



GENERALITAT
VALENCIANA

iseaCV

La asignatura optativa de dirección en las enseñanzas profesionales de los conservatorios públicos de la Comunidad Valenciana: diseño de un programa orientado al grado superior

Trabajo fin de grado

Alumno/a: Débora Nadal Rubio-Quintanilla

Director/a del TFG: Luis Pedrón Francés

Especialidad: Dirección

Grado Superior de Música

Curso académico

2025 – 2026



bajo licencia Creative Commons 4.0 EU

RESUMEN

El presente trabajo de Fin de Grado trata de analizar la asignatura optativa de Dirección en las Enseñanzas Profesionales a través de las guías docentes, pruebas publicadas y cuestionarios al profesorado que imparte esta optativa, además de crear una unión entre esta asignatura y las pruebas de acceso al grado superior. Se analizará la evolución histórica de la dirección exponiendo la enseñanza en Europa y otros países y las Escuelas de Dirección. También se presentarán distintas metodologías como Ausubel, Kolb, Dalcroze y Orff para realizar en el aula y finalmente, se diseñará una propuesta donde se analizarán las características del alumnado, los recursos que serán necesarios en el aula, el material que se va a utilizar, los objetivos y contenidos aplicados al grado superior y además, se establecerán 30 sesiones de un curso académico con una propuesta aplicable a esta asignatura y que ayude a todo alumno/a que desee ingresar en la especialidad de dirección en los estudios superiores.

Palabras clave:

TFG; Trabajo de fin de grado; Enseñanzas Profesionales; Unidad Didáctica; Optativa Dirección; Grado Superior; Música; Conservatorio Superior

ABSTRACT

This Bachelor's Thesis analyzes the elective course Conduction in Vocational Education Through course guides, published exams, and questionnaires for the instructors who teach this course. It also explores the connection between this course and the entrance exams for higher education. The historical evolution of conducting will be examined, outlining its teaching in Europe and other countries as well as the role of conducting schools. Different methodologies, such as Ausubel, Kolb, Dalcroze, and Orff will be presented for classroom use. Finally, a proposal will be designed that analyzes student characteristics, classroom resources, materials, objectives and content applicable to the advanced level. Furthermore, 30 sessions will be designed for an academic year, offering a proposal applicable to this course and intended to assist any student wishing to pursue a conducting specialization at the university level.

Keywords:

FDP; Final Degree Project; Professional Studies; Teaching Unit; Elective Course in Conducting; Higher Level; Music, Higher Conservatory

La asignatura optativa de dirección en las enseñanzas profesionales de los conservatorios públicos de la Comunidad Valenciana: diseño de un programa orientado al grado superior

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero dar las gracias a todas las personas que directa e indirectamente han sido parte de este proceso.

A Luis Pedrón, el que ha sido una pieza esencial en mi proceso como directora. Primero como tutor para poder realizar este trabajo y después, por no hacer que cayera en el camino y estar siempre dispuesto a que mejorara dándome consejos que han sido de gran evolución en mi persona como obligarme a apuntarme a teatro.

A todos mis profesores del grado de dirección, especialmente a Inma Dolón, la cual me ha transmitido su sabiduría y enseñanza de la dirección Coral.

A todos mis compañeros de dirección.

A mi querida banda, la Unión Musical de Ibi, la cual me dio la oportunidad de ser una más y de seguir mi proceso musical en todos estos años.

A mi Orquesta Sinfónica Alcoyana, siempre dispuesta a confiar plenamente en mi para ser directora invitada en el concierto de navidad y para ser la directora titular de la Joven Orquesta de Alcoy.

Y por último a toda mi familia por la paciencia y el apoyo que han tenido conmigo, por hacerme sentir orgullosa de todo lo que he logrado.

ÍNDICE DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

ISEACV: Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana

S.: siglo

A.c.: Antes de cristo

EEUU: Estados Unidos

TFG: Trabajo de Fin de Grado

EEPP: Enseñanzas Profesionales

BOE: Boletín Oficial del Estado

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN.....	1
1.1	Objeto de estudio y justificación.....	1
1.2	Estado de la cuestión.....	2
1.3	Objetivos.....	3
1.4	Metodología y estructura.....	4
1.5	Dificultades y facilidades.....	5
2	MARCO TEÓRICO.....	9
2.1	La enseñanza de la dirección musical.....	9
2.1.1.	La dirección musical: evolución histórica.....	9
2.1.2.	Enseñanza de la dirección en Europa y otros países.....	17
2.1.3.	Escuelas históricas de Dirección de Orquesta en el Siglo XX.....	23
2.2	Pedagogía en la dirección.....	30
2.2.1.	Pedagogías aplicables a la dirección.....	30
2.2.2.	Didáctica instrumental y colectiva.....	33
2.3.	Acceso al grado superior en la especialidad de Dirección.....	36
2.3.1.	Tipos de pruebas y contenidos.....	36
2.3.2.	Objetivos esperados en las pruebas.....	37
2.3.3.	Carencias formativas detectadas en la asignatura optativa de dirección.....	39
2.4.	Estudio de las necesidades.....	40
2.4.1.	Situación actual de la asignatura optativa de Dirección en las Enseñanzas Profesionales.....	41
2.4.2.	Necesidades del alumnado.....	44
3	MARCO PRÁCTICO.....	49
3.1	Diseño de la propuesta didáctica.....	49

*La asignatura optativa de dirección en las enseñanzas profesionales de los conservatorios públicos
de la Comunidad Valenciana: diseño de un programa orientado al grado superior*

3.1.1. Características del alumnado	49
3.1.2. Recursos del aula	50
3.1.3. Material	51
3.1.4. Objetivos generales y específicos.....	52
3.1.5. Contenidos	53
3.1.6. Secuenciación	55
3.1.7. Metodología de aula	59
4 CONCLUSIONES	61
BIBLIOGRAFÍA	63
WEBGRAFÍA.....	66
ÍNDICE DE TABLAS E ILUSTRACIONES	68
APÉNDICE DOCUMENTAL.....	69

1 INTRODUCCIÓN

El tema propuesto para este trabajo, es el estudio de la asignatura optativa de Dirección en las enseñanzas profesionales, con el fin de analizar sus carencias formativas y proponer una nueva metodología didáctica para facilitar el acceso a las enseñanzas superiores al alumnado interesado en estudiar esta especialización.

1.1 Objeto de estudio y justificación

El propósito de la realización de este trabajo se centra en el análisis de la enseñanza de la dirección musical dentro de las Enseñanzas Profesionales de Música, enfocándose específicamente en la asignatura optativa de Dirección y su labor hacia los estudios superiores. Se busca examinar el papel que tiene esta materia en la transición académica, evaluando si los contenidos actuales realmente preparan al estudiante para el salto a los estudios superiores.

Como estudiante de esta especialidad, mi motivación para realizar este estudio es profundamente personal y nace de mi experiencia. Al enfrentarme a las pruebas de acceso al grado superior, pude constatar el alto grado de exigencia que se requiere, descubriendo que muchas de las competencias evaluadas eran desconocidas para el alumnado o se dan por sabidas. En concreto, se asume que el aspirante posee una habilidad con la reducción del piano en las obras corales que en la mayoría de casos no es real. También el ejercicio de solfeo se desconoce que sea entonado y gestualizado a su vez.

Es necesario elaborar un trabajo para facilitar el ingreso de los futuros directores/as, ofreciendo una herramienta que cubra las carencias formativas que se pueden detectar. Además, mi intención es presentar una propuesta innovadora que rompa con la tendencia habitual de los trabajos de fin de grado. Al observar los repositorios académicos, se percibe un patrón recurrente: la mayoría de los trabajos se limitan al

análisis de una obra concreta, su grabación y la explicación de la técnica o la comparativa de versiones. Este trabajo da un enfoque distinto, no se pretende analizar una pieza, sino proponer un marco didáctico y metodológico que responda a las necesidades del estudiante frente a un sistema de acceso cada vez más complejo.

1.2 Estado de la cuestión

El estudio se contextualiza en la Comunidad Valenciana, centrándose en el análisis de la asignatura optativa de Dirección dentro de las Enseñanzas profesionales de Música. Se examina la transición hacia los estudios superiores, detectando un vacío formativo en las etapas iniciales debido a que la dirección se ha establecido históricamente como una disciplina de nivel superior o de formación no reglada. Por este motivo, el estado de la cuestión está formado por una serie de referencias bibliográficas que abordan desde la evolución histórica hasta las carencias metodológicas actuales del sistema educativo.

En cuanto a antecedentes, existen manuales que sirven como base teórica y técnica como de *The Art of Conducting* (Hunsberger & Ernst, 1992), *The Modern Conductor* (Green, 1987), *Dirección Musical, La Técnica de Sergiu Celibidache* (García Asensio, 2017) o *Conducting Technique For Beginners and Professionals* (McElheran, 2004) entre otros, donde se establecen los principios del lenguaje gestual y la técnica básica. Otros libros esenciales para comprender la evolución de la Dirección son *La magia de la batuta* (Herzfeld, 1957), que explora los orígenes de la figura del líder musical, y las investigaciones de García Vidal (2011) en su tesis doctoral, que ofrecen una visión sobre la situación actual de la especialidad y la falta de una didáctica reglada frente a la tradición de transmisión oral.

En segundo lugar, para el análisis de las escuelas del s. XX, son de gran ayuda las obras *A history of Orchestral Conducting in Theory and Practice* (Galkin, 1988) sobre las tradiciones nacionales, *The Cambridge Companion to Conducting* (Bowen, 2010) que contextualizan la profesionalización del director moderno o las páginas web donde se

describen los funcionamientos de las demás escuelas históricas de la Dirección de Orquesta. Asimismo, se recurre a bibliografía especializada en pedagogía musical, libros como *Corrientes Pedagógicas Contemporáneas* (Ballesteros, 2019) o *Adquisición y Retención del Conocimiento: Una Perspectiva Cognitiva* (Ausubel, 2009) complementadas con páginas web donde se reflexiona sobre el aprendizaje significativo de Ausubel y el experiencial de Kolb, junto a métodos musicales como Dalcroze y Orff, aplicados a la interiorización del ritmo y el liderazgo.

Además, se revisan las guías docentes de los conservatorios profesionales y los marcos reguladores del ISEACV para contrastar el nivel introductorio de la etapa profesional con el grado exigido en las pruebas de acceso al grado superior.

Finalmente, aparte de toda esta información, se examina la estructura de las pruebas de acceso¹ (análisis, reducción al piano, dictado y dirección gestual) para extraer las necesidades formativas reales y elaborar una propuesta didáctica que dote al alumnado de las herramientas necesarias para ingresar en la especialidad.

1.3 Objetivos

Los objetivos planteados para esta investigación son:

1. Analizar las carencias formativas de la asignatura y proponer una nueva metodología didáctica que facilite y asegure el éxito en el acceso a las enseñanzas superiores.
2. Conectar los contenidos de la asignatura optativa con las exigencias de las pruebas al acceso superior.
3. Diseñar una propuesta estructurada para la asignatura optativa de Dirección en las enseñanzas profesionales de música.

¹ Las pruebas de acceso serán explicadas en el punto 2.3.1. Tipos de pruebas y contenidos

4. Introducir a los alumnos a unas competencias básicas de la dirección (análisis, técnica gestual...)
5. Elaborar un cuaderno de ejercicios prácticos y repertorio adaptado que sirva de material para el aprendizaje.

1.4 Metodología y estructura

El presente trabajo se enmarca en una metodología de investigación aplicada de carácter cualitativo, ya que se analizan las necesidades, competencias y procesos de aprendizaje y práctica, proponiendo una herramienta educativa.

El trabajo está estructurado de la siguiente manera:

En el primer bloque, se realiza una investigación sobre la evolución de la dirección musical desde sus orígenes hasta la actualidad. Este bloque incluye el estudio de las escuelas históricas del siglo XX para comprender las diversas tradiciones técnicas y estéticas.

El segundo bloque examina las pedagogías aplicables a la dirección, integrando el aprendizaje significativo y el experimental. Asimismo, se analiza la implementación de métodos musicales activos como Dalcroze (El método Dalcroze para la enseñanza musical, 2026) y Orff (El método Orff, 2026). Además, de la didáctica instrumental y colectiva en la formación del director.

En el tercer bloque se lleva a cabo un análisis detallado de las pruebas de acceso al Grado Superior en la Comunidad Valenciana (ISEACV). Este bloque contrasta los contenidos y objetivos de las pruebas (desde la interpretación instrumental hasta la dirección gestual) con las competencias adquiridas en el grado profesional.

El cuarto bloque investiga en cuántos de los 19 conservatorios de la Comunidad Valenciana oferta esta optativa. Además de realizar un estudio pormenorizado de los planes de estudio en los centros que la imparten (revisando guías docentes, libros,

manuales de dirección que traten sobre técnica gestual, análisis de partituras, métodos de enseñanza y páginas web de los conservatorios), se ha enviado un cuestionario con preguntas específicas sobre la esta asignatura a los profesores, permitiendo profundizar en la realidad del aula e identificar las necesidades y carencias formativas del alumnado ante el alto nivel de exigencia de las pruebas al grado superior.

Finalmente, en el quinto bloque a partir de los datos obtenidos en los anteriores, se elabora una nueva propuesta didáctica para la asignatura de Dirección. El objetivo de este bloque es crear un modelo de enseñanza que resuelva las necesidades detectadas y dote al alumnado de herramientas eficaces para su ingreso al grado superior.

1.5 Dificultades y facilidades

Para el siguiente apartado se exponen los principales obstáculos y recursos que han condicionado el desarrollo de la investigación.

En lo que respecta a los impedimentos, se identificaron diversos factores previstos durante la fase de recopilación.

En primer lugar, se constató que un volumen significativo de los tratados de dirección y de metodologías se encuentran redactados en otros idiomas. No obstante, esto se pudo solventar de forma eficaz mediante el uso de herramientas de traducción digital disponibles en la web.

El segundo obstáculo, se observó una falta de información específica sobre los estudios reglados de dirección. Se localizaron algunas tesis doctorales relacionadas, pero presentaban contenidos insuficientes para abordar el objeto de estudio.

También la identificación de los conservatorios que imparten esta especialidad resultó compleja debido a la ausencia de información actualizada en sus páginas web. Esto

requirió una labor de investigación de campo que incluyó llamadas telefónicas, en las cuales fue dificultosa la comunicación y contacto con algunos de los centros.

De igual manera, la falta de guías docente fue irregular. Mientras que algunas guías estaban disponibles para su descarga, en otros casos fue necesario solicitar el envío por correo electrónico y además insistir al profesorado. Incluso, hay un conservatorio que su guía docente no ha podido ser consultada, ya que defienden que no ha sido elaborada todavía.

El último impedimento fue en la fase de encuesta, en primer lugar, se tuvo que conseguir los correos electrónicos corporativos de cada profesor para enviar las encuestas. Seguidamente, la respuesta del profesorado se vio afectada por el ritmo de contestación. De los nueve² cuestionarios enviados, inicialmente solo se recibieron dos respuestas, lo que obligó a realizar un recordatorio. Finalmente, se logró obtener la colaboración de siete docentes.

En cuanto a los factores que han favorecido el desarrollo del presente estudio, en primer lugar, cabe destacar la utilización de la plantilla de estilo configurada siguiendo las normas del manual para realizar los trabajos de fin de grado. Este recurso ha permitido agilizar el proceso de redacción al proporcionar una estructura ya definida para márgenes, encabezados, espaciado o tipografía, asegurando la coherencia del documento.

Asimismo, otra de las facilidades fue la creación del marco práctico. Este apartado a partir de ir superando las dificultades presentadas y de unir todo lo investigado se ha podido crear una propuesta didáctica diseñada específicamente para la optativa de dirección.

² Hay nueve cuestionarios porque en uno de los centros imparten la optativa de dirección coral y la optativa de dirección orquestal con dos profesores distintos.

Como se puede observar, se evidencia que los diversos obstáculos durante la investigación fueron superados satisfactoriamente, convirtiéndose en la clave para el desarrollo del trabajo.

2 MARCO TEÓRICO

El siguiente capítulo estará compuesto por cuatro puntos:

- 1) El primero de ellos estará dedicado a la enseñanza de la dirección musical, donde se abordarán los temas de la evolución histórica en la dirección, las escuelas de dirección y la enseñanza de esta disciplina en Europa y otros países.
- 2) En el segundo punto se investigará las distintas pedagogías utilizadas en la dirección y la didáctica instrumental y colectiva.
- 3) En el siguiente punto, se va a indagar cómo es el acceso a la especialidad de dirección y las competencias que se esperan, cómo son las pruebas y sus contenidos y qué carencias formativas hay detectadas en la asignatura optativa de dirección de las enseñanzas profesionales.
- 4) En el último punto del bloque se hará un estudio de las necesidades, viendo cómo es la situación actual de la asignatura optativa y que necesidades tiene el alumnado. También se justificará la creación de una propuesta que sea exitosa de cara a las pruebas.

2.1 La enseñanza de la dirección musical

La dirección musical se considera una de las disciplinas de mayor complejidad en el ámbito musical, dado que combina la gestualidad, análisis, liderazgo, escucha interna, comunicación, técnica corporal y conocimiento de mucho repertorio. Aunque esta práctica posee antecedentes históricos, su enseñanza reglada es de carácter reciente, habiéndose desarrollado fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX (Bowen, 2010).

2.1.1. La dirección musical: evolución histórica

En el siguiente apartado, se contextualizará la práctica de la dirección con el fin de entender el origen y analizar su evolución histórica hasta la actualidad.

La figura del director musical se conformó a partir del desarrollo de composiciones musicales cada vez más complejas y elaboradas y ante las cuales se exigía de un liderazgo capaz de romper la individualización que constituía la orquesta.

