gestualidad de los estudiantes de Dirección de Orquesta. Es por ello que esta investigación que presento tiene una relevancia especial para la docencia de esta especialidad y resulta absolutamente necesaria para comenzar a renovar y repensar el proceso de enseñanza aprendizaje que debe operar en el aula de Dirección de Orquesta.

La presente investigación persigue, no obstante, una meta más ambiciosa y de más alcance que los objetivos concretos que se han formulado como ejes principales para este estudio: iniciar una línea de investigación potente y continuada en el tiempo que profundice en la didáctica de la gestualidad y de otros aspectos relativos a la formación del futuro profesional de la Dirección de Orquesta. Esta investigación tiene la firme vocación de servir de punto de partida para futuras investigaciones y de inspiración para otros docentes/investigadores comprometidos con la mejora de la calidad de la educación en esta especialidad.

En este capítulo de conclusiones voy a presentar primeramente los resultados obtenidos a partir de nuestros objetivos de investigación, después las implicaciones de orden pedagógico y psico-didáctico que se desprenden de los hallazgos encontrados durante el proceso de análisis de los resultados y, finalmente, las limitaciones de esta investigación y posibles líneas de investigación futuras que se podrían abordar al hilo de los resultados obtenidos, así como de los aspectos de interés que han emergido durante la misma.

Los resultados de la investigación se han concretado y expuesto en detalle en los capítulos correspondientes a la experiencia de auto-observación (Capítulo IV), la experiencia de hetero-observación (Capítulos V y VI) y del estudio de la evolución de la estructura latente de la gestualidad (Capítulo VII). También la discusión sobre los resultados y sus convergencias y divergencias con la fundamentación teórica se presenta en cada uno de los citados capítulos. Por ello, en esta sección final de conclusiones voy a sintetizar los

hallazgos principales en relación a cada uno de los objetivos específicos de mi investigación.

Objetivo 1. *Comprobar si la auto-observación a través del vídeo mejora la gestualidad de los estudiantes de Dirección de Orquesta.*

Todos los participantes han mejorado la realización de las variables gestuales analizadas durante el proceso de auto-observación. Es destacable el hecho de que las competencias gestuales más difíciles de adquirir en un escenario tradicional de enseñanza han experimentado una mejoría notable entre la primera y segunda fase de la experiencia de auto-observación. Han reafirmado la correcta ejecución de las competencias más básicas y han avanzado en competencias más complejas en la gestualidad de un director novel. Es importante reseñar que esta mejoría ha tenido lugar en un plazo breve y disponiendo como única herramienta de *feedback* la visión de su actuación grabada en vídeo.

La gran mayoría de los participantes manifiestan no haberse sentido influenciados por el hecho de estar siendo grabados e incluso han expresado durante las siguientes fases de hetero-observación -en las que no se les mostraba la grabación de su actuación- la recientemente creada necesidad de verse a sí mismos grabados, indicando de este modo la curiosidad que ha despertado en ellos visualizarse desde una perspectiva externa y el impacto que ha supuesto confrontar sus autopercepciones con las imágenes de sí mismos que les ha devuelto el vídeo.

De estos resultados se desprende que la mejoría experimentada por los estudiantes ha tenido lugar gracias a la toma de conciencia de su propia imagen en los visionados del vídeo y que esta toma de conciencia les ha permitido reflexionar sobre sus errores y fortalezas propiciando el cambio y la mejora en la realización de sus gestos.

Objetivo 2. *Evaluar la hetero-observación como mecanismo de formación (individual y colectiva)*

La experiencia de hetero-observación ha resultado ser una actividad con resultados realmente importantes en relación a la mejoría gestual de todos los participantes y se ha mostrado como un mecanismo de formación útil tanto a nivel individual como colectivo.

Las competencias gestuales que han experimentado una mayor mejoría han sido las relacionadas con la expresividad corporal entendida como un todo en la que todos los aspectos gestuales confluyen en una misma dirección: focalizar la actividad gestual en la música que se quiere comunicar en vez de focalizarla en la propia actividad motora. Esta mejoría derivada de la experiencia de hetero-observación supone un salto cualitativo de suma importancia para la formación gestual de los estudiantes de Dirección de Orquesta porque el grado de maduración e integración de los gestos individuales puestos al servicio de la música es una competencia que se ha venido adquiriendo en la enseñanza tradicional de tipo individual en estadios muy avanzados de la formación de los estudiantes –último curso del Grado de 4 años-.

