

 conservatorio

Quaderni del Conservatorio  
della Svizzera italiana

# Didattica musicale e ricerca 2023–2024

A cura di Massimo Zicari

LIBRERIA MUSICALE ITALIANA



# Libreria Musicale Italiana



# PDF

I nostri PDF sono per esclusivo uso personale. Possono essere copiati senza restrizioni sugli apparecchi dell'utente che li ha acquistati (computer, tablet o smartphone). Possono essere inviati come titoli di valutazione scientifica e curricolare, ma non possono essere ceduti a terzi senza una autorizzazione scritta dell'editore e non possono essere stampati se non per uso strettamente individuale. Tutti i diritti sono riservati.

Su [academia.edu](http://academia.edu) o altri portali simili (siti repository open access o a pagamento) è consentito pubblicare soltanto il frontespizio del volume o del saggio, l'eventuale abstract e fino a quattro pagine del testo. La LIM può fornire a richiesta un pdf formattato per questi scopi con il link alla sezione del suo sito dove il saggio può essere acquistato in versione cartacea e/o digitale. È esplicitamente vietato pubblicare in [academia.edu](http://academia.edu) o altri portali simili il pdf completo, anche in bozza.

Our PDF are meant for strictly personal use. They can be copied without restrictions on all the devices of the user who purchased them (computer, tablet or smartphone). They can be sent as scientific and curricular evaluation titles, but they cannot be transferred to third parties without a written explicit authorization from the publisher, and can be printed only for strictly individual use. All rights reserved.

On [academia.edu](http://academia.edu) or other similar websites (open access or paid repository sites) it is allowed to publish only the title page of the volume or essay, the possible abstract and up to four pages of the text. The LIM can supply, on request, a pdf formatted for these purposes with the link to the section of its site where the essay can be purchased in paper and/or in pdf version. It is explicitly forbidden to publish the complete pdf in [academia.edu](http://academia.edu) or other similar portals, even in draft.



Quaderni del Conservatorio della Svizzera italiana  
A cura di Massimo Zicari  
N. 3

Editore responsabile: Massimo Zicari

Comitato editoriale

- Stefano Bragetti (area pedagogica)
- Matteo Piricò (scienze dell'educazione e didattica della musica)
- Nadir Vassena (area teoria e composizione)
- Lorenzo Micheli (area performance)
- Massimo Zicari (area ricerca)
- Christoph Brenner, Direttore SUM (membro di diritto)

Comitato scientifico

- Thomas Bolliger (Haute École de Musique de Genève)
- Michele Biasutti (Università di Padova)
- Constance Frei (Università di Losanna)
- Renato Meucci (Università degli Studi di Milano)

Conservatorio della Svizzera italiana, via Soldino 9, 6900 Lugano.

[www.conservatorio.ch](http://www.conservatorio.ch)

[massimo.zicari@conservatorio.ch](mailto:massimo.zicari@conservatorio.ch)

+41 (0)91 960 30 40

Studio grafico: Federica Basso

Redazione, grafica e layout: Ugo Giani

© 2025 Libreria Musicale Italiana srl, via di Arsina 296/f, 55100 Lucca

[lim@lim.it](mailto:lim@lim.it) [www.lim.it](http://www.lim.it)

Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte di questa pubblicazione potrà essere riprodotta, archiviata in sistemi di ricerca e trasmessa in qualunque forma (elettronica, meccanica, fotocopiata, registrata o altro) senza il permesso scritto dell'editore.

ISBN 978-88-5543-427-0

# **Didattica musicale e ricerca - 2023-2024**



## SOMMARIO

- 7 *Introduzione*, di Massimo Zicari
- 13 *L'insegnante gentile: strategie comunicative e cura della relazione nella didattica del violino*  
Sara Signa
- 39 *Oltre la lezione frontale: l'approccio euristico per la crescita autonoma degli studenti di pianoforte*  
Michele Torsello
- 65 *Il metodo Pilates nella lezione di canto*  
Maria Guffi
- 95 *L'interferenza contestuale come strategia di studio del clarinetto*  
Daniel Martínez Maciá
- 131 *La lingua italiana nello studio del canto tra gli allievi cinesi*  
Yueyan Xie
- 157 *L'educazione musicale interculturale come strumento facilitatore per la promozione dell'inclusione scolastica e sociale degli allievi*  
Anna Negrinotti
- 179 *La salute del musicista: conoscenza e buone pratiche*  
Cinzia Cruder
- 217 *Questioni tecniche e soluzioni strumentali: la chitarra di Johann Kaspar Mertz (1806–1856) al servizio dei 6 Schubert'sche Lieder*  
Florane Devenyns

# OLTRE LA LEZIONE FRONTALE: L'APPROCCIO EURISTICO PER LA CRESCITA AUTONOMA DEGLI STUDENTI DI PIANOFORTE

Michele Torsello

**Abstract:** L'articolo affronta il problema dei limiti della didattica frontale nella formazione pianistica, esplorando un intervento euristico su tre allievi di età compresa tra i 16 e i 26 anni, volto a migliorare le loro competenze tecniche e metacognitive. L'intervento, incentrato sulla differenziazione dei piani sonori, è stato articolato in fasi progressive per aiutare gli studenti a sviluppare la consapevolezza del peso, l'indipendenza delle mani e la costanza nella differenziazione dei piani sonori. Ogni lezione prevedeva una serie di domande aperte, usate per guidare gli allievi nella riflessione e nella formulazione di strategie efficaci, sostenute dall'uso di un diario di studio in cui annotare problemi, strategie e riflessioni. Questa metodologia ha richiesto agli allievi di monitorare e valutare le proprie scelte, portandoli a una progressiva autonomia nel processo di apprendimento. I risultati indicano un miglioramento significativo nelle competenze tecniche e una maggiore capacità metacognitiva, permettendo agli allievi di trasferire quanto appreso su nuovi brani, di migliorare l'autoefficacia e di sviluppare un maggiore senso di indipendenza nello studio del pianoforte.

**Parole chiave:** metacognizione, approccio euristico, pianoforte, costruttivismo, cognitivismo, autonomia, comportamentismo.

## *Introduzione*

Durante l'esperienza e l'osservazione maturati nel mio percorso di studente ed insegnante, ho osservato come l'utilizzo di metodi direttivi che vedono l'allievo come spettatore del proprio processo di apprendimento, possano avere un impatto negativo sia sulla motivazione, sia sullo sviluppo di quelle competenze metacognitive che gli permetteranno di essere protagonista consapevole della propria crescita. Come vedremo, la lezione frontale, basata sulla trasmissione univoca e direttiva del sapere, non risponde all'esigenza, evidenziata da molti studiosi, di mettere gli allievi nella condizione di imparare ad imparare. Carol Ann Tomlinson,

per esempio, evidenzia la necessità che la differenziazione didattica si adatti alle esigenze dell'allievo, migliorandone l'efficacia e la motivazione.<sup>1</sup>

Alla luce di questo, ho deciso di sperimentare e mettere in pratica l'approccio euristico, che rappresenta una delle vie alternative alla lezione frontale e direttiva, verificandone l'efficacia in termini di trasferibilità delle competenze. Secondo Maurizio Della Casa, l'approccio euristico consiste nel mettere gli allievi nelle condizioni di sviluppare le proprie competenze attraverso attività problematiche, con l'obiettivo di far acquisire loro strategie logiche e operative fondamentali. Gli alunni affrontano domande sia concettuali che pratiche poste dall'insegnante che guida e controlla il processo, fornendo gli strumenti procedurali necessari. Questo metodo include esperienze di osservazione, esplorazione, problem solving e ricerca e si focalizza sia sull'aspetto disciplinare che su quello psicologico. Gli studenti partecipano attivamente a discussioni e ricerche, individualmente e in gruppo, applicando procedimenti operativi.<sup>2</sup> Assumendo un ruolo centrale nel processo di apprendimento, gli allievi sviluppano le strategie a loro più congeniali per la risoluzione dei problemi.

A convincermi maggiormente della rilevanza di questo argomento sono stati gli esempi del mio insegnante di didattica. Il suo modo di mettere l'allievo al centro del processo di apprendimento, migliorandone sia l'efficacia, sia la motivazione, ha suscitato in me un grande interesse.<sup>3</sup> Tuttavia, la letteratura offre poche esperienze di insegnamento pianistico che mettano in risalto l'applicazione del metodo euristico ed il suo potenziale in termini di trasferibilità delle competenze. Trattandosi di un approccio molto versatile, ho deciso di applicarlo partendo da un obiettivo comune a qualsiasi pianista che si approcci allo strumento: riuscire a distinguere la melodia dall'accompagnamento e sviluppare la consapevolezza dei gesti necessari per differenziare i piani sonori.