El propósito de este cambio fue crear una identidad interpretativa única, representada por el director. Su criterio, siendo el responsable de la interpretación de sinfonías, conciertos, o poemas sinfónicos, entre otros, requiere de una formación integral en diversos ámbitos para garantizar el éxito en el desarrollo de su trabajo. Por consiguiente, su preparación necesita de una profunda formación en distintas materias como Historia de la Música, Estética, Armonía, Contrapunto, Acústica, Organología de los instrumentos, Análisis Musical, Repertorio, Psicología de grupos y el más importante, técnica de la Dirección Musical. Según expone García Vidal (2011) se asume como un hecho evidente que un instrumentista requiere una formación técnica para alcanzar un alto nivel de ejecución, no obstante, no suele aplicarse la misma lógica al ámbito de la Dirección Musical. Del mismo modo que el músico debe poseer nivel técnico para tocar su instrumento, el director o directora debe desarrollarla sobre el suyo, es decir, la agrupación que dirige.

Históricamente, se ha sostenido la creencia de que un instrumentista cualificado poseía las facultades necesarias para ser un buen director y esto ha afectado a que las tarimas sean invadidas por músicos reconvertidos en directores sin ninguna formación específica de la disciplina de dirección. Ante la escasa oferta formativa previa, la alternativa más frecuente ha consistido en tomar clases particulares impartidas por maestros experimentados.

A pesar de la ausencia de información que permite precisar el origen exacto del inicio de la dirección, se estima que su aparición nació de manera paralela al de la propia música. Herzfeld (1957) narra que hubo un momento de la historia en el que diversos individuos se agruparon para cantar juntos un lamento fúnebre, invocación a los dioses o cualquier otro canto primitivo y se deduce que uno de ellos asumió la iniciativa para

coordinar el inicio de la ejecución. Por consiguiente, la práctica conjunta del canto o la percusión, marcó el inicio de la dirección musical ante la necesidad de un líder que tomara decisiones ante todos.

Determinadas representaciones del arte prehistórico pertenecientes al Neolítico Antiguo muestran a un grupo de personas en una especie de círculo o corro, aparentemente involucradas en algún tipo de danza ritual. En un extremo de la imagen, se identifica a un personaje donde sujeta un bastón con la mano, cuya figura se asocia con el maestro o director.



Figura 1. Pinturas rupestres del Neolítico. Grupo de danzarines y un personaje que sujeta un bastón

En este mismo libro se puede apreciar una cita de Friedrich Herzfeld en su libro *La magia de la batuta* donde se aprecian los orígenes de la dirección.

En algún lugar y en alguna remota época de la impenetrable Prehistoria se reúnen indígenas para jugar o para trabajar. Entonan sus canciones y baten palmas o patean, efectuándolo algunas veces sobre planchas de madera para reforzar el sonido. Su música se simultánea casi siempre al canto y los instrumentos, pues ambas cosas se desarrollan juntas desde el origen. [...]. Un individuo se sitúa en el centro o los precede, y los guía, entonando la canción o “llevando el compás” con un instrumento. Este individuo es el primer director. Su labor fue desde el principio y sigue siendo hoy, la esencia de la

dirección. Él hace actuar a los músicos, asociándolos rítmicamente, y anima su ejecución (Herzfeld, 1957).

A partir de las referencias contenidas en los textos bíblicos como fuente, se identifica la primera orquesta que aparece en la historia la del rey Saúl en 1025 a.C. con un total de veinticuatro músicos entre cuerda y viento. Se documenta que David participó como intérprete de arpa en esta orquesta hasta el deceso de Saúl y su posterior proclamación como monarca. Entre sus contribuciones principales destaca la organización de cantores y músicos de la casa de Jehová, formando un grupo de 4.000 integrantes destinados a intervenir en las festividades anuales del templo. (El rey David y la música — BIBLIOTECA EN LÍNEA Watchtower, 2025).

2.1.1.1. Los orígenes de la Dirección de Orquesta

Posteriormente, en el siglo XVII, se documenta en el *Compedium Musicae* de Descartes una descripción sobre la eficacia de la música en el espíritu humano. De forma paralela, se le atribuye a Claudio Monteverdi (1567-1643) la creación del germen de la ópera mientras debatía con Artusi (1820-1911) sobre cuestiones musicales armónicas. Se identifica a Monteverdi como el primer director que dirigió lo que sería futuramente la orquesta sinfónica en *Orfeo* (1607), donde había órdenes de que el grupo debía estar formado por treinta y seis músicos: violines, violas, cellos, un contrabajo, dos claves, dos órganos de concierto, una o dos arpas, tiorbas, cornetas, trompetas y sacabuches. De este modo, se considera que Monteverdi concluyó la etapa de la música recitada e inició un notable interés por la música instrumental.

Las casas reales europeas fomentaron la contratación de compositores para la creación de piezas destinadas a amenizar las fiestas y los momentos de esparcimiento. Según expone Tenza (2020) en su libro, se identifica a Jean Baptiste Lully (1632-1687), compositor de la corte de Luis XIV, como el primer director musical que se tiene constancia. La dirección de sus obras al frente de la agrupación de cuerda real, denominada *Les vingtquatre violons du Roy*, se efectuaba mediante el uso del gran

bastón de madera con el que golpeaba el suelo para que los músicos pudieran seguir el ritmo. Se documenta, a modo de anécdota, que Lully sufrió un accidente durante una de sus interpretaciones al golpearse el pie con el bastón, lo que derivó en una gangrena que causó su fallecimiento de forma prematura.

Se constata en la fuente de Martínez Vera (2019), que el bastón carecía de propiedades musicales, habiendo sido empleado históricamente como un símbolo de autoridad por figuras como el Papa o el monarca. Esta representación de poder fue adoptada en el ámbito militar por los denominados comandantes del tambor, quienes implantaron el uso de una gran maza para dirigir la marcha.

Según se expone en la investigación de García Vidal (2011), se observa que los primeros directores de orquesta no se colocaban frente la agrupación, sino integrados dentro del propio conjunto. Durante este período, la labor de dirección consistía fundamentalmente en proporcionar una referencia sonora del *tempo* para la coordinación de las obras, recurriendo a métodos como la percusión de rollos de pergamino, dar palmas o golpear de forma rítmica el suelo mediante el uso de bastones.

Durante el período Barroco, se consolidó la práctica de que los compositores asumieran la dirección desde el clave o al órgano mediante la ejecución del bajo continuo, el cual se convirtió en el motor rítmico de la música del siglo XVII. En esta técnica, se observa que, mientras la mano izquierda mantenía la línea del bajo, la derecha podía emplearse para añadir notas como para dar señales de entrada. Martínez Vera (2019) documenta que en situaciones en las que la interpretación perdía estabilidad, el uso simultáneo de ambas manos permitía restablecer el pulso firme, transformando así al director en un emisor de señales visuales sin necesidad de recurrir a marcas rítmicas audibles.

En el siglo XVIII se produjo la consolidación de la orquesta sinfónica y hacia mediados del mismo siglo, Joseph Haydn (1732-1809) y Johan Stamitz (1717-1757), en la ciudad alemana de Mannheim establecieron una orquesta con flautas, oboes, fagotes, trompas, trompetas, timbales y cuerda. Así pues, la orquesta barroca quedó atrás y dicha plantilla se vio completada con la introducción del clarinete por parte de Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), defendiendo así la estructura de la orquesta clásica. García Vidal (2011) describe que, ante el fomento de formas musicales de creciente complejidad, como la sinfonía, fue necesario la presencia de un liderazgo que recaía sobre el primer violín o concertino, quien coordinaba mediante el arco las entradas, cortes y las variaciones de velocidad. En el género operístico, se documenta el uso de una doble dirección: el primer violín que dirigía las secciones instrumentales y otro desde el teclado que dirigía a cantantes y acompañaba en los recitativos.

La implementación de la batuta se produjo de manera gradual, identificándose la primera referencia en la historia en 1594 vinculada a las monjas de St. Vito. Un compositor de la época contaba que cantantes e instrumentistas se sentaban en una mesa larga y la Maestra del concierto daba señales silenciosas de inicio y marcaba el tempo con una vara larga, delgada y brillante para seguir todos de forma conjunta.

Además, la información incluye a Haydn como su primer uso, en el estreno de la *Creación* en 1798, Ignaz Franz Mosel (1772-1844) en Viena de 1812, y Johann Reichardt (1752-1814) en Berlín en 1776. Compositores como Spohr (1784-1859), Spontini (1774-1851), Weber (1786-1826) y Mendelssohn (1809-1847) adoptaron la batuta, Schumann (1810-1856) la desaprobó, diciendo que le perturbaba.

Según narra Martínez Vera, (2019) tras intentos de innovación durante un período de 200 años, la aceptación definitiva de la batuta se consolidó finalmente entre 1820 y 1840.

2.1.1.2. El siglo XIX: directores-compositores

Durante el siglo XIX el incremento en las dimensiones de las orquestas sinfónicas y la creciente complejidad de las composiciones hicieron imprescindible la consolidación de una figura responsable de la conducción interpretativa. Se documenta que Ludwig Van Beethoven (1770-1827) fue el primero en incorporar trombones en su *5ª Sinfonía* y, a pesar de su sordera y de las crónicas que describen sus limitadas aptitudes para la dirección, mantuvo la determinación de dirigir sus propias obras. Se cita como ejemplo el estreno de la *7ª Sinfonía*, donde se produjo un desfase de 12 compases del cual no se dio cuenta hasta el *tutti en forte*.

No obstante, la labor de Beethoven resultó fundamental para legitimar la necesidad de esta función de director e hizo que fuera esta figura imprescindible. Por primera vez el silencio era parte de la música, la duración e intensidad de un calderón requerían a alguien que pudiera unificarlo, y la expresividad necesitaban una mirada que determinase esa intención musical. Grandes compositores del siglo XIX como Carl Maria von Weber, Felix Mendelssohn, Franz Liszt (1811-1886), Louis Spohr o Johannes Brahms (1833-1897) asumieron el liderazgo frente a la orquesta. Asimismo, Richard Wagner (1813-1883) y Héctor Berlioz (1803-0869) abordaron la Dirección Orquestal como una disciplina científica sujeta a estudio, siendo los pioneros en teorizar y redactar manuales técnicos bajo el título *El arte de la Dirección Orquestal*. En este período, partiendo de la tradición de dirigir con el arco de violín, se adoptó gradualmente el uso de la batuta con el objetivo de facilitar la visión de los músicos de la orquesta.

García Vidal (2011) argumenta que Hans von Bülow (1830-1894) fue considerado como el primer gran director profesional sin que su actividad principal fuera la composición. Debido a la admiración que Bülow tenía hacia Wagner, éste le encomendó el estreno de diversas de sus óperas. Hacia finales del siglo XIX se observa

que ciertos directores comenzaron a adoptar mayores libertades interpretativas, llegando en ocasiones a omitir las indicaciones de los autores.

Gustav Mahler (1860-1911), compaginó su labor creativa con su carrera como director de orquesta. Se documenta que llegaba a rehacer fragmentos de las partituras o cambiaba detalles de la orquestación de sinfonías de Beethoven, argumentando que las obras del maestro necesitaban algunos cambios.

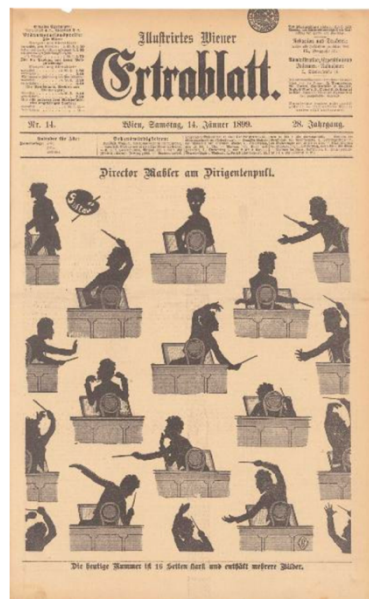


Figura 2. Gustav Mahler en una serie de caricaturas, publicadas en el periódico alemán Ertrablatt el 14 de enero de 1899.

Se identifican excepciones notables frente a la tendencia de ciertas libertades para retocar las obras de grandes compositores. Figuras como Arturo Toscanini (1867-1957) o Richard Strauss (1864-1949) fueron los responsables de romper este subjetivismo y poner límites a aquellos excesos, que creían irrespetuosos hacia la memoria y la obra de los grandes maestros. Así pues, se convirtieron en fieles transmisores del repertorio sinfónico (García Vidal, 2011).

2.1.1.3. El siglo XX: los grandes maestros

Los conflictos bélicos como la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), condicionaron la vida cultural europea. Este período conllevó la aniquilación o exilio de muchos

músicos de ascendencia judía, así como la reorganización o desaparición de algunas de las orquestas más relevantes. Asimismo, Tenza (2020) narra que, se produjo un posicionamiento político de directores que inicialmente estaban a favor del nazismo como Fürtwangler (1886-1954) o Karajan (1908-1989) y el traslado a EEUU de los mejores directores, donde buscaban mejores posibilidades artísticas y sueldos.

Este siglo se caracterizó por la consolidación de los grandes maestros quienes aportaron visiones interpretativas, carisma, y rasgos de excentricidad, orientados a ensalzar la figura del director. De manera paralela, el surgimiento del mercado discográfico de música clásica, generó una controversia entre los defensores de la pureza de la interpretación en vivo, como Celibidache (1912-1996) y aquellos que optaron por rentabilidad mediante contratos con grandes sellos discográficos como Karajan.

De cualquier forma, García Vidal (2011) cuenta que la figura del director se consolidó como la más importante, y el público ya no pagaba para ver a las orquestas, sino a los grandes directores. Algunos de estos maestros desarrollaban una actividad como pedagogos de la Dirección, en clases magistrales o cursos permitiendo la entrada a los ensayos o conferencias.

2.1.2. Enseñanza de la dirección en Europa y otros países.

Se puede observar que la didáctica de la Dirección Musical presenta carencias significativas en términos de investigación y metodología, lo cual dificulta el establecimiento de fundamentos teóricos que sirven como referente inicial. Históricamente, esta disciplina se ha concebido como un arte práctico fundamentado en la transmisión oral de conocimientos, lo que es igual a consejos de maestros a principiantes, como conceptos teóricos y técnicos que debían de ser argumentados, escritos, redactados y ordenados en propuestas metodológicas. En consecuencia,

aunque el ejercicio de esta práctica posee una trayectoria histórica extensa, su enseñanza reglada se define como una disciplina moderna.

Como punto de partida, es pertinente realizar un análisis de la situación actual de esta especialidad en diferentes países, permitiendo así evaluar las opciones reales de formación para aquellos interesados en desarrollar la dirección de orquesta, banda o coro. García Vidal (2011) narra que estudiar las posibilidades educativas en distintas regiones, proporciona una visión integral sobre las posibles vías de actuación para quienes optan por profesionalizarse en este ámbito.

2.1.2.1. Formación en los países europeos latinos

En los países europeos de tradición latina, como España, Portugal o Italia, la formación musical se ha desarrollado tradicionalmente en los conservatorios de Música, instituciones que constituyen la evolución de las antiguas academias de música y/o sociedades filarmónicas surgidas a partir de la Ilustración. A lo largo de la historia, se ha manifestado una desvinculación entre estas enseñanzas artísticas y las enseñanzas oficiales de nivel universitario. No obstante, en años recientes esta tendencia se ha transformado, logrando que las enseñanzas impartidas en los conservatorios sean reconocidas e igualadas a las titulaciones universitarias. Un ejemplo de este proceso en España es el Real Decreto 1542/1994 de 8 de julio y publicado en el BOE el 9 de agosto de 1994, el cual estableció la equivalencia del título superior de música al de Licenciado (Real Decreto 1542/1994, de 8 de julio, por el que se establecen las equivalencias entre los títulos de Música anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y los establecidos en dicha Ley, 1994). Se constata que, con anterioridad a esta normativa, los estudiantes obtenían únicamente una titulación superior en su especialidad que no facultaba el acceso a programas de doctorado, al carecer de la equiparación necesaria con los títulos universitarios oficiales. Posteriormente, y respondiendo al gran interés del profesorado de los centros superiores, se desarrolló la redacción del Real Decreto

1614/2009 que regula de forma específica los Estudios Superiores de Música y Danza, Arte Dramático, Conservación y Restauración de bienes culturales y los Estudios Superiores de Diseño y Artes Plásticas (*BOE-A-2009-17005 Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación., 2009*) Bajo este amparo legal, se ha formalizado la enseñanza oficial de la especialidad de Dirección de Orquesta o de Coro en España. Sin embargo, no todos los conservatorios superiores ofrecen en su plan de estudios la posibilidad de realizar la línea de Dirección. En los centros donde sí se encuentra implantada esta especialidad, la elevada demanda frente a la limitada oferta de plazas hace indispensable la superación de pruebas de acceso. Tras la admisión, los estudios se estructuran en cuatro cursos con una exigente carga lectiva (García Vidal, 2011).

La estructura de los estudios musicales fue trasladada a Sudamérica a través de las corrientes migratorias de los siglos XVIII y XIX, lo cual se refleja en la notable presencia de apellidos de origen español e italiano entre los fundadores y docentes pioneros de los conservatorios en naciones como Uruguay, Chile, Argentina y México. A pesar de que cada país ha adaptado sus propios modelos formativos, se observa que la realización de estudios especializados en Dirección presenta dificultades significativas en el contexto sudamericano actual.