Cabe matizar que la experiencia de hetero-observación se ha realizado con partituras musicales con mayor dificultades técnicas gestuales que las empleadas en la experiencia de auto-observación y que, a pesar de esta dificultad añadida, las evaluaciones de todas las variables gestuales han mejorado de forma notable, especialmente las de carácter expresivo vinculadas a la comunicación musical y de las emociones que se desprenden de cada pasaje de la partitura.

Los debates realizados en torno a la actuación de cada participante han supuesto una implicación activa de todo el grupo en el proceso de formación de sus colegas y de sí mismos, tanto cuando han actuado como observadores como cuando han sido observados. Como observadores han ejercido de jueces comprometidos con la tarea de poner en valor las fortalezas del compañero y mostrar las flaquezas por medio de un discurso protector que han hilado muy fino para no herir a nadie con sus comentarios, socializando los errores e individualizando los aciertos. Este tipo de discurso integrador entre los observadores y el observado ha permitido que los *peer-assessments* hayan cubierto con creces su objetivo: ayudar a todos los participantes a obtener una visión externa de sus actitudes corporales en el podio, de sus capacidades para conducir la música con una actitud de liderazgo y potenciar el grado de comunicación expresiva de su gestualidad, principalmente.

En el proceso de dar *feedback* a los pares, cada participante ha tenido que reflexionar sobre la actividad gestual del otro, ha tenido que aprender a observar y focalizar su atención en los aspectos más relevantes de la actuación en el podio de los compañeros para poder emitir juicios de valor fundamentados. Mediante el análisis de la calidad y el

acierto de los juicios de valor emitidos por los participantes en el reconocimiento de la corrección o incorrección de los gestos realizados por los colegas se ha podido comprobar que la hetero-observación ha resultado ser una estrategia de formación muy potente para todos los integrantes del grupo. No sólo esto, todos los participantes en los debates, además de observadores, han debido actuar como observados y ponerse bajo la mirada de los demás. Esto les ha permitido recibir una impresión clara de la imagen externa que dan en el podio cuando dirigen desde una perspectiva externa –diferente de la perspectiva externa que proporciona la auto-observación-. Del *feedback* obtenido de los pares sobre su actividad gestual y la confrontación con su propia autopercepción surge el conflicto que propicia la reflexión y funciona como motor para el cambio. Al mismo tiempo, la observación de los comportamientos gestuales de los otros se convierte en referencia con la que confrontar la propia actividad gestual –la auto-percibida y la expresada por sus pares- y de esta confrontación emana un mayor conocimiento de las propias fortalezas y de los retos gestuales que le quedan a cada uno por conquistar.

Objetivo 3. Construir un modelo de gestualidad en Dirección de Orquesta que sea útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación de las competencias gestuales

Durante el extenso proceso de revisión realizado para proporcionar un marco teórico desde el cual sustentar y focalizar los objetivos de esta investigación, así como en la exhaustiva búsqueda de investigaciones previas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gestualidad de Dirección de Orquesta, no he podido encontrar un modelo de gestualidad que resultara útil a los propósitos que se persiguen en este estudio y que consisten fundamentalmente en la modelización de la gestualidad en Dirección de Orquesta atendiendo a las competencias gestuales que resultan imprescindibles adquirir, presentadas de un modo lógico y estructurado y atendiendo a las principales dimensiones musicales que se han de poder comunicar desde el podio.

Esta ausencia de modelos gestuales en Dirección de Orquesta que sirva de soporte en la formación gestual de esta especialidad me ha conducido necesariamente a la construcción de un modelo propio que, basado en la literatura previa, en los tratados de Dirección existentes y en mi propia experiencia resultara apropiado y útil para dicha formación gestual. Basada en este modelo de gestualidad en Dirección de Orquesta surge la escala OCGCS (Orchestral Conducting Gestural Competencies Scale) que ha evidenciado ser

una herramienta de gran utilidad como guía de trabajo para el estudiante, como elemento de control de la evolución del proceso de aprendizaje y como herramienta de evaluación (auto y hetero).