I destinatari del mio intervento sono stati quattro allievi e allieve dilettanti, di età compresa tra i dodici e i ventisei anni, con più di cinque anni di esperienza strumentale. Dato il numero ristretto di allievi, il lavoro ha seguito la logica dello studio di caso ed è stato diviso in quattro fasi:

- Indagine sul campo, tramite interviste ad allievi di scuola di musica e scuola universitaria di età compresa tra i 17 e i 23 anni;
- Verifica delle competenze di base nei quattro allievi;
- Applicazione del metodo euristico-guidato;
- Verifica della trasferibilità.

---

1. CAROL ANN TOMLINSON, *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*, Association for Supervision & Curriculum Development, Alexandria 2014.

2. MAURIZIO DELLA CASA, *Educazione musicale e curricolo: dalla ricerca didattica alla prassi scolastica*, Zanichelli, Bologna 1985.

3. Un ringraziamento particolare va al prof. Andrea Conenna per i suoi insegnamenti e per il suo esempio.

Obiettivo del mio lavoro era verificare se l'utilizzo di un approccio di tipo euristico potesse portare gli allievi a migliorare le competenze relative alla differenziazione dei piani sonori e la qualità dello studio a casa. Infatti, l'approccio euristico poggia le proprie basi sul costruttivismo e sullo sviluppo della metacognizione. Gli allievi, sviluppando competenze metacognitive, possono migliorare anche il loro studio a casa, implementando e magari aggiungendo qualcosa a quanto fatto a lezione.

### *I presupposti all'approccio euristico*

#### *COMPORAMENTISMO E COSTRUTTIVISMO, DUE DIFFERENTI PROSPETTIVE PEDAGOGICHE.*

La necessità di sfuggire alla lezione frontale e direttiva nasce in un contesto molto più ampio di critica al comportamentismo. Secondo quanto dichiarato da uno dei suoi padri, Burrhus Frederic Skinner, esso si basa sul fatto che il comportamento sia modellato dalle conseguenze che produce e che il rinforzo sia il meccanismo chiave attraverso il quale il comportamento viene modificato.<sup>4</sup> Il ruolo dell'insegnante è quello di progettare esperienze di apprendimento che rafforzino negli studenti i comportamenti desiderati e scoraggino quelli indesiderati. Sull'insegnante cade la responsabilità di modellare il comportamento degli studenti agendo su rinforzi positivi e negativi attraverso l'uso di premi e punizioni. Tale posizione è stata aspramente criticata dai costruttivisti.

Uno dei padri e teorici più autorevoli del costruttivismo è Jean Piaget, la cui teoria dello sviluppo cognitivo enfatizza il ruolo attivo dell'allievo nel costruire la propria comprensione del mondo.<sup>5</sup> Secondo Piaget, l'apprendimento è un processo attivo e continuo in cui gli studenti costruiscono costantemente la propria conoscenza e comprensione attraverso le loro esperienze e interazioni con l'ambiente. Egli riteneva che questo processo fosse guidato da una naturale curiosità e dal desiderio di comprendere il mondo, e che avvenisse attraverso una serie di stadi di sviluppo caratteristici della specie umana.<sup>6</sup>

Jerome Bruner sostiene che l'approccio comportamentista, che riduce l'apprendimento alla formazione di abitudini attraverso il rinforzo, non riesce a considerare la complessità dell'apprendimento umano. Egli ritiene che questo approccio non tenga conto di aspetti importanti del processo di apprendimento, come la motivazione, la percezione e l'immaginazione.<sup>7</sup> Ancor prima di lui, Lev Vygotsky, in *Thinking and Speech* (1934) sostiene che l'interazione sociale svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo cognitivo e che i metodi di insegnamento frontali

---

4. BURRHUS FREDERIC SKINNER, *Science and Human Behavior*, Macmillan, New York 1953, p. 9.

5. JEAN PIAGET, *The psychology of intelligence* (1947), trad. inglese a cura di MALCOLM PIERCY e D. E. BERLYNE, Harcourt, Brace & Company, New York 1950, pp. 3-12.

6. JEAN PIAGET, *Ivi*.

7. JEROME BRUNER, *The Process of Education*, Cambridge, Harvard University Press, Cambridge (USA) 1960, pp. 7-22.

e direttivi non riescono a promuovere questo tipo di interazione.<sup>8</sup> La teoria di Vygotskij sottolinea l'importanza di tener conto, nella definizione degli obiettivi, di quella impalcatura chiamata "zona di sviluppo prossimale", ovvero una dimensione della conoscenza che si trova leggermente al di sopra di quella che l'allievo già possiede. In considerazione di essa, il ruolo del docente è quello di un esperto che aiuta una persona meno esperta a raggiungere un livello di comprensione più elevato.

Anni dopo, in linea con i padri del pensiero costruttivista, Susan Hallam sottolinea anche l'importanza delle competenze metacognitive nell'educazione musicale, sostenendo che gli insegnanti dovrebbero insegnare esplicitamente agli studenti come monitorare e regolare il proprio apprendimento. L'autrice sostiene l'importanza di dare agli studenti delle indicazioni precise su come applicare le strategie metacognitive e fornisce anche diversi spunti pratici agli insegnanti. Essi, al fine di incoraggiare gli studenti a riflettere sui propri processi di apprendimento, potrebbero chiedere agli studenti di fissare degli obiettivi, di monitorare i loro progressi verso questi obiettivi e di riflettere sull'efficacia delle loro strategie di apprendimento.<sup>9</sup>

#### LA METACOGNIZIONE

Secondo John H. Flavell, la metacognizione combina la conoscenza, la comprensione dei processi cognitivi di un individuo e la sua capacità di monitorare e regolare tali processi. Flavell sostiene che la metacognizione è un aspetto centrale dello sviluppo cognitivo e che svolge un ruolo fondamentale nel facilitare l'apprendimento e la risoluzione dei problemi.<sup>10</sup> Un passo ulteriore è stato compiuto da Jerome Bruner, il quale sostiene che i processi metacognitivi non sono coinvolti solo nel monitoraggio e nella regolazione dei propri processi cognitivi, ma anche nel modellare i modi in cui gli individui si avvicinano e interagiscono con le informazioni e la conoscenza. Bruner sostiene che i processi metacognitivi degli individui svolgono un ruolo cruciale nel plasmare i modi in cui costruiscono il significato delle informazioni e che questi processi sono a loro volta plasmati dai contesti culturali ed educativi in cui gli individui si trovano.<sup>11</sup>

Secondo Paul R. Prinrich, le competenze metacognitive si riferiscono ai processi e alle strategie che gli individui utilizzano per monitorare, regolare e controllare il proprio pensiero e apprendimento. Egli elenca diverse abilità metacognitive specifiche, tra cui

8. LEV SEMÉNOVIČ VYGOTSKIJ, *Thought and Language* (1934), trad. inglese a cura di EUGENIA HANFMANN, GERTRUDE VAKAR e NORRIS MINNICK, The M.I.T. Press, Cambridge (USA) 1962.

9. SUSAN HALLAM. (2001). *The development of metacognition in musicians: Implications for education*, «British Journal of Music Education», XVIII/1 2001, pp. 27–39.

10. JOHN H. FLAVELL, *Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry*, «American Psychologist», XXXIV/10 1979, pp. 906–911.

11. JEROME BRUNER, *Acts of meaning*, Harvard University Press, New York 1990.

- pianificazione: decidere cosa fare, quando farlo e come farlo;
- monitoraggio: monitorare come si sta applicando la strategia;
- valutazione: verificare se la strategia usata ha portato a un risultato soddisfacente;
- riflessione: riflettere sui processi e sui risultati del proprio apprendimento.

