

CAPÍTULO 10

Interpretación lectora en el piano: enseñanza-aprendizaje grupal

Luciana Leguizamón

Introducción

La Universidad Nacional de La Plata promueve la formación integral de sus estudiantes y persigue el desarrollo de juicio propio, espíritu crítico, curiosidad científica, iniciativa y responsabilidad. Tanto en el preámbulo de su Estatuto como en sus principios constitutivos reconoce la libertad de enseñar y aprender, y dispone como objetivo principal favorecer el acceso a las aulas. Entre sus funciones primordiales establece que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea activo, capaz de anticipar las transformaciones y las nuevas tendencias, generando cambios con sentido creativo e innovador, afrontando de este modo, los desafíos de su tiempo.

La enseñanza-aprendizaje del instrumento piano en la tradición está centrada en lo modélico, mediada por una relación maestro-alumno, estímulo-respuesta. Donde la palabra del maestro es incuestionable y adjudica suma importancia a la decodificación fiel de la partitura. Esta metodología de la tradición trabaja desde el uno a uno, no contempla las necesidades actuales como el derecho a la masividad, a la inclusión, ni reconoce el valor de la heterogeneidad de conocimientos. No da lugar al trabajo entre pares, a la interacción socio-cognitiva en un marco de aprendizaje colaborativo.

Según Gabriel Brener (2014) la educación se caracteriza por ser una tarea compleja, entendiendo lo complejo, no como aquello “difícil”, que por cierto lo es (ya que no es fácil educar, ni tampoco dejarse educar), sino en relación con la acepción que da cuenta de una trama densa, conformada por biografías que se entrelazan y condiciones que las afectan (p. 8).

En la actualidad la cátedra de Lectura Pianística de la Facultad de Artes de la UNLP pretende superar estos modelos metodológicos tradicionales de enseñanza-aprendizaje del piano. Propone conformar un enfoque educativo respecto a la diversidad con el fin de favorecer el reconocimiento de las diferencias entre los estudiantes, su valoración y aceptación de sus experiencias anteriores, intereses y estilos de aprendizaje. También intenta dar lugar al desarrollo del concepto de intersubjetividad, para lo cual se desarrollan estrategias de enseñanza creativas en pos de favorecer el proceso de aprendizaje desde el hacer musical, mediante metodologías flexibles que propicien la comunicación, el intercambio y un proceso reflexivo y dinámico de constante transformación.

Lectura pianística. Una aproximación

La cátedra Introducción a la Lectura Pianística (ILP) y Lectura Pianística I-IV (LP) aborda la enseñanza de la interpretación lectora en el piano en forma grupal y se inserta en las carreras de Dirección Orquestal, Dirección Coral y Composición en la Facultad de Artes.

La Facultad de Artes como Institución pública y gratuita se brinda abierta e inclusiva, por lo cual, el ingreso irrestricto supone una gran masividad de estudiantes. De este modo la inclusión educativa es sinónimo de diversidad de conocimientos. Es por ello que el armado y diseño de las clases grupales es sustancial en un enfoque educativo centrado en la diversidad. Este diseño y armado pretende propiciar el reconocimiento de las diferencias entre los estudiantes, su aceptación y valoración de sus experiencias anteriores, intereses y estilos de aprendizaje, a través de metodologías flexibles que fomenten su autonomía. Los estudiantes pasan a ser el centro del proceso educativo cuando se reconoce quiénes son, cuáles son sus intereses, sus entornos culturales y sociales, sus debilidades y fortalezas, respetando el lugar y el derecho a ser diferentes.

Como bien desarrolla Arturi (2018, p.13), la cátedra LP “pretende dar respuesta a la masividad y a la inclusión educativa” y se propone superar modelos metodológicos tradicionales de enseñanza en el piano, tales como la relación docente alumno -uno a uno- mediante un proceso de alfabetización que implica para el estudiante, un acercamiento a la cultura musical y una aproximación global al campo de la lectura de partituras y de la interpretación musical. Este proceso se manifiesta a través de la progresiva asimilación y comprensión de obras musicales del repertorio utilizado en la cátedra desde la audición, con la finalidad de que los estudiantes encuentren significatividad en lo que van a leer y tocar. También es importante destacar la oportunidad que brinda para el estudiante, el dominio de la lectura de partituras en el piano, para insertarse en diferentes actividades musicales.

