

Revista arbitrada en castellano publicada por SAGE para la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

ISSN: 2307-4841

doi:

10.1177/2307484119878638



Creative Commons CC-BY: Este artículo se distribuye bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution 4.0 (<http://www.creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite cualquier uso, reproducción y distribución de la obra sin permiso, siempre y cuando la obra original se atribuya tal y como se especifica en las páginas de SAGE y Open Access (<https://us.sagepub.com/en-us/nam/open-access-at-sage>).



El debate en el aula de dirección de orquesta como mecanismo de aprendizaje individual y colectivo.

Margarita Lorenzo de Reizábal, Centro Superior de Música del País Vasco Musikene (España)

Manuel Benito Gómez, Universidad del País Vasco (España)

Resumen

La formación en dirección de orquesta se ha basado tradicionalmente en un modelo de imitación del maestro donde uno de los objetivos principales era la reproducción del modelo. Sin embargo, el Espacio Europeo de Educación Superior requiere una reorganización de los roles tradicionales del profesorado y los estudiantes; a aquéllos les atribuye un papel de ayuda y soporte del aprendizaje de los

estudiantes y a éstos un papel más activo y comprometido con sus propios objetivos de aprendizaje. Desde esa perspectiva, esta investigación explora el papel de los debates como mediador del aprendizaje individual y de grupo. Para ello se ha diseñado un escenario de hetero-observación en el que un grupo de 28 estudiantes de 1º de Dirección de Orquesta de un Conservatorio Superior de

Música en España observan y debaten sobre la actuación gestual de cada uno de ellos dirigiendo desde el podio. La investigación explora la riqueza de los debates que han tenido lugar post-observación y la estructura discursiva empleada, mostrando que los mismos han propiciado avances y mejoras en la gestualidad del grupo estudiado.

Palabras Clave

Debate; hetero-observación; dirección de orquesta; análisis del discurso; co-construcción del conocimiento.

Debating in the orchestra conducting classroom as a mechanism for individual and collective learning.

Margarita Lorenzo de Reizábal, Higher Music Centre of the Basque Country Musikene (Spain)

Manuel Benito Gómez, University of the Basque Country (Spain)

Abstract

Training in orchestra conducting has traditionally been based on a model of imitation of the maestro where one of the main objectives was the reproduction of that model. However, the European Higher Education Area requires a reorganisation of the traditional roles of teachers and students; to the former it attributes a role in helping and supporting students'

learning and to the latter a more active role committed to their own learning objectives. From this point of view, this research explores the role of debates as mediation of individual and group learning. For this purpose, a hetero-observation scenario has been designed in which a group of 28 students from the 1st year of Orchestral Conducting at a Higher Conservatory of Music in

Spain observe and debate the gestural performance of each of them conducting from the podium. The research explores the richness of the debates that took place post-observation and the discursive structure used, showing that such debates have led to advances and improvements in the gestures of the group studied.

Keywords

Debate; hetero-observation; Orchestra Conducting; discourse analysis; co-construction of knowledge.

El debate en el aula de dirección de orquesta como mecanismo de aprendizaje individual y colectivo.

por Margarita Lorenzo de Reizábal, Centro Superior de Música del País Vasco *Musikene* (España), y Manuel Benito Gómez, Universidad del País Vasco (España)

El propósito de esta investigación es estudiar la influencia de los debates sobre la mejora de la gestualidad de un grupo de estudiantes de Dirección de Orquesta de un Conservatorio Superior de Música en España en un escenario de hetero-observación. En esta investigación se explora si el debate es una estrategia didáctica que propicia la reflexión colectiva sobre la acción del otro y si los participantes desarrollan capacidad crítica aplicable posteriormente a sus propias acciones. Así mismo, se analiza si el debate fomenta la reflexión personal a partir de las discusiones que se generan en el grupo y el modo en que se construye el discurso en la interacción entre los pares.

Revisión de la literatura

A continuación se presenta la revisión teórica llevada a cabo, si bien no hemos encontrado investigaciones sobre el debate en el entorno de la educación musical a nivel superior, por lo que puede considerarse que éste es un trabajo innovador.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha modificado los roles del profesorado y los estudiantes. El alumnado ha de asumir el protagonismo en su propia formación e implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Imbernon y Medina, 2008). 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. 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 uno de ellos verbaliza su discurso interior (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, considerando esta última como 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). León, Felipe, Iglesias y Latas (2011) afirman 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.

Adamé (2009) añade que el trabajo en grupo además de resultar muy beneficioso como metodología para la realización de actividades colectivas resulta un fin en sí mismo debido a los valores que desarrolla en las personas: saber escuchar, cooperación, responsabilidad, adquisición de actitudes activas, participativas, etcétera.