Printrich sostiene che queste abilità metacognitive siano essenziali per un apprendimento efficace ed efficiente e che possano essere sviluppate e migliorate attraverso l'istruzione e la pratica.<sup>12</sup>

Anche Gary E. McPherson e Susan O'Neil McCormick forniscono indicazioni pratiche su come aiutare gli allievi nell'acquisizione delle competenze metacognitive.<sup>13</sup> In primo luogo, gli insegnanti possono aiutare gli studenti a sviluppare le capacità di autoregolazione dando loro maggiore autonomia nell'apprendimento. Dopodiché, l'attenzione si focalizza sulla definizione di obiettivi specifici, misurabili e raggiungibili, con importanti conseguenze sulla motivazione degli studenti. Essenziale è anche, secondo gli autori, che gli insegnanti forniscano feedback sulle prestazioni degli studenti e sulle strategie che hanno deciso di utilizzare. Tutto questo dovrebbe essere inserito in una lezione che, secondo McPherson e McCormick, miri a sviluppare nell'allievo la capacità di pianificare, monitorare e valutare il proprio lavoro, riflettendo attivamente sull'efficacia delle proprie strategie di apprendimento, identificando ciò che dev'essere migliorato e ciò che ha avuto successo. Infatti, gli studenti più autonomi hanno maggiori probabilità di assumere un ruolo attivo nel loro apprendimento, di fissare obiettivi stimolanti e di persistere di fronte alle difficoltà.

#### L'APPROCCIO EURISTICO AL SERVIZIO DELLA DIDATTICA METACOGNITIVA

In *The Act of Discovery* Jerome Bruner suggerisce come un approccio basato sull'apprendimento attivo come quello euristico possa essere anche collegato all'insegnamento orientato alla metacognizione: in tal senso, incoraggia gli studenti a riflettere sul proprio processo di apprendimento e ad assumere un ruolo attivo nel modellarlo. Gli insegnanti, dando agli studenti gli strumenti per scoprire da soli le conoscenze, anziché limitarsi a presentargliele, possono aiutarli a sviluppare strategie proprie per comprendere e applicare le informazioni.<sup>14</sup> Per insegnamento euristico, infatti, si intende un approccio che mira a condurre lo studente a sviluppare le proprie conoscenze attraverso attività problematiche, con l'obiettivo di far acquisire loro strategie logiche e operative fondamentali.<sup>15</sup>

---

12. PAUL R. PRINTRICH, *The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing*, «Theory Into Practice», xli/4 2002, pp. 219–225.

13. GARY E. MCPHERSON E SUSAN O. N. MCCORMICK, *Self-regulation and self-directed learning in music education*, in *Handbook of self-regulation*, Academic Press 2004, pp. 635–650.

14. JEROME BRUNER, *The Act of Discovery*, «Harvard Educational Review», xxxi/1 1961, pp. 21–32.

15. MAURIZIO DELLA CASA, *ibid.*

John L. Higgins illustra l'applicazione del metodo euristico nella matematica ed individua delle strategie di insegnamento euristico, strutturando i momenti di una lezione.<sup>16</sup> Per esempio, egli lascia che l'allievo ipotizzi una strategia per la risoluzione di un problema e ne osservi le conseguenze. I momenti di una lezione euristica di questo tipo sono tre:

- 1) si chiede all'allievo di ipotizzare una strategia per la risoluzione di un problema che emerge durante la lezione;
- 2) l'allievo osserva gli effetti della propria strategia, valutandone i risultati;
- 3) dopo aver osservato gli effetti della prima ipotesi, l'allievo viene guidato affinché possa migliorarla e giungere ad una strategia definitiva.

Per far questo l'autore precisa che è bene partire da quanto c'è di valido nell'ipotesi primaria e guidare l'allievo affinché possa costruirne una che abbia conseguenze più soddisfacenti. Quando l'esperienza porta a dei risultati soddisfacenti, si procede alla ricapitolazione della strategia da parte dello studente, guidato dall'insegnante. Un'altra strategia euristica consiste nell'indurre l'allievo a considerare il problema come una situazione complessa e formata da piccole unità che possono essere affrontate singolarmente, definendo delle strategie specifiche da riunire e riordinare in una strategia generale. Dopo aver scomposto il problema principale in due o più problemi da risolvere, occorrerà ripetere i momenti della lezione illustrata precedentemente per ogni situazione da risolvere. In particolare, l'allievo viene invitato ed aiutato a:

1. scomporre il problema principale in problemi più piccoli;
2. ipotizzare la strategia che lo porterà a risolvere il primo problema;
3. osservare le conseguenze della propria strategia, valutando i risultati ottenuti;
4. correggere e modificare il proprio operato per giungere ad una strategia definitiva;
5. ripetere le fasi 2, 3 e 4 per gli altri problemi derivati dalla scomposizione di quello principale;
6. ricapitolare le soluzioni, definendo una strategia generale definitiva.

James Lyke, Geoffrey Haydon e Catherine Rollin, sottolineano l'importanza di coinvolgere gli studenti nel processo di apprendimento utilizzando domande aperte, incoraggiando l'esplorazione e la sperimentazione e promuovendo il senso di appartenenza e di *agency* nel proprio apprendimento.<sup>17</sup> Per raggiungere questo obiettivo, hanno utilizzato un approccio che prevede di porre domande agli studenti, incoraggiandoli a esplorare le possibili risposte in modo creativo e non lineare. Per esempio, invece di dire a uno studente come suonare un determinato brano musicale, l'insegnante potrebbe chiedergli di esplorare diversi modi di affrontarlo, sperimentando tempi, fraseggi e dinamiche diverse, finché non troverà una versione che gli sembrerà autentica ed espressiva. L'approccio euristico enfatizza il processo di apprendimento piuttosto che il risultato finale e incoraggia gli studenti

16. JOHN L. HIGGINS, *A new look at heuristic teaching*, «The Mathematics Teacher», LXIV/6 1971, pp. 487-495.

17. Per *agency* si intende la sensazione di capacità di un agente di agire nel mondo in modo indipendente.

ad assumere un ruolo attivo nel proprio apprendimento.<sup>18</sup> L'approccio utilizzato prevede quattro fasi: esplorazione, sperimentazione, elaborazione e valutazione, nelle quali gli studenti sono incoraggiati a:

1. esplorare un particolare brano musicale e identificarne le caratteristiche e gli elementi chiave;
2. sperimentare diverse tecniche esecutive ed esplorare differenti interpretazioni;
3. elaborare le proprie idee musicali e metterle in pratica;
4. valutare l'efficacia delle proprie scelte musicali riflettendo sul processo di apprendimento.

Gli autori hanno descritto il loro approccio come un processo di scoperta guidata, in cui gli studenti erano incoraggiati a esplorare le proprie idee musicali e a prendere le proprie decisioni. L'insegnante faceva da facilitatore e guida, aiutando gli studenti a riflettere e a creare connessioni tra i diversi concetti musicali. Gli autori hanno riscontrato che questo approccio ha contribuito a promuovere la creatività, il pensiero indipendente e la consapevolezza metacognitiva negli studenti, fornendo al contempo un'esperienza di apprendimento più coinvolgente e piacevole. Nel loro articolo non è stato riportato l'utilizzo di strumenti di misurazione specifici per valutare l'efficacia del loro approccio euristico nella pedagogia pianistica. Tuttavia, hanno riportato il feedback positivo ricevuto sia dai loro studenti che dai loro colleghi, che hanno osservato un maggiore senso di creatività e impegno tra gli studenti ai quali è stato proposto questo approccio.

In conclusione, questa letteratura, oltre a evidenziare i limiti della lezione frontale e dei metodi direttivi, fornisce indicazioni operative importanti riguardo all'applicazione pratica dell'approccio euristico. Esse riguardano il modo di strutturare una lezione, la definizione degli obiettivi, il loro monitoraggio e l'autovalutazione. In particolare, gli autori presi in considerazione sottolineano l'importanza di definire degli obiettivi chiari, condivisi con l'allievo, e che si collochino leggermente al di sopra delle sue possibilità. Inoltre, viene posta molta attenzione sull'importanza di coinvolgere gli allievi nella scelta delle strategie e nel monitoraggio della loro corretta applicazione, tramite brevi domande o feedback orientativi. Emerge quindi anche l'importanza dell'autovalutazione, principio chiave della pedagogia costruttivista.

### *Indagine sul campo*

A completamento del quadro teorico appena discusso, ho condotto un'indagine sul campo con lo scopo di comprendere meglio la percezione che gli allievi hanno delle proprie lezioni di strumento e le modalità con cui gli insegnanti si confrontano con i propri allievi. L'indagine è stata condotta attraverso una intervista alla quale hanno partecipato dieci allievi del Conservatorio della Svizzera italiana

---

18. JAMES LYKE, GEOFFREY HAYDON E CATHERINE ROLLIN, *Creative piano teaching*, Stipes Publishing, Champaign 2019.

(Lugano) di età compresa tra i 17 e i 23 anni, con almeno sette anni di esperienza strumentale (Tabella 1).