Este modelo de formación gestual diseñado durante esta investigación es sin duda una de las mayores aportaciones de este estudio a la mejora de la formación en Dirección de Orquesta y un hallazgo que puede servir de base y punto de partida de futuras investigaciones sobre la materia. La escala OCGCS ha sido construida y validada con todo el rigor necesario y sus características métricas de fiabilidad y validez confirman la idoneidad de la escala para medir el constructo para el cual se ha diseñado: la gestualidad en Dirección de Orquesta.

Objetivo 4. Medir el grado de mejoría de cada una de las competencias gestuales mediante la observación.

Este objetivo perseguía identificar qué aspectos de la gestualidad son más susceptibles de mejoría mediante las actividades de auto-observación y de hetero-observación. A este respecto he encontrado que si bien todas las variables gestuales han experimentado una importante mejoría en términos absolutos, en términos relativos, la auto-observación ha probado ser eficaz especialmente en la mejoría de aspectos gestuales básicos y de aquellos con una función específica, mientras que la hetero-observación ha puesto el acento de manera muy sobresaliente en la mejoría de los gestos más complejos de realizar, como son los que atañen al brazo izquierdo y a la expresividad.

Hay que subrayar que la experiencia de hetero-observación ha contribuido de manera espectacular a la mejora de la comprensión de la gestualidad corporal como un todo, no como gestos separados con funciones exclusivas y específicas. Desde el punto de vista formativo esta comprensión del cuerpo como generador de una actividad única que viene dada por la intervención de diferentes partes del cuerpo conectadas entre sí con un único objetivo – la comunicación musical- se puede considerar un resultado auténticamente espectacular por lo inesperado y porque responde a competencias gestuales que implican una importante maduración en la concepción de la gestualidad en Dirección de Orquesta. A la importancia de este hallazgo hay que añadir que esta maduración conceptual de lo que implica el estudio de la gestualidad ha tenido lugar en un periodo extraordinariamente corto para esta maduración. Esto no implica que todos los estudiantes hayan sido capaces

de integrar los diferentes indicadores gestuales en una concepción holística del movimiento corporal en sus actuaciones en el podio al final de la investigación, pero sí han mostrado un decidido empeño por intentar incorporar esta idea de conjunto en sus últimas actuaciones y una clara conciencia de saber dónde está el objetivo final que han de perseguir durante su formación.

Por último cabe añadir que los debates han permitido que haya tenido lugar una polifonía en el aula, en la que todos los participantes han tenido voz en una relación de tipo horizontal y que han sido protagonistas activos de su propio aprendizaje. Nada de esto ha estado presente nunca en la instrucción tradicional en Dirección de Orquesta, caracterizada por la imitación del profesor, clases individuales y un rol pasivo del estudiante durante el aprendizaje.

Objetivo 5. Indagar sobre posibles diferencias en la forma de evaluar la competencia gestual en función del tipo de juez y sexo.

Las evaluaciones en función del tipo de juez en esta investigación y para la muestra de los 28 participantes de la misma han presentado diferencias relevantes. Las evaluaciones más altas han sido las emitidas en las hetero-evaluaciones, esto es, las calificaciones otorgadas a los pares, mientras que las autoevaluaciones han mostrado un mayor grado de autocrítica de los participantes con sus propias actuaciones. La profesora/investigadora ha sido la jueza que ha otorgado puntuaciones más bajas a todos los participantes en la primera fase de auto-observación para pasar a otorgar las mejores calificaciones al final de la investigación, en la Fase 4.

También respecto al género se han observado diferencias reseñables: las mujeres se han mostrado más críticas consigo mismas en las autoevaluaciones que los hombres; así mismo, las mujeres de esta investigación han resultado ser más exigentes a la hora de evaluar a los pares (ya fueran hombres o mujeres).