Según García Vidal (2011), en la ciudad de Chile, se dispone de una cátedra de Dirección de Orquesta en su Facultad de Artes, apoyada por el Centro de Extensión Artística y Cultural Domingo de Santa cruz; no obstante, se documenta que el acceso y la continuidad en estos estudios resultan complejos. Dicha institución ofrece un Diploma de Postítulo de Dirección orquestal de dos años de duración. Esta vía también se ha ido definiendo en Uruguay, a través de la República de Uruguay. Por su parte, en Uruguay, la escuela Universitaria de Música permite la especialización en

Dirección, Composición, o Interpretación, aunque se identifica como una carencia fundamental la imposibilidad de realizar prácticas reales con una orquesta durante los años de formación.

Respecto a Argentina, se mantiene una estructura similar a las anteriores, existen varios conservatorios de Música y Universidades en donde pueden realizar los estudios de dirección y/o Licenciatura en Dirección de Orquesta o Coro.

Finalmente, García Vidal (2011) describe que el Conservatorio Nacional de Música de México contempla una Licenciatura de Dirección de Orquesta con una duración total de diez años, de los cuales el estudio específico de la técnica y el repertorio se inicia a partir del séptimo curso.

2.1.3.2. Formación centroeuropea

En el Konservatorio Wien (Conservatorio de Viena), tiene un departamento dedicado a los instrumentos de tecla, música, composición y dirección. En este departamento hay asignaturas como acompañamiento instrumental, acompañamiento vocal para canción y oratorio, acompañamiento para ópera y ensemble de Dirección.

La estructura del plan de estudios se organiza en dos niveles diferenciados: un programa de licenciatura con una extensión de ocho semestres y un máster en dirección cuya duración es de cuatro semestres. Para el acceso a cualquiera de estas titulaciones, se establece una edad mínima de 17 años, recomendándose no exceder de los 29 años, además de ser requisito indispensable acreditar un dominio fluido de la lengua alemana.

El ingreso está condicionado a la superación de un examen de admisión por distintas pruebas técnicas y artísticas. Dichas pruebas incluyen la demostración del ritmo, la audición al piano, la ejecución de algún instrumento orquestal, una primera vista cantando y otra tocando, una prueba de dirección y por último una entrevista personal

en alemán (Dirección – Música y Arte Universidad Privada de la Ciudad de Viena, 2026).

Las instituciones denominadas MusikHochschule en ciudades como Múnich, Hamburgo o Dresde implementan sistemas educativos similares al modelo centroeuropeo descrito anteriormente. La Escuela Superior de Música Carl Maria von Weber de Dresde, ofrece la posibilidad de cursar simultáneamente diferentes carreras artísticas al mismo tiempo como instrumento de orquesta, piano, dirección, canto, composición, entre otras. Además de una gran oferta en la sección de Jazz, Rock y Pop, pedagogía y musicología. Estos programas pueden realizarse tanto en niveles de posgrados o como posgrados de segundo nivel. Asimismo, se destaca la clase magistral como estudio artístico exclusivo, definido por el elevado nivel de competencia entre el alumnado y el profesorado.

La duración de los estudios básicos se extiende por lo general, a un período de cinco años, culminando con un examen de diploma. Esta titulación es reconocida como la finalización del segundo ciclo y resulta equiparable a un grado de máster. La formación en dirección y otras asignaturas son sesiones semanales, las cuales se ven reforzadas por una oferta de cursos impartidos por grandes profesionales internacionales. Un elemento distintivo de este modelo formativo es que cada estudiante tiene la oportunidad de realizar prácticas con orquestas profesionales de forma regular (Werbeagentur, 2025).

2.1.3.3. Formación en Rusia

Se observa que la notable presencia de directores de origen ruso se atribuye a la intensa actividad pedagógica en los principales conservatorios del país. En Rusia destacan dos instituciones de referencia: el Conservatorio Estatal Rimsky-Korsakov de San Petersburgo y el Conservatorio Estatal Tchaikovsky de Moscú. En ambos centros, la formación en dirección de orquesta se estructura en un período de cuatro años,

ofreciendo dos vías de especialización diferenciadas: dirección sinfónica o dirección operística.

En el sistema educativo ruso, la labor docente goza de un elevado prestigio, siendo motivo de distinción profesional para los maestros el ocupar una plaza de profesor en dichas instituciones. De igual manera, los estudiantes manifiestan un profundo respeto hacia el profesorado y consideran un privilegio su formación en estos conservatorios. En agradecimiento por la transmisión del conocimiento, persiste la tradición semestral en la que los estudiantes de diversas especialidades obsequian una rosa a sus profesores.

García Vidal (2011) sostiene que, durante el periodo soviético en Rusia, se consideró esencial la implantación de una doble estrategia en el ámbito de la dirección orquestal. Esta política institucional buscaba, por un lado, la formación de grandes maestros que aseguraran una sólida escuela pedagógica interna y, por otro, el desarrollo de grandes directores de prestigio internacional que proyectara la imagen musical del país hacia el exterior.

A raíz de esta dualidad, surgieron grandes figuras como Eugeni Mravinsky (1903-1988), consolidado como un referente mundial de la dirección, y por otra parte Ylia Musin (1903-1999) y George Erzhemsky (1918-Sin fecha), destacados por su extensa labor pedagógica en el Conservatorio de San Petersburgo, de cuya escuela salieron directores de gran nivel. En particular Musin fue reconocido como el “maestro de los maestros” por sus sesenta años en docencia, mientras que Erzhemsky tuvo una carrera pedagógica prolongada hasta alrededor de 2010.

De acuerdo con la investigación de García Vidal (2011), la formación de los directores en el contexto ruso se distingue por integrar una sólida formación musical con el estudio de disciplinas complementarias como la psicología, historia o artes. La práctica es realizada durante el semestre dirigiendo a dos pianistas y este proceso formativo

culmina al finalizar cada semestre con una evaluación ante un tribunal, en la cual el estudiante debe dirigir un movimiento de una obra para ser calificado.

2.1.3.4. Formación en Estados Unidos

En los Estados Unidos, se ha desarrollado una estructura de nivel universitario, que otorga a los estudios musicales una solidez superior a la de otros sistemas educativos. Este modelo se ve favoreciendo por la ausencia de tradiciones académicas rígidas similares a las europeas, donde estas disciplinas han sido consideradas históricamente como secundarias. En el contexto estadounidense, los programas de dirección orquestal se encuentran plenamente integrados como carreras universitarias oficiales.

García Vidal (2011) destaca que universidades como *Florida State University* ofrecen programas curriculares en los que el estudiante dispone de un tiempo significativo de prácticas reales frente a la orquesta. Asimismo, una amplia mayoría de universidades, entre las que destaca la *University of Denver* incluyen en su oferta académica el Artist Diploma en la especialidad de *Orchestral Conducting*. Este enfoque se caracteriza por una fuerte dimensión educativa que vincula la dirección con programas formativos y proyectos pedagógicos integrados en las grandes orquestas, consolidando una síntesis entre la herencia europea y el pragmatismo institucional estadounidense.

Con este apartado se concluye el análisis comparativo de la formación internacional. Las fuentes señalan que, si bien los contenidos de los planes de estudio se han estandarizado globalmente, países como Rusia o Austria mantienen un prestigio histórico y social mayor para la figura del director en comparación con otros contextos como el español.

2.1.3. Escuelas históricas de Dirección de Orquesta en el Siglo XX

Durante el siglo XX, la dirección de orquesta se consolidó como una disciplina autónoma, fundamentada en criterios técnicos, filosóficos y estéticos propios.

Distintas tradiciones nacionales configuraron los estilos de una manera muy diferenciada. Entre ellas destacan la escuela alemana, rusa, francesa, americana y, de manera transversal, la figura de Igor Markevitch (1912-1983), el cual se sitúa entre varias de estas corrientes.

2.1.3.1. La escuela alemana: profundidad estructural y pensamiento musical

La escuela alemana, según Galkin (1988) se define como una de las tradiciones más influyentes del siglo XX, desempeñando un papel fundamental en la consolidación de la dirección como una disciplina artística y pedagógica. Su premisa fundamental, reside en situar la comprensión de la partitura como eje central de la labor del director, concibiéndola como una estructura que debe ser comprendida, analizada y reconstruida para la interpretación

Bowen (2010) argumenta que, desde una perspectiva técnica, esta escuela otorga una gran importancia a la claridad del gesto, al control del pulso y a la organización del discurso musical. En este contexto, la gestualidad del director actúa como vehículo para transmitir y coordinar la comprensión colectivamente aspectos como el tempo, articulación y las relaciones polifónicas dentro de la orquesta, con el fin de alcanzar una sonoridad equilibrada, articulación clara y una especial atención a la estructura formal de la obra.

Dentro de la tradición de la dirección de orquesta, destaca la figura de Sergiu Celibidache (1912-1996), director rumano cuya carrera se desarrolló principalmente en Alemania. Fue director de la Filarmónica de Berlín entre 1945 y 1952 y posteriormente de la Filarmónica de Múnich a partir de 1979, además, se constituyó como una de las figuras más influyentes del siglo XX (Galkin, 1988).

En este caso, Gallastegui Roca (2017) expone que la figura de Sergiu Celibidache representa una transición del ámbito técnico hacia una reflexión filosófica profunda sobre la naturaleza de la música. Sobre la influencia de Husserl (1859-1938),

Celibidache concibió la música como un acontecimiento irrepetible que solo existía en el instante de la interpretación, condicionado por el tiempo, la acústica del espacio y la recepción del oyente. Desde esta perspectiva el director no “reproduce” la obra, sino que facilita su aparición en el momento de la interpretación (Celibidache, 2017).

Esta perspectiva dio lugar a la creación de una escuela pedagógica propia, cuyos principios técnicos y conceptuales fueron difundidos en el contexto español por discípulos destacados como Enrique García Asensio (1937-), Antoni Ros Marbà (1937-) y Jordi Mora (1953-). Galkin (1988) destaca que más allá de la figura de Celibidache, la tradición alemana contó con otros referentes fundamentales como Eugen Jochum (1902-1987), uno de los grandes directores ligado al repertorio sinfónico germano y Otto Klemperer (1885-1973), considerado uno de los máximos exponentes de la profundidad interpretativa y el que cuya concepción arquitectónica del sonido y del tempo influyó de forma decisiva en la evolución de la estética interpretativa del siglo XX.

2.1.3.2. La escuela francesa: claridad, color y elegancia del gesto

Bowen (2010) narra que la tradición francesa en la dirección de orquesta se define por una búsqueda persistente de claridad, y equilibrio tímbrico, estableciendo un contraste deliberado con la densidad estructural propia de la escuela alemana. Esta escuela otorga una relevancia primordial a la luminosidad del color orquestal, la precisión rítmica y la elegancia del fraseo y del gesto, rasgos que están muy vinculados a la estética musical francesa de finales del siglo XIX y principios del XX.

Dicho enfoque técnico y estético está relacionado con la producción de compositores franceses como Claude Debussy (1862-1918) y Maurice Ravel (1875-1937), cuya escritura orquestal demanda una atención al equilibrio de planos sonoros, dinámicas y texturas. En este sentido, Orenstein (1991) describe que el estilo de dirección francés

evolucióó como respuesta necesaria a estas exigencias estilísticas, consolidando la transparencia y el refinamiento tímbrico.

Dentro de esta escuela, destacan figuras como Pierre Monteux (1875-1964), reconocido por una técnica nítida, carente de teatralidad excesiva y fundamentada en la claridad gestual y la fidelidad al texto musical. Del mismo modo, Charles Munch (1891-1968) fue distinguido por su capacidad para combinar la disciplina técnica con la flexibilidad expresiva dentro del repertorio francés (Bowen, 2010).

Posteriormente, a partir de la segunda mitad del siglo XX, Griffiths (2011) describe como la figura de Pierre Boulez (1925-2016) impulsó una dirección caracterizada por una gran precisión rítmica y el uso de la transparencia sonora como principio fundamental.

En conclusión, la escuela francesa puede entenderse como una corriente estilística definida por la precisión técnica, el control del timbre y el equilibrio formal dentro del panorama internacional de la dirección.

2.1.3.3. La escuela rusa: expresividad y tradición sinfónica

Se observa que la tradición rusa en la dirección orquestal se desarrolló en estrecha relación con el marco institucional soviético y con grandes orquestas profesionales estatales durante el siglo XX. Tal como señala Galkin (1988) dicho contexto propició la consolidación de un modelo interpretativo distinguido por su elevada intensidad expresiva, una disciplina inquebrantable y una estética sonora caracterizada por su potencia.

Según Schwarz (2021) y Fay (2023) uno de los exponentes más relevantes de esta escuela fue Yevgeny Mravinsky (1903-1988), director titular de la Filarmónica de Leningrado durante cinco décadas, cuyas interpretaciones de Tchaikovsky (1840-1893) y compositores soviéticos contemporáneos como Shostakovich (1906-1975) y Prokófiev (1891-1953) resultaron referenciales. En particular, el vínculo profesional

entre Mravinsky y Shostakovich constituyó un eje central de esta tradición, manifestando en el estreno de obras que establecieron un canon interpretativo definido por el dramatismo y la precisión.

La escuela rusa se define, además, como continuadora de la herencia sinfónica de Tchaikovsky, lo cual se traduce en una práctica orquestal que prioriza la densidad sonora, un amplio rango dinámico y una intensidad emocional sostenida, rasgos estudiados de la tradición orquestal rusa.

Esta escuela se fundamenta en la autoridad del director, la cohesión disciplinaria del conjunto y una profunda expresividad sonora.

2.1.3.4. La escuela americana: síntesis de tradiciones y profesionalización

El desarrollo de la dirección orquestal en Estados Unidos adquirió una relevancia significativa a partir de la mitad del siglo XX, estrechamente vinculado al proceso de institucionalización de las grandes orquestas sinfónicas y notable influencia directores europeos que emigraron al continente americano. Horowitz (2007) sostiene que la consolidación de orquestas como la Filarmónica de Nueva York, la Orquesta de Boston o la Orquesta de Cleveland propició la formación de modelos interpretativos definidos por altos estándares técnicos, precisión rítmica y una eficacia en la organización, dentro de un contexto de profesionalidad y competitividad cultural.

En este marco, la figura de Leonard Bernstein (1918-1990) se sitúa como el máximo exponente de esta tradición, a través de su labor en la Filarmónica de Nueva York, donde desarrolló una actividad pedagógica y mediática. Transformó la imagen del director en la de un comunicador público y mediador cultural. Los estudios realizados por Burton (2014) hacia Bernstein, destacan su energía gestual, su versatilidad estilística y su capacidad para conectar el repertorio clásico y contemporáneo con nuevas audiencias.

Otro referente importante fue George Szell (1897-1970) cuya dirección en la Orquesta de Cleveland, estableció un referente de disciplina orquestal y precisión técnica, caracterizado por una metodología de ensayo meticulosa orientada a la claridad estructural (Galkin, 1988).

Un rasgo distintivo del modelo estadounidense es su fuerte dimensión educativa, donde la dirección y la formación musical se integran mediante programas formativos y proyectos pedagógicos vinculados directamente a las grandes orquestas. Bowen (2010) argumenta que, a diferencia de otros contextos, los estudios de dirección en Estados Unidos se encuentran plenamente integrados en la estructura universitaria, beneficiándose de una flexibilidad académica que ha permitido otorgar una mayor solidez a la especialidad.

En la misma línea, Horowitz (2007) señala que la denominada escuela americana se define como una síntesis entre la herencia europea y el pragmatismo institucional estadounidense, caracterizándose por profesionalidad, versatilidad estilista y una marcada proyección del director como una figura cultural de relevancia pública.

2.1.3.4. Igor Markevitch: una figura transversal entre escuelas

Igor Markevitch (1914-1983) se distingue como una figura transversal cuya trayectoria integra elementos de la tradición rusa, la escuela francesa y la modernidad europea. Tras su nacimiento en Kiev y un período en Suiza, se trasladó a París, donde estudio con Nadia Boulanger (1887-1979), una de las grandes figuras de la pedagogía francesa (MARKEVITCH – HISTORIA DE LA SINFONIA, 2026).

Aunque inicialmente se vinculó a la vanguardia parisina como compositor, orientó progresivamente su carrera hacia la dirección orquestal, debutando frente a la Orquesta del Concertgebouw de Ámsterdam. Según Galkin (1988) su perfil artístico, es una mezcla entre la tradición centroeuropea y la sensibilidad francesa, la que le convirtió en una figura difícil de encuadrar en cualquier escuela.

Burgués y Agustí (2022) sostienen que, tras el abandono paulatino de la composición, se centró en la formación de nuevos directores, destacando por un estilo definido por la precisión técnica, la energía en el gesto y en una lectura estructuralmente clara pero expresiva, combinando así elementos de las distintas escuelas europeas. En el contexto español, su impacto resultó significativo al ejercer como docente grandes directores como Enrique García Asensio y Antoni Ros Marbà.

Desde el plano estético, Markevitch (1980) defendía una interpretación basada en la comprensión de la arquitectura musical y en la ética del director frente a la partitura, propugnando un equilibrio entre el análisis intelectual y la experiencia sonora directa.

Se deduce que el legado de Markevitch constituye, más que una escuela formal, una línea interpretativa y pedagógica vinculada a su pensamiento, caracterizada por la disciplina analítica, la precisión técnica y una visión humanista de la dirección orquestal según lo descrito por Galkin (1988). En una visión de conjunto, las escuelas de dirección del siglo XX se consolidaron como corrientes estéticas y técnicas que influyeron en la interpretación orquestal. La escuela alemana aportó profundidad filosófica y estructural; la rusa, intensidad expresiva; la francesa, claridad y color; la americana, profesionalización y síntesis.