TABELLA 1

ALLIEVO/A	ETÀ	STRUMENTO	ANNI DI STUDIO	CORSO.
1	17	Pianoforte	7	Pre-college
2	18	Pianoforte	11	Pre-college
3	17	Violino	10	Pre-college
4	19	Pianoforte	9	Pre-college
5	18	Pianoforte	7	Pre-college
6	20	Flauto	15	Bachelor
7	23	Violino	14	Bachelor
8	22	Violino	16	Master
9	22	Chitarra	10	Master
10	23	Pianoforte	16	Master

L'intervista era divisa in due parti: la prima mirava a comporre il profilo dei partecipanti (nome, età, strumento, anni di studio e corso frequentato); la seconda, formata da nove domande aperte, invitava a descrivere la percezione che gli allievi hanno della loro lezione di strumento e del rapporto con il loro insegnante.<sup>19</sup> Alla domanda che chiedeva di descrivere i momenti tipici di una lezione, sette studenti hanno indicato che le loro lezioni sono divise in due momenti: nel primo si esegue quanto è stato studiato a casa; al termine dell'esecuzione, l'insegnante esprime un giudizio generale e dà il via al lavoro sui dettagli. I restanti tre studenti, invece, affermano che il/la loro insegnante inizia a lavorare subito sui dettagli, dopo aver ascoltato qualche battuta, a meno che non si tratti di lezioni che precedono imminenti esami o concorsi.

Alla seconda domanda, che chiedeva di descrivere la modalità con cui gli insegnanti si avvicinano ai problemi che emergono durante la lezione, tre allievi del Pre-college, uno del Bachelor e uno del Master hanno dichiarato che sono gli insegnanti a indicare una modalità di studio ben precisa (ad esempio: studiare con il metronomo, studiare lentamente o dividere il brano in piccole sezioni) che l'allievo applica durante la lezione e poi nello studio a casa. Altri due allievi del Pre-college hanno affermato che i loro insegnanti utilizzano spesso delle metafore che possano far loro comprendere un determinato tipo di gesto. Uno di questi due allievi ha affermato che il suo insegnante cerca di far trovare all'allievo una o più immagini che possano descrivere un gesto tecnico o lo stato d'animo di un brano. Un'allieva del Bachelor (l'allieva 7), invece, ha dichiarato che difficilmente

19. Si veda in Appendice la struttura dell'intervista.

l'insegnante interviene drasticamente sull'interpretazione di un brano. Piuttosto, questi esprime diverse possibilità interpretative, rifacendosi alle interpretazioni di altri grandi musicisti della storia e alle conoscenze storiche che derivano dallo studio della prassi esecutiva. Anche la risoluzione dei problemi tecnici è data da un confronto tra l'allieva e l'insegnante, che propone diverse strategie di studio. L'allieva ha affermato che il proprio insegnante, piuttosto che imporre la propria visione tecnica e musicale, cerca di dare «una scatola d'attrezzi» con la quale gli allievi possano affrontare in autonomia e con consapevolezza la propria carriera musicale. Un allievo del Master, invece, ha dichiarato che, benché l'insegnante lavori molto sui dettagli, esso tenda a «smontare» completamente il suo approccio tecnico, dando in cambio dei consigli molto generali sull'approccio allo strumento, senza scendere nel particolare dei brani che vengono affrontati. Sulla stessa linea è un'altra allieva del Master che ha lamentato un approccio troppo nervoso del proprio insegnante, il quale pretende una risoluzione immediata dei problemi, senza preoccuparsi di spiegare come farlo o pretendendo che l'allieva lo imiti, cosa non sempre possibile.

Alla domanda che chiedeva agli intervistati con quale aggettivo qualificherebbero il proprio stato d'animo al termine della lezione, otto allievi su dieci si sono dichiarati soddisfatti, contenti e motivati. Tre di loro hanno risposto che il loro stato d'animo dipende molto da com'è andata la lezione. I due allievi che lamentavano un approccio troppo generico e nervoso da parte dei propri insegnanti, invece, hanno qualificato il proprio stato d'animo al termine della lezione come «demotivato» il primo e «distretto» il secondo.

Alla domanda che chiedeva quale effetto avesse il modo di insegnare dei propri insegnanti, gli allievi che hanno dichiarato di ricevere dagli insegnanti una strategia di studio precisa, credono che questo approccio sia positivo finché la strategia funziona; anche coloro i cui insegnanti si servono spesso di metafore hanno dichiarato che il metodo di insegnamento utilizzato con loro ha un effetto positivo. Entrambi hanno apprezzato la semplicità e l'efficacia dell'uso delle metafore. L'allieva del Bachelor che ha fatto riferimento alla «scatola d'attrezzi» (allieva 7), ha definito l'effetto di questo approccio come «molto costruttivo», «motivante» e «utile», perché questo la rende «autonoma e consapevole». Gli stessi allievi del master che lamentavano il nervosismo e la vaghezza delle soluzioni e del modo con cui venivano poste, hanno dichiarato che il tipo di approccio utilizzato dai loro insegnanti «fa passare la voglia di suonare» e «fa perdere l'autostima».

Alla domanda che chiedeva se cambierebbero qualcosa dell'approccio dei propri insegnanti, solo gli studenti del master che evidenziavano un approccio molto generico e nervoso da parte dei propri insegnanti hanno risposto positivamente. Il primo allievo, che si lamentava del fatto che l'insegnante smontasse completamente il suo approccio, ha dichiarato che vorrebbe che capisse che «esistono diverse scuole di pensiero e che non può pensare di cambiare totalmente l'approccio allo strumento oltre i vent'anni, altrimenti rischia di causare un blocco

totale». L'allieva che lamentava un approccio molto nervoso da parte del proprio insegnante, vorrebbe che fosse più paziente e disposto a spiegare come risolvere i problemi, «anziché insultare».

Alla domanda che chiedeva agli intervistati se avessero studiato con altri insegnanti, otto su dieci hanno risposto di sì (di cui solo due del Pre-college) e a quella che chiedeva, in caso di risposta positiva, se avessero avuto esperienza di un altro modo di insegnare, cinque su otto hanno risposto di sì (gli altri hanno risposto «uguale» o «più o meno uguale»). In particolare, i due allievi del Pre-college che hanno dichiarato di ricevere dall'insegnante delle indicazioni precise per lo studio a casa e che precedentemente studiavano con un altro insegnante, hanno evidenziato come questo non si preoccupasse di dare indicazioni precise sullo studio da fare a casa ma cercava di risolvere tutto durante la lezione. L'allieva che ha fatto riferimento alla «scatola d'attrezzi» ha dichiarato che da piccola aveva un'altra insegnante molto paziente e molto brava ma che non faceva mai riferimento alla storia della prassi esecutiva, quindi con «delle conoscenze inferiori rispetto a quelle del mio attuale insegnante». Uno dei due allievi di master che lamentava un approccio molto generico e distruttivo da parte del proprio insegnante (allievo 10), ha dichiarato di aver studiato prima con altri due insegnanti che si concentravano molto di più sull'aspetto musicale e interpretativo, lavorando sui singoli passaggi critici senza intaccare l'intero approccio allo strumento. Anche l'allieva di Master che ha definito «molto nervoso» l'approccio del suo insegnante, ha dichiarato di aver studiato con altri insegnanti che cercavano di risolvere insieme a lei i passaggi che non funzionavano.

All'ottava domanda, che chiedeva con quale aggettivo qualificherebbero il loro stato d'animo al termine delle lezioni con i loro precedenti insegnanti, tutti e cinque hanno risposto «felice».

Alla domanda che chiedeva quale effetto avesse avuto, sul piano motivazionale il metodo che veniva applicato dai loro precedenti insegnanti, tutti loro hanno risposto che erano molto soddisfatti al termine delle lezioni. Tre su cinque hanno aggiunto che gli insegnanti che hanno avuto in precedenza gli hanno trasmesso tanta voglia di continuare a fare musica.

Da questa indagine emerge come tutti gli studenti intervistati si focalizzino molto sull'efficacia delle strategie suggerite dagli insegnanti. Tuttavia, solo l'allieva 7 ha descritto un approccio del proprio insegnante che possa definirsi in linea con le indicazioni dei costruttivisti. L'impressione che l'allieva esprime fa emergere come gli studenti che sono esposti ad un approccio volto a sviluppare le competenze di pianificazione, monitoraggio e autovalutazione, risultino anche più consapevoli dell'importanza dei risultati che questo produce in termini di consapevolezza e autonomia.