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. Los mismos autores destacan la importancia de que participen todos los integrantes del grupo, de la conveniencia de agotar el tema, situación o conflicto y que las opiniones vertidas estén argumentadas, respetando y aceptando siempre al otro.

Para Parra-Meroño y Peña-Acuña (2012), el moderador encargado de dirigir el esquema de trabajo, los turnos y coordinar la participación de todos los miembros del grupo es el profesor. El enfoque didáctico de los debates 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, 2010). Esta estrategia didáctica prioriza la cooperación y la colaboración frente a la competición y posibilita el aprendizaje basado en competencias (Miguel, 2006).

De acuerdo a 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. Para Esteve (2004) lo importante es que las transcripciones reproduzcan fidedignamente el discurso generado por las personas a las que se esté observando. Lo interesante de estas grabaciones, añade la autora, 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.

Hetero-observación e Interacción de los pares

Cambra (1992) distingue dos tipos de observación en el aula: la «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. Suscribimos el concepto de observación formativa de Wajnryb (1992) como herramienta multifacética en el que la experiencia de observación incluye, además del tiempo empleado en el aula, la preparación para la clase y el seguimiento de la experiencia observacional al finalizar la misma. 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.

A pesar de la gran cantidad de horas de clase que los estudiantes de música 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 o de la relación individual estudiante-profesor. Philip, Adams e Iwashita (2014) afirman que los pares, como compañeros en interacción dentro del aula pueden ofrecer diferentes tipos de oportunidades de aprendizaje y describen el término «interacción entre pares» como cualquier actividad comunicativa llevada a cabo entre estudiantes, donde la participación del profesor es mínima o inexistente. Por su parte, Blum-Kulka y Snow (2009) se refieren al término «conversación entre pares» 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.

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 vygotskianos orientadas al «andamiaje colectivo» que hacen referencia a la co-construcción de conocimiento a partir de los que aporta cada miembro y a través de la interacción (negociación) dentro del grupo de aprendices (Nyikos y Hashimoto, 1997). 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.

En el contexto del aula de dirección de orquesta, Logie (2012) afirma que la opinión de un colega puede ayudar mucho especialmente a la hora de emitir una valoración que ayude al aprendiz de director a ser consciente de los problemas de liderazgo de los que puede no ser totalmente consciente. 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 (Esteve, 2004). El estudio de los efectos o impactos en el aprendizaje de los estudiantes del aula de Dirección mediante la estrategia de hetero-observación intenta establecer lo que el individuo es capaz de aprender con la ayuda de otros (iguales o más expertos). El objetivo principal es, tal y como apuntan Duff y van Lier (1997), no tanto el producto que se deriva de la observación, sino lo que la observación puede aportar al colectivo involucrado en ella. Resulta más importante el proceso que el resultado final, añaden Duff y van Lier. También Bodnar (2013) coincide en sus investigaciones que la evaluación de otros puede ser una herramienta de instrucción interesante para incorporarla al aula de Dirección.

Johnston (1993) realizó una investigación sobre el potencial formador de la hetero-observación y hetero-evaluación en estudiantes de dirección de orquesta. Los resultados de su investigación indican que el proceso formativo 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. En opinión del investigador, la hetero-observación y hetero-evaluación de los pares ofreció a cada director otro punto de vista diferente del

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.

Método

Contexto

Este estudio se ha llevado a cabo en un Conservatorio Superior de Música en España. El sistema educativo musical español no prevé formación de dirección de orquesta en niveles anteriores a la enseñanza superior. En el aula los estudiantes reciben retroalimentación sonora bien a través de los compañeros (cantando o tocando), bien mediante un pianista repertorista; sólo ocasionalmente se dispone de un grupo instrumental, *ensemble* u orquesta de cámara para las clases. No es habitual la grabación en vídeo de las prácticas de dirección. Los objetivos en el primer curso son fundamentalmente la adquisición de las competencias gestuales básicas y el análisis de las partituras. El repertorio comprende obras para orquesta de cuerda, pequeños ensembles, coros y orquesta de cámara. En este curso se ha incluido un nuevo diseño experimental basado en la hetero-observación y el debate.

Participantes y muestra

Los participantes de este estudio son la profesora/ investigadora y sus 28 estudiantes de primer curso de *Dirección de Orquesta* como asignatura obligatoria del currículo en el Grado Superior. Los 28 estudiantes son equiparables en edad y sexo (14 mujeres y 14 hombres de entre 18 y 19 años, edad en la que habitualmente se comienzan los estudios superiores de música en España). La muestra de esta investigación es de tipo incidental o de sujetos-tipo, no probabilístico.