Finalmente, dentro de este panorama, Sergiu Celibidache e Igor Markevitch representan dos enfoques complementarios: mientras el primero se orienta hacia la fenomenología y la experiencia sonora, el segundo se define por la precisión moderna y la síntesis de tradiciones, ofreciendo ambos una visión completa del desarrollo de la dirección de orquesta en el siglo XX.

2.2 Pedagogía en la dirección

En el presente apartado, se abordará la pedagogía aplicada a la dirección orquestal como proceso formativo específico dentro de la educación musical. Asimismo, se llevará a cabo una reflexión sobre diversos modelos pedagógicos que fundamentan la enseñanza de esta disciplina.

2.2.1. Pedagogías aplicables a la dirección

Se analizarán diversas pedagogías³ que resultan aplicables de una forma u otra a la dirección. Entre ellas se incluyen metodologías específicamente musicales, como las de Dalcroze y Orff, junto a otros enfoques no musicales cuya aplicación es pertinente en esta disciplina, tales como los modelos de Ausubel y Kolb.

2.2.1.1. Aprendizaje significativo

La primera pedagogía es la del pedagogo y psicólogo estadounidense David Ausubel en 1918. Torres (2016) defiende que fue un gran referente de la psicología constructivista, cuya meta era elaborar una enseñanza a partir de los conocimientos que ya posee el alumno. Como precursor del aprendizaje significativo, Ausubel propone un modelo opuesto al aprendizaje memorístico, en el cual el aprendizaje debe poder relacionarse con los contenidos, experiencias previas y capacidades del estudiante. De este modo, el alumno construye su propio conocimiento, convirtiéndolo en funcional y preparándolo para asimilar procesos más complejos.

De forma similar, Ballesteros (2019) indica que este enfoque se ajusta al desarrollo de la práctica de la dirección, dado que el alumnado de enseñanzas profesionales posee un bagaje musical previo en instrumentos, lenguaje, análisis y participación en agrupaciones. Estos conocimientos previos permiten que la gestualidad en la dirección

³ Se han elegido las cuatro metodologías más acordes a la especialidad, pero podrían analizarse muchas otras.

adquiera un sentido vinculado a la intención sonora conocida, transformando los movimientos en la traducción corporal de ideas musicales que el estudiante ya comprende y ha experimentado como intérprete.

En la parte práctica, este método implica que el aprendizaje del gesto se apoye en el análisis previo de la partitura y la comprensión del discurso musical. El alumno dirige con mayor conciencia del sonido que desea obtener, relacionando sus movimientos con un resultado sonoro concreto. En consecuencia, la mejora de la técnica no se limita a la repetición mecánica, sino que requiere una reflexión sobre la relación existente entre el gesto y el sonido para poder asimilar la técnica de dirección.

2.2.1.2. Aprendizaje experiencial

David A. Kolb, psicólogo estadounidense, propuso en 1984 otro modelo de aprendizaje basado en la premisa de que existen tres agentes fundamentales que modulan los estilos de aprendizaje: la genética, las experiencias vitales y las demandas del entorno. Según Kolb, el proceso de aprendizaje requiere que la persona trabaje y procese la información recogida para poder imitarla y mejorarla, un ciclo que desarrolla a través de cuatro fases distintas: la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa.

Según Salvador (2017) este aprendizaje se vincula directamente con la práctica de la dirección, puesto que esta disciplina se adquiere fundamentalmente a través de la experiencia directa. Dirigir implica actuar y observar el resultado sonoro que se desea. Un músico de orquesta y banda tiene la experiencia y la observación de tener un director el cual le dirige y aprende de esto conceptos básicos que serán previos para el estudio y la práctica sobre la agrupación. En la segunda fase, la observación reflexiva, se reflexiona sobre lo ocurrido de forma práctica u observada y el estudiante elabora una serie de hipótesis sobre la información que acaba de recibir y esto genera la conceptualización abstracta con lo que podría significar todo lo reflexionado.

Finalmente, el proceso culmina con la fase de experimentación, en la cual el alumno realiza prácticas con una agrupación e intenta ajustar su técnica en función de sus reflexiones previas. En este contexto, el error se constituye como una herramienta esencial de aprendizaje y progreso, permitiendo al director en formación analizar su impacto musical y comunicativo frente al conjunto.

2.2.1.3. Método Dalcroze

El método de Émile Jaques-Dalcroze, compositor y pedagogo suizo, se presenta como uno de los enfoques más directos en la educación musical, fundamentando su metodología en la interrelación entre el movimiento y el ritmo, cuestiones que no se tenían en cuenta antiguamente.

Esta propuesta pedagógica involucra el cuerpo para establecer pautas sonoras y generar representaciones mentales del sonido, aspecto de especial relevancia para el estudio de partituras. Aplicado a la dirección, el enfoque Dalcroze facilita que el alumnado experimente los elementos musicales de forma previa a su traducción gestual; a partir de movimientos corporales, el alumno interioriza el pulso, acentos y cambios de compás, lo que permite que el gesto surja de una conciencia rítmica profunda y no de la mera imitación de patrones.

Asimismo, la práctica rítmica favorece la coordinación, la disociación corporal y la fluidez del movimiento, elementos determinantes para alcanzar la independencia de manos y una claridad gestual. La integración de este método en la formación de directores propicia el desarrollo de una técnica más orgánica, expresiva y consciente, reforzando la conexión entre la intención musical, cuerpo y comunicación con la agrupación (El método Dalcroze para la enseñanza musical, 2026).

2.2.1.4. Método Orff

Carl Orff, compositor y pedagogo alemán, diseñó en 1930 un método de enseñanza musical fundamentando en el uso de la voz, el cuerpo y el baile. Esta metodología

propone el aprendizaje a través de actividades motivadoras que fomentan la participación y experimentación de los estudiantes permitiendo abordar elementos como el ritmo, la armonía, la melodía, el timbre, la forma y la dinámica.

Aunque este método fue diseñado para la educación musical en general, sus principios pueden resultar aplicables a la enseñanza de la dirección musical en niveles iniciales y en contextos formativos como en las enseñanzas profesionales.

La aplicación de este enfoque a la dirección favorece a la comprensión de la pulsación y la estructura rítmica mediante la acción corporal, el uso de la percusión corporal y pequeños instrumentos o la voz para experimentar. Este proceso facilita que el alumno asuma de manera natural la función de liderazgo, coordinando a un grupo y tomando decisiones técnicas como el tempo, las entradas y los cortes. Asimismo, el trabajo grupal potencia la comunicación de la dirección, ya que el estudiante aprende a dirigir integrando la escucha, la reacción y la adaptación al conjunto. De este modo, la dirección se entiende como un proceso dinámico de interacción y no como una técnica aislada (El método Orff, 2026).

Como se ha visto, en este apartado se han expuesto de forma introductoria cuatro metodologías pedagógicas aplicables a la dirección musical, las cuales permiten un desarrollo más específico. Finalmente, cabe señalar la existencia de otros enfoques pedagógicos, como métodos Kodály, Albert o método Suzuki, que igualmente podrían se extrapolados a la enseñanza de la disciplina.

2.2.2. Didáctica instrumental y colectiva

McPherson & Welch (2012) defienden que la didáctica instrumental y colectiva constituye un pilar fundamental en la enseñanza de la dirección, debido a la necesidad de desarrollar esta disciplina en un contexto de práctica grupal e interacción con intérpretes. Bajo esta premisa, la dirección trasciende la mera técnica gestual para

consolidarse como un proceso pedagógico y comunicativo orientado a la guía y la coordinación de agrupaciones. Por consiguiente, resulta imperativo que la formación del director se sustente tanto en la didáctica instrumental como en la práctica colectiva.

La didáctica instrumental proporciona al director un conocimiento integral sobre el funcionamiento técnico y expresivo de los instrumentos, así como las dificultades que puede tener cada uno de ellos. El dominio de la mecánica instrumental resulta determinante para anticipar problemas de ejecución, ajustar los tiempos y equilibrar el balance sonoro del conjunto, facilitando la comunicación de indicaciones precisas durante los ensayos.

De acuerdo con autores como Green (1987) y McElheran (2004), la eficacia gestual, se encuentra estrechamente vinculada a la comprensión del proceso instrumental, puesto que el director debe poseer la capacidad de traducir sus ideas en indicaciones comprensibles para los músicos. Por consiguiente, la técnica de la dirección, además de fundamentarse en la claridad del gesto, se sustenta en la capacidad del director en comprender como se produce el sonido y de qué manera puede articularse desde cada instrumento.

Por otro lado, Jaramillo (2010) narra que la didáctica colectiva realza el aprendizaje en grupo, favoreciendo la escucha activa, la interacción entre los músicos de la agrupación y la construcción de un discurso musical compartido. En este contexto, el director actúa como mediador, ya que no solo se limita a marcar las entradas o la pulsación, es el que organiza el trabajo, guía la interpretación y facilita la cohesión grupal. Asimismo, la práctica en conjunto permite el desarrollo de competencias esenciales en la dirección, tales como la gestión de ensayos, el liderazgo, la comunicación no verbal (solo gestual) y la capacidad de tomar decisiones en el momento (Labuta, 1989).

La enseñanza de la dirección de forma colectiva beneficia la aplicación de metodologías activas, en las cuales el alumnado participa de manera constante y asume el protagonismo de su propio aprendizaje. La alternancia de los roles de director e intérprete permite al estudiante comprender el gesto desde ambas perspectivas, favoreciendo el desarrollo de una conciencia profunda sobre su impacto musical y comunicativo. En este sentido, tal como señala Salvador (2017) el modelo de aprendizaje experiencial que describe Kolb (2015) se integra de forma orgánica en la práctica colectiva, permitiendo que el alumno aprenda a dirigir a través de la acción directa, la observación del resultado sonoro y la reflexión sobre su práctica.

La incorporación de las didácticas instrumentales y colectivas en la enseñanza de la dirección resulta especialmente pertinente en el marco de las enseñanzas profesionales, dado que en esta etapa los estudiantes ya cuentan con una base técnica instrumental, teórica y auditiva. Esta formación previa facilita la vinculación de la técnica gestual con el trabajo en el aula o con diversas agrupaciones, promoviendo un aprendizaje práctico y contextualizado. Este enfoque pedagógico se fundamenta con los principios del aprendizaje significativo de Ausubel (2009), ya que los nuevos conocimientos se construyen a partir de los estudios previos del alumnado.

Para finalizar, este planteamiento Bandura (1977) propone una concepción de la dirección musical basada en la comunicación, la escucha y el trabajo colectivo, alejándose de los modelos más autoritarios. Esta disciplina, se entiende como un proceso dinámico de interacción musical, donde el gesto del director se constituye como la herramienta de mediación pedagógica y artística del conjunto. Como se observa, la didáctica instrumental y colectiva no solo refuerza la eficacia técnica del director, sino que también favorece a una formación musical integral, coherente con las exigencias educativas y artísticas del ámbito profesional.

2.3. Acceso al grado superior en la especialidad de Dirección

En este apartado se realiza un análisis de la especialidad de dirección estructurado en tres bloques: las competencias requeridas, la descripción de las pruebas de acceso y las carencias detectadas en la asignatura optativa de dirección de las enseñanzas profesionales.

2.3.1. Tipos de pruebas y contenidos

En el primer punto, se detallan las pruebas de acceso a las enseñanzas superiores en la especialidad de dirección dentro del contexto de la Comunidad Valenciana. El análisis circunscribe a los tres centros públicos de esta autonomía: el Conservatorio Superior de Música “Óscar Esplá” de Alicante, Conservatorio Superior de Música “Joaquín Rodrigo” de Valencia y Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castellón. Estas instituciones están unidas por el marco regulador del ISEACV (Instituto de Enseñanzas Superiores Artísticas de la Comunidad Valenciana), lo que garantiza la unificación y homogeneidad de los contenidos y criterios de evaluación en las pruebas.

El proceso selectivo se estructura en dos fases diferenciadas, siendo la primera de ellas de carácter eliminatorio. Esta fase inicial se compone de cuatro ejercicios específicos:

- Interpretación instrumental (1A): Ejecución de un fragmento musical del instrumento principal del aspirante, sobre un repertorio de dos obras presentadas (5% de la nota final).
- Reducción al piano (1B): Adaptación y ejecución pianística de una obra coral a dos o más voces (5% de la nota final).
- Prueba auditiva (1C): Incluye ejercicios de dictado (de una a cuatro voces), reconocimiento de acordes, dictado rítmico y corrección de errores sobre la partitura (20% de la nota final).

- Solfeo con gesto de dirección (1D): Realización de ejercicios de ritmo, entonación, melódico-expresivo con cambios de clave y transporte que deben ser ejecutados obligatoriamente acompañados del gesto de dirección (20% de la nota final)

Tras superar la fase eliminatoria, la segunda parte – que no es eliminatoria y promedia con la anterior- consta de los siguientes bloques:

- Análisis y Armonía (2A y 2B): Realización de un análisis de un fragmento musical y un ejercicio de armonía propuestos por el tribunal (15% cada uno).
- Dirección (2C): Dirección de un fragmento de una obra frente a un pianista acompañante. El aspirante debe realizar la dirección proyectando las indicaciones necesarias para una agrupación orquestal, pudiendo el tribunal realizar preguntas técnicas adicionales (15% de la nota final).
- Entrevista personal (2D): Valoración de la capacidad del candidato (5% de la nota final).

Adicionalmente, se permite que la nota media de las enseñanzas profesionales compute en beneficio del aspirante para la calificación global.

Se concluye que el acceso a esta especialidad conlleva un alto grado de exigencia técnica y teórica. No obstante, se detecta que los currículos de las Enseñanzas Profesionales no siempre cubren estas demandas, especialmente en el ámbito práctico, lo que dificulta el ingreso y requiere que el alumno admitido mantenga una disciplina diaria rigurosa para asimilar las competencias del grado superior en cuatro años (PRUEBA DE ACCESO DIRECCIÓN.pdf, 2026).

2.3.2. Objetivos esperados en las pruebas

En cada una de las pruebas de acceso, se persiguen objetivos específicos orientados a evaluar la idoneidad del aspirante para ingresar en la especialidad de Dirección.

La prueba 1A, tiene como propósito evaluar las capacidades interpretativas y musicales del candidato a través de su instrumento principal. El alto grado de exigencia del repertorio permite medir el nivel de comprensión, expresión y ejecución técnica, así como la habilidad de transmitir musicalmente una obra.

Por su parte, en la prueba 1B se valora la capacidad de repentización y reducción de fragmentos en un instrumento polifónico, competencia esencial para la dirección coral que demanda destreza en la lectura y facilidad instrumental. Esta prueba podría ser un fragmento pianístico donde va enlazando acordes o un coral a 4 voces

La prueba 1C, se centra en la identificación y discriminación auditiva de elementos melódicos y armónicos. Esta herramienta resulta fundamental para la labor del director en agrupaciones, permitiéndole detectar y corregir errores como notas fallidas, expresividad, direccionalidad, dinámicas o afinación entre muchos más parámetros.

Finalmente, la prueba 1D evalúa la precisión en la afinación y el ritmo mediante ejercicios de entonación en diversas claves, contemplando equivalencias, cambios de compás y matices.

Una vez superada la primera parte, en la segunda fase, la prueba 2A busca valorar la capacidad analítica y el conocimiento de los fundamentos de la música occidental, incluyendo su comprensión de los modelos formales y estructurales, el uso de los distintos recursos de escritura musical, el manejo del lenguaje armónico, así como su aplicación práctica en el análisis de una obra de repertorio que pertenece a los últimos cinco siglos

La prueba 2B evalúa los conocimientos de armonía y su correcta aplicación práctica; ambos ejercicios (2A y 2B) proporcionan al director la claridad estructural y armónica necesaria para garantizar la seguridad interpretativa.

En cuanto a la prueba 2C, se analiza la predisposición gestual y física del aspirante para transmitir con precisión y musicalidad la interpretación de la obra o fragmento propuesto. Una de las obras orientativas que puede ser dirigida, es la *Obertura Egmont* de L.V. Beethoven

Finalmente, la entrevista personal (2D), permite valorar la motivación, madurez y las habilidades comunicativas y empáticas del candidato, determinando su capacidad de relación y eficacia en el ámbito educativo y artístico (PRUEBA DE ACCESO DIRECCIÓN.pdf, 2026).

2.3.3. Carencias formativas detectadas en la asignatura optativa de dirección

Tras haber analizado las guías docentes de los conservatorios que imparten la asignatura optativa de Dirección y haberlas comparado con la información y requisitos exigidos en las pruebas de acceso al grado superior, surge una reflexión necesaria sobre las carencias formativas que enfrenta el alumnado en esta transición. Se observa que, aunque la asignatura Optativa de Dirección busca brindar una base sólida, existe un distanciamiento notable entre los contenidos introductorios y el nivel de especialización evaluado posteriormente. Las guías definen la materia como una introducción de la “técnica directoral básica” cuyo fin es introducir los conocimientos y técnicas básicas de la disciplina. Sin embargo, la realidad de las pruebas superiores plantea un alto grado de exigencia técnica donde se demanda una madurez gestual y una precisión profesional que difícilmente se alcanzar en una materia planteada como primera toma de contacto.

Asimismo, se identifica una carencia relevante: la práctica con agrupaciones reales, ya que la programación de las EEPP solo contempla la concertación grupal “si se cree conveniente”. Esta falta de regularidad en el trabajo colectivo dificulta el desarrollo de competencias de liderazgo y comunicación no verbal, elementos importantes para afrontar la prueba de dirección frente a un tribunal donde se debe proyectar autoridad

y claridad ante un conjunto. Del mismo modo, existe un desfase en la coordinación motriz y auditiva; mientras que en el grado profesional se busca un control básico de habilidades rítmicas y corporales, las pruebas superiores exigen la realización simultánea de entonación, transporte y gesto de dirección, lo cual supone una maestría técnica que no se llega a consolidar en la etapa profesional debido a su carácter básico.