Gli studenti che hanno dichiarato di ricevere indicazioni precise sulle modalità di studio, si sono dichiarati soddisfatti nella misura in cui le soluzioni proposte

dagli insegnanti sono efficaci. E qualora non dovessero esserlo? Gli allievi possederebbero i mezzi per correre ai ripari in parziale autonomia?

Nonostante le indicazioni che possiamo ricavare dalla letteratura, sembrano davvero pochi gli insegnanti che mettono in pratica un approccio che possa definirsi costruttivista. Alcuni allievi lamentano addirittura atteggiamenti distruttivi da parte di insegnanti che tendono ad umiliarli, invece di motivarli nel loro processo di crescita.

D'altro canto, un approccio poco motivante che non considerasse l'importanza della partecipazione attiva dell'allievo nel proprio processo di apprendimento, rischierebbe di ritardare drammaticamente il percorso verso l'autonomia e non risponderebbe alle indicazioni dei più importanti pedagogisti, che pongono nello sviluppo delle competenze metacognitive il fulcro essenziale del percorso didattico.

A tal proposito, emerge l'urgenza di individuare e di applicare quotidianamente modalità di insegnamento che siano in linea con quanto i principali studi in ambito pedagogico mettono in risalto da oltre cinquant'anni.

### ***L'intervento didattico***

Questo lavoro intendeva verificare se l'utilizzo di un approccio di tipo euristico potesse portare gli allievi a migliorare sia le competenze relative alla differenziazione dei piani sonori, sia la qualità dello studio a casa, tramite lo sviluppo di competenze metacognitive. L'intervento didattico è stato strutturato in quattro diverse fasi:

- Verifica delle competenze iniziali degli allievi;
- Applicazione dell'approccio euristico;
- Verifica delle competenze acquisite;
- Verifica della trasferibilità delle competenze.

### ***PARTECIPANTI***

Hanno partecipato tre allievi, di età compresa tra 16 e 26 anni. Martina, 16 anni, studentessa di liceo classico, studiava pianoforte da tre anni, con me da ottobre 2022; Emma, 18 anni, studentessa di liceo linguistico, si è avvicinata al pianoforte da tre anni, era autodidatta e studiava con me da aprile 2021; Marcello, 26 anni, professionalmente attivo, studiava pianoforte da tre anni e con me da ottobre 2022.<sup>20</sup>

### ***VERIFICA DELLE COMPETENZE INIZIALI***

La verifica delle competenze iniziali è durata due settimane e si è concentrata su due momenti distinti: lo studio a casa e la lezione. A questo scopo ho utilizzato un protocollo di osservazione ed un diario di studio. Il protocollo (Tabella 2) era

---

20. I nomi degli allievi sono fittizi.

suddiviso in quattro colonne: l'ambito, le competenze specifiche, le modalità di osservazione, la frequenza del comportamento osservato. È stata adottata una scala da 1 a 6, dove 1 = mai e 6 = sempre.

TABELLA 2

AMBITO	COMPETENZE OSSERVATE	MODALITÀ DI OSSERVAZIONE	SCALA DI FREQUENZA (1= MAI, 6 = SEMPRE)
Ascolto	Riconoscere tramite l'ascolto la differenza tra melodia e accompagnamento	Ho suonato tre frammenti di brani per gli allievi e ho chiesto loro di indicare quale fosse la melodia. I brani scelti sono stati: Notturmo op. 55 n. 1 di Chopin, Mazurka B. 140 "À Émile Galliard" di Chopin e Widmung di Schumann/Liszt.	
Lettura	Riconoscere accompagnamento e melodia osservando la partitura	Ho chiesto agli allievi di indicare sulla partitura del pezzo che stavano studiando, dove si trovassero accompagnamento e melodia.	
Tecnica	Scaricare il peso sulle dita	Ho chiesto agli allievi di suonare in successione do-re-mi-fa-sol a mani separate (do con il primo dito, re con il secondo, mi con il terzo, fa con il quarto e sol con il quinto, in ordine inverso con la mano sinistra), cercando di scaricare tutto il peso del braccio su ogni dito.	
Tecnica	Distribuire il peso delle mani in modo indipendente	Ascoltando le performance degli allievi, ho osservato se riuscivano a distribuire diverse quantità di peso in modo indipendente in entrambe le mani. Ho chiesto loro di suonare una delle due mani più debole dell'altra.	
Tecnica	Mantenere la costante differenziazione dei piani sonori e la direzione della frase	Ascoltando le performance degli allievi, ho osservato se riuscivano a mantenere costante la differenziazione dei piani sonori preservando la direzione della frase.	

In particolare possiamo notare che:

- per le competenze di ascolto ho osservato le risposte degli allievi a delle esemplificazioni proposte da me in classe.
- per le competenze di lettura, ho osservato le risposte degli allievi a una consegna che richiedeva di indicare sulla partitura la posizione della melodia e dell'accompagnamento.

- per le competenze tecniche, ho osservato direttamente l'esecuzione degli allievi in relazione a specifiche consegne, come indicato nella tabella.

Per valutare la qualità dello studio a casa, ho adottato un approccio basato sulla riflessione e il confronto. Questo metodo non prevede un'osservazione diretta, ma si fonda su due elementi principali:

1. diari di studio degli allievi. Gli allievi hanno ricevuto un diario di studio basato su quello sviluppato da Gloria Cianchetta, in cui registravano le loro sessioni di pratica, identificando problemi, strategie adottate e progressi fatti.<sup>21</sup> Questi resoconti mi hanno fornito informazioni dettagliate sul processo di apprendimento e le strategie di studio.
2. confronto e analisi durante le lezioni. Durante le lezioni, ho confrontato le informazioni fornite dagli allievi nei loro diari di studio con i risultati delle loro performance. Questo confronto mi ha permesso di valutare l'efficacia delle loro strategie di studio e di identificare eventuali discrepanze tra quanto dichiarato e quanto effettivamente realizzato.

Questo approccio mi ha consentito di valutare la qualità dello studio a casa, basandomi sui dati riportati e sull'osservazione diretta. La valutazione è stata condotta attraverso un'analisi comparativa dei resoconti e delle performance degli allievi, utilizzando una scala di frequenza che va da 1 = mai a 6 = sempre, come illustrato nella Tabella 3.

TABELLA 3

COMPETENZE DA VALUTARE	MODALITÀ DI VALUTAZIONE	SCALA DI FREQUENZA (1= MAI, 6 = SEMPRE)
Individuare uno o più problemi da risolvere	Confronto con gli allievi su quanto da loro dichiarato nel diario di studio e comparazione di quanto emerso, con la qualità delle loro esecuzioni.	
Identificare una strategia efficace	Valutazione della coerenza tra la strategia descritta nel diario e l'efficacia della sua applicazione durante le esecuzioni in classe.	
Monitorare il proprio lavoro e la corretta applicazione della strategia	Osservazione della costanza e precisione con cui la strategia è stata applicata nelle esecuzioni durante le lezioni.	
Valutare i risultati ottenuti con quella strategia	Confronto tra l'autovalutazione riportata dagli allievi e l'effettivo miglioramento mostrato durante le lezioni.	

21. In Appendice.

Dal momento che ho deciso di lavorare sulla differenziazione dei piani sonori, per valutare tali competenze, ho scelto di utilizzare dei brani che gli allievi già conoscevano bene dal punto di vista tecnico e della lettura:

TABELLA 4

ALUNNI/E	BRANI SCELTI PER LA VERIFICA DELLE COMPETENZE PRELIMINARI
Martina	Szymanowska: «Mazurka» da <i>Classic to Modern 2</i>
Emma	Chopin: <i>Valzer in la minore</i> B. 150
Marcello	Chopin: <i>Valzer</i> op. 69 n. 2

### **Applicazione dell'approccio euristico**

Questa fase dell'intervento è durata tre settimane e, come per la verifica delle competenze preliminari, ha coinvolto due momenti distinti:

- Cinque lezioni, durante le quali abbiamo affrontato gli aspetti tecnici della differenziazione dei piani sonori e ho monitorato i progressi degli allievi;
- Lo studio a casa, che gli allievi hanno continuato a documentare attraverso il diario.