En síntesis, dominar el proceso de lectura de partituras en el piano, permite alcanzar equidad en lo que respecta al ingreso irrestricto, inclusión a través de la participación en diversos grupos y comunidades, y también retención a través de una herramienta, la lectura de partituras al piano, que permite la integración académica, la superación de las dificultades de los estudios, y otorga igualdad de formación para todos los alumnos ante la salida al mundo profesional. (Arturi, 2018, p.14).

Bajo este contexto de masividad de estudiantes y diversidad de conocimientos, es que los profesores desarrollamos estrategias de enseñanza que implican la toma de decisiones creativas en pos de favorecer el proceso de aprendizaje de la LP, no desde la decodificación, sino desde la interpretación musical. Proponemos metodologías flexibles y orientaciones generales que propicien la comunicación y el intercambio entre el grupo de estudiantes que comparte la clase práctica de lectura, mediante un proceso reflexivo y dinámico, de constante transforma-

ción. “El trabajo en aulas heterogéneas propone el uso de una variedad de estrategias de enseñanza apelando a la idea de un ambiente flexible.” (Anijovich, 2010, p.34).

Es imprescindible destacar el carácter grupal de las clases, diferenciándose de este modo, de la enseñanza tradicional. Este abordaje grupal permite habilitar el desarrollo de la intersubjetividad, propiciando el intercambio de ideas musicales sobre lo que se está leyendo.

Otra característica que diferencia la enseñanza grupal de la tradicional, es que, tanto el docente como los estudiantes son parte integral y activa del proceso de aprendizaje y es en el debate de ideas musicales, técnicas y estrategias que se enriquecen los aprendizajes individuales.

Este trabajo tiene como objetivo, relatar experiencias de enseñanza de la LP en forma grupal, en las que se pone énfasis en el desarrollo de la metacognición, la subjetividad e intersubjetividad, incorporando la verbalización de los procesos de textualización como una nueva estrategia.

Los grupos

La heterogeneidad, desde múltiples perspectivas, es lo que caracteriza a los grupos de clase en ILP. Éstos están conformados por estudiantes de distintas procedencias, de distintos lugares de Argentina y también de otros países. Sus edades son muy diversas, de entre 18 a 40 años. En su mayoría no cuentan con un piano apropiado para poder desarrollar sus actividades académicas. Cada uno de ellos presentan necesidades particulares, no solo porque provienen de diferentes entornos culturales, sociales y económicos, sino porque muchos también se encuentran sin la contención de sus afectos.

El concepto de aula heterogénea no solo apunta a tomar conciencia de las variaciones existentes en una población de alumnos en lo que respecta a su inteligencia y sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias relevantes a la hora de abordar su enseñanza (...): origen, etnia, cultura, lengua, situación socio-económica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2009, p. 32), y orienta el trabajo en este tipo de aulas hacia el desarrollo de la autonomía de los estudiantes.

Lo grupal es fundamentalmente entendido como campo atravesado por múltiples inscripciones subjetivas, intersubjetivas, sociales, históricas, institucionales, etc., y con especificidades propias. Lo grupal aparece, como forma de pensar y conocer acerca de los grupos, distinta de aquellas que centran su preocupación en el grupo en tanto objeto discreto y en la pregunta acerca de su esencia y de su especificidad. (Souto, 2009, p.5).

Los Trabajos Prácticos de ILP

Los Trabajos Prácticos (TPs) (Leguizamón, 2016) constituyen la materialización de las actividades que resultan de las decisiones estratégicas y flexibles formuladas por los profesores. Durante el transcurso del año se llevan a cabo 6 TPs. Cada uno de ellos cuenta con un plazo aproximado de 30 días para su concreción. Los estudiantes cursan una clase práctica por semana, es decir 4 a 5 clases mensuales.