Finalmente, el estudio del análisis y el repertorio constituye otra limitación formativa importante. La asignatura se sustenta en un “repertorio orientativo” que abarca obras fundamentales pero iniciales, como las primeras sinfonías de Beethoven o fragmentos de Mozart. Por el contrario, el acceso al grado superior requiere una comprensión profunda de la evolución de la música de los últimos cinco siglos, lo que implica una madurez analítica y un manejo del lenguaje armónico y estructural que la actual carga horaria y los objetivos de la etapa profesional difícilmente pueden garantizar de manera integral. En conclusión, se observa que, aunque la asignatura cumple su función de ofrecer una “completa formación musical”, no llega a cubrir la especialización técnica y práctica necesaria para que el estudiante afronte su ingreso al grado superior con éxito.

2.4. Estudio de las necesidades

En el presente apartado se analizan las necesidades de la asignatura optativa de Dirección. En primer lugar, se examina la situación actual de esta materia en los conservatorios de Enseñanzas Profesionales. Asimismo, se exploran los requerimientos del alumnado para alcanzar un nivel competencial adecuado frente a las exigencias de las pruebas de acceso al grado superior. A partir de este análisis, se procede a justificar la creación de una nueva propuesta didáctica orientada a optimizar el aprendizaje y los resultados en esta disciplina.

2.4.1. Situación actual de la asignatura optativa de Dirección en las Enseñanzas Profesionales

Con el objetivo de determinar la situación actual de esta asignatura, se ha realizado una investigación sobre su presencia en los conservatorios públicos de la Comunidad Valenciana. En esta autonomía se localizan un total de 19 conservatorios de Enseñanzas Profesionales, los cuales se distribuyen en cinco centros en la provincia de Alicante, tres en la de Castellón y once en la de Valencia. Los resultados de esta indagación indican que solo ocho de estas instituciones imparten la asignatura optativa.

Tal como se dice en el estudio de las necesidades de la asignatura, a continuación, se presenta la relación de los 19 conservatorios profesionales en una tabla elaborada, donde se identifican los centros públicos por provincia. La información sobre si imparten o no la asignatura, se ha revisado en las fuentes de cada página web, enviando correos electrónicos o llamando por teléfono al centro para verificar que se desarrolla la asignatura. En diversos de estos conservatorios, la guía docente ha sido descargada de su web o ha sido enviada vía correo electrónico por el profesorado del centro.

PROVINCIA DE ALICANTE

Conservatorio	Población	Imparte la asignatura
Conservatorio Profesional de Música Guitarrista José Tomás	Alicante	Sí
Conservatorio Profesional de Música	Altea	Sí

Conservatorio Profesional de Música Tenor Cortis	Denia	No
Conservatorio Profesional de Música Ana María Sánchez	Elda	No
Conservatorio Profesional de Música	Elche	Sí

Tabla 1. Conservatorios en la provincia de Alicante. Elaboración propia.

PROVINCIA DE CASTELLÓN

Conservatorio Profesional de Música Mestre Feliu	Benicarló	Sí
Conservatorio Profesional de Música Mestre Tárrega	Castelló de la plana	No
Conservatorio Profesional de Música M.F. Peñarroja	La Vall d'Uixó	No

Tabla 2. Conservatorios en la provincia de Castellón. Elaboración propia.

PROVINCIA DE VALENCIA

Conservatorio Profesional de Música Mestre Vert	Carcaixent	No
Conservatorio Profesional de Música José Manuel Izquierdo	Catarroja	Sí

Conservatorio Profesional de Música Talens Pelló	Cullera	No
Conservatorio Profesional de Música	Llíria	No
Conservatorio Profesional de Música	Meliana	No
Conservatorio Profesional de Música Josep Climent	Oliva	Si
Conservatorio Profesional de Música Josep Melcior Gomis	Ontinyent	No
Conservatorio Profesional de Música M. Pérez Sánchez	Requena	No
Conservatorio Profesional de Música	Torrent	Sí
Conservatorio Profesional de Música	Utiel	No
Conservatorio Profesional de Música nº2	Valencia	Sí

Tabla 3. Conservatorios en la provincia de Valencia. Elaboración propia.

Esta realidad, como se puede ver resulta especialmente llamativa si se tiene en cuenta que en las propias guías docentes presentan la dirección como una pieza importante

para alcanzar una formación musical completa. En un territorio como la Comunidad Valenciana, donde la identidad musical está tan ligada a las bandas, coros y orquestas, hace un contraste sugiriendo que la importancia pedagógica y social que se le atribuye a la disciplina aún no está plenamente reflejada en las oportunidades reales de estudio que se ofrecen en los conservatorios.

2.4.2. Necesidades del alumnado

En el siguiente apartado se expresan las respuestas obtenidas a partir del cuestionario realizado a los docentes de la optativa de Dirección. Sobre este, el objetivo principal ha sido recoger una pequeña muestra de la situación de los contenidos de la optativa de dirección para así elaborar las necesidades del alumnado.

Como se ha dicho anteriormente, el cuestionario ha ido dirigido a los docentes que imparten la asignatura optativa de Dirección en 5º y 6º de EEPP en los 8 conservatorios públicos de la Comunidad Valenciana.

El cuestionario fue enviado a todo el profesorado que imparte la asignatura y el total de respuestas obtenidas han sido siete. En el cuestionario se ha tratado de mantener el anonimato por la comodidad y la sinceridad de los y las docentes.

En la primera pregunta: ¿Se considera que los objetivos planteados permiten alcanzar el nivel de preparación que demandan las pruebas de acceso al grado superior? Las respuestas han sido tres afirmativas, sin ningún dato más y cuatro negativas en las cuales se explica que al ser una optativa está orientada a ser una introducción de un año donde no llega a tener la preparación necesaria, pero sí a abrir la mente hacia los recursos necesarios.

En la siguiente pregunta ¿De qué manera se logra equilibrar el estudio teórico-analítico de la partitura y la práctica del gesto? En este caso, varios profesores optan por separar las clases en sesiones teóricas y sesiones prácticas donde se aplica lo aprendido con agrupaciones o el repertorio de clase. Uno de ellos especifica que dedica

una hora a la teoría y dos a la práctica. Además, se recalca en varios casos la importancia de ajustar la dificultad al nivel del estudiante, teniendo en cuenta que cursan análisis de forma paralela, lo que facilita asimilar los contenidos. También se sugiere una metodología que comienza con un inicio al gesto o técnica básica para posteriormente integrarlo en el análisis de la obra y al ensayo.

La tercera pregunta presenta: ¿De qué manera se utiliza la experiencia del alumno como instrumentista para facilitar la comprensión de la producción del sonido y la articulación desde la tarima? En este caso, a partir de las siete respuestas analizadas, se observa un consenso entre los docentes sobre el papel que juega la formación previa como instrumentista. Los profesores coinciden que la mejor forma de integrar esta experiencia es “aprender haciendo”. Se menciona que los alumnos/as suelen acudir a clase con su propio instrumento para dirigir a sus compañeros, utilizando agrupaciones de cámara o adaptando el repertorio. También se nombra que cuando mayor es el nivel técnico y las cualidades del alumno como instrumentista, con mayor facilidad pueden aplicar estos conceptos a la dirección. Además, la experiencia sirve para que el alumno reflexione sobre su propio punto de vista como instrumentista relacionado con la figura del director, permitiéndolo construir una visión rica y multidisciplinar de la dirección.

La siguiente pregunta: ¿Se realizan ejercicios específicos de solfeo, entonación y transporte acompañados del gesto, considerando que es una de las pruebas para el acceso al superior? En relación con esta cuestión, se observa una disparidad en las valoraciones de los docentes. Por una parte, se argumenta que el marco temporal académico es insuficiente para abarcar estas competencias, o que no se encuentran recogidas en los contenidos curriculares de la asignatura.

Por otra parte, existe el criterio de que todo esto se halla integrado de manera implícita en la dinámica del aula, solfeando fragmentos o en el propio proceso de dirigir obras.

En relación con la quinta cuestión: ¿De qué forma se entrena la capacidad del alumno para identificar y corregir errores auditivos (afinación, dinámicas, notas fallidas) durante la práctica de dirección? Se observa un acuerdo unánime entre los docentes. Se establece que el desarrollo de esta competencia se fundamenta en la dirección activa de diversas agrupaciones, articulando el aprendizaje a través de un proceso continuo de escucha, observación y experimentación práctica.

La sexta pregunta: ¿Qué importancia se otorga al desarrollo de la independencia de manos? En esta cuestión, los profesores vuelven a estar de acuerdo todos en darle mucha importancia a la independencia dentro de lo que pueda asimilar cada estudiante.

En la siguiente pregunta: ¿Con qué frecuencia dispone el alumnado de una agrupación para realizar prácticas de dirección frente a un conjunto de músicos? En este caso, se observa una marcada disparidad según el centro educativo analizado. En algunos conservatorios la práctica está restringida únicamente al último trimestre del curso o se lleva a cabo con una frecuencia mínima. De igual modo, es frecuente que el ejercicio de la dirección se limite a dirigir entre los propios compañeros de clase. Sin embargo, se ha detectado un caso excepcional en el que el alumnado dispone de dos bandas y una orquesta para realizar la concertación, lo cual contrasta con las demás respuestas y la escasez de recursos en general.

La 8ª pregunta: ¿Se aplica de forma regular la alternancia de roles en el aula, permitiendo que el alumno actúe como director o como interprete para que comprendan el impacto de su gesto desde ambas perspectivas? Todas las respuestas, exceptuando una afirman que siempre alternan los roles en el aula. La respuesta negativa argumenta que a veces no tiene los suficientes alumnos para poder ejecutar esta dinámica.

Siguiendo con las preguntas: ¿Cómo se trabajan las competencias de liderazgo, comunicación no verbal y gestión de ensayos dentro del aula? Las respuestas de los docentes en este caso han sido que se prioriza otra vez la práctica diaria sobre la tarima en ensayos internos. También esto se apoya en comentarios individualizados y sesiones de reflexión después de cada práctica para que el alumno analice su capacidad de control y no “se quede en blanco” ante la agrupación. Algunos docentes también señalan que, al tratarse de una optativa de un solo curso, el nivel de liderazgo alcanzado varía significativamente entre los alumnos.

La pregunta número diez: ¿De qué manera influye la introducción de esta asignatura en la preparación de los aspirantes, considerando que las pruebas de acceso exigen un dominio técnico y práctico que no se suele ver reflejado en los objetivos del grado profesional? En este caso, los encuestados coinciden en que influye de una manera positiva de cara a unas pruebas en el caso de que el alumno quiera ingresar en la especialidad o simplemente quiera tener unos conocimientos básicos.

La 11ª pregunta: ¿Se puede considerar que el repertorio orientativo actual es suficiente para desarrollar el análisis necesario para el grado superior? Las respuestas dadas por los profesores en esta pregunta son muy variadas, tres de ellos afirman que es suficiente, dos son negativas y otras dos respuestas en que depende del perfil del alumnado.

La siguiente pregunta: ¿Cuáles son las principales dificultades técnicas que presenta el alumno al traducir sus ideas musicales en gestos claros y eficaces para los músicos? En esta cuestión los docentes coinciden en que las dos mayores dificultades que se encuentran los alumnos/as es que no saben traducir sus ideas y les falta de confianza.

La penúltima pregunta: ¿Se cuenta con los recursos tecnológicos necesarios para que el alumno pueda observar y corregir su propia técnica gestual? En este caso, tres de

ellos afirman que disponen de los recursos digitales con los que graban cada clase para luego visionarlas y corregir, otros dos no disponen de recursos y los restantes dicen que a medias.

Por último: ¿Se considera necesario aumentar la carga horaria de la asignatura para cubrir de forma más integral las exigencias de la prueba? La última respuesta coincide que siendo una optativa no haría falta más horas lectivas, pero si hubiera alumnos interesados en cursos al grado superior sí que harían falta más horas.

A partir del análisis de las respuestas del profesorado, las necesidades del alumnado para afrontar con éxito la transición al Grado Superior se centran en la adquisición de una madurez gestual profesional que supere la introducción a la técnica básica, permitiendo que sus ideas musicales se traduzcan en movimientos claros y conscientes. Para ello, resulta importante la independencia de manos y una coordinación motriz que facilite la comunicación eficaz con el conjunto evitando la repetición mecánica de patrones. Asimismo, se detecta la necesidad de contar con el acceso regular a agrupaciones reales, ya que el rol de líder y la gestión de ensayos no pueden consolidarse plenamente mediante el trabajo entre compañeros de clase o con un pianista.

En el ámbito de las competencias integradas, el estudiante requiere una práctica intensiva para realizar solfeo, entonación y transporte acompañados obligatoriamente del gesto, una exigencia fundamental en las pruebas superiores. Además, se hace necesario un entrenamiento auditivo profundo que permite la detección y corrección inmediata de errores de afinación o dinámicas sobre la tarima, junto con la base analítica más sólida sobre la evolución del repertorio de los últimos siglos.

Finalmente, es fundamental fortalecer el liderazgo emocional para evitar bloqueos ante la orquesta y fomentar la autocrítica mediante el uso de recursos audiovisuales que permitan visionar y corregir la propia técnica gestual de forma autónoma.

3 MARCO PRÁCTICO

En el siguiente apartado se va a tratar la cuestión práctica del trabajo. Se pretende exponer una propuesta que se podría trabajar en el aula de la optativa de Dirección en 5º o 6º de EEPP. El objetivo principal es transformar esta propuesta en una herramienta real de preparación para el Grado Superior. Como se ha podido observar a lo largo de la investigación, existe un desfase técnico entre lo que se enseña habitualmente en el grado profesional y lo que los tribunales evalúan. Por ello, este diseño busca dotar al alumno de seguridad frente a las pruebas de acceso y superarlas de forma exitosa.

3.1 Diseño de la propuesta didáctica

En esta sección se establecerá un marco de trabajo que transforme la asignatura de una simple introducción técnica a una preparación rigurosa para el alto grado de exigencia de las pruebas de acceso al grado superior.

3.1.1. Características del alumnado

Aunque puede variar, resulta habitual que el alumnado realice simultáneamente las enseñanzas secundarias obligatorias con las profesionales de música desde el primer curso. En consecuencia, el perfil del estudiante que accede a la asignatura optativa de Dirección en los últimos cursos de las EEPP (5º o 6º) coincide mayoritariamente con el período de Bachillerato, situándose en un rango de edad entre los 16 y 18 años. Según Bueno (2022), esta etapa se identifica con la adolescencia. El perfil del estudiante se encuentra en la etapa de las operaciones formales, fase en la que maduran capacidades cognitivas fundamentales como la planificación, la abstracción, la reflexión y la gestión emocional.

Se observa en este período un desequilibrio en la velocidad de crecimiento de distintas áreas cerebrales, lo que condiciona el desarrollo del instinto y la emoción en contraste

con las capacidades analíticas y de reflexión. No obstante, la flexibilidad cerebral propia de esta etapa facilita la creación de nuevas conexiones neuronales y una rápida asimilación de conocimientos y habilidades que resultan transferibles a una variedad de contextos futuros.

3.1.2. Recursos del aula

Las dimensiones y características del aula de Dirección deben adecuarse a la modalidad pedagógica y al volumen de alumnado previsto, garantizando siempre la disponibilidad de un espacio idóneo para el desarrollo de la asignatura. Se consideran principalmente tres escenarios de organización espacial:

- Práctica con acompañamiento pianístico: en un planteamiento de aproximadamente diez alumnos activos, resulta imprescindible disponer de un aula con capacidad para albergar uno o dos pianos. Este recurso es fundamental para realizar la parte de concertación de obras y los ejercicios de técnica gestual, permitiendo al estudiante dirigir ante un pianista en un entorno que simule las condiciones de las pruebas de acceso.
- Implementación de la didáctica colectiva: si la metodología contempla que los propios estudiantes utilicen sus instrumentos mientras un compañero asume ser el director, las dimensiones del aula deben ser superiores. Este planteamiento requiere espacio suficiente para la disposición de distintos instrumentos orquestales, asegurando una correcta interacción facilitando el aprendizaje a través de la experiencia directa y la observación de resultados sonoros.
- Integración de asignaturas optativas: existe la posibilidad de coordinar la materia de Dirección con otras asignaturas optativas de carácter instrumental o coral, lo que implica la presencia simultánea de los alumnos de dirección y de un conjunto de intérpretes. Aquí se necesita un aula de gran formato que permita la gestión de ensayos y la comunicación de una práctica grupal real,

fomentando el liderazgo y la interacción dinámica entre el director y la agrupación.

Además del volumen del aula también debe contar con mobiliario básico, es decir, mesas y sillas, para el estudiantado.

Por otro lado, para el desarrollo de la actividad en el aula se podría necesitar algunos recursos audiovisuales como equipos de sonido e imagen, necesarios tanto para la audición de obras como para el visionado de diferentes versiones interpretativas de una misma pieza, de forma que se permite realizar estudios comparativos. También sistemas de grabación son esenciales para que el alumnado pueda grabar sus prácticas de dirección, permitiendo analizar posteriormente sus gestos y el resultado sonoro obtenido.

Cabe destacar como se acaba de nombrar que se necesitarían recursos humanos en el aula como pianista acompañante o agrupaciones instrumentales o corales.