Estos resultados coinciden, como ya se ha expresado en los Capítulos 4 y 5, con otras investigaciones en diversas áreas del conocimiento, en las que las autoevaluaciones muestran generalmente un puntaje menor que las evaluaciones a los demás. En nuestro caso, los participantes han pasado de un escenario en el que no eran autónomos y recibían

feedback de la profesora a otro en el que han pasado a ser conscientes de sus fallos focalizando sus auto-evaluaciones en dichos fallos sin tener en cuenta los logros experimentados. Esto podría explicar que las autoevaluaciones hayan resultado más críticas que las hetero-evaluaciones.

Objetivo 6. *Analizar la evolución de la estructura latente de la gestualidad de los estudiantes de Dirección de Orquesta en un proceso de aprendizaje mediado por la observación*

Este objetivo constituye uno de los que he abordado de modo más entusiasta porque me ha permitido indagar en los procesos que subyacen en el proceso de aprendizaje de la gestualidad y comprender el modo en que evoluciona esa estructura que subyace a la gestualidad en cada una de las fases de esta investigación. El análisis de la evolución de los análisis factoriales de cada fase, junto con la información referente a los componentes de cada factor y sus cargas factoriales correspondientes han revelado el modo en que los estudiantes de esta investigación han concebido las variables gestuales, agrupándolas, separándolas, relacionándolas, aislándolas, etc., durante el proceso de aprendizaje propiciado por las dos experiencias observacionales. En el Capítulo VII se da cuenta de manera detallada de las evoluciones experimentadas en la estructura latente de la gestualidad en cada fase y se pueden sintetizar en las conclusiones siguientes:

a) El proceso de aprendizaje de la gestualidad no es lineal, unidireccional y regular sino que es un proceso dinámico en el que se operan cambios continuos, generalmente no percibidos por los propios estudiantes, como el hecho de que en un comienzo tiendan a percibir cada gesto unido a los demás gestos que configuran una dimensión musical concreta (coincidentes con las dimensiones de nuestra escala) y que estos gestos separados por dimensiones reflejan el modo en el que se presentan los mismos en la secuencia de aprendizaje del aula: primero los gestos más básicos y después los más complejos; por un lado los gestos más fáciles de adquirir (no siempre son los más básicos) y por otro, los más difíciles de controlar.

b) Sin embargo, a medida que hemos ido avanzando en las siguientes fases de la investigación, las estructuras factoriales han ido cambiando sus componentes y sus cargas factoriales confirmando que en el proceso de aprendizaje de la gestualidad lo que subyace es un continuo reordenar y repensar los gestos que se quieren adquirir de modo que por proximidad, en unos casos, o por el descubrimiento de una relación entre algunos de ellos

durante las actividades de observación se sienten y se piensan de un modo diferente dando lugar a una organización y distribución de los gestos distinta a aquella con la que se comenzó el proceso de instrucción. El análisis de dichos cambios y los modos en que se asocian, disocian, integran o desagregan los gestos contribuye a poner luz en los procesos cognitivos que subyacen a la adquisición de las competencias gestuales.

c) Los resultados obtenidos de los análisis cuantitativos y cualitativos son congruentes con los resultados del análisis de la evolución de la estructura latente de la gestualidad durante la investigación. Así, en la última fase de la investigación, la estructura latente que subyace en la gestualidad de los participantes muestra una reagrupación de todos los elementos expresivos formando un gran bloque de variables que intervienen en la comunicación expresiva aunque provengan de diferentes dimensiones musicales. También se observa un especial énfasis en las variables gestuales que se corresponden con competencias que exigen mayor grado de maduración gestual (presentan mayores cargas factoriales). Esta descripción de la estructura latente al final de la investigación corrobora los hallazgos del resto de los análisis realizados apuntando a una integración de los gestos corporales que coadyuvan en la expresividad gestual dando como resultado una imagen corporal integrada para comunicar como un todo la expresión musical. Este estudio de la evolución de la estructura latente de la gestualidad también confluye al final de la investigación con los resultados del resto de los análisis llevados a cabo confirmando que las competencias gestuales que evidencian una mayor maduración en la concepción de la gestualidad y su finalidad en Dirección de Orquesta emergen con un interés renovado que no se había hecho presente en los primeros análisis factoriales.