Las partituras, pequeñas obras y fragmentos musicales de los TPs, se organizan en tres categorías, establecidas “en relación con el tiempo de dedicación, la complejidad y extensión del texto” (Leguizamón, 2018, p.57). Asimismo implican también diferentes niveles de resolución

- Fragmentos a resolver en un tiempo y proceso breves;
- Pequeñas obras a resolver en un proceso de mediano plazo (...);
- Obras a resolver en procesos más prolongados, alcanzando un mayor nivel de interpretación lectora” (Leguizamón, 2018, p.57)

Es imprescindible dialogar con los estudiantes los por qué y para qué de cada actividad; analizar con ellos los objetivos, conceptos y contenidos en cada Trabajo Práctico y los niveles de resolución de las obras de cada una de las categorías antes mencionadas. Es así que se dialoga con el grupo de estudiantes cada paso a seguir, en donde se los invita al compromiso y responsabilidad en su proceso de aprendizaje.

La propuesta es que el docente abandone el lugar de “transmisor” de conocimiento, permitiendo que los estudiantes se vinculen directamente con éste de manera interactiva. Así se resuelven las diferentes consignas de los TPs y se indaga sobre algunos aspectos relativos a temáticas particulares.

Los TPs están conformados con arreglos y fragmentos de obras didácticas, entre las cuales algunas son de resolución obligatoria, mientras que otras son opcionales. De esta forma los estudiantes pueden optar, de acuerdo a sus intereses, a su desarrollo musical y pianístico, como así también al tiempo que decidan dedicarles a la resolución de las tareas. En coherencia con ello se llevan a cabo: una evaluación diversificada, con consignas de obligatoriedad y consignas optativas; y una autoevaluación en relación con el recorrido de aprendizaje elegido por cada uno. Para esta última se ponen en debate las diferentes reflexiones sobre los recorridos de cada estudiante y los resultados alcanzados.

Cappelletti (2009, p. 59) propone dos conceptos centrales para la elaboración de dispositivos de enseñanza en contextos diversos: la metacognición y la autonomía. “Pensar sobre el propio pensamiento (...) [y] conocer la actividad cognitiva permite una mayor eficacia sobre los procesos que se realizan para aprender”. De este modo, ambos procesos pueden converger, ya que la enseñanza del trabajo metacognitivo implica la autorregulación de los propios aprendizajes. Fomentar la enseñanza desde dichas concepciones, mediante actividades de reflexión sobre las estrategias y los caminos recorridos, brinda a los estudiantes la posibilidad de tomar

decisiones, promoviendo su autonomía, conduciendo, liderando, administrando y readministrando sus propios procesos. Por lo cual, y apreciando el mencionado derecho a la masividad y diversidad de conocimientos, es que se respetan y se esperan, resoluciones diferenciadas.

Como se anticipó en el objetivo, se considera a la verbalización como parte central de este proceso, a través de la cual, los estudiantes hacen explícitos sus pensamientos. Redescubren las variables que fueron modificando en su textualización en el piano; reelaboran sus hipótesis y sus conjeturas; ponen en palabras sus construcciones; buscan fundamentar en qué se sustentan sus acciones, entre otros procedimientos. Asimismo comparten sus pensamientos y los enriquecen con los aportes del resto del grupo, poniendo en juego la subjetividad y la intersubjetividad en la interacción, no solamente puesta en acto en la interpretación lectora en el piano, sino también en la verbalización. En esta interacción se genera el espacio propicio para reconocer en qué y por qué se diferencian las conclusiones de cada uno.

La verbalización es un método que posibilita la obtención de relatos individuales de la propia cognición durante la ejecución de una tarea a medida que está siendo recordada, posibilitando la identificación de estrategias metacognitivas usadas en el acto de leer. (Brito Neves, 2006, p. 45).