Recogida de datos e instrumentos

La recogida de datos tuvo lugar en el segundo semestre del curso 2017/2018, cuando los participantes ya habían sido instruidos en gestualidad y análisis de partituras. Para esta investigación se ha diseñado una situación experimental realizada en dos fases, pre y post hetero-observacional, de modo que el estudio de las observaciones generadas en ambas fases pueda dar cuenta de la incidencia de la hetero-observación en el aprendizaje gestual individual y colectivo. En este diseño la variable independiente es la hetero-observación y la variable dependiente es el conjunto de gestos que el director de orquesta realiza cuando dirige una obra desde el podio. La variable dependiente se ha medido mediante la escala OCGCS -*Orchestral Conducting Gestural Competencies Scale*- (Lorenzo de Reizábal y Benito, 2018) de 27 ítems (ver Anexo 1). Durante el primer semestre de instrucción los estudiantes recibieron formación sobre los aspectos gestuales básicos en dirección de orquesta y sobre el modo de emplear la escala para la evaluación de los mismos. Por otro lado, la escala OCGCS les ha servido de guía a la hora de preparar gestualmente las obras y como marco de referencia para centrar los debates en torno a los diversos ítems de la misma.

Las actuaciones de cada participante en las dos fases de la experiencia han sido evaluadas por la profesora y por los pares. Así mismo, se han realizado grabaciones en vídeo de las dos sesiones prácticas y de los debates posteriores a la primera práctica, realizándose la transcripción de los mismos y su posterior categorización y análisis.

Diseño de la experiencia

Fase 1

Se repartió a cada participante una obra diferente; las obras fueron similares en cuanto al contenido musical y se les dio una semana (tiempo que dista entre clase y clase de la asignatura) para su preparación individual sin ninguna ayuda u orientación por parte de la profesora o compañeros. Después de la semana de preparación individual, cada participante dirigió su obra sin interrupciones e inmediatamente después de cada actuación se abrió un debate en el que colegas, profesora y la persona observada analizaban la actuación 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, sino al final de la experiencia. Todos los jueces (observadores) cumplieron el cuestionario OCGCS con relación a cada actuación.

Fase 2

Cada participante dispuso 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 2 volvieron a dirigir la misma obra y se volvieron a evaluar las actuaciones individuales con la escala OCGCS por parte de los pares y la profesora para comprobar si había tenido lugar alguna modificación de las puntuaciones obtenidas antes del debate.

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).

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. Se informó previamente y de manera exhaustiva a todos los estudiantes de los objetivos y el diseño del estudio, así como de las ventajas de formar parte de un trabajo novedoso, que les iba a proveer de una valoración escrita de sus parámetros gestuales individuales como resultado de la experiencia y la confianza de que se iban a trabajar todas las competencias previstas en la programación, si bien mediante actividades didácticas innovadoras. Durante el proceso no se observaron resistencias a la participación y, por el contrario, se constató un interés creciente por la consecución de las distintas fases y una participación proactiva de todos los participantes. Los estudiantes firmaron un consentimiento informado antes del comienzo de la investigación.

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 se ha utilizado una escala (OCGCS) como medida de la gestualidad en cada fase; la escala ha probado previamente una alta fiabilidad (ω de McDonald=0,96; fiabilidad compuesta>0,83), validez (VME>0,50) e invarianza respecto a las variables tipo de juez y sexo -del observador y del observado- (Lorenzo de Reizábal y Benito, 2018). Se ha realizado un análisis de las medias de cada uno de los ítems de la escala, su evolución en las dos fases y las diferencias según el sexo y el tipo de juez.

Con relación a la metodología cualitativa, se han realizado las transcripciones literales de todos los debates de

la fase 1 y han sido importadas al programa *Nivo 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 debates; etc.

Resultados y discusión de los análisis cuantitativos

Las puntuaciones medias obtenidas tras la aplicación de la escala OCGCS en la fase 2, una semana después del debate, oscilan en un rango de entre 3,5 a 4,3 puntos (de una escala tipo Likert entre 1 y 5), presentando una mejoría porcentual total de un 10% con respecto a las puntuaciones en la fase 1, antes del debate (Ver Anexo 1). Los porcentajes de mejoría de cada variable durante la experiencia de hetero-observación se pueden observar en la figura 1.