### **PROCEDURA E STRUMENTI**

Ho organizzato le prime quattro lezioni in funzione di obiettivi progressivi riguardanti le competenze tecniche da sviluppare per differenziare i piani sonori:

- prima lezione: acquisire la consapevolezza del peso sulle cinque dita di entrambe le mani, in modo da riuscire a distribuirlo in modo differente, sia in caso di non legato (quando è possibile alzare il braccio), sia in caso di legato (quando non è possibile alzare il braccio);
- seconda lezione: acquisire piena consapevolezza della distribuzione del peso delle dita;
- terza lezione: trasferire sul brano l'indipendenza delle mani nella distribuzione del peso, acquisita nella prima lezione;
- quarta lezione: concludere il lavoro a mani unite e permettere agli allievi di focalizzarsi maggiormente sulla distribuzione del peso, non perdendo di vista la direzione delle frasi.

La quinta lezione, invece, è servita a valutare gli effetti dell'approccio euristico e ad assegnare agli allievi il frammento di brano relativo alla fase successiva.

Per lavorare sui differenti aspetti sopraelencati, ho organizzato ogni lezione secondo una struttura da me ideata, in cui si individuano un problema e una strategia, si monitora l'applicazione di quest'ultima e se ne valuta l'efficacia (Tabella 5).

Inoltre, ho introdotto nella lezione anche una seconda parte del diario di studio, pensato sia come supporto per il lavoro a casa, sia come mezzo con cui gli studenti registravano quanto emerso nei vari momenti delle lezioni, incluse le strategie da loro scelte.<sup>22</sup>

TABELLA 5. LA COLONNA A DESTRA MOSTRA LE DOMANDE USATE PER GUIDARE LA DISCUSSIONE, ADATTATE ALLE ESIGENZE CHE GLI ALLIEVI DIMOSTRANO A LEZIONE.

FASI DELLA LEZIONE	DESCRIZIONE	DOMANDE CHIAVE
Individuazione e scomposizione del problema.	L'allievo individua il problema e lo scompone, grazie alle mie domande. Invito l'allievo a scrivere nella prima colonna della seconda parte del diario di studio il problema, ad esempio: "come suonare più piano l'accompagnamento?".	Secondo te cosa si deve sentire di più, la melodia o l'accompagnamento? Tu stavi suonando di più la melodia o l'accompagnamento? Come facciamo per suonare più forte la melodia e più piano l'accompagnamento? Su cosa vogliamo iniziare a lavorare? Sulla melodia o sull'accompagnamento?
Individuazione della strategia. Decidere come agire.	L'allievo individua una possibile strategia con il mio aiuto. Invito l'allievo a scrivere nella seconda colonna della seconda parte del diario di studio la strategia scelta.	Come possiamo fare per suonare più piano l'accompagnamento? Cosa possiamo immaginare per mettere meno peso nell'accompagnamento?
Monitoraggio della strategia.	L'allievo controlla se sta applicando bene la strategia da lui scelta, rispondendo alle mie domande.	Stai applicando la strategia che hai scelto come vorresti?
Valutazione della strategia.	L'allievo valuta l'efficacia della strategia sulla base dei risultati ottenuti, guidato dalle mie domande. In caso positivo si passa alla fase successiva, altrimenti si individua una nuova strategia e si ricomincia il ciclo.	Credi che i risultati ottenuti con questa strategia, siano soddisfacenti? Abbiamo risolto il problema?
Riflessione sul lavoro svolto	L'allievo viene invitato a ricapitolare quanto scritto sul quaderno e a fare una riflessione.	Ricapitolando, cosa facciamo ogni volta che dobbiamo studiare un pezzo nuovo? Quali sono le fasi di studio che seguiamo per imparare un nuovo pezzo? Quali strategie hanno funzionato e quali no?

22. In Appendice.

Per valutare le competenze tecniche e la qualità dello studio, mi sono avvalso degli stessi strumenti utilizzati nella verifica delle competenze iniziali. Per quanto riguarda la valutazione delle competenze tecniche, tuttavia, sono cambiate le consegne che ho lasciato agli allievi:

- al termine della prima lezione e all’inizio della seconda, ho chiesto agli allievi di suonare do-re-mi-fa-sol con le cinque dita, prima a mani separate poi a mani unite, sia non legato, sia legato, alternando la distribuzione del peso;
- al termine della seconda lezione e all’inizio della terza, ho chiesto agli allievi di eseguire il brano a mani separate, conferendo più peso alle parti relative alla melodia e meno a quelle relative all’accompagnamento;
- al termine della terza, all’inizio e alla fine della quarta lezione e al termine della quinta, ho chiesto agli allievi di eseguire il brano a mani unite.

Come si può notare, la prima lezione prevedeva una valutazione solo alla fine, le lezioni dalla seconda alla quarta iniziavano e terminavano con una valutazione e nella quinta ho introdotto un momento di valutazione dei brani usati applicando l’approccio euristico, per monitorare costantemente i progressi. I resoconti di studio, invece, sono stati raccolti dalla seconda alla quinta lezione. Per questa fase si è scelto di continuare a lavorare sugli stessi brani che gli allievi hanno eseguito per la verifica delle competenze iniziali, per dare continuità al lavoro iniziato nella precedente fase.

#### TRASFERIBILITÀ

Terminate le cinque lezioni dedicate all’approccio euristico, ho assegnato ad ogni studente un frammento tratto da un nuovo brano da studiare in modo indipendente nell’arco di due settimane, per verificare se gli allievi fossero in grado di trasferire autonomamente su brani nuovi le competenze sviluppate durante le lezioni precedenti.<sup>23</sup> Durante una lezione svolta dopo le due settimane di studio, ho effettuato una valutazione del frammento di brano assegnato e della qualità dello studio. Per farlo, mi sono avvalso degli stessi protocolli di osservazione che ho usato per la valutazione dei brani relativi alla fase precedente e del diario di studio che ho chiesto agli allievi di compilare durante le due settimane di lavoro a casa. Al termine della lezione, è stata effettuata un’intervista conclusiva agli allievi, in cui è stato chiesto loro un feedback sul lavoro svolto.<sup>24</sup>

La seguente tabella mostra i titoli dei frammenti di brani assegnati agli allievi in questa fase:

---

23. In appendice

24. In appendice

TABELLA 6

ALUNNI/E	BRANI
Martina	Scarlatti: <i>Sonata (Minuet) K. 73, L. 217</i>
Emma	Mozart: <i>Sonata K. 545, II. Andante</i>
Marcello	Beethoven: <i>Sonata op. 49 n. 1, I. Andante</i>

## Risultati

### VERIFICA DELLE COMPETENZE INIZIALI

#### – Competenze di ascolto, tecniche e di lettura

Quello che è emerso dalla valutazione delle competenze tecniche, di ascolto e di lettura degli allievi è una certa facilità di riconoscere tramite l'ascolto e in partitura la differenza tra melodia e accompagnamento. Tuttavia, come si può osservare dalla *Tabella 7*, si è riscontrata una evidente carenza nell'abilità di scaricare il peso sulle dita e nella distribuzione del peso delle mani in modo indipendente. Di conseguenza, mancava anche la costanza nella differenziazione dei piani sonori.

TABELLA 7

AMBITO	COMPETENZE OSSERVATE	MARTINA	EMMA	MARCELLO
Ascolto	Riconoscere tramite l'ascolto la differenza tra melodia e accompagnamento	6	6	6
Lettura	Riconoscere accompagnamento e melodia osservando la partitura	6	6	6
Tecnica	Scaricare il peso sulle dita	1	1	2
Tecnica	Distribuire il peso delle mani in modo indipendente	1	1	2
Tecnica	Mantenere la costante differenziazione dei piani sonori e la direzione della frase	1	1	1

A differenza di Martina ed Emma, Marcello si è dimostrato capace di scaricare il peso sul primo e sul secondo dito, riuscendo a metterne di più o di meno su una delle due mani, a seconda della richiesta. Tuttavia, dal terzo al quinto dito, l'attenzione dell'allievo si è focalizzata molto sul movimento del dito, avendo come risultato la stessa rigidità individuata anche in Martina ed Emma, che impediva la distribuzione del peso sulle dita. Dal momento che le capacità di scaricare il peso e di distribuirlo in modo indipendente in entrambe le mani si verificava solamente

quanto vi erano da suonare il primo e il secondo dito, non vi era costanza nella differenziazione dei piani sonori nel brano che Marcello stava studiando.

#### VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE METACOGNITIVE

Come si può osservare dalla *Tabella 8*, il quadro relativo alle competenze metacognitive e alla qualità dello studio è molto simile in tutti e tre gli studenti. In particolare, pur rilevando quasi sempre i problemi da risolvere, gli allievi quasi mai hanno associato ad essi una strategia che non fosse la ripetizione del passaggio in questione.

TABELLA 8

COMPETENZE DA VALUTARE	MARTINA	EMMA	MARCELLO
Individuare uno o più problemi da risolvere	5	5	5
Identificare una strategia efficace	2	2	2
Monitorare il proprio lavoro e la corretta applicazione della strategia	1	1	1
Valutare i risultati ottenuti con quella strategia	1	1	1

Emma, ad esempio, ha riportato di aver usato solo due strategie, mai suggerite durante il nostro percorso: la ripetizione del passaggio senza varianti di dinamica e/o di tempo e lo studio lento con il metronomo. Tali strategie si sono rivelate inefficaci, in quanto i passaggi problematici, presentavano gli stessi problemi della lezione precedente, anche quando venivano eseguiti lentamente. Tale inefficacia si è verificata anche con gli altri studenti. Dalla lettura del diario di studio e dal confronto con gli allievi, è emersa infatti anche una mancanza di monitoraggio nell'applicazione delle strategie da loro individuate, con la conseguente assenza anche di un processo di autovalutazione.

#### Verifica dopo l'applicazione dell'approccio euristico

##### COMPETENZE TECNICHE

Dalla verifica delle competenze iniziali è emerso come tutti e tre gli allievi abbiano dimostrato di riconoscere molto bene la differenza tra accompagnamento e melodia, sia tramite l'ascolto, sia leggendo. Per questo motivo, nell'applicazione dell'approccio euristico mi sono concentrato sulle competenze tecniche, riportando i seguenti risultati (*Tabella 9*).

TABELLA 9

AMBITO	COMPETENZE OSSERVATE	MARTINA	EMMA	MARCELLO
Tecnica	Scaricare il peso sulle dita	5	5	5
Tecnica	Distribuire il peso delle mani in modo indipendente	4	5	4
Tecnica	Mantenere la differenziazione dei piani sonori e la direzione della frase	4	4	4

Tutti e tre gli allievi hanno riportato notevoli miglioramenti nelle loro capacità tecniche, raggiungendo una capacità quasi ottima di scaricare il peso sulle cinque dita e una capacità sufficiente di distribuzione del peso in modo indipendente tra entrambe le mani e di costanza nella differenziazione dei piani sonori. Nello specifico, la difficoltà maggiore degli allievi è stata quella di scaricare il peso sul quarto dito, dunque nei passaggi in cui questo era coinvolto maggiormente si verificavano anche maggiori problemi di indipendenza delle mani nella distribuzione del peso. Mantenere costante una ottimale differenziazione dei piani sonori richiede un forte sviluppo delle due competenze precedenti e anche uno studio che sia notevolmente focalizzata sui dettagli del suono che viene prodotto. Il risultato è stato comunque sufficiente, in quanto la differenziazione dei piani sonori era tale da comprendere quale fosse la melodia e quale l'accompagnamento nella maggior parte dei passaggi.

#### COMPETENZE METACOGNITIVE

Gli allievi hanno anche dimostrato di aver maturato un più elevato livello di consapevolezza durante lo studio a casa, riportando al termine dell'applicazione dell'approccio euristico i seguenti risultati (Tabella 10).

TABELLA 10

COMPETENZE DA VALUTARE	MARTINA	EMMA	MARCELLO
Individuare uno o più problemi da risolvere	5	5	4
Identificare una strategia efficace	5	5	5
Monitorare il proprio lavoro e la corretta applicazione della strategia	4	4	4
Valutare i risultati ottenuti con quella strategia	4	5	4

Ad essere stato molto più frequente è stato sia l'utilizzo del diario di studio, sia il numero di volte in cui gli allievi argomentavano i motivi delle loro scelte. Ad esempio, Martina nel suo diario di studio ha dichiarato che durante una fase di lavoro a mani separate che doveva servire ad esercitarsi a mettere meno peso nell'accompagnamento, aveva scelto come strategia quella di suonare la mano deputata a

realizzare l'accompagnamento, cantando a bassa voce la parte relativa alla melodia, ma si è poi resa conto che quella strategia non era efficace perché la distraeva troppo dalla distribuzione corretta della giusta quantità di peso nelle dita. Emma, invece, ha dichiarato di aver reputato inefficace una strategia alternativa che lei aveva pensato durante lo studio a casa, che era quella di alzare maggiormente le dita che suonavano la parte della melodia, in modo da dare loro più peso.

La maggior parte delle volte in cui gli allievi hanno preso nota della loro sessione di studio hanno anche dichiarato di prestare attenzione alla corretta applicazione della strategia scelta, dando delle motivazioni quando questa non veniva applicata come stabilito. Queste, la maggior parte delle volte erano «mancanza di concentrazione» e «fretta».

### ***Verifica della trasferibilità delle competenze***

#### *COMPETENZE TECNICHE*

Dalla verifica dei risultati raggiunti a seguito dello studio autonomo di un frammento di un nuovo brano, emerge dal punto di vista tecnico un leggero calo di Emma e Marcello, rispetto alla fase precedente, per quanto riguarda la costanza nella differenziazione dei piani sonori (*Tabella 11*).

TABELLA 11

AMBITO	COMPETENZE OSSERVATE	MARTINA	EMMA	MARCELLO
Tecnica	Scaricare il peso sulle dita	5	5	5
Tecnica	Distribuire il peso delle mani in modo indipendente	4	4	4
Tecnica	Mantenere la differenziazione dei piani sonori e la direzione della frase	4	3	3

Questa, infatti, calava notevolmente nei passaggi in cui la melodia e l'accompagnamento contenevano la stessa quantità di note. Marcello, ad esempio, ha dimostrato maggiore difficoltà a mantenere costante la differenziazione tra accompagnamento e melodia nel passaggio illustrato nella *Figura 1*, tratto dal primo movimento della Sonata op. 49 di Beethoven.



The image shows a musical score for piano, consisting of two systems of staves. The first system starts at measure 21 and the second at measure 27. The music is in a minor key and features a complex interplay between the melody and the accompaniment. The melody is characterized by rapid sixteenth-note passages and slurs, while the accompaniment consists of steady eighth-note patterns. The notation includes various accidentals and dynamic markings.

Figura 1

Lo stesso problema è stato riscontrato da Emma in una battuta del secondo movimento della Sonata K. 545 di Mozart, illustrata nella Figura 2:



The image shows a musical score for piano, consisting of two systems of staves. The music is in a minor key and features a complex interplay between the melody and the accompaniment. The melody is characterized by rapid sixteenth-note passages and slurs, while the accompaniment consists of steady eighth-note patterns. The notation includes various accidentals and dynamic markings.

Figura 2

Martina, invece, ha confermato gli stessi risultati tecnici ottenuti nella fase precedente.

#### COMPETENZE METACOGNITIVE

Per quanto riguarda le competenze metacognitive i risultati sono leggermente disomogenei. Dalla *Tabella 12* emerge che Martina ha confermato di aver assimilato le competenze acquisite e di essere stata capace di trasferirle quasi pienamente su un altro materiale musicale, anche senza la mia assistenza. Diversi sono invece i casi di Emma e Marcello. Questi, come illustrato precedentemente, hanno dimostrato problemi nel mantenere costante la differenziazione tra melodia e accompagnamento. Quello che emerge dai resoconti di studio e dal confronto con gli allievi è anche il fatto che, mentre Emma ha individuato il problema e la strategia, ma ha peccato nel monitoraggio e nell'autovalutazione, Marcello non ha individuato nemmeno il problema e, di conseguenza, non ha cercato di mettere in atto una strategia efficace per mantenere costante la differenza tra accompagnamento e melodia.

TABELLA 12

COMPETENZE DA VALUTARE	MARTINA	EMMA	MARCELLO
Individuare uno o più problemi da risolvere	5	5	3
Identificare una strategia efficace	5	5	5
Monitorare il proprio lavoro e la corretta applicazione della strategia	4	3	4
Valutare i risultati ottenuti con quella strategia	4	3	4

Al termine di questa fase è stata posta agli allievi un'intervista, in cui si chiedeva si chiedeva loro di fornire un feedback riguardo al percorso effettuato.<sup>25</sup> Dalle risposte è emerso che tutti e tre gli allievi hanno apprezzato l'approccio euristico sia in termini di efficienza, sia in termini di sensazione di auto efficacia. Tutti gli alunni, infatti, hanno indicato di aver sviluppato una maggiore autonomia e una maggiore consapevolezza dei problemi che possono presentarsi nello studio di un brano. Infine, tutti gli alunni hanno dichiarato di voler continuare a lavorare in questo modo.