Los estudiantes toman decisiones pensado sobre sus propios procesos de pensamiento y las hacen explícitas mediante la verbalización ante sus compañeros. También comparten las acciones que orientaron y reorientaron el curso de su puesta en acto. Estas interacciones grupales no solo contribuyen al autoconocimiento y a la autoevaluación generando movilización, sino que evidencian los diversos procesos de pensamientos de futuros directores y compositores. De este modo se inicia un proceso de intersubjetividad, que permite al grupo de estudiantes conocer otras maneras de realizar y resolver una misma actividad.

Así, se modifica el rol del docente tradicional rompiendo con la verticalidad, para transformarse y realizar múltiples roles, o roles diversificados según las necesidades y requerimientos de los estudiantes. "... entendemos que la función del docente es estimular el diálogo, la discusión, la multilateralidad de perspectivas, la puesta en común de enfoques y la búsqueda de consensos entre los estudiantes..." (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2009, p. 9).

Organización de los procedimientos habituales

Las clases se desarrollan en una estructura de trabajo de tres momentos: de inicio, de desarrollo y de cierre.

- En el inicio se dialoga con los estudiantes sobre los temas a trabajar. Estos se abordan de diferentes maneras: la observación e identificación de los contenidos del trabajo práctico, la escucha (en vivo y audios), la construcción de hipótesis deductivas, la explicitación de conocimientos previos, el análisis de los componentes más significativos del lenguaje musical, entre otros.

- En el desarrollo se construye el discurso artístico, poniendo el conocimiento en acción, el hacer musical mediante la experiencia misma. Interpretación lectora en el piano.
- En el cierre cada estudiante expone sus conclusiones a través de la verbalización de las acciones que orientaron el curso de la acción. Con el propósito de favorecer la comunicación y el intercambio en un proceso de intersubjetividad, se invita a los estudiantes a la exposición de sus reflexiones y revisión de los resultados.

Se intenta que los estudiantes logren “...construir ciertos hábitos de trabajo o aprender a abordar sistemática y ordenadamente algún contenido... [convirtiéndose en un] recurso estructurante de la experiencia (...), diferenciándose de una rutina, vaciada de sentido, nociva, impregnada de conocimiento ritual”. (Anijovich, Mora, 2010, p. 29)

Primera clase grupal

Se considera imprescindible plantear una dinámica donde predomine un clima de confianza. Es importante que el grupo de estudiantes transite por una experiencia saludable, donde los prejuicios no anulen la posibilidad de decir y hacer con libertad. También es sustancial dar lugar a la experimentación, indagación y reflexión, para que puedan probar, equivocarse, volver a probar y asumir riesgos, donde el error es parte del proceso de aprendizaje.

Trayectorias

Cinco estudiantes de entre 19 y 35 años asistieron a la primera clase de Introducción a la Lectura Pianística, uno de la ciudad de La Plata, otro de la provincia de Salta y los restantes oriundos de Chile y Perú.

Dos de ellos tuvieron contacto con el instrumento piano. Sus experiencias relacionadas con dicho instrumento, están vinculadas en la práctica con un profesor particular, durante un período de 4 y 5 años, interpretando música popular mediante lectura de partituras con grafía tradicional y cifrado americano.

Otros dos tocan guitarra. Uno llevó a cabo sus estudios en un conservatorio con un repertorio de música académica y popular en partituras tradicionales desde pequeño. El otro estudiante es integrante de un grupo musical folklórico, del entorno familiar. Toca desde muy pequeño y de manera ininterrumpida. Lee cifrado americano.

El último estudiante toca batería, tambores y guitarra en grupos musicales. Aprendió de su entorno familiar, durante su infancia.

En esta primera clase de ILP, los estudiantes se presentan y cuentan quiénes son y qué hacen, comparten sus experiencias musicales e inquietudes con el resto. Se crea un grupo de WhatsApp con la finalidad de estar comunicados y encontrar otra vía de resolución.

Se dialoga respecto de los procedimientos habituales de trabajo, los conceptos y contenidos y lo que la cátedra pretende que los estudiantes logren.

Introduciendo a los estudiantes a la lectura pianística, que concibe a la interpretación como un proceso y al estudiante como un lector-intérprete, capaz de plantear hipótesis predictivas al momento de tocar, es que se da lugar a la interpretación lectora.

TP N°1

El trabajo práctico N°1 de Introducción a la Lectura Pianística constituye la primera experiencia, en el marco de la carrera, de interpretación lectora en el piano y está organizado en tres procesos temporales de abordaje, tal como se anticipó. En esta ocasión se lleva a cabo la interpretación lectora en un proceso de tiempo breve, es decir no en forma instantánea. La idea es visitar la partitura de entre 3 a 5 oportunidades, ya que en cada una de ellas el fragmento musical revela algo nuevo y el lector lo advierte. Ambos se van transformando, se funden y se hacen uno.

La primera obra que se trabaja en esta oportunidad es una adaptación de la línea melódica de la Sinfonía N°6 “La Pastoral” de L. Van Beethoven. Donde se realiza un abordaje global mediante la observación del video de dicha sinfonía interpretada por la Wiener Philharmoniker, bajo la dirección de Christian Thielemann, <https://www.youtube.com/watch?v=LHmWoAj4aI0>

Se dialoga con los estudiantes respecto del autor, procedencia, características estilísticas y época. Éstos conocen a dicho compositor, algunos estudiaron sus obras, otros lo distinguen porque en algún momento lo escucharon a través de los medios de difusión. Ineludiblemente la obra de Beethoven es parte de la cultura de todos, aunque en diferentes grados y a partir de distintas experiencias. Los estudiantes realizan aportes característicos basados en sus conocimientos previos. A continuación, la profesora expone la obra en el piano invitando a los estudiantes a seguir con la mirada la partitura; se realiza una observación holística de los componentes más significativos del lenguaje musical, que forman parte integral de dicha obra.

Posteriormente se dialoga con los estudiantes sobre las diferencias que encontraron entre ambas versiones.

Algunas de sus respuestas son:

- la primera obra es tocada por una orquesta con muchos instrumentos y en su versión original; la segunda obra es tocada en vivo y es una versión mucho más breve, sencilla e interpretada en el piano. (Estudiante 1).
- en la primera obra hay variedad de timbres diferentes y en la segunda, solo toca el piano, también se escucha y se aprecia, que en cada repetición del tema principal se van sumando instrumentos, lo cual hace que aumente progresivamente la intensidad, en crescendo. (Estudiante 2).

Respecto de los componentes más significativos del lenguaje musical, se arribaron a conclusiones conjuntas sobre la forma, partes, frases y semifrases, compás y algunas consideraciones armónicas.

Primera interpretación lectora de un estudiante

El estudiante como lector activo y sus compañeros como oyentes activos en la construcción, análisis y reflexión, ponen en acto sus “ideas previas” y los modelos que le van a dar la posibilidad de interpretar lo que sugiere la partitura. Estos modelos también son los que permiten arribar a conclusiones conjuntas sobre los componentes del lenguaje musical.

De este modo comienza un proceso de construcción de significado de los elementos que configuran un texto musical mediante la activación de los esquemas musicales previos.

Por esquema se entienden los modelos mentales ya armados previamente por el lector respecto a comportamientos del lenguaje musical ya conocidos, formas musicales ya comprendidas y que funcionan como un molde a aplicar a una nueva y desconocida lectura de obra. (Arturi, 2018, p. 22)

Las conclusiones conjuntas arribadas sobre el comportamiento del lenguaje y forma musical de la obra, actúan como modelos flexibles que se transforman en cada nueva lectura, poniendo en funcionamiento los conocimientos y experiencias previas particulares de cada estudiante. Todos presentan experiencias previas musicales, que indistintamente les permite entender el devenir melódico, dar sentido a las frases y comprender las tensiones y distensiones suficientes para construir el discurso musical que esta melodía requiere en el piano. Por otro lado, en la interacción con el grupo se pudo establecer relaciones textuales para que cada uno avance en la construcción de su propia interpretación lectora.

Pretendiendo generar un clima de tranquilidad y confianza, donde la visualización del error permite mejorar los aprendizajes, se promueve entre el grupo de estudiantes la reflexión acerca de la primera interpretación lectora, dialogando sobre las fortalezas y pretendiendo generar un espacio donde el estudiante sea capaz de manifestar sus debilidades.

Espontáneamente el estudiante-lector, luego de finalizar la lectura interpretativa, manifiesta que su intención fue la de lograr otro tipo de musicalidad, para que se pudieran percibir los finales de frases y semifrases, ya que todo había “sonado igual”. Se concluye a través de un análisis grupal, que el estudiante a través de su interpretación no logró realizar escisiones entre las frases, evidenciar la articulación previamente acordada, ni realizar variaciones dinámicas. Sin embargo se valora que la métrica y el tempo tomado fueron los adecuados a la propuesta inicial.

El resto del grupo estuvo de acuerdo respecto a la reflexión del intérprete y surgieron los siguientes interrogantes: ¿Por qué no se percibieron las frases y cuáles serían posibles maneras de tocarlo para que se evidencie en el resultado sonoro?

Sobre el primer aspecto, el intérprete reflexiona y manifiesta que debió haber modificado su gesto interpretativo, levantando su mano a modo de “respiración” y dándole el impulso correspondiente al levare con que comenzó la segunda frase. A través del diálogo se invita a formular nuevas ideas. De este modo se arriba a la conclusión de que el corte de la ligadura influye en la interpretación de una frase melódica, pero que también el último sonido debe sonar más débil que el anterior, por lo cual una acabada sensación de final se da mediante una variación de la microdinámica.

También se reflexiona respecto a las características melódicas de la obra que sugieren una determinada intensidad, la cual va en aumento en pequeños grados hasta la dominante y desde allí desciende la tensión melódica hasta dar la sensación de final.

Seguidamente el grupo observa que el lector intérprete acertó el valor de duración de la nota inicial y acentuó la siguiente dando como resultado una melodía anacrúsica. Y por último expresa que la ejecución presentó algunos desajustes de compás y de valores de duración de las notas. “Lo grupal tiene relación con crear condiciones para que en un grupo cada uno tenga oportunidad de escuchar lo que sabe del problema, qué puede y no puede resolver” (Souto, 2007, p. 306)

Segunda interpretación lectora

En una segunda interpretación lectora realizada por el mismo estudiante, el grupo enuncia las fortalezas y debilidades de este, se lo alienta a potenciar las primeras y superar las segundas. El lector expresa sus inquietudes y dificultades para interpretar la melodía acorde al ideal pensado grupalmente. Finalmente prueba en el piano los diferentes modos de tocar la primera semifrase, experimentando sonidos débiles, medios, fuertes y homogéneos y realiza un crescendo hacia el final de la primera semifrase (7ma de la dominante). Luego intenta realizar un crescendo, pero en una intensidad global de *mp* y para finalizar esta etapa, se le sugiere involucrar la gestualidad y comprometer el cuerpo en la interpretación.

El proceso de construcción de la obra a interpretar desde la lectura, así como el proceso de aprendizaje de los procedimientos para abordar la lectura pianística, se enriquecen en la experiencia de escucharse y de debatir con los pares, la relación entre la intencionalidad y el resultado sonoro obtenido. Estos conocimientos se amplían con cada lectura y se reestructuran en cada visita a la partitura, logrando así un crecimiento del lector. En cada oportunidad que el lector aborda la partitura amplía sus conocimientos, advirtiendo nuevos detalles. De este modo la partitura logra ser más observada obteniendo más significado y profundidad interpretativa.

Tercera interpretación lectora

En esta oportunidad el estudiante manifiesta conformidad en su interpretación, habiendo logrado una aproximación a la musicalidad deseada. Pero expresa haberse detenido en dos oportunidades perdiendo la continuidad discursiva.

Se debate sobre los factores que pueden influir en la pérdida de continuidad y se concluye que la falta de concentración sostenida, la colocación inadecuada de la mano, el pulgar fuera del teclado y la duda sobre la altura que continuaba, son algunos de los factores involucrados en la falta de continuidad discursiva. De este modo se da lugar a propuestas que contribuyen a sostener la continuidad entre las que se mencionan: cantar internamente la melodía, no retirar las manos del teclado, prever la direccionalidad de la melodía, leer anticipadamente observando lo que continúa en el mismo momento que se está tocando.

Asimismo un estudiante valora positivamente la interpretación lograda en la tercera lectura. Considera que logra alcanzar cierta musicalidad y que las dos detenciones no perturbaron el discurso musical.

Finalmente se reflexiona sobre las tres experiencias lectoras haciendo mención de cómo el texto y el lector, se funden y surgen transformados en cada interpretación. El texto musical es actualizado en cada acto de lectura y cada acto de lectura es una circunstancia irrepetible y única.

En adelante, con cada uno de los estudiantes se realizan procedimientos similares con diferentes obras correspondientes al ítem destinado a resolver en un “proceso de tiempo breve”. En cada trayectoria de interpretación lectora se propone el trabajo grupal, pero también es importante que cada estudiante pueda conocerse para así lograr autoevaluarse y saber cuáles son sus fortalezas y debilidades. La intención es que cada vez que los estudiantes se encuentren con la tarea de resolver una nueva obra puedan monitorear su acción, planificarla y plantearse si el recorrido que eligieron fue el más acertado, fomentando cada vez mayor autonomía.

Comentarios finales

Esta propuesta de enseñanza del instrumento en forma grupal, se diferencia de los modelos metodológicos tradicionales. El diseño y armado de las clases con estrategias de enseñanza y metodologías flexibles, tienen como finalidad promover el desarrollo de la autonomía en los estudiantes. Con la intención de que logren comprender sus propios procesos metacognitivos y que pongan en juego su intersubjetividad. Asimismo se pone en práctica el uso de estrategias de trabajo grupal, tales como el análisis y la verbalización de sus intenciones interpretativas y de sus diferentes formas de resolución, entre otras cuestiones. Se aspira con esta forma de trabajo lograr que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la interpretación lectora en el piano sean de carácter grupal, y a la vez promuevan los aprendizajes individuales.

Referencias

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor
- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2009). *Una introducción para la enseñanza en la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Arturi, M. (Comp.) (2018). *Lectura pianística y reducción. Fundamentos y procesos metodológicos*. La Plata: Arte editorial Servicop.
- Brener, G. (10 de Octubre de 2014) *Prólogo*. En *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. Inclusión democrática en las escuelas*. En Ministerio de Educación Buenos Aires: Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Recuperado en http://repositoriorecursos-download.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=3d823c14-8d1d-48ab-bf81-b58fee28b2cc
- Brito Neves, D.A. (2006). *La verbalización como registro para análisis en la investigación sobre lectura*. Anales de documentación, N° 9, (43-51) Paraíba. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/635/63500903.pdf>
- Cappelletti, G. (2014) Cap. 3, *La autonomía como meta educativa*. En Anijovich, R. *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Leguizamón, M. (2016) Secuenciación didáctica de obras y adaptaciones para interpretar en el piano, organizada en 6 Trabajos Prácticos. Material de cátedra de revisión continua. <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/lecturapianistica/>
- Leguizamón, M. (2018) Cap. 3. El enfoque actual de Lectura Pianística I. En M. Arturi (Comp.), *Lectura pianística y reducción. Fundamentos y procesos metodológicos*. La Plata: Arte editorial Servicop.
- Souto, M. (2007). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Souto, M. (2009). *Los sentidos de lo grupal en el campo pedagógico en la actualidad*. Revista de psicoanálisis y psicología social. Madrid. Recuperado de http://www.psaudiovisuales.com.ar/wp-content/uploads/Souto_Los-sentidos-de-lo-grupal-en-el-campo-pedagogico.pdf
- Universidad Nacional de La Plata. (2009). *Estatuto de la U.N.L.P. 1ra. Edición*. Publicación Institucional de la Universidad Nacional de La Plata.