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DERIVADAS DE ESTE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Debemos mencionar que durante esta investigación se han revelado algunas implicaciones pedagógicas muy interesantes:

- La autoobservación permite al estudiante tomar conciencia de los detalles gestuales que pasarían desapercibidos si no se visualizaran desde el exterior.

- A través de la auto-observación, el estudiante toma conciencia de su imagen externa en el podio y esta autoconciencia puede servir como motor de reflexión y cambio y también puede ofrecerles algunas bases para su autoconcepto como directores
- La práctica de autoobservación a través del video favorece la práctica reflexiva y permite al alumno asumir el protagonismo y la autonomía en su propia formación, poniendo en marcha una dimensión autorreguladora.
- El diseño experimental empleado ha hecho posibles las prácticas colectivas participativas y reflexivas, promoviendo el trabajo colaborativo y la interacción entre la comunidad de aprendices.
- El empleo del vídeo en el Aula de Dirección no presenta resistencias por parte de los estudiantes –a la gran mayoría no les influye ser grabados- y habría que aprovechar esta circunstancia para hacer un mayor uso de las grabaciones en el aula, no sólo para visualizar la acción de los estudiantes, también para visualizar los modos de hacer y decir de los docentes durante las clases que lleve a una reflexión y al cambio, si es preciso.
- Sería necesario que los docentes revisásemos nuestros modos de hacer y de decir en el Aula de Música en general y en el Aula de Dirección en particular. Sería recomendable grabar nuestras clases y observarnos a nosotros mismos en nuestra labor docente para repensar muchas de nuestras actitudes y el tipo de discurso empleado
- Para los docentes de los centros superiores de música resulta absolutamente preciso ponerse al día en materia de formación pedagógica y didáctica para llevar a cabo actividades formativas eficaces y eficientes dentro del aula, cuestiones éstas tradicionalmente desatendidas especialmente en la enseñanza de tipo individual.
- La introducción de clases colectivas y estrategias de aprendizaje colaborativas en Dirección y en otras especialidades tradicionalmente de tipo individual, como las instrumentales, es un reto para los Conservatorios Superiores de Música que quieran aprovechar los beneficios de la construcción socio-crítica del conocimiento y de las oportunidades que la interacción entre los pares ofrece para fomentar la autoconfianza, la autorregulación del aprendizaje y la autonomía futura. Eso, por no

hablar de los beneficios de la educación en valores que se fomentan durante el proceso de aprendizaje y que afectan al futuro de nuestros músicos como futuros profesionales bien pertrechados no sólo académicamente, sino también con los valores necesarios para afrontar los retos de una sociedad cambiante que necesita individuos proactivos, emprendedores y autónomos.

IMPLICACIONES DE TIPO PSICODIDÁCTICO DERIVADAS DE ESTA INVESTIGACIÓN

Además de las implicaciones pedagógicas de esta investigación, hay aspectos de tipo psicodidáctico que se derivan de la misma tales como las emociones, la autoestima, el autocontrol, la autorregulación, y otros de tipo relacional, colaborativo, destacando la importancia de lo social en el aprendizaje en el aula, las relaciones interpersonales entre pares y profesor y la importancia de educar en valores.

Todos estos aspectos han surgido durante los debates y los auto-informes y se han recogido en este capítulo final porque este trabajo responde a los objetivos y premisas de la investigación en el ámbito educativo, donde no sólo importan los resultados, sino los procesos que llevan a esos resultados. Esta investigadora cree que los objetivos iniciales del trabajo se han conseguido de manera muy positiva a nivel del aprendizaje de la técnica gestual; se han presentado los resultados de cada gesto, la mejoría experimentada por cada variable y, en conjunto, son unos resultados muy valiosos para poder introducir nuevas herramientas en el aula, especialmente organizando clases colectivas.

No obstante, no podemos olvidar que tratamos con personas –los participantes- que para llegar hasta donde hoy día están –algunos se dedican profesionalmente a dirigir, otros dirigen grupos amateurs locales y municipales, otros no han vuelto a dirigir nunca- han sufrido, han pasado nervios, estrés, vergüenza, se han sometido a la mirada de los otros, a las críticas y juicios de los demás; estos estudiantes han manifestado abiertamente sus miedos en los auto-informes, sus decepciones, sus percepciones negativas, su falta de autoestima y confianza en sí mismos. Por todo ello, el docente no debe obviar esa parte más humana, más emocional que afecta a los estudiantes de dirección y que, sin duda, influye en el modo en que se desarrolla el proceso de aprendizaje.