3.1.3. Material

Para llevar a cabo esta asignatura es necesario contar con diversos materiales específicos que abarcan desde el estudio teórico hasta la práctica técnica:

- Partituras: es indispensable que el alumno lleve las partituras facilitadas por el profesor. Serán partituras de sinfonías, oberturas, fragmentos de ópera y zarzuela u obras corales que se trabajarán en clase.
- Reducciones: se utilizarán partituras corales a dos o más voces y reducciones de piano necesarias para trabajar la capacidad de repentización y lectura en instrumentos polifónicos.
- Libreta pautaada: necesaria para realizar dictados de 1 a 4 voces.
- Bibliografía: el aprendizaje se apoya en tratados de orquestación, manuales de dirección y textos sobre historia de la ejecución y formas musicales.

- Batuta: necesario llevarla para el desarrollo de las clases prácticas.
- Ejercicios específicos: se deberán llevar ejercicios de solfeo acompañados del gesto, que integran ritmo, entonación y transporte.
- Por parte del profesor llevará fichas de control de cada estudiante, donde registre el proceso evolutivo del alumno/a y las incidencias técnicas que surjan durante el curso.

3.1.4. Objetivos generales y específicos

Basándose en las pruebas de acceso al superior, las programaciones didácticas de Dirección y en el planteamiento de la investigación, los objetivos se dividen en generales y específicos de la siguiente manera:

Objetivos Generales

Estos objetivos buscan una formación que conecte la dirección con el resto de disciplinas:

- a) Ampliar los conocimientos previos adquiridos en especialidades como Armonía, Análisis e Historia de la Música.
- b) Profundizar en los diferentes estilos y en los recursos interpretativos característicos de cada uno de ellos.
- c) Desarrollar la audición, tanto de forma individual como en su relación con el resto de una agrupación.
- d) Fomentar la capacidad de lectura de partituras orquestales y corales.
- e) Capacitar para la interpretación de repertorio adecuado a las características del grupo.

Objetivos Específicos

Estos se centran en las competencias técnicas y prácticas necesarias para el ejercicio de la dirección:

- a) Adquirir una técnica básica del gesto propia del director/a.
- b) Comprender y aplicar un estudio global de la partitura
- c) Introducir al alumnado en los conocimientos y técnicas fundamentales de la dirección.
- d) Lograr la concertación de una obra adaptada al nivel técnico del grupo seleccionado.
- e) Defender ejercicios de reducción al piano.
- f) Superar dictados a 4 voces.

3.1.5. Contenidos

Los contenidos de la asignatura optativa de Dirección en las EEPP están diseñados para alinearse con la prueba técnica y teórica del acceso al Grado Superior. Los contenidos que se van a detallar están vinculados con las competencias evaluadas en dichas pruebas y van a estar descritos en cuatro bloques.

En primer lugar, se abordarán los contenidos vinculados a la técnica gestual y corporal, los cuales resultan determinantes para la superación de las pruebas 1D (solfeo acompañado del gesto) y 2C (dirección de una obra ante un pianista). Se iniciará con el estudio pormenorizado de la posición del cuerpo, las figuras fundamentales y conceptos técnicos de la técnica de dirección.

Seguidamente, se promoverá el desarrollo de una técnica orientada a traducir las ideas musicales en movimientos corporales conscientes, fundamentada en que la dirección deje de ser una sucesión de movimientos mecánicos para convertirse en la expresión de una intención sonora previamente experimentada. Por último, se trabajará en la

competencia corporal para asegurar la independencia gestual y la coordinación necesaria, para favorecer la claridad gestual y una comunicación eficaz.

En el bloque posterior se trabajará el análisis y la interpretación en relación con las pruebas 2A y 2B de acceso al grado superior. Se llevará a cabo un análisis aplicado de las obras propuestas para la dirección en el aula, un trabajo que no se limitará únicamente al estudio formal, armónico y estético, sino que buscará fundamentar una interpretación estilísticamente coherente.

Asimismo, se contempla el estudio interpretativo y analítico de la evolución de la música sinfónica y operística desde el Barroco hasta el siglo XX. Este enfoque permite que el alumnado desarrolle su propio criterio sobre el estilo de la obra, basándose en la comprensión de su contexto histórico y estético. Para concluir este bloque, se considera importante el conocimiento de las diversas formas instrumentales y vocales, garantizando así una comprensión técnica y artística integral de la música bajo la dirección.

El tercer bloque de contenidos se centra en el desarrollo de las habilidades en el piano y la capacidad de liderazgo, competencias ligadas con las pruebas 1B y 2C.

En primer lugar, se considera la práctica con un pianista sobre las obras trabajadas en el aula, integrando la unificación de criterios interpretativos y el estudio de los aspectos psicológicos fundamentales para la labor de concertación. Este ejercicio permite al estudiante realizar la dirección imaginando la agrupación completa y proporcionando las indicaciones técnicas necesarias para la interpretación.

De esta forma, se incluye la práctica de lectura y reducción de partituras corales a dos o más voces mediante el uso del piano. Con el objetivo de simular de forma realista las condiciones de la prueba 1B, se proponen obras nuevas en cada sesión, concediendo al alumno un margen de diez minutos para el estudio y preparación de la reducción antes de su ejecución.

Finalmente, se trabaja en el fomento de habilidades personales y sociales, tales como la empatía, la autocrítica y la motivación, elementos esenciales de la competencia emocional necesarios para gestionar de forma eficaz el trabajo en grupo y ejercer ser un líder adecuado sobre el grupo.

El último bloque se dedica al desarrollo de la competencia auditiva, en relación con la prueba 1C.

En esta sección, se fomenta la capacidad de reconocer timbres, estructuras formales, dinámicas y agógicas del texto musical. Se prioriza especialmente la formación en la identificación y corrección de errores de afinación o ejecución, ya que esta destreza se considera una de las herramientas más importantes para el director a la hora de trabajar con agrupaciones vocales e instrumentales.

También, se implementan ejercicios de dictado musical con una progresión técnica que se inicia de forma básica con una sola voz y se culmina en la escritura a cuatro voces, ajustándose de este modo al formato y al alto grado de exigencia de los exámenes de ingreso a la especialidad de Dirección.

Finalmente, el repertorio orientativo utilizado para trabajar estos contenidos suele incluir obras de referencia como las sinfonías de Beethoven, Mozart o Schubert.

3.1.6. Secuenciación

A continuación, se presenta el apartado de la secuenciación de la propuesta didáctica, el cual constituye la organización de forma cronológica de los contenidos y actividades diseñados para esta asignatura. Esta planificación está compuesta de un total de 30 sesiones⁴ de 2 horas semanales distribuidas a lo largo de un curso académico con 10

⁴ Dependiendo del curso académico pueden ser más sesiones

sesiones cada trimestre con el fin de garantizar una progresión en el aprendizaje del alumnado.

Primer trimestre: contexto histórico, base técnica y dictado (sesiones 1-10)

El objetivo de este bloque es asimilar la evolución de la figura del director mientras se va estableciendo una base técnica.

- Sesión 1-2: introducción de la asignatura y evaluación inicial del alumno.
 - Historia de los orígenes de la dirección hasta el Barroco.
 - Técnica: Postura del director y relajación de las posibles tensiones.
 - Dictados a una voz
- Sesión 3-4:
 - Historia del clasicismo al s. XX
 - Posición de la batuta
 - Técnica: compases simples y tipos de inicios
 - Dictados a una voz
- Sesión 5-6:
 - Escuelas de dirección
 - Técnica: compases simples y tipos de calderones
 - Dictado a dos voces
 - Ejercicio de la práctica al piano
- Sesión 7-8:
 - Técnica: ejercicios de compases simples, calderones e inicios
 - Dictado a dos voces
 - Reducción al piano de un coral
- Sesión 9-10:
 - Técnica: introducción a las relaciones y compases compuestos
 - Lectura solfeo en clave de sol, fa y do en 3º
 - Dictado a dos voces

- Reducción al piano de un coral

Segundo trimestre: desarrollo técnico y preparación específica (11-20)

En esta fase, se busca profundizar compases más complejos y analizar las obras.

- Sesión 11-13:
 - Técnica: compases compuestos, subdivisiones y relaciones
 - Ejercicios de solfeo acompañados del gesto en distintas claves
 - Dictado a tres voces
- Sesión 14-16:
 - Técnica: Compases irregulares introducción a la independencia, lectura sinfonía N.º 1 Beethoven
 - Análisis obra
 - Dictado a tres voces
- Sesión 17-18:
 - Técnica: Subdivisiones e independencia, *Sinfonía N.º 1* Beethoven
 - Análisis obra
 - Dictado a tres voces
 - Ejercicios de solfeo entonados y acompañados del gesto en distintas claves
- Sesión 19-20:
 - Técnica: repaso de lo aprendido, *Sinfonía N.º 1* Beethoven
 - Dictado a tres voces
 - Ejercicios de solfeo entonados y acompañados del gesto en distintas claves
 - Reducción coral a piano

Tercer trimestre: liderazgo, repertorio y simulacros (sesiones 21-30)

La fase final prepara al alumno para la realidad de las pruebas haciendo simulacros.

- Sesión 21-23:
 - Técnica: estudio repertorio *Sinfonía Nº4* Schubert
 - Ejercicios de solfeo entonados y acompañados del gesto en distintas claves
 - Dictado a cuatro voces
 - Reducción orquestal al piano
- Sesión 24-25:
 - Técnica: estudio repertorio *Obertura Egmont op.84* Beethoven
 - Ejercicios de solfeo entonados y acompañados del gesto en distintas claves
 - Dictado a cuatro voces
 - Reducción orquestal al piano
- Sesión 26-27:
 - Desarrollo de habilidades de liderazgo, empatía y autocrítica mediante grabaciones
 - Dictado a cuatro voces
 - Reducción orquestal al piano
- Sesión 28-29:
 - Simulacros de examen de acceso al grado superior de Dirección
- Sesión 30:
 - Visionado de los simulacros
 - Comprobación de los resultados finales, valorando la técnica, el compromiso y la responsabilidad mostrada durante el curso

Es fundamental considerar que la propuesta didáctica está sujeta a posibles modificaciones según el grado de facilidad, asimilación y persistencia demostrada por los alumnos/as⁵.

Además, debido al poco tiempo de las sesiones⁶, la realización de ejercicios específicos como la reducción al piano puede requerir un sistema de rotación semanal entre los estudiantes, asegurando de este modo que cada estudiante disponga del tiempo necesario para desarrollar esta práctica de forma individual.

Del mismo modo, cabe aclarar que la técnica de dirección es muy amplia, por lo que un curso académico de una optativa resulta insuficiente para lograr asimilarla. Por consiguiente, los contenidos detallados en la programación se presentan como nociones fundamentales destinadas a proporcionar una aproximación de la técnica básica y una base de conocimientos aplicados al estudio de la partitura. Este planteamiento busca acercar al alumnado a las técnicas esenciales del gesto y la concertación, permitiendo un desarrollo que sirva para superar las pruebas y para los estudios superiores.

3.1.7. Metodología de aula

La metodología que se va a utilizar en el aula será activa, participativa e integradora combinando los enfoques psicopedagógicos generales con métodos específicos de la educación musical como:

- Aprendizaje basado en la experiencia
- Aprendizaje experiencial basado en errores
- Aprendizaje basado en retos

⁵ El estudio del funcionamiento de instrumentos se verá en el análisis de la partitura o en la parte histórica.

⁶ El análisis se realizará en casa y se pondrá en común en el estudio en clase.

- Aprendizaje cooperativo
- Aprendizaje por descubrimiento
- Didáctica instrumental
- Clase invertida
- Aprendizaje visual

4 CONCLUSIONES

Durante toda la investigación se ha puesto en foco como es la asignatura optativa de dirección en las Enseñanzas Profesionales. Con ello se ha pretendido determinar, una propuesta para realizar en el aula de esta asignatura optativa y así superar las pruebas de forma exitosa.

Se ha podido constatar que hay un vacío significativo entre la asignatura optativa y las pruebas. Mientras las guías docentes actuales plantean un nivel “básico” para introducir la dirección, las pruebas exigen más madurez profesional y gestual. Se detecta que la falta de práctica con agrupaciones reales es una de las principales problemáticas. Además, se propone una metodología activa que se apoya en pedagogías como el aprendizaje significativo de Ausubel, el experiencial de Kolb, y los métodos de Dalcroze y Orff para interiorizar el ritmo a través del cuerpo.

Por otro lado, se puede ver la limitación de oferta educativa y recursos que hay en esta asignatura. En la Comunidad Valenciana, solo 8 de los 19 conservatorios públicos imparten esta optativa. No obstante, se ha establecido un vínculo entre la asignatura optativa y las pruebas del ISEACV. La propuesta aborda específicamente los ejercicios evaluados que suelen ser el mayor obstáculo para los aspirantes: reducción al piano de obras corales, dictados musicales de una a cuatro voces, solfeo y entonación ejecutados obligatoriamente con el gesto, esta última la más difícil y a veces ignorada por el propio aspirante, ya que se centran en la obra que van a dirigir el día del examen.

Asimismo, se ha logrado diseñar una programación didáctica de 30 sesiones, distribuida en dos horas semanales a lo largo de un curso académico. Esta propuesta evoluciona cronológicamente desde los fundamentos históricos y técnicos en el primer trimestre hasta la realización de simulación de exámenes y perfeccionamiento de liderazgo del tercer trimestre. El diseño propuesto transforma la asignatura de una

enseñanza “básica” a una herramienta real que cada trimestre sube el grado de dificultad para poder realizar las pruebas.

Otro de los objetivos que se estipuló al inicio del trabajo era introducir a los alumnos a unas competencias básicas de la dirección. Se concluye con que la enseñanza de la dirección debe integrar de forma equilibrada la técnica gestual con el análisis de la partitura. El gesto no debe de ser una repetición mecánica, sino la traducción de las ideas sonoras que analiza el alumno previamente y después experimenta. La independencia de manos y el control del pulso se exponen como pilares fundamentales para la comunicación con la agrupación.

El último objetivo: elaborar un cuaderno de ejercicios prácticos y repertorio adaptado que sirva de material para el aprendizaje. La realización de un cuaderno de ejercicios prácticos y una selección de repertorio, junto el uso de recursos audiovisuales, permite que el estudiante no solo aprenda en el aula, sino que desarrolle una disciplina de estudio autónomo esencial para estudiar la especialidad en los estudios superiores.

Para finalizar, este trabajo queda a disposición para futuras vías donde pueden realizar un cuaderno de ejercicios de la parte técnica y ejercicios específicos de cada parte de la prueba. También, a partir de la propuesta realizada en este trabajo, se podría experimentar un curso académico con este funcionamiento y sacar nuevas conclusiones de si es un buen planteamiento. Asimismo, a partir de las conclusiones extraídas, se podrían realizar nuevas propuestas y metodologías, y así compararlas y ver cuál es más efectiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Aldás Ruiz, J. (2020). *Fundamentos de la dirección musical*.
- Ausubel, D. P. (2009). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Ballesteros, J. C. P. (2019). *Corrientes Pedagógicas Contemporáneas* (2a ed mejorada). Universidad Católica de Santa Fe.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bellido, J. A. (2018, julio 24). LOS ORÍGENES DE LA DIRECCIÓN DE ORQUESTA. *José Antonio Bellido Alcega*. <https://joseantonibellido.com/los-origenes-de-la-direccion-de-orquesta/>
- Bowen, J. A. (Ed.). (2010). *The Cambridge companion to conducting* (5. printing). Cambridge University Press.
- Brugués i Agustí, L. (2022). *Antoni Ros Marbà, músico* (Primera edición). Dinsic.com.
- Bueno, D. (2022). *El cerebro del adolescente: Descubre cómo funciona para entenderlos y acompañarlos*. Grijalbo.
- Burton, H. (1994). *Leonard Bernstein*. Doubleday.
- Celibidache, S. (2017). *Fenomenología de la música*. Melos.
- Fay, L. E. (2023). *Shostakovich: A life*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780195134384.001.0001>
- Galkin, E. W. (1988). *A history of orchestral conducting in theory and practice*. Pendragon Press.
- Gallastegui Roca, J. A. (2017). *Fenomenología de la música de Sergiu Celibidache y su influencia en la dirección de orquesta en España*.
- García Asensio, E. (2017). *Dirección musical: La técnica de Sergiu Celibidache*. Piles.

- García Vidal, I. (2011). *Propuesta metodológica para la didáctica de la Dirección Musical*. Las Palmas de Gran Canarias.
- Green, E. A. H. (1987). *The modern conductor* (4th ed). Prentice-Hall.
- Griffiths, P. (2011). *Modern Music and After*. Oxford University Press, USA.
- Herzfeld, F. (1957). *La magia de la batuta*. Labor.
- Horowitz, J. (2007). *Classical music in America: A history*. Norton.
- Hunsberger, D., & Ernst, R. E. (1992). *The art of conducting* (2nd ed). McGraw-Hill.
- Jaramillo, M. C. J. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: El caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, 64(214), 52-74.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Second edition). Pearson Education, Inc.
- Labuta, J. A. (1989). *Basic conducting techniques* (2nd ed). Prentice-Hall.
- Latham, A. (2017). *Diccionario enciclopédico de la música*. FCE - Fondo de Cultura Económica.
- Markevitch, I. B. (1980). *Etre et avoir été mémoires*. Gallimard.
- Martínez Vera, G. (2019). *Evolución Histórica y técnica del Arte de Dirigir*. Independently published.
- McElheran, B. (2004). *Conducting Technique for Beginners and Professionals*. Oxford University press.
- McPherson, G., & Welch, G. F. (Eds.). (2012). *The Oxford handbook of music education. Volume 1*: Oxford University Press.
- <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.001.0001>
- Nicotra, E., Musin, I. A., Canino, B., Ballista, A., & Sciortino, P. (2016). *Introduzione alla tecnica della direzione d'orchestra: Secondo il sistema di Ilya Musin* =

La asignatura optativa de dirección en las enseñanzas profesionales de los conservatorios públicos de la Comunidad Valenciana: diseño de un programa orientado al grado superior

Introduction to the orchestral conducting technique = Einführung in die Technik des Orchesterdirigierens = Introducción a la técnica de dirección de orquesta. Edizioni Curci.