### Discussione

Dai dati raccolti emerge che tutti gli allievi hanno ottenuto miglioramenti nelle competenze tecniche e metacognitive rispetto alla situazione iniziale. Tuttavia, alcune criticità osservate suggeriscono che la complessità dell'accompagnamento abbia rappresentato un ostacolo significativo nel mantenimento costante della differenziazione dei piani sonori. In particolare, esempi come l'uso del basso albertino, caratterizzato da salti ampi e frequenti, sembrano aver spostato l'attenzione degli studenti sulla mano sinistra, causando una perdita di equilibrio dinamico tra le due mani. Questa difficoltà può essere spiegata dal carico cognitivo richiesto per gestire un accompagnamento tecnicamente più impegnativo, il quale interferisce con l'indipendenza necessaria per enfatizzare la linea melodica. Sebbene l'approccio euristico abbia permesso agli studenti di sviluppare una maggiore consapevolezza del problema, è evidente che, in queste situazioni, una strategia complementare, come l'uso del *modelling*, avrebbe potuto offrire un ulteriore supporto. Mostrare agli studenti un modello esecutivo chiaro avrebbe facilitato la gestione dei passaggi più complessi, fornendo una base da cui partire per poi sviluppare soluzioni autonome.

Un altro aspetto da considerare riguarda la capacità degli studenti di applicare con costanza le competenze sviluppate. Mentre il diario di studio si è rivelato uno strumento utile per il monitoraggio, sono emerse alcune difficoltà nella fase di trasferimento delle competenze su brani nuovi. Questo suggerisce che l'acquisizione

---

25. In appendice.

di abilità metacognitive e tecniche richiede un percorso più lungo e un lavoro graduale su materiali con complessità crescente.

In conclusione, l'approccio euristico si è dimostrato efficace nel promuovere un apprendimento significativo e una maggiore autonomia degli studenti, ma risulta necessario un intervento più strutturato per affrontare criticità specifiche legate alla complessità tecnica. Integrare strategie diverse potrebbe rafforzare ulteriormente i risultati ottenuti, rispondendo meglio alle esigenze degli studenti e alle sfide proposte da un repertorio più avanzato.

## Bibliografia

- AGAY, DENES, *Classic to moderns 2: A progressive repertoire for the piano*, Yorktown Music Press, New York 1970.
- BEETHOVEN, LUDWIG VAN., *Piano sonatas II*, a cura di W. HENLE, G. Henle Verlag, Monaco di Baviera 2010.
- BRUNER, JEROME, *Acts of meaning*, Harvard University Press, New York 1990.
- BRUNER, JEROME, *The Act of Discovery*, «Harvard Educational Review», xxxi/1 1961, pp. 21–32.
- BRUNER, JEROME, *The Process of Education*, Cambridge, Harvard University Press, Cambridge (USA) 1960.
- CHOPIN, FRYDERYK, *Waltzes: Complete Works for the Piano*, a cura di N. G. KREBBS, G. Henle Verlag, Monaco Di Baviera 2000.
- CIANCHETTA, GLORIA, *Il diario collaborativo per lo sviluppo di meccanismi autoregolatori nello studio del pianoforte*, in MASSIMO ZICARI (a cura di), *Didattica musicale e ricerca – 2021* (Quaderni del Conservatorio della Svizzera italiana), LIM, Lucca, 2022, pp. 99–124.
- FLAVELL, JOHN H., *Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry*, «American Psychologist», xxxiv/10 1979, pp. 906–911.
- HALLAM, SUSAN, *The development of metacognition in musicians: Implications for education*, «British Journal of Music Education», xviii/1 2001, pp. 27–39.
- HIGGINS, JOHN L., *A new look at heuristic teaching*, «The Mathematics Teacher», lxiv/6 1971, pp. 487–495.
- LYKE, J., HAYDON, G., ROLLIN, C., *Creative piano teaching*, Stipes Publishing, Champaign 2019.
- MCIPHERSON, GARY E., McCORMICK, SUSAN O. N., *Self-regulation and self-directed learning in music education*, in *Handbook of self-regulation*, Academic Press 2004, pp. 635–650.
- MOZART, WOLFGANG AMADEUS., *Sonata for Piano in C Major K. 545 "Facile"*, a cura di WOLFGANG RAHM e WOLFGANG PETH, Bärenreiter-Verlag, Kassel 2011.
- PIAGET, JEAN, *The psychology of intelligence* (1947), trad. Inglese a cura di MALCOLM PIERCY e D. E. BERLYNE, Harcourt, Brace & Company, New York 1950, pp. 3–12.
- PRINTRICH, PAUL R., *The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing*, «Theory Into Practice», xli/4 2002, pp. 219–225.
- SKINNER, BURRHUS FREDERIC, *Science and Human Behavior*, Macmillan, New York 1953.
- VYGOTSKIJ, LEV SEMĚNOVIČ, *Thought and Language* (1934), trad. Inglese a cura di EUGENIA HANFMANN, GERTRUDE VAKAR e NORRIS MINNICK, The M.I.T. Press, Cambridge (USA) 1962.

## Appendice

### *Intervista relativa all'indagine sul campo*

- 1) Come ti chiami?
- 2) Quanti anni hai?
- 3) Che strumento suoni?
- 4) Da quanto tempo studi il tuo strumento?
- 5) Potresti descrivere i momenti di una tua lezione tipica?
- 6) Quando emerge un problema, solitamente come agisce il tuo insegnante?
- 7) Con quale aggettivo qualifichereesti il tuo stato d'animo al termine delle lezioni?
- 8) Che effetto ha su di te questo modo di insegnare?
- 9) Se potessi, cambieresti qualcosa?
- 10) In passato hai studiato con altri insegnanti?
- 11) Se sì, hai avuto esperienza di un modo diverso di insegnare? In caso affermativo, me lo descriveresti?
- 12) Quale aggettivo useresti per qualificare il tuo stato d'animo alla fine di quelle lezioni?
- 13) Che effetto ha avuto su di te quel metodo di insegnamento sul piano motivazionale?

### *Diario di studio*

Parte 1

Data:

Descrivi la tua sessione di studio (cosa hai studiato e come l'hai fatto):

Rifletti e descrivi i motivi per cui hai studiato come sopra:

Descrivi i risultati del tuo studio:

Descrivi i tuoi eventuali dubbi:

Parte 2

Problema	Strategia	Sto applicando bene la strategia che ho scelto?	Funziona? Se no, vado a capo e ricomincio cercando un'altra strategia.

## **Intervista finale**

Allievo/a:

1. Dopo aver utilizzato questo nuovo metodo di insegnamento, hai notato delle differenze nel tuo modo di affrontare lo studio della musica?

- Sì
- No

Se sì, quali?

2. Credi che sia stato utile per te, trovare autonomamente delle strategie per risolvere il problema della differenziazione tra accompagnamento e melodia? Oppure avresti preferito che io ti imponessi una soluzione?

Perché?

3. È stato utile per te utilizzare un diario sul quale annotare e organizzare le strategie di studio? Perché?

4. Cosa ti è piaciuto di più o di meno di questo metodo di insegnamento?

5. Ti piacerebbe continuare a lavorare in questo modo? Perché?

### **L'autore**

Michele Torsello inizia a studiare il pianoforte all'età di 5 anni, ma è Valeria Vetrucchio, quasi dieci anni dopo, ad avviarlo allo studio dello strumento secondo un approccio professionale. Sotto la sua guida, ha conseguito la laurea triennale in discipline musicali, presso il Conservatorio Tito Schipa di Lecce. Selezionato tra i migliori laureati d'Italia, viene invitato a partecipare al Premio Venezia, presso il Teatro La Fenice. Successivamente, ha studiato Piano Performance presso la Chopin University of Music di Varsavia, con Jerzy Sterczynski e Paweł Kamiński.

Ha vinto diversi concorsi pianistici internazionali e si è esibito a livello internazionale come solista e musicista da camera. Ha tenuto il suo primo concerto all'estero all'età di 19 anni, per il Paxos Music Festival (Grecia) e a 20 anni ha debuttato negli Stati Uniti, per la Miami International Piano Festival Academy. Ha inoltre partecipato a masterclass con musicisti di fama internazionale, come Zlata Chochieva, Konstantin Lifschitz, Walter Ponce e Francesco Libetta. Ha conseguito il Master of Arts in Music Pedagogy, nella classe di Anna Kravtchenko, presso il Conservatorio della Svizzera italiana.