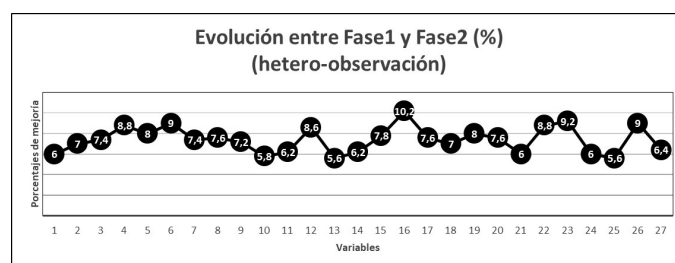


Figura1. Evolución de las variables entre las dos fases de hetero-observación expresada en porcentajes de mejoría. Fuente: elaboración propia.

Las variables gestuales en las que la experiencia ha tenido mayor impacto 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*.

Con relación al sexo, los participantes hombres han otorgado a sus pares calificaciones más altas que las participantes mujeres en ambas fases (fase 1: los hombres han emitido una puntuación media a los pares de 98,51 puntos; las mujeres, 90,6; fase 2, los hombres han puntuado una media de 105,8 a sus pares; las mujeres 102,6 puntos). Esto apunta a una tendencia hacia una mayor crítica de las mujeres de nuestro estudio que los hombres.

Todos los jueces han emitido puntuaciones entre las fases 1 y 2 que suponen mejorías porcentuales entre un 6,6% de las de los colegas hasta un 15,25% en las de la profesora. Estas mejorías en el lapso de una semana mediando una actividad de debate hetero-observacional corroboran los resultados de las investigaciones de Philp, Adams e Iwashita (2014) cuando afirman que la interacción entre los pares ofrece oportunidades de aprendizaje; nuestros resultados coinciden también con los de Nyikos y Hashimoto (1997) con relación a la idea de una co-construcción del conocimiento a

partir del que aporta cada miembro del grupo de aprendices. A la luz de los resultados de nuestro estudio, coincidimos con Logie (2012) en que la opinión de los colegas puede resultar muy valiosa para el aprendiz, si bien este autor hace referencia fundamentalmente a los problemas de liderazgo que se pueden observar mejor desde fuera mediante la evaluación de los pares y no emplea el debate en su investigación. En nuestro estudio, los pares no sólo han evaluado las actuaciones de los colegas, sino que han justificado y fundamentado sus opiniones, estableciendo una «conversación entre pares» -de acuerdo a las premisas de Blum-Kulka y Snow (2009)- que ha abarcado muchas cuestiones gestuales y actitudinales, no sólo el liderazgo mostrado en el podio. En este sentido, nuestro estudio aporta una visión más amplia de las potencialidades formativas en dirección de orquesta que las encontradas e investigadas por Logie (2012) o Bodnar (2013). Coincidimos en parte con Johnston (1993) cuando resume que la inclusión de la heteroevaluación en sus estudios permite la incorporación de un punto de vista diferente de aquel del docente. No obstante, Johnston no emplea tampoco el debate como actividad de evaluación, sino la calificación de las actuaciones de los pares sin que medie una auténtica «interacción entre pares», es decir, entre la comunidad de aprendices (pues se basa en calificaciones individuales de actuaciones individuales). En nuestro estudio, la mejora de las variables ha tenido lugar mediante las conclusiones obtenidas del debate hetero-observacional que, siguiendo las premisas de Esteve (2004), han propiciado no sólo una conciencia de los problemas en el observado, sino la propuesta de objetivos para la mejora.

Añadir, por último, que si bien las mejorías de las variables gestuales individuales han constituido un hito importante, no lo ha sido menos el aprendizaje colectivo que ha tenido lugar durante el proceso de interacción con los pares, en donde ha habido espacio para la reflexión sobre la práctica de los demás y sobre la propia (por comparación), y donde la emisión de juicios críticos han posibilitado una construcción de conocimiento que, en ocasiones, ha superado las expectativas marcadas por las 27 variables de la escala de referencia empleada. En este sentido, coincidimos con la idea de Duff y van Lier (1997) de que el proceso observacional puede ser más importante que el resultado final y creemos que en nuestro caso concreto de debate hetero-observacional se cumple dicha premisa.

Resultados y discusión del análisis de las transcripciones del debate

Para el análisis de las transcripciones del debate hemos separado los contenidos de las intervenciones de la profesora de la de los estudiantes para discriminar los puntos de interés y la focalización de las críticas de ambos tipos de jueces. Los 28 debates transcritos se han analizado partiendo de los indicadores de la escala OCGCS que han emergido durante los debates. Se ha señalado en el texto de las transcripciones la codificación de las categorías y subcategorías emergentes en el discurso según la tabla que aparece en el Anexo 2. Una vez codificadas las intervenciones de los pares durante los debates, se ha procedido a realizar un recuento del número de intervenciones relacionadas con cada categoría y subcategoría. Estas frecuencias absolutas se pueden observar en el siguiente gráfico (figura 2).

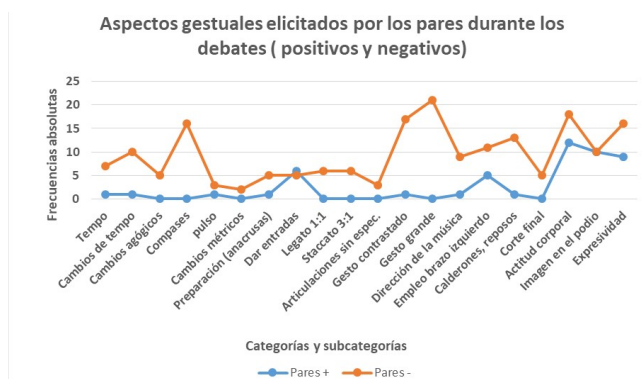


Figura 2. Frecuencia de Categorías y subcategorías mencionadas por los pares durante los debates, tanto para realizar evaluaciones negativas como positivas.

Fuente: elaboración propia.

En una primera aproximación analítica, 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. Las valoraciones positivas más frecuentes observadas por los pares se refieren a las categorías de *Actitud corporal*, *Imagen en el podio* y *Expresividad*. Estas valoraciones positivas en estas áreas concretas apuntan a que los pares han focalizado su atención específicamente en aspectos de comportamiento de carácter general: la imagen externa general, cómo se le ve al participante en el podio. Estos aspectos valorados positivamente hacen referencia a competencias que van más allá de la mera técnica gestual, sino al modo en que ésta se pone al servicio de la música.

Los aspectos negativos verbalizados durante los debates por los pares hacen referencia a prácticamente todas las categorías y subcategorías analizadas. El aspecto que más impacto ha causado en los participantes ha sido el empleo de un gesto demasiado grande en general y una falta de contrastes en las dinámicas. 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.

En lo referente al fraseo, las críticas de los pares se han focalizado en los calderones y en los cortes finales. De los primeros especialmente 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.

Cabe subrayar que se ha discutido de manera bastante profunda en los debates el tema de la elección de la marcación del compás con relación al tempo y al carácter de la obra. Esto supone que los observadores al ver a sus pares dirigir se han hecho conscientes 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. Otro aspecto que se ha discutido ampliamente ha sido la idea

de «dirección de la música». Han sido los propios pares los que al hablar del fraseo han introducido esta subcategoría queriendo transmitir la falta de una idea clara de cómo dar coherencia al discurso musical, llegando en ocasiones a hacer referencias indirectas a la importancia de la comprensión de la estructura arquitectónica de la obra.

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. Las intervenciones de la profesora han sido realizadas con una finalidad pedagógica, verbalizando consejos generales dirigidos no sólo al participante observado, sino a todo el colectivo. Este papel de la docente ha sido imprescindible porque, tal y como afirma Esteve (2004), la participación en el debate no surge de manera espontánea, sino que hay que propiciarla y permitir que todos los miembros participen respetando ideas y opiniones, tal y como aconsejan Imbernon y Medina (2008) y Parra-Meroño y Peña-Acuña (2012).

Hemos analizado el discurso de la profesora/investigadora para establecer cuáles han sido sus funciones y la repercusión de su discurso en el sujeto observado y en el resto del colectivo siguiendo las premisas de Daniel (2006) para las transcripciones y sus distintos niveles de análisis. También se han analizado las interacciones mantenidas entre los pares y la persona actora, los recursos discursivos que aparecen en los diálogos 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, en línea con las premisas de Damon y Phelps (1989), sin intervención de roles de poder, permitiendo la polifonía del aula.

Resultados y discusión del análisis del discurso e interacciones dialógicas durante el debate hetero-observacional

Para analizar el discurso empleado durante los debates en clase nos hemos centrado en dos criterios o parámetros de observación: a) la intención comunicativa; b) las claves de interpretación del mensaje (Tabla 1). 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 enunciado en plural. Mediante el uso de sutiles mecanismos discursivos el colectivo asume como propio el error criticado, de tal modo 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 busca modos de ponerles remedio (Ruiz-Bikandi, 2007). El grupo constituido en juez analiza y juzga pero no se «apodera» de los logros o de los aspectos positivos de la actuación ajena, contrariamente a lo que hace con los errores. Estos mecanismos discursivos son los que permiten que el debate pueda dar sus frutos en el aprendizaje, al no resultar herido por las críticas ningún participante.

Tabla 1 (dcha.). Análisis del discurso en los debates. Resumen de las funciones de los observadores y observados y de los vínculos cohesivos del discurso. Fuente: elaboración propia.

INTENCIONES/ funciones atribuidas a la docente durante el debate	<ul style="list-style-type: none"> • 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
INTENCIONES/ funciones atribuidas a los pares (observadores)	<ul style="list-style-type: none"> • Opinar (crítica positiva o negativa) • Discrepar entre ellos • Justificar opiniones • Reforzar positivamente a los pares • Socializar errores • Aconsejar • Buscar refrendo en la docente y en el colectivo
INTENCIONES/ funciones atribuidas al observado durante el debate	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptar opiniones • Refutar opiniones • Justificarse • Tomar anotaciones en la partitura • Preguntar
ANÁLISIS de vínculos cohesivos para crear continuidad	<ul style="list-style-type: none"> • 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
TÉCNICAS para construir el futuro a partir del pasado	<ul style="list-style-type: none"> • 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
USO del discurso protector	<ul style="list-style-type: none"> • 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.

Ejemplos de análisis de fragmentos de transcripciones

Ejemplo 1 (debate participante 106). Aparecen vínculos cohesivos para crear continuidad en el discurso como, por ejemplo, la referencia anafórica, que podemos observar mediante flechas que relacionan la secuencia 21, 22, 23, 24 y 25: 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 explícitamente¹.

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 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? **Diagnostica el origen del problema. Aconseja a todos. Suscita temas de diálogo**
26. (105) Estaba un poco preocupada, ¿no? **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 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. **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**
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)**

Podemos observar en la intervención del participante 107, secuencia 27, un ejemplo de empleo del *discurso protector*: 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. 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, sucede después de la crítica negativa.

Ejemplo 2 (debate participante 109). 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.

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. 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.

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.

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 tiempo y de repente, pum, ha sido como [lo canta]. [risas] **Opina positivamente**

Referencias anafóricas

Opiniones encadenadas

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 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. Elipsis verbal**
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 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.**

Ejemplo 3 (debate participante 107). Desde el punto de vista discursivo lo más llamativo es el empleo del recurso de conversación acumulativa, en esta ocasión con 4 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.

18. (P) ¿No?, entonces, cuidado con esos derroches de energía...que es lo mismo que te ha pasado a ti, Diego... **Aconseja al colectivo, aprovechando la crítica individual.**
19. (107) Que me tengo que relajar, ¿no? **Saca conclusiones. Pide refrendo.**
20. (P) No, tienes que hallar momentos en...↓
21. (105) Tienes que buscar cuándo relajar ↓
22. (112) porque si estas gritando todo el tiempo, al final no sabes qué resalto y... →
23. (105) se convierte en algo normal ← **Crítica construida colectivamente completando frase y añadiendo argumentos.**

Conversación acumulativa con 4 intervenciones para completar un enunciado

24. (107) Sí, sí, sí. Por ejemplo, en el *a tempo*, cuando tengo la melodía ahí. **Acepta crítica y ejemplifica un error.**
25. (P) Sí, incluso, en este pasaje [lo canta] podía haber... **Corroboración. Aconseja en tercera persona (dirigiéndose al colectivo). Deja en el aire la frase para que alguien la complete.**
26. (113) Sí, ha subido la textura. **Opina positivamente. Completa la idea de la docente.**

Conclusiones Finales

Los resultados obtenidos en el grupo analizado apuntan claramente a una mejoría en las competencias gestuales de los participantes en un escenario de hetero-observación mediado por el debate entre pares. Las mujeres de este estudio se han mostrado más críticas en sus evaluaciones que los hombres. Compartimos con Esteve (2004) y Duff y van Lier (1997) 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 dos semanas han mejorado de manera notable las competencias gestuales de los estudiantes; pero lo realmente importante y lo que les va a permitir continuar avanzando en el aprendizaje en dirección de orquesta es la experiencia de realizar críticas fundamentadas, aprender a observar y acostumbrarse a ser observado en los aspectos gestuales y musicales propios del aula del dirección y, complementariamente, en otros como los relacionales o psicológicos que emergen inevitablemente en procesos de aprendizaje en grupo. Hemos observado, asimismo, que la actividad de debate ha proporcionado un contexto formativo dinámico, atractivo y más divertido que otras actividades individuales y hemos constatado que, en línea con los argumentos de León, Felipe, Iglesias y Latas (2011), los estudiantes han expresado su sensación de responsabilidad y, al mismo tiempo, un aumento de autonomía y competencia. Estamos de acuerdo con Miguel (2006) y Adamé (2009) en que el debate ha facilitado un escenario de cooperación frente a un escenario competitivo, además de posibilitar el desarrollo de valores fundamentales como el saber escuchar, el respeto a las opiniones de los demás, la reflexión, etc. Del mismo modo, hemos hallado congruencia entre nuestros resultados y los de Martínez (2010), al emplear un enfoque didáctico de los debates que ha fomentado el pensamiento crítico y la independencia intelectual de los estudiantes. En resumen, se ha intentado crear un entorno de aprendizaje en el que los estudiantes han sido protagonistas de su propio aprendizaje siempre bajo la atenta supervisión de la profesora.

En el análisis del discurso empleado en los debates se han cumplido las premisas propuestas por Ruiz-Bikandi (2007) 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.

De los resultados de este estudio se vislumbran algunas implicaciones pedagógicas de interés para el aula de dirección de orquesta:

- a) Sería necesario que los docentes revisásemos nuestros modos de hacer y de decir en el aula de Dirección. 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 que empleamos en nuestra relación con los estudiantes.
- b) Para llevar a cabo este tipo de actividades de interacción entre pares en el aula se precisa de una planificación, claridad de objetivos y aplicación de principios que permitan que el colectivo funcione como un sistema cohesionado donde pueda tener lugar una co-construcción del conocimiento mediante el andamiaje colectivo.
- c) El docente no es el protagonista, está en la sombra, pero siempre pendiente de reconducir, informar, corregir, proponer, suscitar, organizar, etc.
- d) Los estudiantes de Dirección se beneficiarían ampliamente con la inclusión en el aula de actividades formativas como la descrita en esta experiencia.

Limitaciones de esta investigación y recomendaciones para futuras investigaciones

Esta investigación se ha realizado con un grupo o muestra de conveniencia de un Conservatorio Superior español. Queda por determinar si los resultados obtenidos se mantendrían en otros grupos similares procedentes de otros conservatorios superiores. Asimismo, sería conveniente explorar en qué medida influye en el resultado final el tamaño del grupo y si dicho resultado se mantiene cuando la experiencia se realiza en diferentes momentos o tiempos del proceso de aprendizaje de los estudiantes de Dirección de Orquesta. Complementariamente, sería interesante estudiar cómo influye el momento en que los estudiantes reciben la opinión sobre sus resultados; por ejemplo, cómo influye en los resultados que los estudiantes reciban la grabación -con su actuación y el contenido de los debates- entre la primera fase y la segunda.

Notas

¹ 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 estudiante observado”. Los números de la izquierda se corresponden con las secuencias ordenadas del diálogo de dicho debate.

Referencias citadas

- Adamé, A. (2009). Medios audiovisuales en el aula. *Revista digital innovación y experiencia educativa*, 19, 1-10. Disponible en http://online.aliat.edu.mx/Desarrollo/Maestria/TecEduV2/Session5/text/ANTONIO_ADAME_TOMAS01.pdf.
- Blum-Kulka, S. y Snow, C. E. (2009). Introduction: The potential of peer talk. *Discourse Studies*, 6, 291-306. doi: 10.1177/1461445604044290
- Bodnar, E. N. (2013). *The effect of intentional, preplanned movement on novice conductors' gesture* (tesis doctoral). Universidad de Washington. handle: 1773/23575.
- Cambra, M. (1992). Les observacions de classes al servei de la didàctica de la llengua estrangera. *Temps d'Educació*, 8, 333-354.
- Damon, W. y Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 58, 9-19. doi: 10.1016/0883-0355(89)90013-X.
- 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. doi: 10.1080/14613800600779519.
- Duff, P. A. y van Lier, L. (1997). Observation from an ecological perspective. *TESOL Quarterly*, 31, 783-787. doi: 10.2307/3587762
- 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*. Lérida: Milenio.
- Imbernon, F. y Medina, J. L. (2008). *Metodología participativa en aula universitaria. La participación del alumnado*. Barcelona: 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. Disponible 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* (tesis doctoral). Universidad a Distancia del Reino Unido. Disponible en <http://oro.open.ac.uk/38069/1/The%20role%20of%20leaders%20hip%20in%20conducting%20orchestras.pdf>.
- Lorenzo de Reizábal, M., y Benito, M. (2018). El aprendizaje de la gestualidad en dirección de orquesta mediante la auto-observación. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 144-152. doi: 10.1016/j.psicod.2017.07.006
- Martínez, R. (2010). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: 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.
- Nyikos, M. y Hashimoto, R. (1997). Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: In search of ZPD. *The Modern Language Journal*, 81(4), 506-517. Disponible en http://lhc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2006_10.dir/att-0071/01-Coll_Lng_TED_ZPD.pdf.
- Parra-Meroño, M. C. y Peña-Acuña, B. (2012). El aprendizaje cooperativo mediante actividades participativas. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 12(2), 15-17. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4193279>.

Philp, J., Adams, R. e Iwashita, N. (2014). *Peer interaction and second language learning*. Nueva York: Routledge.

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. doi: 10.1174/113564007780961624.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

Wajnryb, R. (1992). *Classroom observation tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexo 1

Dimensiones del análisis	Indicadores gestuales	Variables	F1	F2
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

Dimensiones del análisis	Indicadores gestuales	Variables	̄ F1	̄ F2
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 del movimiento: calderones	V20-Adecuación del tiempo de reposo	3,55	3,93
		V21-Anacrusa de reanudación del tempo	3,63	3,93
Carácter de la música (expresión musical)	Actitud corporal general	V24-Correspondencia actitud corporal/ carácter de la música	3,66	3,96
		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

Escala Orchestral *Conducting Competencies Scale* ((Lorenzo de Reizabal y Benito, 2018), con las medias totales correspondientes a las variables en las fases 1 y 2 de hetero-observación.

Anexo 2

Categorías y codificaciones empleadas en el análisis de la transcripción de los debates (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	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.	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 -
	Imagen externa atribuida al estudiante cuando está en el podio y las emociones o sensaciones que provoca en el espectador dicha imagen.	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.	Expresividad	Expresividad facial	Ef + / -
			Contacto visual	Cv + / -
Expresividad corporal en conjunto			Ec + / -	

Los símbolos + y -, hacen referencia a una valoración positiva o negativa respectivamente de las categorías analizadas.

Sobre los Autores

Margarita Lorenzo de Reizábal

Directora, compositora, pianista, médico e investigadora. Es Máster en Psicodidáctica y Doctora en Métodos de investigación y diagnóstico en educación. Profesora de Armonía y Dirección coral e instrumental en MUSIKENE y Directora de la Joven Orquesta de Leioa (25 años, más de 300 conciertos ofrecidos por España y Francia) y 12 grabaciones (CD y DVD). Sus libros “En el podio. Manual de dirección de orquesta” y “Análisis Musical” (Ed. Boileau, Barcelona) son un referente a nivel educativo y han sido traducidos a varios idiomas. Es inspectora de calidad para la acreditación de centros superiores de música en Europa (MusIQue). Es profesora del Instituto de Ocio de la Universidad de Deusto (Bilbao).

Manuel Benito Gómez

Matemático y psicólogo. Profesor titular de universidad del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco. Miembro del grupo GIeL de investigación en *e-learning*.

Margarita Lorezo de Reizábal

Dra. Margarita Lorenzo de Reizabal
Dpt. de Composición y Dirección
Centro Superior de Música del País Vasco-MUSIKENE
Europa Plaza, 2
20018 Donostia, Gipuzkoa
España
mlorenzo@musikene.net



EQUIPO EDITORIAL

Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

Carlos Abril. Universidad de Miami, Estados Unidos.

Rolando Angel-Alvarado. Universidad Pública de Navarra, España.

Leonardo Borne. Universidad Federal de Ceará, Brasil.

Alberto Cabedo. Universidad Jaime I, España.

Diego Calderón Garrido. Universidad Internacional de La Rioja, España.

Raúl Capistrán. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Internacional de Cataluña, España.

Óscar Casanova. Universidad de Zaragoza, España.

José Joaquín García Merino. IES Bahía Marbella, España.

Claudia Gluschankof. Instituto Levinski, Israel.

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.

Dafna Kohn. Instituto Levinski de Tel-Aviv, Israel.

Guadalupe López Íñiguez. Academia Sibelius de Helsinki, Finlandia.

Luis Nuño. Universidad Politécnica de Valencia, España

Lluïsa Pardàs. Universidad de Otago, Nueva Zelanda.

Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Javier Romero Naranjo. Universidad de Alicante, España.

Susana Sarfson. Universidad de Zaragoza, España.

Patrick K. Schmidt. Universidad de Ontario Occidental, Canadá.

Giuseppe Sellari. Universidad de Roma-Tor Vergata, Italia.

Gabriel Rusinek. Universidad Complutense, España.

Mónica María Tobo. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Raymond Torres Santos. Universidad del Estado de California, Estados Unidos.

Ana Mercedes Vernia. Universidad Jaime I, España.

Maria Helena Vieira. Universidad del Miño, Portugal.