Orenstein, A. (1991). *Ravel: Man and musician* (Unabridged, slightly corr. republ. of the ed. orig. publ. by Columbia Univ. Press, New York, in 1975). Columbia Univ. Pr.

Salvador, I. R. (2017, noviembre 24). *El Modelo de Kolb sobre los 4 estilos de aprendizaje*. <https://psicologiyamente.com/desarrollo/modelo-de-kolb-estilos-aprendizaje>

Scarabino, G. (2012). *Temas de dirección orquestal*. Universidad Católica Argentina.

Schwarz, B. (2021). *Music and Musical Life in Soviet Russia: Enlarged Edition, 1917–1981* (Enlarged edition). Project Muse.

Tenza, C. C. M. (2020). *AULA DE FORMACIÓN BÁSICA EN DIRECCIÓN DE BANDA EN BOYACÁ*.

Torres, A. (2016, diciembre 13). *La Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel*. <https://psicologiyamente.com/desarrollo/aprendizaje-significativo-david-ausubel>

Werbeagentur, D. T. M. G.-I.- und. (2025, diciembre 12). *Dirección orquestal—Universidad de Música Carl Maria von Weber Dresden*. Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden.
<https://www.hfmd.de/studium/dirigierenkorrepetition/orchesterdirigieren>

Williamon, A. (Ed.). (2011). *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (Repr. ...(with corrections) ..2011). Oxford University Press.

WEBGRAFÍA

- BOE-A-2009-17005 Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.* (s. f.). Recuperado 1 de enero de 2026, de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2009-17005>
- CVC. Rinconete. Lengua. Etimologías. Quironimia, cuando las manos cantan, por José Miguel Lorenzo Arribas.* (s. f.). Recuperado 30 de diciembre de 2025, de https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/septiembre_06/18092006_01.htm
- Dirección – Música y Arte Universidad Privada de la Ciudad de Viena: El MUK.* (s. f.). Recuperado 2 de enero de 2026, de <https://muk.ac.at/studienangebot/fakultaet-musik/tasteninstrumente-musikleitung-komposition/dirigieren.html>
- El método Dalcroze para la enseñanza musical.* (s. f.). UNIR. Recuperado 11 de enero de 2026, de <https://www.unir.net/revista/musica/metodo-dalcroze/>
- El método Kodaly para enseñar música, ¿en qué consiste?* (s. f.). UNIR. Recuperado 11 de enero de 2026, de <https://www.unir.net/revista/musica/metodo-kodaly/>
- El método Orff: Clave para la pedagogía musical.* (s. f.). UNIR. Recuperado 11 de enero de 2026, de <https://www.unir.net/revista/musica/metodo-orff/>
- El rey David y la música—BIBLIOTECA EN LÍNEA Watchtower.* (s. f.). Recuperado 8 de diciembre de 2025, de <https://wol.jw.org/es/wol/d/r4/lp-s/2009891>
- MARKEVITCH – HISTORIA DE LA SINFONIA.* (s. f.). Recuperado 15 de febrero de 2026, de <https://www.historiadelasinfonia.es/naciones/la-sinfonia-en-rusia/otros-compositores/markevitch/>
- PRUEBA DE ACCESO DIRECCIÓN.pdf.* Google Docs. Recuperado 27 de enero de 2026, de

La asignatura optativa de dirección en las enseñanzas profesionales de los conservatorios públicos de la Comunidad Valenciana: diseño de un programa orientado al grado superior

https://drive.google.com/file/d/1ufVvjmmHWltf7rxqJF6FG0w2Tl4iY9e4/view?usp=sharing&usp=embed_facebook

Real Decreto 1542/1994, de 8 de julio, por el que se establecen las equivalencias entre los títulos de Música anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y los establecidos en dicha Ley, Legislation No. Real Decreto 1542/1994, BOE-A-1994-18620 25538 (1994).
<https://www.boe.es/eli/es/rd/1994/07/08/1542>

ÍNDICE DE TABLAS E ILUSTRACIONES

Figura 1. Pinturas rupestres del Neolítico. Grupo de danzarines y un personaje que sujeta un bastón	11
Figura 2. Gustav Mahler en una serie de caricaturas, publicadas en el periódico alemán Ertrablatt el 14 de enero de 1899.....	16
Tabla 1. Conservatorios en la provincia de Alicante. Elaboración propia.....	42
Tabla 2. Conservatorios en la provincia de Castellón. Elaboración propia.	42
Tabla 3. Conservatorios en la provincia de Valencia. Elaboración propia.	43

APÉNDICE DOCUMENTAL

Cuestionario para el profesorado de la optativa de Dirección de orquesta...

<https://docs.google.com/forms/u/1/d/1EIg7xwfGVyKvkwW0aXWRP...>

Cuestionario para el profesorado de la optativa de Dirección de orquesta, coro o banda

El siguiente cuestionario, está diseñado para analizar la asignatura optativa de Dirección dentro de las enseñanzas profesionales. Su finalidad es recoger información sobre su planteamiento pedagógico, contenidos y desarrollo práctico. A través de este, se pretende evaluar su adecuación a la formación del alumnado y su preparación para estudios superiores en esta especialidad.

1. ¿Se considera que los objetivos planteados permiten alcanzar el nivel de preparación que demandan las pruebas de acceso al grado superior? *

No, a mi forma de entender, se necesita más tiempo y recorrido

2. ¿De qué manera se logra equilibrar el estudio teórico-analítico de la partitura y la práctica del gesto? *

Adaptando la dificultad al nivel del alumnado, progresando con conocimiento de causa y dando tiempo para la asimilación del contenido

3. ¿De qué manera se utiliza la experiencia del alumno como instrumentista para facilitar la comprensión de la producción del sonido y la articulación desde la tarima? *

A mi entender solo hay una forma: aprender haciendo, desde grupo de cámara de su instrumento, lo cual le permite entender y experimentar hasta agrupaciones mayores

4. ¿Se realizan ejercicios específicos de solfeo, entonación y transporte acompañados del gesto, considerando que es una de las pruebas para el acceso al superior? *

No necesariamente, puesto que hay otros apartados y aspectos mucho más básicos y necesarios que trabajar

5. ¿De qué forma se entrena la capacidad del alumno para identificar y corregir errores auditivos (afinación, dinámicas, notas fallidas) durante la práctica de dirección? *

Vuelvo a lo mismo, aprender haciendo, desde un ámbito de "confort" del alumnado hasta ámbitos mas arriesgados

6. ¿Qué importancia se otorga al desarrollo de la independencia de manos? *

La que se requiere para poder dirigir con una mínima solvencia

7. ¿Con qué frecuencia dispone el alumnado de una agrupación para realizar prácticas de dirección frente a un conjunto de músicos? *

Muy poca, de hecho, es mas a cuesta de hacer horas extra que la propia asignatura

8. ¿Se aplica de forma regular la alternancia de roles en el aula, permitiendo que el alumno actúe como director o como interprete para que comprendan el impacto de su gesto desde ambas perspectivas? *

Siempre

9. ¿Cómo se trabajan las competencias de liderazgo, comunicación no verbal y gestión de ensayos dentro del aula? *

Una vez mas, aprender haciendo. Visionando ensayos y videos y aplicando encima de la tarima

10. ¿De qué manera influye la introducción de esta asignatura en la preparación de los aspirantes, considerando que las pruebas de acceso exigen un dominio técnico y práctico que no se suele ver reflejado en los objetivos del grado profesional? *

Se hace lo que se puede, es muy complejo este asunto

11. ¿Se puede considerar que el repertorio orientativo actual es suficiente para desarrollar el análisis necesario para el grado superior? *

No

12. ¿Cuáles son las principales dificultades técnicas que presenta el alumno al traducir sus ideas musicales en gestos claros y eficaces para los músicos? *

Básicamente la carencia de ideas musicales propias

13. ¿Se cuenta con los recursos tecnológicos necesarios para que el alumno pueda observar y corregir su propia técnica gestual? *

A medias

14. ¿Se considera necesario aumentar la carga horaria de la asignatura para cubrir de forma *
más integral las exigencias de la prueba?

No, puesto que es optativa

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Cuestionario para el profesorado de la optativa de Dirección de orquesta, coro o banda

El siguiente cuestionario, está diseñado para analizar la asignatura optativa de Dirección dentro de las enseñanzas profesionales. Su finalidad es recoger información sobre su planteamiento pedagógico, contenidos y desarrollo práctico. A través de este, se pretende evaluar su adecuación a la formación del alumnado y su preparación para estudios superiores en esta especialidad.

1. ¿Se considera que los objetivos planteados permiten alcanzar el nivel de preparación que demandan las pruebas de acceso al grado superior? *

En el caso del Conservatorio de Valencia, si.

2. ¿De qué manera se logra equilibrar el estudio teórico-analítico de la partitura y la práctica del gesto? *

Adaptándose al nivel del alumnado que cursa paralelamente análisis musical y aportándoles lo que requiera el repertorio propuesto.

3. ¿De qué manera se utiliza la experiencia del alumno como instrumentista para facilitar la comprensión de la producción del sonido y la articulación desde la tarima? *

Completa. De echo, acuden a clase con el instrumento y dirigen a sus compañeros.

4. ¿Se realizan ejercicios específicos de solfeo, entonación y transporte acompañados del gesto, considerando que es una de las pruebas para el acceso al superior? *

Si. Aunque esas pruebas a veces no tienen demasiado sentido.

5. ¿De qué forma se entrena la capacidad del alumno para identificar y corregir errores auditivos (afinación, dinámicas, notas fallidas) durante la práctica de dirección? *

En la manera que el grupo los puede abarcar o en su defecto con ejercicios al piano.

6. ¿Qué importancia se otorga al desarrollo de la independencia de manos? *

El que cada uno puede asimilar. Hay que tener en cuenta que sólo realizan un curso de asignatura optativa.

7. ¿Con qué frecuencia dispone el alumnado de una agrupación para realizar prácticas de dirección frente a un conjunto de músicos? *

Al final del último trimestre, siempre que estén en condiciones de ponerse al frente de una agrupación. Van a dirigir a sus propios compañeros y hay que tener un especial tacto.

8. ¿Se aplica de forma regular la alternancia de roles en el aula, permitiendo que el alumno actúe como director o como interprete para que comprendan el impacto de su gesto desde ambas perspectivas? *

Si, se hace rotativo, tocan y dirigen.

9. ¿Cómo se trabajan las competencias de liderazgo, comunicación no verbal y gestión de ensayos dentro del aula? *

Como digo, sólo es un curso de optativa, unos llegan a un nivel bastante adecuado, otros, no.

10. ¿De qué manera influye la introducción de esta asignatura en la preparación de los aspirantes, considerando que las pruebas de acceso exigen un dominio técnico y práctico que no se suele ver reflejado en los objetivos del grado profesional? *

Muy positiva, al menos en mi centro. De todas maneras, no todo el alumnado que cursa la optativa quiere hacer la prueba al Superior.

11. ¿Se puede considerar que el repertorio orientativo actual es suficiente para desarrollar el análisis necesario para el grado superior? *

Depende de muchos factores. Hay que tener en cuenta que con 18 años que van a empezar Dirección, no pueden tener una gran formación, tienen que cursar al mismo tiempo, armonía, análisis, contrapunto/composición, cosa que no ocurría en el anterior plan de estudios donde la dirección orquestal era lo último que se cursaba.

12. ¿Cuáles son las principales dificultades técnicas que presenta el alumno al traducir sus ideas musicales en gestos claros y eficaces para los músicos? *

Lo primero, tener claro que quieren transmitir. En segundo lugar facilitarles la técnica y recursos necesarios.

13. ¿Se cuenta con los recursos tecnológicos necesarios para que el alumno pueda observar y corregir su propia técnica gestual? *

No.

14. ¿Se considera necesario aumentar la carga horaria de la asignatura para cubrir de forma *
más integral las exigencias de la prueba?

Al alumnado que quiera cursar dirección en los estudios superiores, debería ser la optativa los dos
últimos cursos. Con uno y con la edad y los estudios que compaginan, es complicado.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Cuestionario para el profesorado de la optativa de Dirección de orquesta, coro o banda

El siguiente cuestionario, está diseñado para analizar la asignatura optativa de Dirección dentro de las enseñanzas profesionales. Su finalidad es recoger información sobre su planteamiento pedagógico, contenidos y desarrollo práctico. A través de este, se pretende evaluar su adecuación a la formación del alumnado y su preparación para estudios superiores en esta especialidad.

1. ¿Se considera que los objetivos planteados permiten alcanzar el nivel de preparación que demandan las pruebas de acceso al grado superior? *

Si

2. ¿De qué manera se logra equilibrar el estudio teórico-analítico de la partitura y la práctica del gesto? *

Trabajando por una parte la técnica gestual en la primera parte del curso, trabajando la parte analítica del repertorio a dirigir, y finalmente aplicando la técnica gestual al análisis de la partitura a dirigir.

3. ¿De qué manera se utiliza la experiencia del alumno como instrumentista para facilitar la comprensión de la producción del sonido y la articulación desde la tarima? *

Los alumnos se dirigen entre ellos a través de adaptaciones del repertorio trabajado

4. ¿Se realizan ejercicios específicos de solfeo, entonación y transporte acompañados del gesto, considerando que es una de las pruebas para el acceso al superior? *

Dependiendo de las necesidades del alumnado se focaliza más o menos en este apartado.

5. ¿De qué forma se entrena la capacidad del alumno para identificar y corregir errores auditivos (afinación, dinámicas, notas fallidas) durante la práctica de dirección? *

Con la práctica y la observación

6. ¿Qué importancia se otorga al desarrollo de la independencia de manos? *

En principio muy básico. Fraseo y entradas puntuales

7. ¿Con qué frecuencia dispone el alumnado de una agrupación para realizar prácticas de dirección frente a un conjunto de músicos? *

Los alumnos se dirigen entre ellos todas las semanas. Un par de sesiones al curso dirigen a un pianista repertorista, y a final de curso hacen una práctica con banda u orquesta.

8. ¿Se aplica de forma regular la alternancia de roles en el aula, permitiendo que el alumno actúe como director o como interprete para que comprendan el impacto de su gesto desde ambas perspectivas? *

Cada sesión

9. ¿Cómo se trabajan las competencias de liderazgo, comunicación no verbal y gestión de ensayos dentro del aula? *

Con comentarios individualizados después de cada sesión

10. ¿De qué manera influye la introducción de esta asignatura en la preparación de los aspirantes, considerando que las pruebas de acceso exigen un dominio técnico y práctico que no se suele ver reflejado en los objetivos del grado profesional? *

Sienta las bases de la técnica de dirección que habrán de perfeccionar en un futuro. Entiendo que si no es obligatoria la asignatura, no se puede exigir un gran dominio de la técnica como requisito para superar las pruebas de acceso. Para eso ya está el grado superior. Las pruebas deben de demostrar un dominio técnico de un instrumento, teórico de música y un interés por la dirección que se ha de guiar durante los estudios superiores.

11. ¿Se puede considerar que el repertorio orientativo actual es suficiente para desarrollar el análisis necesario para el grado superior? *

Si se trabaja debidamente, si

12. ¿Cuáles son las principales dificultades técnicas que presenta el alumno al traducir sus ideas musicales en gestos claros y eficaces para los músicos? *

La falta de seguridad y el escaso rango para el contraste gestual

13 ¿Se cuenta con los recursos tecnológicos necesarios para que el alumno pueda observar y corregir su propia técnica gestual? *

No

14. ¿Se considera necesario aumentar la carga horaria de la asignatura para cubrir de forma *
más integral las exigencias de la prueba?

En caso de que el alumnado quiera realizar las pruebas de acceso, si

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Cuestionario para el profesorado de la optativa de Dirección de orquesta, coro o banda

El siguiente cuestionario, está diseñado para analizar la asignatura optativa de Dirección dentro de las enseñanzas profesionales. Su finalidad es recoger información sobre su planteamiento pedagógico, contenidos y desarrollo práctico. A través de este, se pretende evaluar su adecuación a la formación del alumnado y su preparación para estudios superiores en esta especialidad.

1. ¿Se considera que los objetivos planteados permiten alcanzar el nivel de preparación que *
demandan las pruebas de acceso al grado superior?

El estudio de la asignatura optativa de Dirección en las EEPP durante un solo curso es claramente insuficiente para aquellos alumnos que no han tenido nunca contacto con el mundo de la Dirección musical en todos sus ámbitos.

2. ¿De qué manera se logra equilibrar el estudio teórico-analítico de la partitura y la práctica *
del gesto?

Con supuestos prácticos al finalizar cada una de las unidades didácticas a lo largo del curso.

3. ¿De qué manera se utiliza la experiencia del alumno como instrumentista para facilitar la *
comprensión de la producción del sonido y la articulación desde la tarima?

Ello forma parte de la formación multidisciplinar que se le debe exigir a todo director. Gran parte del respeto que debe ganarse el director se demostrará mostrando su competencia en diferentes ámbitos, entre ellos el conocimiento organológico de las distintas familias instrumentales. Esto enlaza con la capacidad de empatía con el músico y la habilidad de conectar con él con el mayor conocimiento posible de su problemática musical específica.

4. ¿Se realizan ejercicios específicos de solfeo, entonación y transporte acompañados del gesto, considerando que es una de las pruebas para el acceso al superior? *

Un solo curso no da para abarcar tantos contenidos.