Al final, tarde o temprano y mejor o peor, todos aprenderán los gestos necesarios para dirigir, pero lo realmente importante es el proceso, no la meta. Ese proceso en el que no sólo se aprende a mover el cuerpo coordinadamente, sino a sentirse a gusto en el podio, a estar satisfecho y a gusto consigo mismo, estimulado, paciente, sabiendo valorar los logros y habiendo adquirido el hábito de perseguir con tenacidad y trabajo la superación de los obstáculos.

Si el docente propicia un proceso de aprendizaje de este tipo, junto con la inclusión en el aula de prácticas gestuales estimulantes y herramientas didácticas atractivas que den resultados positivos, como las empleadas en esta investigación y otras más, el camino hacia el expertizaje será más fácil y los estudiantes serán personas más felices porque se sentirán más realizadas.

LIMITACIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN

A pesar de las cautelas y controles establecidos para tratar de que las conclusiones sean lo más rigurosas posibles hay algunos aspectos que limitan el alcance de los resultados que se han obtenido y que, consecuentemente, habría de ser tenidos en cuenta en futuras investigaciones.

- Convendría que la muestra fuera de tipo probabilístico y aleatoria. En caso de haber podido disponer de ella, los resultados y las conclusiones habrían ganado en robustez y representatividad. También hubiera sido deseable disponer de un grupo de control, pero el volumen de participantes disponibles para la investigación no lo ha permitido.
- Durante esta investigación se ha podido abordar la cuestión relativa a la comprensión profunda de los procesos cognitivos y de construcción del conocimiento de los estudiantes que tienen lugar en situaciones como las del proceso experiencial descrito mediante el análisis de la estructura latente de la gestualidad en cada una de las fases de observación que han arrojado cierta luz sobre el particular. Convendría replicar este análisis sobre la estructura latente que subyace en los procesos de aprendizaje gestual con otros grupos de sujetos para comprobar que los resultados obtenidos con la muestra de nuestros 28 sujetos son coincidentes o presentan diferencias intentando descubrir las causas de dichas diferencias si las hubiera.

- Cabe preguntarse si los resultados obtenidos en las evaluaciones de la escala OCGCS hubieran podido ser diferentes si los participantes hubieran tenido conocimiento de la escala antes de comenzar la primera experiencia de auto-observación, es decir, hubieran tenido un conocimiento previo de lo que se les iba a medir gestualmente. No obstante, hay que decir que todos los participantes habían recibido instrucción sobre dichos gestos durante el primer semestre y conocían la terminología empleada en la escala y lo que medía cada indicador, si bien no habían dispuesto del documento concreto con los 27 ítems hasta la práctica E1.1, después de haber estudiado la obra durante una semana autónomamente. Pensamos que en el diseño presentado se podría haber explicado con anterioridad a la semana de preparación de la primera práctica el documento OCGCS con cada variable y sus indicadores para que los pudieran interiorizar y realizar ese primer estudio autónomo con un guion de trabajo, que es en definitiva una de las funciones que ha realizado esta escala durante el resto de las fases de la investigación.
- Esta investigación se ha diseñado con dos experiencias observacionales diferentes, una mediada por la retroacción a través de las grabaciones en vídeo de las propias prácticas observadas por el propio participante, y otra mediada por el *feedback* inmediato recibido por cada participante de los pares y la profesora después de cada actuación dirigiendo. El orden de ambas experiencias –primero auto-observación, y después hetero-observación- fue una decisión libre tomada por la investigadora, ya que no existen investigaciones previas en las que se combinen ambos tipos de aprendizaje observacional y, por tanto, no existen referencias respecto a qué orden o secuencia de actividades da mejores resultados. Sería conveniente testar cuáles serían los resultados obtenidos si se invirtiese el orden de las dos actividades, primero la experiencia de hetero-observación y después la de auto-observación. Es posible que el orden de estas prácticas observacionales tenga influencia en los resultados finales –mejores o peores que los obtenidos en nuestra investigación-, o quizás no resulten significativas las diferencias, si las hubiera.
- Hubiera sido deseable poder emplear los datos recogidos en los cuestionarios de los músicos que libremente acudieron a las prácticas para “hacer sonar” los gestos de los estudiantes cuando dirigían. Hubo que desecharlos por mostrar incongruencias claras en las calificaciones emitidas con respecto al resto de jueces y porque, además,

dejaron en blanco, sin evaluar, una gran cantidad de ítems de la escala porque, según comentaron, no sabían a qué se referían los enunciados de la escala. Por tanto, sería importante contar con músicos con suficiente formación orquestal –profesionales, no estudiantes instrumentistas- y/o formación en Dirección para que se puedan obtener datos también desde el punto de vista de quienes tienen que traducir los gestos en sonidos. Sus opiniones, si son opiniones autorizadas por experiencia o formación, son una de las “patas” del *feedback* que hubiera revelado algunos matices desde el punto de vista de los intérpretes y que nos ha faltado en este estudio.

- Esto explica que algunos participantes se hayan sentido frustrados en alguna de las interpretaciones por falta de competencias instrumentales y orquestales de los músicos–no miraban al director y no podían resolver los pasajes excesivamente complicados- y porque, además, la mayoría de los estudiantes del *ensemble* leía a primera vista las partituras durante las prácticas, a pesar de haber dispuesto de ellas con 2 semanas de antelación y deberían haberlas traído mínimamente leídas y preparadas.
- En la fase de hetero-observación se comenzó con una nueva partitura, pero sería interesante conocer cuáles habrían sido los resultados si se hubiese continuado con las mismas asignadas en la etapa de auto-observación. Es decir, testar la aplicación de ambas actividades con la misma obra (y también las actividades en orden inverso).

POSIBLES INVESTIGACIONES FUTURAS EN DIDÁCTICA DE LA DIRECCIÓN

- ✓ Las primeras auto-observaciones producen un gran impacto en los estudiantes y les conduce generalmente a repensar todos sus movimientos motores, transfiriendo dichos movimientos desde la perspectiva puramente técnica a una estructura cognitiva superior en la cual tienen lugar la reflexión *en y sobre* la práctica, así como otros procesos involucrados en el aprendizaje, tales como la autocrítica y la obtención de un imagen identitaria propia que puede conducir a objetivar y/o ajustar su autoconcepto como futuro director de orquesta y que deberían ser objeto de futuras investigaciones en esta área, toda vez que el autoconcepto y la capacidad de liderazgo

se vislumbran como dos caras de una misma moneda en materia de Dirección de Orquesta.

- ✓ Uno de los aspectos emergentes en esta investigación es la falta de profundización en el análisis de la partitura, así como la falta de estrategias de estudio que permitan un mayor y más rápido conocimiento de la misma. Sería preciso indagar acerca del tipo de análisis más conveniente para un director de orquesta que, sin ninguna duda, excede la formación que reciben los estudiantes de música tanto en el Grado Profesional como en el Grado Superior. En esta misma línea de investigación habría que examinar algunos modelos de trabajo (además del análisis de la partitura) y explorar las actividades de estudio que pueden ayudar a mejorar el aprendizaje de la obra, así como una posible secuencia de las mismas que permita una mayor eficiencia y eficacia en la preparación del texto musical a dirigir.
- ✓ Los estudiantes de Dirección realizan anotaciones en las partituras referentes a distintos tipos de jerarquizaciones morfosintácticas, anotaciones de entradas relevantes, marcación a veces en colores de distintos rangos de dinámicas, estructuras fraseológicas, secciones, intervenciones instrumentales importantes, etc. Esta actividad, relacionada con el análisis de la partitura, consiste en el empleo de símbolos que sirven para recordar los elementos importantes, destacables, los que el director no puede ni quiere olvidar y que se puedan ver de un simple vistazo rápido a la partitura mientras se dirige. Es, en definitiva, un conjunto de grafos, líneas, abreviaturas, etc., que resumen el pensamiento musical del director y el modo en que concibe la obra y sus elementos. Resultaría de extremo interés poder investigar sobre estos “rayados” de la partitura porque podrían poner cierta luz también a los procesos cognitivos que pone en funcionamiento el director cuando afronta una nueva obra: qué considera importante y qué no. No existe ninguna investigación sobre este particular hasta el momento y tiene, desde mi punto de vista, un importante potencial pedagógico porque permite al docente “ver” en los símbolos de la partitura lo que “ha pensado” el estudiante al preparar la obra.
- ✓ La escala OCGCS ha resultado un instrumento útil para el estudio y la evaluación de la gestualidad de Dirección de Orquesta, pero la última fase de esta investigación sugiere la necesidad de crear nuevas versiones adaptadas a diversos niveles

competenciales para las distintas fases o estadios de formación en los centros superiores de Música

- ✓ Explorar otras formas de *peer-interaction* en el aula de dirección, como el *peer-talking*, o el *peer-tutoring* para trabajar con colectivos más pequeños, diversificando de este modo los tipos de actividades grupales.
- ✓ Indagar acerca del nivel de conocimientos en materia de dirección orquestal que se imparte a los instrumentistas en los centros superiores en función de lo que precisarían, especialmente aquellos cuyo perfil profesional va a ser el de miembro de una agrupación orquestal o bien atendiendo a la posibilidad de la diversificación del perfil profesional futuro de los instrumentistas -poder dirigir una agrupación de músicos en el futuro, amateur, de estudiantes, etc.-.
- ✓ Investigar si el tipo de instrumento musical en el que ha sido formado anteriormente el estudiante de Dirección afecta a los resultados del aprendizaje gestual. Dicho de otro modo, ¿son gestualmente más competentes los pianistas, los trompetistas, los flautistas, etc.? ¿Disponen de una predisposición corporal más adecuada a la labor del director unos instrumentistas que otros?
- ✓ Uno de los retos más interesantes para las investigaciones futuras en el campo de la Dirección de Orquesta es sin duda todo lo relacionado con los métodos de ensayo, cómo enseñar a ensayar una orquesta de manera eficiente. Esta investigación está recién iniciada en algunos artículos que he podido revisar, pero orientada a lo que se ensaya y cómo se ensaya desde el punto de vista del director, no desde el punto de vista del profesor que debe promover dicho aprendizaje. De nuevo se observan en las investigaciones sobre Dirección una falta de enfoque de las mismas desde la Didáctica. Enseñar a llevar un ensayo es una tarea realmente compleja porque se puede y debe abordar desde muchas perspectivas: número de ensayos, horas de ensayo, orden de programación de las obras en los ensayos, ubicación del colectivo en el escenario durante los ensayos y durante el concierto, las relaciones de poder que se establecen dentro del colectivo orquestal, las relaciones de poder entre director y orquesta, los modos de comportarse en el podio, el discurso empleado por el director durante los ensayos, cuándo y cómo corregir, etc. Encontrar un enfoque metodológico

eficiente para el proceso de aprendizaje de esta cuestión sería muy relevante para los docentes de la materia y para los futuros directores.

- ✓ Hay un aspecto que no se aborda generalmente en el Aula de Dirección. Se trata de aprender a manejar un discurso sólido, bien estructurado y con la dicción y rigor gramatical necesarios delante de los músicos (durante los ensayos, por ejemplo) o del público (en las cada vez más frecuentes presentaciones de las obras del programa en directo en el propio concierto, a cargo del director, especialmente en los conciertos didácticos). Ya hemos visto la importancia del discurso para el establecimiento de relaciones interpersonales de un tipo u otro, así como la cantidad de recursos discursivos que pueden propiciar un tipo de comunicación oral con la orquesta que resulte positiva o justamente lo contrario. También el tipo de discurso empleado por el director ante los músicos está íntimamente relacionado con el autoconcepto, el grado de liderazgo y autoestima del director. Sobre el modo de dirigirse a los músicos desde el podio y los recursos discursivos que se deben emplear para propiciar unas relaciones fructíferas entre director y orquesta no hay nada escrito y es un campo de investigación sin explorar todavía.

“No hay camino para la verdad; la verdad es el camino.”

(Mahatma Gandhi)