5. ¿De qué forma se entrena la capacidad del alumno para identificar y corregir errores auditivos (afinación, dinámicas, notas fallidas) durante la práctica de dirección? *

Con las prácticas de cada unidad. Son los mismos alumnos quienes cantan en clase distintos ejercicios que pueden utilizarse para corregir fallos en la ejecución.

6. ¿Qué importancia se otorga al desarrollo de la independencia de manos? *

Desde el primer momento se intenta realizar ejercicios enfocados a la independencia de las manos.

7. ¿Con qué frecuencia dispone el alumnado de una agrupación para realizar prácticas de dirección frente a un conjunto de músicos? *

Durante los primeros trimestres realizamos ejercicios corales en clase con los mismos alumnos. El tercer trimestre ya realizamos prácticas con cualquiera de las agrupaciones instrumentales del centro.

8. ¿Se aplica de forma regular la alternancia de roles en el aula, permitiendo que el alumno actúe como director o como interprete para que comprendan el impacto de su gesto desde ambas perspectivas? *

Desde las primeras semanas. Al principio sólo con pulsaciones, y a medida que se trabajan los distintos compases, incluyéndolos en los ejercicios.

9. ¿Cómo se trabajan las competencias de liderazgo, comunicación no verbal y gestión de ensayos dentro del aula? *

En las prácticas diarias de la clase. Ese liderazgo no se puede comprar, ha de mostrarse con la capacidad multidisciplinar y preparación, realizando bien su trabajo. Con ello demostrará su competencia en el desempeño de su actividad. Ello hará que el grupo humano vea y sienta al director como su líder en lo artístico.

10. ¿De qué manera influye la introducción de esta asignatura en la preparación de los aspirantes, considerando que las pruebas de acceso exigen un dominio técnico y práctico que no se suele ver reflejado en los objetivos del grado profesional? *

A falta de un itinerario específico para esta especialidad, en la actualidad es lo único que podemos ofrecer desde los conservatorios profesionales.

Hace unos años estuvimos elaborando en unos grupos de trabajo líneas o itinerarios específicos para aquellos que desearan escoger la especialidad de Dirección en el Superior ante la inminente reforma de los planes de estudios en los conservatorios profesionales, donde se iban introduciendo asignaturas específicas de Dirección en los últimos ciclos del profesional de forma que el alumno que quisiera acceder en el Superior a la especialidad de Dirección, lo hiciera con una preparación más completa que en la actualidad.

El cambio político dio al traste con la reforma, y a día de hoy seguimos sin un itinerario específico para los futuros especialistas en Dirección desde los conservatorios profesionales.

11. ¿Se puede considerar que el repertorio orientativo actual es suficiente para desarrollar el análisis necesario para el grado superior? *

Siempre se puede mejorar.

12. ¿Cuáles son las principales dificultades técnicas que presenta el alumno al traducir sus ideas musicales en gestos claros y eficaces para los músicos? *

La adquisición de una técnica, que como la de todo instrumento, hay que adquirirla con un estudio sistemático de la misma.

13 ¿Se cuenta con los recursos tecnológicos necesarios para que el alumno pueda observar y corregir su propia técnica gestual? *

Más o menos.

14. ¿Se considera necesario aumentar la carga horaria de la asignatura para cubrir de forma más integral las exigencias de la prueba? *

Como dije en el punto 10, la Dirección debería contar con su propio itinerario que contemplara asignaturas específicas de su especialidad durante todos los estudios profesionales, de forma que el futuro aspirante a director, llegara con una preparación lo más óptima posible a los estudios superiores de esta disciplina.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Cuestionario para el profesorado de la optativa de Dirección de orquesta, coro o banda

El siguiente cuestionario, está diseñado para analizar la asignatura optativa de Dirección dentro de las enseñanzas profesionales. Su finalidad es recoger información sobre su planteamiento pedagógico, contenidos y desarrollo práctico. A través de este, se pretende evaluar su adecuación a la formación del alumnado y su preparación para estudios superiores en esta especialidad.

1. ¿Se considera que los objetivos planteados permiten alcanzar el nivel de preparación que demandan las pruebas de acceso al grado superior? *

No. De moment, l'assignatura està plantejada com a una optativa i no com a preparació d'uns estudis superiors.

2. ¿De qué manera se logra equilibrar el estudio teórico-analítico de la partitura y la práctica del gesto? *

Després d'una fase inicial d'entrenament del gest, aquest s'integra dins de l'anàlisi i de totes les reflexions al voltant de l'obra i de la metodologia d'assaig, de manera que, poc a poc, es vaja afiançant.

3. ¿De qué manera se utiliza la experiencia del alumno como instrumentista para facilitar la comprensión de la producción del sonido y la articulación desde la tarima? *

Es reflexiona sobre el seu punt de vista com a instrumentista en relació al director. Es fa, també, una introducció de les diferents especialitats per a que enriquezquen la seua visió, ja que com a directors han de comprendre les diferents casuístiques, tant quant a la tècnica instrumental com quant al rol habitual de cada especialitat en la música orquestral.

4. ¿Se realizan ejercicios específicos de solfeo, entonación y transporte acompañados del gesto, considerando que es una de las pruebas para el acceso al superior? *

No hem fet exercicis específics, però, quan estudiem les obres, sí que solfegem fragments i transportem les parts dels instruments transpositors, per tal de coneixer els temes i, en definitiva, practicar la tasca habitual d'un director que ha d'estudiar i interioritzar l'obra que va a dirigir.

5. ¿De qué forma se entrena la capacidad del alumno para identificar y corregir errores auditivos (afinación, dinámicas, notas fallidas) durante la práctica de dirección? *

Primerament s'analitza l'obra, es canta i es toca al piano per conèixer l'estructura temàtica, harmònica i formal. Després, en la mateixa pràctica amb l'agrupació, se li fan observacions, se li pregunta. És molt útil que treballen fent parcials, perquè els és més assequible a l'hora de reconèixer errades o millorar afinació articulació, etc.

6. ¿Qué importancia se otorga al desarrollo de la independencia de manos? *

Bastant. Jo insistisc en l'economia de la mà esquerra per a que el gest siga més efectiu. És a dir, cal reservar la mà esquerra per a indicar canvis en la música.

7. ¿Con qué frecuencia dispone el alumnado de una agrupación para realizar prácticas de dirección frente a un conjunto de músicos? *

1 sessió de 2 hores a la setmana

8. ¿Se aplica de forma regular la alternancia de roles en el aula, permitiendo que el alumno actúe como director o como interprete para que comprendan el impacto de su gesto desde ambas perspectivas? *

No sempre tinc suficients alumnes per a poder fer açò. Tant de bo! Però sí que és molt bon recurs.

9. ¿Cómo se trabajan las competencias de liderazgo, comunicación no verbal y gestión de ensayos dentro del aula? *

Jo intente aconsellar-los recursos d'assaig per a que no es queden en blanc i puguem controlar l'agrupació. Obviament, després de cada sessió pràctica reflexionem sobre açò. També els insistisc en la importància de la comunicació visual amb els intèrprets.

10. ¿De qué manera influye la introducción de esta asignatura en la preparación de los aspirantes, considerando que las pruebas de acceso exigen un dominio técnico y práctico que no se suele ver reflejado en los objetivos del grado profesional? *

Crec que l'assignatura pot ajudar molt a compensar esta mancança, encara que, de moment, jo me l'he plantejada només com una manera d'ampliar les possibilitats interpretatives es d'un músic, en general.

11. ¿Se puede considerar que el repertorio orientativo actual es suficiente para desarrollar el análisis necesario para el grado superior? *

No conec el repertori orientatiu. Consultant webs, en alguns conservatoris ni tan sols apareix l'opció. Com he dit, de moment no m'he plantejat l'assignatura com una preparació per a les proves d'accés a superior.

12. ¿Cuáles son las principales dificultades técnicas que presenta el alumno al traducir sus ideas musicales en gestos claros y eficaces para los músicos? *

La comunicació visual i l'expressivitat gestual.

13 ¿Se cuenta con los recursos tecnológicos necesarios para que el alumno pueda observar y corregir su propia técnica gestual? *

Sí

14. ¿Se considera necesario aumentar la carga horaria de la asignatura para cubrir de forma más integral las exigencias de la prueba? *

En aquest cas, sí.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Cuestionario para el profesorado de la optativa de Dirección de orquesta, coro o banda

El siguiente cuestionario, está diseñado para analizar la asignatura optativa de Dirección dentro de las enseñanzas profesionales. Su finalidad es recoger información sobre su planteamiento pedagógico, contenidos y desarrollo práctico. A través de este, se pretende evaluar su adecuación a la formación del alumnado y su preparación para estudios superiores en esta especialidad.

1. ¿Se considera que los objetivos planteados permiten alcanzar el nivel de preparación que demandan las pruebas de acceso al grado superior? *

Si _____

2. ¿De qué manera se logra equilibrar el estudio teórico-analítico de la partitura y la práctica del gesto? *

De les tres hores que té semanalment l'assignatura dedique una hora a la setmana a la part teòrica i dos a la part pràctica. _____

3. ¿De qué manera se utiliza la experiencia del alumno como instrumentista para facilitar la comprensión de la producción del sonido y la articulación desde la tarima? *

Quan més nivell tinga l'alumne com a instrumententiste, i més qualitatats tinga en general com a músic, este les aplicará a la direcció (afinació, ritme, frasseig, etc....) _____

4. ¿Se realizan ejercicios específicos de solfeo, entonación y transporte acompañados del gesto, considerando que es una de las pruebas para el acceso al superior? *

Eixos exercicis de solfeig, entonació i transport estan implícits a les classes pràctiques de direcció i a la part teòrica. Ja que, es "suposa" que en un nivell de 5é i 6é de E.P., estes materies deuen de estar més que superades, ja que, s'imperteixen al segon curs d'E.P..
Per tant, esta pràctica com a tal no forma part del contingut de Assignatura de Fonaments de Direcció.

5. ¿De qué forma se entrena la capacidad del alumno para identificar y corregir errores auditivos (afinación, dinámicas, notas fallidas) durante la práctica de dirección? *

En el meu cas en concret (Jaume). Els meus alumnes, al Concert de Fi de Curs dirigixen una obra o un temps d'una obra, bé amb la Banda o bé amb l'Orquestra.
Durant el segon i tercer trimestre, treballen tots aquests aspectes a les classes de Concertació destinades al Concert de Fi de Curs.

6. ¿Qué importancia se otorga al desarrollo de la independencia de manos? *

Molta. Cada ma té la seua funció. Per tant, hi ha que fer molts exercicis per treballar pràctica la indepebdència de mans.

7. ¿Con qué frecuencia dispone el alumnado de una agrupación para realizar prácticas de dirección frente a un conjunto de músicos? *

Va a dependre del curs. Aquest curs tinc un pianiste a classe i totes les setmanes practiquen amb ell. Hem tengut dos masterclass amb Bea Fernandez e Isabel Rubio, i els alumnes han treballat amb l'orquestra.
I des d'ara fins a final de curs tots els dijous tenen pràctica amb la banda de 3er a 6é per al Concert de Fi de Curs.

8. ¿Se aplica de forma regular la alternancia de roles en el aula, permitiendo que el alumno actúe como director o como interprete para que comprendan el impacto de su gesto desde ambas perspectivas? *

Si. Hi han alguns exercicis amb els que formen entre ells un conjunt instrumental per a que entenguen millor els dos punts de vista.

9. ¿Cómo se trabajan las competencias de liderazgo, comunicación no verbal y gestión de ensayos dentro del aula? *

Això per a mi es importantíssim. Treballa el lideratge des de la part de la psicologia i filosofia, a través de les emocions i dels valors, des de la direcció aplicada als conjunts i als seus individus.

10. ¿De qué manera influye la introducción de esta asignatura en la preparación de los aspirantes, considerando que las pruebas de acceso exigen un dominio técnico y práctico que no se suele ver reflejado en los objetivos del grado profesional? *

Em sembla molt interessant aquesta assignatura per a la preparació de la prova d'accés i deuria d'estar a tots els conservatoris. Amb aquesta, l'alumne que es presenta a les proves d'accés té la suficient preparació per afrontar un exercici tècnic-pràctic de d'un nivell de dificultat no excessivament alt a les proves d'accés. Ja que, aquest curs, és un curs amb el que es repassen tots els continguts del grau professionals aplicats a la direcció.

11. ¿Se puede considerar que el repertorio orientativo actual es suficiente para desarrollar el análisis necesario para el grado superior? *

Si. De totes maneres el repertori com bé saps, és molt extens. Aleshores s'haurà de treballar com bé dius un repertori orientatiu. També crec, que aquesta parcel·la escau més bé a l'assignatura d'anàlisi, on es suposa que es prepara esta prova d'accés a totes les assignatures del Superior.

12. ¿Cuáles son las principales dificultades técnicas que presenta el alumno al traducir sus ideas musicales en gestos claros y eficaces para los músicos? *

Les principals dificultat que es troben els alumnes, i que en sembla que es per la que em passat tots. Es la dificultat de traslladar aquestes idees musicals a les mans, amb la que porta la coordinació i la independència d'estes.

13 ¿Se cuenta con los recursos tecnológicos necesarios para que el alumno pueda observar y corregir su propia técnica gestual? *

Si. Hui en dia en sembla que si. Hi han mètodes de gravació instantània que al moment és poden vorer i corregir gestos; gravacions de les obres per diferents directors, etc.....

14. ¿Se considera necesario aumentar la carga horaria de la asignatura para cubrir de forma más integral las exigencias de la prueba? *

Personalment em sembla que està bé.

Si esta assignatura s'afronta amb ganes i sapiència per part del professor/a, amb tres hores setmanals, crec que són suficients per a poder preparar als alumnes per a la prova d'accés al Superior.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Cuestionario para el profesorado de la optativa de Dirección de orquesta, coro o banda

El siguiente cuestionario, está diseñado para analizar la asignatura optativa de Dirección dentro de las enseñanzas profesionales. Su finalidad es recoger información sobre su planteamiento pedagógico, contenidos y desarrollo práctico. A través de este, se pretende evaluar su adecuación a la formación del alumnado y su preparación para estudios superiores en esta especialidad.

1. ¿Se considera que los objetivos planteados permiten alcanzar el nivel de preparación que demandan las pruebas de acceso al grado superior? *

Se considera que la optativa permite iniciar al alumnado a la práctica de la dirección en todos sus aspectos. Obviamente, la preparación teórica necesaria no es la esperada para la formación en dirección, pero la asignatura sirve para abrir la mente hacia todos los recursos necesarios.

2. ¿De qué manera se logra equilibrar el estudio teórico-analítico de la partitura y la práctica del gesto? *

Realizamos sesiones teóricas y sesiones prácticas. En las teóricas, en el aula de dirección, realizamos ejercicios técnicos, analizamos partituras, conocemos los instrumentos, etc.
En las prácticas, a través de las obras que ensayan las agrupaciones, intentamos aplicar todo lo trabajado en clase.

3. ¿De qué manera se utiliza la experiencia del alumno como instrumentista para facilitar la comprensión de la producción del sonido y la articulación desde la tarima? *

Desde una visión totalmente práctica. Si el alumno es de viento, por ejemplo, hacemos más hincapié en el conocimiento de los instrumentos de cuerda.
El alumno de viento aplica su práctica instrumental a la dirección.

4. ¿Se realizan ejercicios específicos de solfeo, entonación y transporte acompañados del gesto, considerando que es una de las pruebas para el acceso al superior? *

Se realizan ejercicios de lectura y dirección, con cambios de tempo, de compases, calderones, y de varias voces.

5. ¿De qué forma se entrena la capacidad del alumno para identificar y corregir errores auditivos (afinación, dinámicas, notas fallidas) durante la práctica de dirección? *

En el aula todos actúan como coralistas, y montan y ensayan partes diferentes.

6. ¿Qué importancia se otorga al desarrollo de la independencia de manos? *

Máxima. Con ejercicios innovadores (juegos) para lograrlo.

7. ¿Con qué frecuencia dispone el alumnado de una agrupación para realizar prácticas de dirección frente a un conjunto de músicos? *

Contamos con dos bandas y una orquesta de cuerda.

En este curso, los alumnos han dirigido el concierto de primer trimestre y el del tercer trimestre. Con una práctica total anual de unas 8 sesiones.

8. ¿Se aplica de forma regular la alternancia de roles en el aula, permitiendo que el alumno actúe como director o como interprete para que comprendan el impacto de su gesto desde ambas perspectivas? *

Sí, con el resto como coro piloto.

9. ¿Cómo se trabajan las competencias de liderazgo, comunicación no verbal y gestión de ensayos dentro del aula? *

A través del ensayo interno en el aula.

10. ¿De qué manera influye la introducción de esta asignatura en la preparación de los aspirantes, considerando que las pruebas de acceso exigen un dominio técnico y práctico que no se suele ver reflejado en los objetivos del grado profesional? *

Abre el camino y la visión a que experimenten.

11. ¿Se puede considerar que el repertorio orientativo actual es suficiente para desarrollar el análisis necesario para el grado superior? *

Sí, pero se debería delimitar más y proponer unas bases conjuntas en todos los conservatorios de GVA.

12. ¿Cuáles son las principales dificultades técnicas que presenta el alumno al traducir sus ideas musicales en gestos claros y eficaces para los músicos? *

La confianza.

13. ¿Se cuenta con los recursos tecnológicos necesarios para que el alumno pueda observar y corregir su propia técnica gestual? *

Sí. Grabamos a nivel privado cada uno, las prácticas, para después hacer un feedback en clase.

14. ¿Se considera necesario aumentar la carga horaria de la asignatura para cubrir de forma *
más integral las exigencias de la prueba?

De la asignatura como tal no. Pero sí el crear una red de preparación entre las diferentes asignaturas
(análisis, historia, piano complementario, etc.)

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios