

GIORNATE DELLA DIDATTICA

Gran Guardia - Verona, 03 settembre 2026

DALLA RICERCA ALLA DIDATTICA

***Narrazioni di esperienze nella
scuola dell'infanzia e primaria***

--- --- ---

***Percorsi di Service Learning nel CdS in Scienze
della Formazione Primaria di Verona***

Il volume è stato curato da Martina Ghio e Martina Menghini.

L'infanzia rappresenta il momento fondativo dello sviluppo della persona. È in questa fase che si delineano le competenze cognitive, relazionali, motorie ed emotive sulle quali si costruirà il percorso di crescita di ciascun individuo. Per questo motivo, la formazione degli insegnanti assume un valore strategico: preparare futuri professionisti dell'educazione significa offrire loro solide basi teoriche, competenze pedagogiche e didattiche, ma anche sviluppare la capacità di leggere i contesti educativi, riflettere criticamente sull'esperienza e progettare interventi capaci di rispondere ai bisogni reali di bambini e bambine.

Il percorso di tirocinio ispirato alla metodologia del Service Learning, sviluppato all'interno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Verona attraverso il Laboratorio LeCoSe (Learning Community Service), interpreta in modo esemplare questa visione della formazione. Il modello proposto supera la tradizionale separazione tra università e scuola, trasformando l'apprendimento in un'esperienza di servizio alla comunità educativa, nella quale studenti universitari, docenti delle scuole e ricercatori collaborano per progettare, realizzare, osservare e valutare interventi didattici fondati sui bisogni reali dei contesti scolastici. In questa prospettiva, la ricerca non rimane confinata all'ambito accademico, ma diventa uno strumento concreto per migliorare la qualità dell'insegnamento e sostenere l'innovazione educativa.

Si tratta di un approccio che riflette pienamente la missione dell'Università di Verona: formare professionisti capaci di coniugare sapere, responsabilità e servizio. Il Service Learning rappresenta oggi una metodologia riconosciuta anche a livello internazionale, perché integra apprendimento esperienziale, riflessione critica, cittadinanza attiva e sviluppo delle competenze trasversali, favorendo una formazione realmente orientata alla complessità della professione docente.

Nel mio ruolo di Prorettrice per la Didattica sostengo, in tutti gli ambiti disciplinari dell'Ateneo, l'importanza di ridurre la distanza tra formazione universitaria e pratica professionale, affinché gli studenti possano sperimentare, già durante il percorso di studi, situazioni autentiche di apprendimento e sviluppare competenze immediatamente spendibili nei contesti lavorativi.

I contributi raccolti in questo volume testimoniano concretamente come tale impostazione possa tradursi in percorsi didattici rigorosi, innovativi e scientificamente fondati. Ogni esperienza documenta la capacità degli studenti di leggere i bisogni educativi, progettare interventi coerenti, valutarne gli esiti e riflettere criticamente sul proprio operato, all'interno di un dialogo continuo tra università e scuola. È proprio questa integrazione tra ricerca, didattica e servizio che rende il Laboratorio LeCoSe un'esperienza di particolare valore e un modello capace di contribuire alla formazione di insegnanti competenti, consapevoli e responsabili, pronti ad affrontare con professionalità le sfide educative del presente e del futuro.

Prof.ssa Maria Grazia Romanelli
Prorettrice alla Didattica
Università di Verona

Sommario

LeCoSe Il Service Learning come modello di formazione dei futuri docenti a servizio alla comunità scolastica	1
---	----------

Luigina Mortari

PERCORSI PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA.....	8
--	----------

IN VIAGGIO CON MADÌ.....	8
--------------------------	---

Un percorso alla scoperta del proprio corpo in movimento

Alice Quargentan

ALLA SCOPERTA DELLE PAROLE CON JASPER E IL VILLAGGIO DEGLI GNOMI PAROLINI..	15
---	----

Un progetto linguistico sull'arricchimento lessicale rivolto al gruppo dei grandi della sezione delle Matite Gialle

Beatrice Portinari

MUSICA E ATTENZIONE ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA	28
---	----

Sviluppare le capacità attentive degli alunni attraverso un percorso di educazione musicale

Chiara Allegrini

PERCORSI PER LA SCUOLA PRIMARIA: AREA ESPRESSIVO LINGUISTICA.....	43
--	-----------

PRENDERE LA PAROLA	43
--------------------------	----

Un percorso educativo-didattico per promuovere la partecipazione attiva agli scambi comunicativi attraverso la Metodologia della Ricerca e l'uso di strategie collaborative

Alice Polla

1, 2, 3... SCRIVIAMO!	50
-----------------------------	----

Testi che prendono forma dalla mente al foglio

Debora Lomazzi

PERCORSI PER LA SCUOLA PRIMARIA: AREA SCIENTIFICA	56
--	-----------

SQUADRA SPECIALE 9	56
--------------------------	----

Costruire una comunità di pensiero attraverso i casi polizieschi e la geometria

Giulia Grandi

BECKY HOLMES E I SUOI ENIGMI	65
------------------------------------	----

Un progetto di ricerca educativa nella scuola primaria che indaga lo sviluppo del decision making attraverso il Project Based Learning

Rebecca Dal Ben

PERCORSI PER LA SCUOLA PRIMARIA: AREA DELLE COMPETENZE TRASVERSALI.....	78
VIAGGIANDO NEL MONDO: ESPRIMERE SÉ STESSI ATTRAVERSO LUOGHI, CULTURE E AMBIENTI	78
Un intervento didattico nella scuola primaria per favorire l'espressione di sé	
<i>Lisa Santalana</i>	
DIRETTORI DEL FUTURO	86
Promuovere l'agire autoregolato attraverso l'educazione musicale nella scuola primaria	
<i>Gianmarco Zanchi</i>	
Bibliografia comune	93



LeCoSe Il Service Learning come modello di formazione dei futuri docenti a servizio alla comunità scolastica

Luigina Mortari

Un progetto di Apprendimento-Servizio Comunitario

Il progetto del Laboratorio LeCoSe (*Learning Community Service*), che il Dipartimento di Scienze umane dell'Università di Verona – Corso di Laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria – ha attivato con l'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto - Ambito territoriale di Verona (Ufficio VII) e numerosi Istituti Comprensivi e scuole paritarie del Veneto, del Trentino Alto Adige e della Lombardia vuole fare del *Service Learning* (SL) un contesto di apprendimento ispirato al principio dell'*experiential learning* e al principio del valore formativo e culturale del “servizio” (Mortari, 2017).

Il SL risponde a una triplice sfida del mondo della formazione contemporaneo:

- l'esigenza di orientare i processi formativi degli studenti, preparandoli ad incontrare le complessità reali della scuola;
- l'oggettiva richiesta di aiuto da parte del mondo della scuola, che si trova ad affrontare sfide inedite;
- il desiderio di un ripensamento del ruolo dell'Università quale attore del territorio, e dunque capace di servizio alla comunità.

Di fronte a queste sfide abbiamo avviato un Laboratorio dove i bisogni e le richieste, le risorse e le competenze di diversi attori si intersecano e sostengono, in un beneficio reciproco tra studenti universitari, docenti della scuola e università. In questa logica l'apprendimento degli studenti avviene all'interno di una azione di servizio (al mondo della scuola, alle esigenze dei docenti), grazie alla mediazione riflessiva della comunità dei pratici e alla supervisione dell'università che li accompagna nella ricerca, nell'analisi, nella progettazione e nella rielaborazione del processo di apprendimento esperienziale.

Il Progetto di SL nel laboratorio LeCoSe è un'azione di servizio che porta giovani apprendisti a dare un aiuto al quotidiano impegno dei docenti, ed è per gli studenti un luogo di elaborazione del materiale di ricerca per la propria tesi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, abilitante all'insegnamento nelle scuole dell'infanzia e primarie.

1. La pedagogia del Service Learning

1.1. Il Service Learning nella letteratura internazionale

Il Service Learning è una pratica che fa il suo ingresso con questo nome nella letteratura scientifica nel 1966-67 quando W. Ramsay, R. Sigmon e M. Hart lo usarono per descrivere un progetto della Oak Ridge Associated University nello Stato del Tennessee, con lo scopo di collegare studenti e docenti con organizzazioni che si dedicavano allo sviluppo locale. Da allora il termine è entrato prepotentemente nella letteratura pedagogica, e la sua pratica ha informato programmi nazionali e locali delle scuole, dei college e delle università dapprima americane e oggi mondiali. È un termine che, ancora oggi, è usato per descrivere una realtà piuttosto variegata, capace di coprire ampie aree di azione e di formazione. Una definizione univoca del SL è difficile da trovare: già nel 1990 Kendall & Ass., attraverso una revisione sistematica della letteratura, contarono 147 diverse definizioni del SL, raggruppandole in due macrocategorie: il SL come una “pedagogia” e il SL come “filosofia”. Nel 1990 (amministrazione Bush) e nel 1993 (amministrazione Clinton) il SL entra nei documenti della politica americana, ed è proprio quella fissata dal Congresso degli USA nel National and Community Service Trust Act del 1993 una delle definizioni più diffuse¹:

“Il termine ‘Service Learning’ delinea un metodo

- A. attraverso il quale gli studenti imparano e maturano grazie all’attiva partecipazione a un servizio organizzato con cura,
 - i. guidato e rispondente ai bisogni di una comunità;
 - ii. è coordinato da una scuola primaria, media o superiore, da un’istituzione universitaria, o da un programma di servizio comunitario e insieme alla stessa comunità;
 - iii. contribuisce a sviluppare il senso di responsabilità civica; e
- B.
 - i. rafforza il curriculum accademico degli studenti nel quale è integrato, o dei componenti educativi dei servizi comunitari in cui sono coinvolti i partecipanti; e
 - ii. riserva momenti adeguati affinché gli studenti o i partecipanti possano riflettere sull’esperienza di servizio” (p. 59).

Lo stesso presidente Barak Obama nel firmare il Serve America Act del 2009 ha citato esplicitamente il service learning come uno stile educativo sul quale puntare.

Se la precedente autorevole definizione sottolinea la dimensione di apprendimento (curricolare e non) del SL, un’altra definizione molto condivisa in letteratura ne sottolinea l’equilibrio tra la dimensione dell’apprendimento e l’altrettanto fondamentale del servizio:

SL è l’insieme delle diverse pedagogie che connettono il servizio alla comunità e lo studio accademico così che ciascuna dimensione sostenga l’altra. La teoria alla base del SL è quella di Dewey: l’interazione tra la conoscenza e le competenze con l’esperienza è la chiave per apprendere (Ehrlich, 1996, p. xi).

Una efficace rappresentazione grafica di A. Furco (1996), uno degli autori di riferimento, descrive la specificità del SL in una sorta di scala di gradazioni dove si evidenziano le differenze tra le attività di volontariato e il servizio comunitario (dove l’enfasi è posta sul polo del service, sebbene nella seconda sia più sottolineata la dimensione dell’apprendimento) e le attività di internship e gli apprendimenti sul campo (dove l’enfasi è posta sulla dimensione del learning).

¹ Tutte le citazioni dei testi in lingua inglese sono tradotte a cura di chi scrive.

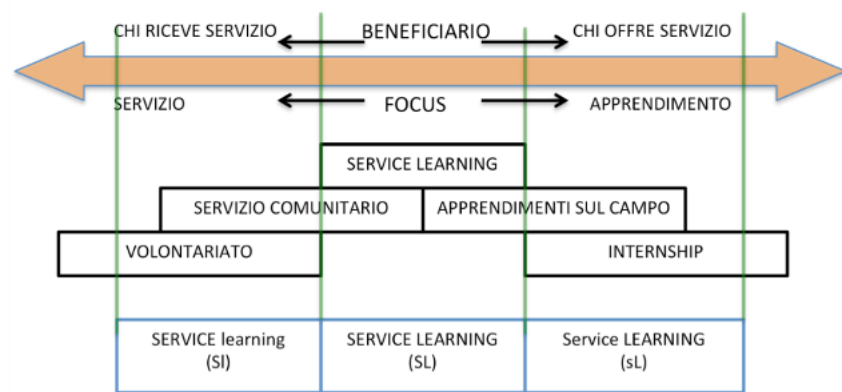


Figura 1: rielaborazione di Furco, 1996, p. 3.

Molto utile anche lo schema riassuntivo come presentato dalla West Chester University, nella sezione del proprio sito internet dedicata ai progetti di SL (https://www.wcupa.edu/_services/stu.slv/faculty.aspx):

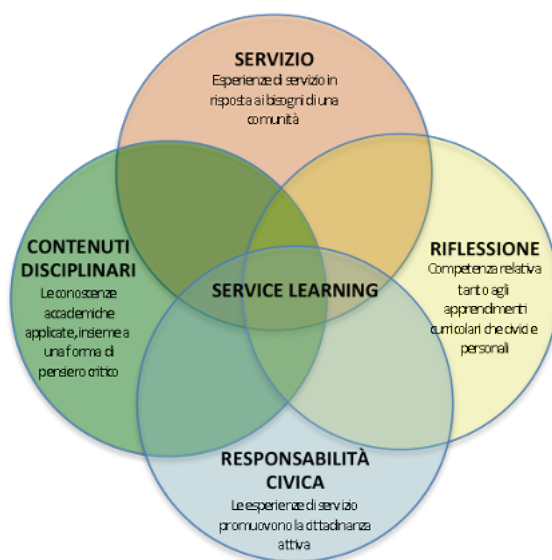


Figura 2: Immagine tratta da https://www.wcupa.edu/_services/stu.slv/faculty.aspx

In questa rappresentazione riassuntiva il SL viene rappresentato come prodotto in perfetto equilibrio tra le dimensioni del servizio e dell'apprendimento accademico, come anche della responsabilità e del coinvolgimento civico. Elemento strategico che fonda e sostiene l'impianto è la riflessione. L'elemento riflessivo, come chiaramente espresso già da Dewey (1938), è fondamentale in ogni apprendimento attivo (il "learning by doing"): trasforma tanto l'azione quanto il servizio e la partecipazione alla vita comunitaria in una esperienza di apprendimento, di vera e propria formazione della persona (Mortari, 2003).

1.2. Nel solco del pragmatismo, alla scuola di John Dewey

Già John Dewey nel 1921 aveva fondato un programma di servizio comunitario studentesco nell'Antioch College in Ohio. Attraverso l'attivismo, il pragmatismo, l'idea di apprendimento esperienziale e la sua particolare attenzione all'educazione democratica intesa a dare soggettività e strumenti di partecipazione attiva a tutti dentro la costruzione della comunità, Dewey fornisce un quadro di riferimento filosofico e pedagogico solido su cui imbastire un percorso di SL. Di fatto è lui il riferimento ineludibile, l'ispiratore, il "fondatore" ideale del SL.

Oltre al riferimento a Dewey anche negli Stati Uniti, ma soprattutto in Europa e in America Latina, gli sviluppi contemporanei della pedagogia del SL riconoscono una molteplicità di influenze teoriche provenienti da altri autori del pragmatismo americano, come Addams e Kilpatrick (Deans, 1999; Morton & Saltmarsh, 1997), ma anche dalla pedagogia, dalla psicologia e dalle scienze sociali (Tapia, 2006, pp. 39-40). Numerosi sono gli autori (Seeman, 1990; Brown, 2001; PaSo Joven, 2004) che segnalano anche la fonte del pensiero critico di Paulo Freire (Freire, 1973, 1974), in particolare (ma non solo) nei Paesi dell'America Latina (in quest'area la dimensione della *solidarietà* viene molto sottolineata, tanto che il SL prende anche il nome di *Aprendizaje y Servicio Solidario*).

Proprio partendo dai principi deweyani, Giles e Eyler (1994), hanno declinato 9 elementi chiave su cui costruire (e valutare) processi di SL:

1. la continuità dell'esperienza;
2. il principio di interazione;
3. il principio di ricerca;
4. l'attività di riflessione;
5. trovarsi di fronte a veri progetti educativi;
6. apprendimento di conoscenze astratte e concrete;
7. il concetto di comunità;
8. la cittadinanza attiva;
9. il concetto di democrazia.

2. Service Learning e formazione dei futuri insegnanti: una sfida per l'Università

Dal punto di vista della letteratura nazionale, non sono presenti dati e risultati di ricerca relativi all'introduzione del SL nella formazione dei futuri docenti. Diverso è invece il quadro per quanto riguarda la letteratura internazionale, in particolare quella americana. Infatti, le applicazioni del SL alla formazione dei futuri docenti che la letteratura internazionale ci restituisce sono molteplici (Root, 1997; Hart & King, 2007; Ryan & Healy, 2009; Hallman & Burdick, 2011; Seban, 2013; He & Prater, 2014).

Dalla ricerca svolta e analizzata in letteratura, possiamo affermare che utilizzare il SL nella formazione iniziale degli insegnanti rappresenta una modalità particolarmente formativa di incontro con i problemi reali della scuola, nella scuola, con chi la scuola la vive ogni giorno.

2.1. Un'azione di servizio

Il SL è innanzitutto un'azione di servizio. È, ovvero, un gesto etico, perché chi lo pone si mette a disposizione. Applicato alla formazione iniziale dei docenti si può immaginare come un servizio al mondo della scuola che affronta quotidianamente sfide complesse e talvolta drammatiche, e nello specifico un servizio ai docenti immersi quotidianamente in queste sfide. È questa la caratteristica piuttosto inedita che il progetto di SL della nostra Università possiede: gli studenti si mettono a disposizione degli insegnanti in servizio, entrando così a contatto con la realtà quotidiana della scuola, ma anche con la competenza maturata sul campo dai senior, in un vero e proprio apprendistato. La forma di servizio che gli studenti svolgono è a partire dai bisogni stessi del docente, non da curiosità di ricerca accademiche: dunque la ricaduta che la loro presenza avrà sulla classe sarà immediata.

2.2. La creazione di comunità

Tutta la letteratura sul SL insiste sul servizio attuato verso la comunità: ogni servizio contestualizzato in un SL infatti, anche se rivolto a un particolare individuo, non è mai un contatto/contratto tra due, ma sempre una forma di azione per la comunità (che accoglie: nel nostro caso la scuola) e in nome di una comunità (quella accademica che invia e supervisiona gli studenti).

Tra le comunità al servizio delle quali ci si può porre, per il futuro insegnante la scuola rappresenta il contesto massimamente formativo, e all'interno di essa la comunità dei docenti. Entrare nella comunità dei pratici in una logica di servizio è attingere alla ricchezza di saggezza e expertise che i pratici hanno accumulato; torna di nuovo alla mente Dewey quando, con una bella immagine così scriveva: “Mi sembra che i contributi che potrebbero venire dagli insegnanti a diretto contatto con gli allievi rappresentino un campo relativamente trascurato, o per mutare la metafora, una miniera pressoché non sfruttata” (Dewey, 1951, p. 35).

Lo sostiene, ancora, anche la Commissione Europea quando, citando alcuni autori, afferma come necessario il legame tra scuola e università: “il dialogo e la collaborazione tra le comunità scolastica e universitaria nella formazione iniziale degli insegnanti [è fondamentale] in quanto forma di un effettivo sviluppo professionale (la discussione collegiale, l'osservazione, la ricerca e la riflessione sulla pratica sono fondamentali per dare uno slancio al miglioramento della scuola)” (Day et al., 2006, cit. in European Commission, 2014, p. 4).

3. Il laboratorio LeCoSe: quali servizi, quali apprendimenti

Inquadrato il SL nei suoi riferimenti scientifici e nelle esigenze del mondo della formazione contemporaneo, decliniamo gli specifici servizi e apprendimenti per tutti gli attori coinvolti nel Laboratorio LeCoSe attivato con gli studenti-tesisti del Corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria.

Per gli studenti universitari: Il percorso formativo si articola in una formazione teorico-pratica che prende forma grazie a:

- la collaborazione attiva con gli insegnanti, in una logica di servizio;
- l'incontro con il mondo reale della scuola, con le sue sfide, fatiche e risorse;
- l'incontro con insegnanti esperti, dai quali andare “a bottega”, in apprendistato;
- la rilettura dei bisogni e delle pratiche (e il contributo ad una ulteriore rielaborazione delle stesse) coinvolgendo il mondo accademico (docenti e letteratura), con affinamento di:
 - o competenze di ricerca (per la lettura del bisogno),
 - o competenze riflessive,
 - o competenze pedagogico-didattiche (nella pratica);
- l'elaborazione della tesi di laurea qualificata dalla ricerca empirica e dalla pratica attiva, realizzata nel mondo reale delle sfide e delle risorse dei docenti.

L'intenzione iniziale di *servizio* diventa così per lo studente una forma certa di *apprendimento*. *Per gli insegnanti e la scuola:* è l'occasione di avere la collaborazione dell'Università grazie a:

- l'azione diretta degli studenti a servizio, mirata su progetti elaborati dagli insegnanti su bisogni rilevati da loro stessi;
- l'azione indiretta dei docenti universitari supervisori;

- incontri di condivisione e/o formazione con i docenti universitari.

Questo è un Laboratorio che genera comunità: per tale motivo il percorso elaborato ha voluto chiamarsi Laboratorio di *Learning Community Service*, un Laboratorio il cui acrostico *LeCoSe* ricorda che tra “le cose” importanti per la vita (anche professionale, e ancor di più per quella docente) ci sono la responsabilità, l’impegno, il servizio, il senso di comunità, una visione etica e politica della vita. Anche nel lavoro quotidiano.

Le Prof.sse Alessia Bevilacqua, Roberta Silva, Federica Valbusa e il Prof. Marco Ubbiali sono i responsabili dei quattro gruppi di lavoro in cui si articola il Laboratorio LeCoSe del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell’Università degli Studi di Verona.

Bibliografia

- Brown, D.M. (2001). Pulling it together: a method for developing Service Learning and community partnership based in critical pedagogy. National Service Fellow Research. <http://www.researchgate.net/publication/242598533> (ver. 15.12.2015).
- Deans, T. (1999). Service Learning in two keys: Paulo Freire’s critical pedagogy in relation to John Dewey’s pragmatism. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 6, 15–29.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (1951). *Le fonti di una scienza dell’educazione* (M. Tioli Gabrieli & L. Borelli, Trans.). Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1929).
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, RA: Siglo XXI.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, RA: Siglo XXI.
- Furco, A., (1996). “Service-Learning: A balanced approach to experiential education” in B. Taylor (Ed.), *Expanding Boundaries: Service and Learning* (pp. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service.
- Ehrlich, T. (1996). Foreword. In B. Jacoby & Ass., *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, p. xi-xii.
- European Commission (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf (ver. 15.12.2015).
- Giles, D. E. Jr. & Eyler J., (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, pp. 77-85. (*Service Learning, General*. Paper 150).
- Hallman, H.L., & Burdick, M.N. (2011). Service Learning and the preparation of English teacher. *English Education*, 43(4), 341–368.
- Hart, M., & King, J.R. (2007). Service Learning and literacy tutoring: academic impact on pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 323–338.
- He, Y., & Prater, K. (2014). Writing together, learning together: teacher development through community Service Learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(1), 32–44.
- Kendall, J.C. & Associates (eds.). (1990). *Combining service and learning: a resource book for community and public service*, Vol. II. Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Mazzoni, V. & Ubbiali, M., (2015). Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. *La pedagogia del Service-Learning nella formazione dei futuri docenti*, in *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, n. 3, vol. 15, pp. 243-257.
(<http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/17195>)
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2017) (a cura di). *Service learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: Franco Angeli.
- Mortari L., Agosti A., Girelli C., & Ubbiali M. (2017). *Il Laboratorio LeCoSe. Learning Community Service*. In S. Kanizsa, *Oltre il fare. I laboratori pedagogico-didattici nei corsi di Scienze della Formazione Primaria*. Bergamo: Junior.
- Mortari, L., Silva, R., Girelli, C., & Ubbiali, M. (2017). *Rethinking Apprenticeship in Pre-Service Teachers' Training*. *Journal of Education and Human Development*, 6(2), 76-85.
- Mortari, L., Silva, R., & Ubbiali, M. (2020). *Laboratorio Le CoSe: quando il Service Learning è un ponte che crea sinergie tra formazione e ricerca, tra territorio e università*. In A. Lotti (a cura di), *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane*. Genova: GUP - Genoa University Press.
- Mortari, L., Silva, R., & Ubbiali, M. (2019). *A case of Service-Learning and Research Engagement in pre-service teachers' education*. pp.1-23. In *Journal of Higher Education Outreach And Engagement - ISSN:1534-6102*, 1-23.
- Mortari, L., & Ubbiali M. (2018). *Service learning e civic engagement. Una nuova politica per l'educazione*. In S. Colazzo e P.G. Ellerani, *Service learning: tra didattica e terza missione. Ripensare e riprogettare l'organizzazione nelle scuole e nelle università*. (Collana: Sapere pedagogico e pratiche educative). Lecce: ESE Salento University Publishing. pp. 9-22.
- Mortari, L., & Ubbiali M. (2017). *Community Service Learning: An Ethical Proposal for Teacher Education*. *TOJET: The Turkish Online Journal Of Educational Technology, Special Issue for INTE 2017-October 2017*, 571-581.
- Morton, K., & Saltmarsh, J. (1997). *Addams, Day, and Dewey: The emergence of community service in American culture*. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 137-149.
- Obama, B. (2009). *A Call to Service. Remarks at the signing of the Edward M. Kennedy Serve America Act*. Washington D.C., White House Briefing Room, April 21, 2009.
- PaSo Joven (2004). *Participación Solidaria para América Latina. Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*, http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/PaSo_Joven_Completo.pdf V_F15-ref-049- 13menic-1.docx (ver. 15.12.2015).
- Public Law 21 September 1993, n. 103-82, *National and Community Service Trust Act*. http://www.nationalservice.gov/sites/default/files/documents/cnsc_statute_1993.pdf (ver. 15.12.2015).
- Root, S.C. (1997). *School based service: a review of research for teacher educators*. In J.A. Erickson, & F.B. Anderson (Eds.), *Learning with the community: concepts and models for Service Learning in teacher education* (pp. 42-72). Washington, DC: American Association for Colleges of Teacher Education.
- Ryan, M., & Healy, A. (2009). *It's not all about school: ways of disrupting pre-service teachers' perceptions of pedagogy and communication*. *Teaching and Teacher Education*, 25, 424- 429.
- Seban, D. (2013). *The impact of the type of projects on preservice teachers' conceptualization of Service Learning*. *Teaching and Teacher Education*, 32, 87-97.
- Seeman, H. (1990). *Why the resistance by Faculty?*. In J. Kendall & Ass. (Eds.). *Combining service and learning: a resource book for community and public service*, Vol. II (pp. 161-163). Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Silva, R. (2018). *Il service learning nello sguardo degli studenti*. Roma: Aracne.
- Tapia, M.N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.

PERCORSI PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA

IN VIAGGIO CON MADÌ

Un percorso alla scoperta del proprio corpo in movimento

L'intervento educativo-didattico è stato pensato, progettato e attuato per la sezione Arancione della scuola dell'infanzia "A. Manzoni" dell'Istituto Comprensivo 01 di San Bonifacio. L'intervento è stato realizzato con una parte della sezione, ovvero un gruppo di 10 bambini grandi (di età compresa tra i cinque e i sei anni). La progettazione e la realizzazione del percorso è stata svolta in collaborazione con la tutor mentore Maria Grazia Barilli.

La progettazione ha seguito una logica a ritroso (Castoldi, 2017), perciò il punto di partenza è stata l'individuazione di un bisogno educativo insito nel contesto: esso consisteva nell'esigenza di potenziare la motricità globale e fine, sia dal punto di vista funzionale che espressivo. Al fine di valorizzare le necessità del contesto, secondo il modello del *Service Learning*, all'interno del quale si colloca la realizzazione dell'intervento, il bisogno è stato integrato con il desiderio di servizio della tutor mentore, il quale consisteva nel supportare le prime esperienze di pregrafismo da lei svolte con i bambini.

Grazie alle evidenze ritrovate nella letteratura accademica è stato possibile costruire un progetto che coinvolgesse entrambi gli aspetti. Infatti, la capacità di controllare il gesto grafico è strettamente correlata alla previa capacità di controllare il proprio corpo nella sua interezza, secondo la teoria prossimo-distale (Sangalli, 2012). Inoltre, affinché un bambino possa rappresentare graficamente degli elementi è necessario che li abbia precedentemente sperimentati con il proprio corpo, ovvero il proprio mezzo di scoperta del mondo (Boscaini, 2008).

A seguito dell'individuazione del bisogno è stata definita una macro-progettazione, la quale riporta gli aspetti generali dell'intervento educativo; in un secondo momento sono state stese anche le micro-progettazioni, le quali invece descrivono le specifiche attività dei singoli incontri.

La documentazione di riferimento per l'individuazione degli elementi presentati nella tabella a seguire corrisponde alle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (MIUR, 2012). In particolare è stato selezionato il campo di esperienza principalmente coinvolto, ovvero "Il corpo e il movimento" e da esso sono stati definiti il traguardo per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento. Trattandosi di un'esperienza trasversale sono state tenute in considerazione anche la Raccomandazione del Consiglio europeo (2018) e le LifeComp (Sala et al., 2020) al fine di evidenziare delle competenze affini al bisogno educativo coinvolto.

CAMPO DI ESPERIENZA (MIUR, 2012)	COMPETENZE CHIAVE EUROPEE (Consiglio UE, 2018)	COMPETENZA FOCUS (Sala et al., 2020, p.23)	TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE (MIUR, 2012, p. 26)	OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO (MIUR, 2012, p. 26)
Il corpo e il movimento	Imparare ad imparare Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità.	P1.2 Autoregolazione Comprendere e regolare le emozioni, i pensieri e il comportamento personale. L'autoregolazione svolge un ruolo importante nell'impegno attivo delle persone nell'apprendimento e nel loro impegno nell'imparare ad imparare, ed è necessaria per sviluppare altre competenze chiave.	Controlla l'esecuzione del gesto, valuta il rischio, interagisce con gli altri nei giochi di movimento, nella musica, nella danza, nella comunicazione espressiva.	- Regolare il proprio corpo in attività che richiedono lo svolgimento di movimenti grosso-motori e di motricità fine, sia a corpo libero che con l'uso di oggetti e attrezzi. - Comprendere e sperimentare le potenzialità espressive del proprio corpo. - Iniziare a pensare e riflettere sul proprio corpo quando è in movimento e sulla percezione dello stesso.

Per valutare l'esperienza portata nel contesto è stata utilizzata la prospettiva trifocale di Pellerey (Castoldi, 2017). Per quanto concerne l'istanza oggettiva è stato ritenuto necessario lo sviluppo di una rubrica valutativa, strumento che consente di osservare in maniera significativa i livelli dei bambini rispetto alle competenze che si intendono potenziare. Di seguito è possibile consultare la rubrica costruita, la quale si sofferma sulle tre dimensioni che hanno permeato le attività svolte.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
(AUTO)REGOLAZIONE	Regolare il proprio corpo in attività che richiedono lo svolgimento di movimenti grosso-motori e anche di motricità fine, sia a corpo libero che con l'uso di oggetti e attrezzi.	Realizza movimenti come corsa, salti, lanci, ecc. in sicurezza.
		Impugna strumenti come colori, pennelli, ecc. e riesce a muovere il braccio in funzione dello stesso.
ESPRESSIVITÀ	Comprendere e sperimentare le potenzialità espressive del proprio corpo.	Esegue movimenti del corpo coerenti con le intenzioni/pensieri/stati d'animo espressi verbalmente.

		Realizza prodotti con diversi materiali, utilizzando le proprie mani e degli strumenti, coerenti con le intenzioni/pensieri/stati d'animo espressi.
PENSIERO	Iniziare a pensare e riflettere sul proprio corpo quando è in movimento e sulla percezione dello stesso.	Esplicita verbalmente i movimenti che svolge e le parti del corpo che utilizza durante le attività.
		Esplicita verbalmente le differenze e le similitudini tra i movimenti proposti e svolti durante le attività.

La progettazione dell'intervento educativo si è svolta a partire da due fondamentali della didattica: il concetto di apprendimento esperienziale (Dewey, 2014) e la didattica ludica (Ligabue, 2023). L'idea di apprendimento esperienziale sposta il focus e la responsabilità sul bambino, il quale è spinto a mettersi in gioco per costruire e sviluppare le proprie conoscenze e abilità (Bartle, 2015). Per favorire tale aspetto, trattandosi di un contesto di scuola dell'infanzia, si è cercato di promuovere la dimensione ludica in ogni attività. Tramite il gioco il bambino impara divertendosi, garantendo maggiori coinvolgimento e attenzione durante le attività, oltre che la motivazione stessa ad apprendere (Ligabue, 2023).

A partire da questi principi è stato strutturato il percorso, il quale coinvolge altre metodologie e strategie, ognuna con un ruolo preciso.

Storytelling

Tale metodologia consiste nell'impiego della narrazione come strumento di apprendimento (Castoldi, 2023). In particolare, nell'intervento presentato, essa è stata utilizzata per costruire una cornice di sfondo, la quale permettesse ai bambini di comprendere il senso del percorso e, come suggerisce la letteratura, di aumentare l'*engagement* durante le attività (Woodhouse, 2008).

All'inizio è stata presentata ai bambini una lettera scritta da Madi, un personaggio di una storia a loro nota, che chiedeva aiuto per partire in un viaggio alla ricerca del Fiore Raro. Al fine di tenere traccia di tutti gli incontri è stato fornito un cartellone con dei badge, i quali venivano incollati al termine di ogni sfida. Gli incontri venivano sempre introdotti tramite una lettera, la quale ogni volta presentava una sfida incontrata nel viaggio e da affrontare. Al termine del percorso i bambini hanno scoperto insieme al personaggio che in realtà il Fiore Raro erano loro stessi, i quali erano sbocciati e maturati durante il viaggio, esplorando il loro corpo in movimento.



Figura 1: il cartellone delle tappe utilizzato al termine di ogni incontro.

Percorsi motori e attività sensoriali



Figura 2: i bambini che con il loro corpo "scrivono" le lettere.

La struttura del percorso segue la logica prossimo-distale dello sviluppo motorio: diversi aspetti del movimento, come la presa o la direzionalità, vengono affrontati prima dal punto di vista della motricità globale e in seguito di quella fine. Per questo motivo è possibile individuare una costante alternanza tra incontri che prevedono giochi e percorsi motori a incontri che si focalizzano su attività di manipolazione e di precisione con le dita. Lungo tutto il percorso sono state coinvolte linee, forme geometriche e lettere, le quali sono state affrontate con il corpo, con le mani e con altri strumenti. Ciò ha permesso di creare una connessione con le attività svolte parallelamente dalla tutor e ha aiutato i bambini a comprendere che esistono diverse vie per apprendere la stessa cosa.

Per chiarire come si è esplicitata tale struttura è possibile fare riferimento all'ottavo e al nono incontro. Nel primo i bambini sono stati portati in palestra ed è stato chiesto loro di riprodurre prima con degli attrezzi e poi con il corpo delle forme geometriche note e alcune lettere, in particolare le iniziali dei loro nomi. Nell'incontro seguente sono state fornite loro delle schede plastificate con le foto di quanto svolto in precedenza e su di esse hanno lavorato con la plastilina, riproducendo forme e lettere. Emerge chiaramente il passaggio concettuale tra globale e fine, tuttavia le attività hanno contribuito anche da un lato a potenziare il tono muscolare e la padronanza degli arti nello spazio e dall'altro ad affinare il controllo delle dita: entrambi gli aspetti sono propedeutici a favorire la riuscita nei primi compiti di pregrafismo.



Figura 3: le lettere realizzate dai bambini con la plastilina.

Circle time

Come lo *storytelling*, anche il *circle time* è stato utilizzato durante tutto l'intervento educativo, in particolare al termine di ogni incontro. Tale scelta è stata guidata da una duplice motivazione: in primo luogo ha permesso ai bambini di riflettere in ottica autovalutativa, ovvero di individuare le sensazioni esperite ed eventuali difficoltà incontrate durante le attività; in secondo luogo, ha aiutato i bambini a rielaborare e sedimentare quanto svolto al fine di rendere significativa l'esperienza e costruire i propri apprendimenti. Ciò è supportato dalla letteratura, la quale ritiene che l'esperienza, per divenire apprendimento, deve essere sottoposta ad un'attenta e profonda riflessione (Dewey, 2014). Tali momenti sono stati guidati con domande mirate e adeguate all'età dei bambini, i quali hanno sperimentato per la prima volta tale pratica.

Danza educativa

La realizzazione del compito autentico si è focalizzata sull'aspetto espressivo, il quale nel corso degli incontri precedenti era stato integrato gradualmente. Ai bambini è stata presentata la sfida finale, ovvero realizzare una sorpresa per la Festa della Mamma: tale sorpresa consisteva in una danza con dei fiori costruiti dai bambini. È stato chiesto agli allievi di costruire gli elementi del proprio fiore con diversi materiali e diverse *skill* fini; l'ambito espressivo è stato coinvolto nella corolla, la quale è stata ritagliata a partire da dei cartelloni dipinti ad occhi chiusi dai bimbi, i quali

si sono lasciati guidare da alcune musiche. Per quanto concerne la motricità globale invece è stata inserita proprio la danza educativa, la quale permette ai bambini di imparare a padroneggiare il corpo dal punto di vista funzionale del movimento, ma anche di apprendere ad ascoltarsi e ad utilizzarlo come mezzo di espressione e comunicazione (Valentini & Sanchi, 2022). Ai bambini sono state insegnate alcune parti già coreografate, mentre nelle sezioni restanti del brano veniva loro chiesto di eseguire dei movimenti a scelta a partire dalle loro sensazioni, magari inserendo degli elementi appresi lungo il percorso. Il compito autentico si è concluso con una riflessione proprio sull'ambito espressivo, nel quale i bambini hanno faticato a lasciarsi coinvolgere spontaneamente.



Figura 4: i bambini che si cimentano con la preparazione della danza.

Per concludere, è possibile affermare che l'intervento proposto ha aiutato i bambini a potenziare le loro abilità motorie e a scoprire soprattutto la connessione tra lo sviluppo motorio globale e quello fine. Sono emerse delle difficoltà a fidarsi del corpo come mezzo espressivo, tuttavia si è notato un progressivo miglioramento e l'emergere di dinamiche di *peer tutoring* che hanno spronato i bambini a mettersi in gioco. Infine, dal punto di vista del pensiero e della riflessione, i bambini si sono avvicinati a tali pratiche ed è emersa una complessità sempre maggiore, sia dal punto di vista linguistico che logico, dei loro interventi.

In allegato si riporta una micro-progettazione del settimo incontro, il quale tramite la didattica a stazioni ha permesso ai bambini di mettere in gioco alcuni dei movimenti e delle parti del corpo su cui si era concentrata la prima parte del percorso.

SETTIMO INCONTRO	
TITOLO	Il tetrathlon di Madì
OBIETTIVI SPECIFICI	- Regolare il proprio corpo in attività che richiedono lo svolgimento di movimenti grosso-motori e anche di motricità fine, sia a corpo libero che con l'uso di oggetti e attrezzi; - iniziare a pensare e riflettere sul proprio corpo quando è in movimento e sulla percezione dello stesso.
OBIETTIVI SPECIFICI	- Regolare il proprio corpo in attività che richiedono lo svolgimento di movimenti grosso-motori e anche di motricità fine, sia a corpo libero che con l'uso di oggetti e attrezzi; - iniziare a pensare e riflettere sul proprio corpo quando è in movimento e sulla percezione dello stesso.
DURATA	2 ore
SPAZI	Palestra e aula della sezione
SETTING	- Disposizione di stazioni di gioco - Disposizione a cerchio dei bambini
MATERIALI E STRUMENTI	- Lettera di Madì - Fogli di carta - Matite e colori - Spalliere - Giochi di piccole dimensioni (ad esempio peluche) - Nastro adesivo - Un canestro - Una palla - Telo di stoffa con piccolo buco al centro - Palline in plastica - Mattoncini/ costruzioni di legno - Gettoni di carta (preparati dalla tirocinante)
RISORSE UMANE	Tirocinante e tutor
METODOLOGIE E STRATEGIE	- Storytelling - Didattica a stazioni - Circle time
AZIONI INCLUSIVE	La principale azione inclusiva consiste nella formazione delle coppie: la tirocinante tiene conto delle abilità e delle predisposizioni dei bambini, in modo tale da far sì che coloro che potrebbero avere più difficoltà siano sostenuti da un compagno più abile. Inoltre, le stazioni sono costruite in modo tale da offrire un certo grado di libertà nella realizzazione dei mini giochi (ad esempio, il canestro propone tre distanze di tiro differenti; gli oggetti da raggiungere sulla spalliera possono essere posizionati più in basso; ecc). Il tempo di svolgimento delle stazioni è inferiore al tempo concesso per rimanere nelle stesse, proprio per permettere a tutti di finire, ma agli altri anche di continuare a giocare.

FASI	
1. INTRODUZIONE (5/10 minuti)	
La tirocinante riprende con i bambini quanto fatto le volte prima, poi legge insieme a loro la lettera di Madi. L'amico racconta che sul sentiero ha trovato un grande portone, controllato da una guardia: questa chiarisce a Madi che per passare deve pagare l'entrata. Madi è sconsolato perché non ha monete da offrirgli, ma il guardiano gli spiega che può raccogliere le monete necessarie completando diverse sfide. Dopo aver discusso con i bambini alcune ipotesi, la sezione si sposta in palestra.	
2. DIDATTICA A STAZIONI (45/60 minuti)	
Vengono predisposte quattro stazioni in palestra:	
• Spalliera: i bambini si devono arrampicare, prendere degli oggetti in cima alle spalliere e portarli giù; • Canestri: i bambini devono fare canestro da tre distanze diverse; • Tessuto bucato: i due bambini tengono un telo con un buco al centro e devono coordinare i loro movimenti per far passare da questo buco delle palline di plastica; • Torre: i bambini devono costruire con le costruzioni in legno la torre più alta che riescono a fare.	
Per ogni postazione viene dato un tempo di sette minuti e, prima di eseguire il cambio di stazione, si consegnano i gettoni conquistati in ogni turno. I bambini vengono suddivisi a coppie (o trii se necessario) e si conclude nel momento in cui ognuno ha affrontato tutte le stazioni. Al termine si contano i gettoni e li si consegna metaforicamente al guardiano della porta.	
3. DISEGNO (20/30 minuti)	
Madi chiede ai bambini di realizzare un disegno della stazione che hanno preferito, in modo da informare il guardiano dell'andamento delle sue sfide. Essi si siedono al tavolo e si adoperano nella rappresentazione grafica.	
4. CIRCLE TIME (15/20 minuti)	
I bambini descrivono i loro disegni e spiegano perché hanno scelto tale stazione. Li si aiuta con alcune domande guida:	
• Come ti sei sentito durante la stazione e perché? • Che movimenti hai fatto? Hai avuto alcune difficoltà? • C'è qualche stazione che proprio non ti è piaciuta? Perché?	
VALUTAZIONE	Prospettiva trifocale di Pellerey (Castoldi, 2017)

Alice Quargentan

Bibliografia essenziale

- Bartle, E. (2015). *Experiential learning: an overview*. Institute for teaching and learning innovation. Australia: The university of Queensland.
- Boscaini, F. (2008). *Psicomotricità e grafismo. Dalla grafomotricità alla scrittura*. AISIS.
- Castoldi, M. (2023). *Promuovere la comprensione in classe. Repertorio ragionato di strategie didattiche*. Carocci Editore.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina Editore. (Opera originale pubblicata nel 1938).
- Ligabue, A. (2023). *Didattica ludica: Competenze in gioco*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Sangalli, A. L. (2012). *L'attività motoria compensativa: Trento 2012*. Unoedizioni.
- Valentini, M., & Sanchi, G. (2022). *Danzare a scuola: Dimensioni educative e formative in età evolutiva*. Formazione & insegnamento, 20(1 Tome I), 522-534.
- Woodhouse, J. (2008). *Storytelling: A telling approach in healthcare education*.

ALLA SCOPERTA DELLE PAROLE CON JASPER E IL VILLAGGIO DEGLI GNOMI PAROLINI

Un progetto linguistico sull'arricchimento lessicale rivolto al gruppo dei grandi della sezione delle Matite Gialle

Il percorso educativo-didattico è stato rivolto alla sezione delle Matite Gialle della scuola dell'infanzia "G. Fiorio", appartenente all'Istituto Comprensivo "1 di San Bonifacio" (VR). I protagonisti dell'intervento educativo-didattico sono stati 14 bambini di cinque e sei anni, facenti parte del gruppo dei "grandi" della sezione. La maggioranza degli alunni e delle alunne dei grandi presentava un background migratorio; questi ultimi, in famiglia, comunicavano nella loro lingua madre. Inoltre, era presente un bambino con certificazione per una disabilità ai sensi della legge 104/92, relativa ad un disturbo del linguaggio e funzionamento limite.

La realizzazione del progetto è stata resa possibile grazie al costruttivo confronto con la tutor accogliente Serena Brandiele ed ha preso avvio dall'individuazione di un bisogno educativo rilevato all'interno del contesto, nonché dall'identificazione di un desiderio di servizio espresso dalla mentore. Questi hanno coinciso con l'implementare la padronanza della lingua italiana, ampliando così il lessico, potenziando la corretta pronuncia di suoni, parole e frasi per riuscire ad esprimersi e a comunicare in modo funzionale con gli altri (MIUR, 2012, p. 28).

La strutturazione dell'intervento educativo-didattico, aderente al bisogno educativo individuato, è stata possibile grazie all'assunzione, come riferimento, della linea progettuale proposta da Mario Castoldi (2017), la quale si fonda sulla logica della "complessità"; quest'ultima considera "i momenti del progettare, dell'agire e del valutare" in una relazione circolare, come fasi reciprocamente connesse e in costante dialogo (Castoldi, 2017, p. 128).

All'interno di quest'ottica si è assunto come paradigma quello della "progettazione a ritroso", secondo il quale è essenziale "partire dalla fine", quindi dall'individuazione della competenza focus che si desidera potenziare negli alunni, ossia quella lessicale e comunicativa, e articolarla in differenti obiettivi da raggiungere (Castoldi, 2017, p. 104). Procedendo in questo modo, è stato possibile strutturare i 16 incontri che costituiscono l'intervento educativo-didattico, in maniera adeguata e coerente alle reali esigenze degli allievi.

L'azione progettuale ha preso avvio dalla stesura di una macroprogettazione, caratterizzata dalla presenza degli obiettivi di apprendimento e delle competenze attese al termine del percorso educativo-didattico. Questi elementi generali sono stati, in seguito, tradotti concretamente all'interno di 16 microprogettazioni, le quali hanno posto in evidenza le fasi operative del percorso.

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO (Consiglio UE, 2018, p. 8)	Profilo delle competenze (MIUR, 2012, p. 14)	Traguardo per lo sviluppo delle competenze (MIUR, 2012, p. 28)	Obiettivi di apprendimento (Curricolo IC San Bonifacio 1, 2024)
Competenza alfabetica funzionale: la competenza alfabetica funzionale indica la capacità di [...] comprendere, esprimere, [...] utilizzando materiali visivi, sonori e digitali [...].	La comunicazione nella madrelingua è la capacità di esprimere [...] concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma [...] orale [...] e di interagire adeguatamente [...] sul piano linguistico [...].	• Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico [...]. • Sa [...] comunicare [...] attraverso il linguaggio verbale.	• Arricchire il lessico. • Usare il linguaggio per interagire e comunicare con gli adulti e i coetanei.

Comprendere e valutare la complessità che caratterizza il costrutto di competenza implica l'adozione di un approccio multi-prospettico, ossia capace di combinare differenti “sguardi” sull'oggetto, per coglierne la vera “essenza” (Castoldi, 2013, p. 154). In tal senso, Pellerey (2004) introduce il “principio metodologico della triangolazione”, caratterizzato da tre prospettive valutative rispetto alla competenza presa in esame (in Castoldi, 2013, p. 155); in particolare, identifica “una dimensione soggettiva, intersoggettiva e oggettiva”. Il cardine di questo ‘triangolo’ è costituito dalla rubrica valutativa, uno strumento che consente di ‘scomporre’ e valorizzare ogni singolo aspetto della competenza attraverso le voci che la costituiscono.

Di seguito, è possibile prendere visione di una dimensione presente nella rubrica valutativa, elaborata a partire dai traguardi per lo sviluppo delle competenze, verso cui è stato orientato l'intero progetto educativo-didattico.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Comunicazione attraverso il linguaggio verbale	Comunicare utilizzando il linguaggio verbale	Utilizza il linguaggio verbale per comunicare con i compagni e con le insegnanti

Coerentemente all'obiettivo di arricchire la capacità lessicale del gruppo dei grandi della sezione delle Matite Gialle e, in questo senso, di fornire ai bambini e alle bambine gli ‘strumenti’ necessari alla realizzazione di una comunicazione efficace e condivisa tra pari e con gli adulti, le scelte progettuali si basano su quattro elementi portanti: l'apprendimento socio-costruttivista (Chiosso, 2012; Daloiso, 2009; Venera, 2023), l'apprendimento attivo ed esperienziale (Dewey, citato in Mortari, 2021), il concetto pedagogico della varietà di mezzi e proposte educativo-didattiche (Nichols & Hill, 2020) e il *task based learning* (Vettorel, 2009).

Il primo principio che compone la cornice pedagogica entro la quale è stata edificata l'azione progettuale è la forte connessione tra lo sviluppo linguistico e il contesto sociale di riferimento, proposta nella teoria del costruttivismo sociale. Venera (2023) parla di linguaggio come “relazione e comunicazione” (p. 20): un individuo impara un idioma attraverso l'interazione e la negoziazione di significati. Questo legame è stato dimostrato anche a livello neurologico, poiché il linguaggio si sviluppa grazie alla combinazione tra le predisposizioni biologiche innate e i fattori socio-culturali (Gong et al., 2018); l'emisfero sinistro, in particolare l'area di Broca specializzata nelle attività dedicate alla lingua, coopera con l'emisfero destro, a cui sono riservate funzioni di carattere comunicativo ed emotivo, nella realizzazione di compiti linguistici. La valorizzazione dell'ambiente sociale e relazionale nell'implementazione di apprendimenti significativi (Girelli, 2022) trova fondamento nella teoria dello sviluppo linguistico di Vygotskij, ripresa, in seguito, da Bruner (Venera, 2023). Secondo tale prospettiva multidisciplinare, l'acquisizione di un idioma è profondamente influenzata dalle interazioni che contraddistinguono il contesto circostante al bambino (Venera, 2023). È importante, quindi, compiere scelte metodologico-didattiche e adottare delle strategie e posture di insegnamento che mettano in luce la natura relazionale della lingua (Akbar et al., 2022), garantendo uno scambio interattivo, autentico e quotidiano tra tutti i soggetti coinvolti (Daloiso, 2009). L'apprendimento è relazione ed emozione, è coinvolgimento degli allievi nel loro processo di acquisizione di nuovi concetti e capacità (Caon, 2022); in particolare, la maturazione della competenza lessicale è possibile grazie all'uso e alla sperimentazione diretta del vocabolario nei dialoghi e nel confronto con gli altri, rendendo tale capacità “consapevole e controllata” (Venera, 2023, p. 24).

In questa visione pedagogica, fondata sull'attivazione degli alunni considerati come ‘attori protagonisti’ della loro formazione, è possibile rintracciare il concetto di “learning by doing” di Dewey, ossia “l'operare concretamente” (in Caon, 2022, p. 64) ‘su’ e ‘con’ le parole, incontrando e impiegando nuovo lessico nel contesto reale (Nichols & Hill, 2020, p. 131). Fedelmente a tale

concezione dell'educazione, "l'enfasi [è posta sia] sull'attività individuale del bambino [sia] sul lavoro di gruppo" (Pring, 2017, p. 6), in quanto ciascuno ha bisogno della sperimentazione diretta per poter costruire "la propria esperienza e il proprio sapere" (Chiosso, 2012, p. 285). Pertanto, è possibile ritrovare una connessione con il concetto di apprendimento co-costruito, poiché la strutturazione di un'autentica esperienza concreta e significativa sul piano formativo richiede una postura di accoglienza verso ciò che è 'altro' rispetto a noi, integrando la visione altrui come elemento di arricchimento personale (Pring, 2017).

Alla luce di questi assunti, un altro principio che ha guidato l'impostazione di un ambiente educativo adeguato all'incremento del vocabolario è stato quello "olistico", così definito poiché prevede il coinvolgimento di tutti i domini che caratterizzano il bambino come persona, ovvero quello cognitivo, motorio, sociale ed emotivo (Franc & Subotic, 2015). In tal senso, la letteratura esorta gli insegnanti a praticare il concetto di varietà nell'azione didattica, sia negli argomenti sia nelle attività e nelle modalità di svolgimento di queste, offrendo agli alunni la possibilità di sperimentare e utilizzare la lingua in "contesti multipli" (Willis, 1996, p. 55; Nichols & Hill, 2020, p. 131). L'approccio multisensoriale, cioè l'impiego combinato di canali percettivi differenti (vista, udito, corpo e movimento), si rivela coerente al principio della varietà, infatti, provoca un effetto positivo sulle competenze linguistiche, in quanto, focalizzando l'attenzione sugli stimoli inediti, consente un accostamento e un'integrazione più agevole di questi alle preconcoscenze presenti nel patrimonio intellettuale dell'allievo (Greenfader & Brouillette, 2013). Inoltre, l'impiego ripetitivo delle nuove parole in contesti diversi aiuta i bambini a comprenderne meglio il significato (Graham et al., 2015); seguendo tale criterio, incontrare il lessico in modo contestualizzato consente di elaborarlo attivamente (McKeown & Beck, 2014, in Nichols & Hill, 2020) e di interiorizzarne la natura "multiforme" (Beck & McKeown, 1985, in Nichols & Hill, 2020, p. 130), ossia percepire ogni vocabolo all'interno di "una rete di significati" e non come un elemento isolato della lingua da acquisire mediante uno sforzo puramente mnemonico (Nichols & Hill, 2020, p. 130).

Il professor Nitti (2018) asserisce che, per rispondere all'obiettivo di potenziamento e ampliamento della competenza lessicale degli apprendenti, è necessario selezionare delle "aree lessicali" da affrontare "ricorrendo a varie tecniche" (p. 27), strutturate seguendo una logica affine all'approccio del *task based learning* (TBL). Tale metodo, introdotto verso la fine degli anni 80 del '900, si basa sull'idea che gli studenti possano apprendere meglio un idioma se focalizzati su compiti linguistici arricchiti dalla partecipazione, dal coinvolgimento attivo e dallo scambio comunicativo ed interattivo con i pari (Buyukkarci, 2009). Secondo Ganesh N. Prabhu, fondatore della pratica del TBL, ciò che rende maggiormente efficace l'interiorizzazione dell'idioma 'bersaglio' è proprio la naturalezza mediante la quale avviene tale processo, poiché durante la realizzazione delle proposte didattiche la mente dell'allievo "è concentrata sul compito, piuttosto che sulla lingua che sta usando" (in Buyukkarci, 2009, p. 134).

La combinazione di tutti e quattro i 'punti cardinali' della mia 'bussola pedagogica e didattica' ha permesso, dunque, la partecipazione attiva degli allievi e delle allieve e la co-costruzione di una motivazione intrinseca rivolta all'acquisizione di nuovo lessico, aspetto di fondamentale importanza al fine di garantire un "processo [di formazione] olistico e significativo" e un'esperienza scolastica vissuta come vantaggiosa e soddisfacente (Caon, 2022, p. 35).

Il percorso educativo-didattico *Alla scoperta delle parole con Jasper e il Villaggio degli Gnomi Parolini* è stato concepito e organizzato per il sottogruppo dei grandi della sezione delle Matite Gialle, adeguando le proposte all'età degli apprendenti e ai differenti livelli di sviluppo linguistico individuati all'interno di tale realtà.

Come in un'orchestra sinfonica, i bisogni e le caratteristiche degli alunni sono state armonizzate alle risorse spaziali e al bagaglio teorico e pratico raccolto durante la fase di ricerca, costruendo un percorso educativo-didattico articolato in 16 incontri; in particolare, dopo il primo intervento introduttivo, i successivi 13 sono stati organizzati in quattro 'blocchi tematici'. Nell'intervento, i

campi semantici individuati sono stati le parti del corpo, i vestiti, gli animali e il cibo, con una media di 15 parole per ogni area. Alle prime tre sfere semantiche sono stati dedicati tre incontri, invece, per il vocabolario del cibo quattro, tutti caratterizzati da attività diversificate, strutturate seguendo una logica affine all'approccio del Task based learning (TBL).

Il penultimo e l'ultimo incontro si sono distinti dai precedenti, in quanto sono stati pensati come momenti di conclusione, di raccolta, di confronto e di condivisione in gruppo di tutto il percorso affrontato; in modo particolare, gli alunni si sono occupati dell'organizzazione e della realizzazione del compito autentico, supportati dalla mia presenza e da quella della tutor accogliente.

La cornice di significato: lo sfondo integratore e il mediatore didattico

A definire la cornice di questo percorso educativo-didattico è stata la storia di alcuni personaggi fantastici: gli Gnomi Parolini. L'intero villaggio di queste creature, infatti, ha fatto la sua comparsa nell'aula delle Matite Gialle senza preavviso, chiedendo agli alunni un aiuto per riuscire a portare a termine una missione importante: insegnare a Jasper, uno degli gnomi, le parole della lingua italiana. Per affrontare tale compito, i personaggi si sono messi a disposizione per supportare i bambini, comunicando con loro attraverso delle lettere e affidando, in questo modo, i lavori da svolgere. A rappresentare il contatto con il 'Villaggio degli Gnomi Parolini' ci sono stati degli oggetti simbolici come i pupazzi raffiguranti gli gnomi e una scatola in cartone chiamata la 'Scatola degli Gnomi', all'interno della quale sono stati lasciati i messaggi da parte dei personaggi e, a volte, i materiali con i quali poter eseguire le attività didattiche. Nel corso dell'intervento, l'attenzione è stata focalizzata su quattro aree semantiche, analizzate una in seguito all'altra; il ruolo di guida all'interno di ognuno di questi campi lessicali è stato presieduto da uno gnomo particolare: 'Gnomo Dottore' per le parti del corpo, 'Gnomo Sarto' per i capi d'abbigliamento, 'Gnomo Cuoco' per il cibo e 'Gnomo Veterinario' per il vocabolario degli animali.

L'arrivo degli Gnomi Parolini e la missione da loro affidata al gruppo dei grandi ha costituito lo sfondo integratore del percorso educativo-didattico. L'utilizzo di tale strumento ha apportato innumerevoli benefici a tutti gli attori dell'azione didattica; in primo luogo, agli allievi, in quanto ha consentito loro di strutturare e organizzare a livello cognitivo l'apprendimento da affrontare, soprattutto quando era complesso e articolato come quello linguistico (Marcuccio & Silva, 2017). Al contempo, lo sfondo integratore ha fornito alla maestra spunti creativi interessanti, volti al maggior coinvolgimento dei bambini, al fine di potenziare la 'competenza bersaglio' e ulteriori possibili apprendimenti connessi (Marcuccio & Silva, 2017, p. 170).

Analogamente, per facilitare l'acquisizione dei nuovi vocaboli e per rendere maggiormente partecipi gli alunni durante il percorso linguistico, sono stati introdotti anche alcuni mediatori didattici che hanno 'abitato' lo sfondo narrativo; in particolare, i dispositivi simbolici già nominati, come peluche, pupazzi e la 'Scatola degli Gnomi', capaci di conciliare il passaggio tra l'insegnamento e l'apprendimento (Mazzarini, 2022). Il mediatore, inoltre, consente di attuare una didattica per competenze, in quanto crea occasioni concrete in cui utilizzare il linguaggio per comunicare con l'altro. Infine, si connota anche come strumento capace di rispondere al funzionamento peculiare degli alunni, in relazione all'età e alla tappa evolutiva in cui si trovano (Mazzarini, 2022). In questi termini, l'utilizzo dell'immaginazione, la creazione di scenari creativi ed inediti consente di scoprire nuove parole, potenziando così la competenza lessicale (Greenfader & Brouillette, 2013).



Figure 1 e 2: da sinistra, Gnomo Jasper e Gnomo Cucciolo all'interno della Scatola degli Gnomi.

Il dialogo in cerchio

Come sostengono le autrici Maronato e Rossi (2013), le conversazioni in gruppo sono “una palestra per il pensiero e il linguaggio”, delle occasioni di confronto e di condivisione particolarmente formative per gli individui in crescita, i quali hanno bisogno di imparare a comunicare la propria individualità in relazione a quella degli altri (p. 25). Nel corso dell'intervento, il dialogo in cerchio è stato uno dei momenti più significativi sia in termini quantitativi, poiché è avvenuto in ogni incontro, sia qualitativi, in rapporto alla pregnanza dei contributi degli alunni.

Il circle time è una vera e propria “riunione del gruppo”, nella quale i partecipanti sono seduti in cerchio affinché tutti possano esprimersi, guardandosi reciprocamente (Bonaiuti, 2014, p. 58). Le ragioni di tale confronto sono state molteplici: raccontare la propria percezione in merito ad attività e giochi realizzati in coppia o in gruppo, mostrare e descrivere i propri prodotti grafico-pittorici, riassumere quanto accaduto nell'incontro precedente, esprimere la propria opinione sugli albi illustrati ascoltati, avanzare delle ipotesi sui messaggi lasciati dagli gnomi, sui lavori che avrebbero potuto commissionare o sui motivi del loro spostamento al di fuori dell'aula; ma anche la condivisione di esperienze personali, la co-costruzione di storie legate ai personaggi fantastici e al loro villaggio, attraverso la condivisione di idee.



Figura 3: una conversazione in cerchio.

La narrazione

Il dialogo in cerchio è fortemente connesso ad un'altra metodologia didattica la cui presenza è necessaria, se non essenziale, all'interno di un percorso formativo volto allo sviluppo globale del bambino: lo storytelling.

La pratica dell'ascolto delle storie lette dagli adulti consente al bambino di apprendere come poter narrare ciò che vive, sperimenta e sente interiormente; ma, non solo, la narrazione si connota come strumento capace di guidare l'allievo all'interno della conoscenza della propria cultura e società, connessa anche alla sua “identità individuale” (Venera, 2023, p. 27). Si evince la forte connessione tra la narrazione e il processo di acquisizione del linguaggio (Mutashim & Syafi'i, 2018). Bruner (1990) ha evidenziato il ruolo chiave delle “conoscenze linguistiche”, soprattutto quelle relative all'ambito lessicale, durante l'ascolto di una lettura, in quanto questi saperi si devono attivare e integrare ad alcuni “processi cognitivi complessi”, al fine di riuscire a comprendere il senso della storia (in Venera, 2023, p. 26); di conseguenza, la narrazione e il pensiero narrativo sono alla base

dello sviluppo delle abilità linguistiche e dell'alfabetizzazione (Venera, 2023), della formazione del vocabolario e, più in generale, dell'interiorizzazione dei turni di ascolto e di intervento verbale (Mutashim & Syafi'i, 2018).

Considerando tali premesse teoriche, nel corso dell'intervento educativo-didattico sono stati selezionati e proposti due libri per ogni campo semantico affrontato, i quali venivano lasciati dagli gnomi all'interno della loro scatola con l'indicazione di leggerli; in alcuni casi, gli albi illustrati sono stati il punto di partenza per le successive attività motorie o grafico-pittoriche.

A tale scopo, il supporto visivo delle illustrazioni presenti negli albi ha supportato l'ascolto da parte del gruppo classe; il potere delle figure presenti in un libro è estremamente importante in termini di attivazione e di coinvolgimento cognitivo, incidendo in modo significativo anche sulla scoperta di nuovi termini (Bayraktar & Bayraktar., 2024).

Alla luce di queste teorie, sono stati proposti anche alcuni silent book, conosciuti come 'libri senza parole'. Il punto di forza di questi albi particolari è proprio quello di spronare gli alunni a creare una narrazione osservando le immagini dei personaggi e degli eventi raffigurati, formulando delle inferenze mediante le loro preconoscenze ed esperienze, arricchendo il tutto con una buona dose di immaginazione (Bayraktar & Bayraktar, 2024). La creazione di connessioni e di significati provoca l'arricchimento del vocabolario, in quanto i bambini sono motivati a trovare le parole per esprimere le loro interpretazioni (Arizpe, 2013; Bayraktar & Bayraktar, 2024).



Figure 4 e 5: la lettura condivisa di un albo illustrato.

Il corpo: la fruttuosa connessione tra gioco motorio, Total Physical Response e drammatizzazione

La connessione e la reciproca influenza tra capacità motorie e linguistiche è stata dimostrata dal punto di vista neurologico, in quanto i ricercatori hanno individuato un "co-sviluppo" delle reti neurali e delle aree del cervello deputate al funzionamento di tali competenze (Andalò et al., 2022, p. 2; Fiveash et al., 2021, p. 21; Gong et al, 2018, p. 123). Per mezzo di questa condivisione neuronale, il gioco motorio si rivela un'attività didattica particolarmente significativa al fine di implementare la conoscenza e l'abilità lessicale. La maggior parte dei giochi, infatti, richiede agli alunni di utilizzare le parole per riuscire a realizzarli, per comprenderne le regole e, soprattutto, per comunicare con i compagni (Caon, 2022).

Alla luce di questi riscontri scientifici, nel corso dell'intervento educativo-didattico sono stati progettati e proposti al gruppo dei grandi differenti giochi motori; l'obiettivo era quello di far sperimentare in modo attivo e dinamico il vocabolario dei campi semantici affrontati, impiegandolo in un contesto ludico. La prima esperienza è stata il "Massaggio con le palline", ovvero a coppie e utilizzando una pallina da tennis, gli alunni dovevano massaggiarsi a turno le parti del corpo che l'insegnante nominava; in particolare, veniva pronunciata la seguente consegna: "Massaggiamo la spalla del compagno" oppure "Adesso il ginocchio", ripetendo più volte il nome della parte del corpo selezionata. L'indicazione verbale è stata sostenuta con l'utilizzo delle flashcard e indicando sul corpo della maestra la parte da massaggiare al compagno, al fine di

fornire agli allievi un supporto visivo, soprattutto a coloro che mostravano maggiori fragilità nella conoscenza delle parole italiane. In un secondo momento, vedendo che gli alunni avevano interiorizzato le regole di questo gioco, è stata adottata una variante all'attività, chiedendo a chi riceveva il massaggio di chiudere gli occhi e indovinare, nominando ad alta voce, la parte del corpo che il compagno gli/le stava massaggiando; anche in questo caso, l'insegnante si avvicinava all'orecchio dei bambini, pronunciava a bassa voce la parola e successivamente mostrava la flashcard corrispondente. Adoperando la stessa strategia di aiuto, cioè la combinazione degli input verbali e visuali con conseguente risposta motoria, sono stati proposti agli allievi vari giochi, tra cui il "Twister", "Le Scatoline" e un percorso motorio a squadre.

Analizzando la rapida panoramica appena illustrata in merito ad alcuni dei giochi motori proposti, si può evincere come la risposta corporea ad un'indicazione verbale sia l'elemento che accomuna tutti gli interventi ludici (Cimen & Cesme, 2022). Questo aspetto si rifà ad uno dei metodi più riconosciuti e utilizzati nell'insegnamento delle lingue: il Total Physical Response (TPR).



Figure 6 e 7: da sinistra, Il gioco del Twister e il percorso motorio svolto a squadre chiamato "Il percorso dei vestiti".

Il TPR, però, ottiene risultati migliori non solo se combinato al gioco puramente motorio e di regole, ma anche con attività più creative, ovvero quelle che richiedono una buona dose di inventiva (Cimen & Cesme, 2022). In particolare, un'altra metodologia che ha portato il gruppo dei grandi delle Matite Gialle a cimentarsi in qualcosa di nuovo è stata la drammatizzazione. Gli gnomi Parolini, infatti, hanno dato la possibilità agli alunni di 'mettersi nei panni' degli adulti e di simulare prima una sfilata di moda, con vestiti procurati dai personaggi fantastici e la musica, per poi passare al 'fare finta di' gestire un ristorante utilizzando la cucinetta giocattolo presente in aula, al fine di aiutare Jasper a individuare tutto il necessario per aprirne uno nel suo villaggio. Ciò che ha differenziato queste due attività rispetto a quelle puramente ludiche è stata la possibilità per i bambini di sperimentare in prima persona il potere della combinazione 'corpo-voce'; quest'ultima, infatti, viene riconosciuta come tecnica efficace per incrementare la memorizzazione di nuove parole (Greenfader & Brouillette, 2013, p. 175).



Figure 8 e 9: giochi di drammatizzazione.

La musica e l'esercizio fonologico

La musica è stato un altro elemento che ha permesso la raccolta di dati significativi in merito alla competenza lessicale degli alunni, questo elemento, proprio perché quotidianamente utilizzato come mezzo di espressione, corre il rischio di non essere valorizzato in qualità di potente strumento didattico.

Alcuni studiosi hanno dimostrato che le aree cerebrali di Broca e di Wernicke, le quali tradizionalmente vengono definite le “sedi del linguaggio”, si attivano nei compiti musicali (Gong et al., 2018, p. 123); tale correlazione produce effetti positivi sull'acquisizione del linguaggio, ma in modo più specifico sulla conoscenza del lessico di una lingua (Flaunacco et al., 2015). L'esposizione alle canzoni in ambienti didattici facilita la memorizzazione della corretta pronuncia delle parole e del loro utilizzo all'interno delle frasi, risultando utile soprattutto per coloro che hanno più difficoltà nell'interiorizzazione di un nuovo idioma, come gli apprendenti di una L2 (Manuputty, 2021; Politimou et al., 2019).

Tutti questi aspetti sono stati considerati nella fase di progettazione degli interventi e, successivamente, notati nel contesto reale durante la realizzazione delle attività musicali. In particolare, sono stati proposti brani che caratterizzavano la ritualità iniziale e finale di ogni incontro, canzoni che venivano accompagnate anche dal movimento corporeo ed esercizi fonologici contraddistinti da cantilene, filastrocche, dalla suddivisione delle parole in sillabe e dal riconoscimento di somiglianze e differenze tra i vari suoni della lingua italiana.



Figure 10 e 11: routine musicali ed esercizi fonologici.

Dai risultati raccolti ed analizzati, sia durante che al termine dell'intervento educativo-didattico, è stato possibile evincere la trasformazione positiva delle competenze lessicali e comunicative degli alunni. Anche coloro che non hanno implementato la propria capacità linguistica negli ambiti interessati, hanno mantenuto stabile il loro livello, senza avere ricadute negative. Nel complesso è stato registrato un incremento della comunicazione verbale, attraverso l'utilizzo anche del nuovo lessico. I dati più significativi si sono riscontrati nel corso del compito autentico (Allegato n°1), nel quale tutti gli alunni, anche coloro da poco giunti in Italia, sono riusciti a farsi comprendere dai compagni e a condurre in modo quasi sempre autonomo i giochi, nominando correttamente i termini delle aree semantiche affrontate con i personaggi fantastici. Anche nel corso delle routine, del gioco libero e delle attività didattiche proposte dalla tutor mentore è stato notato uno scambio verbale in lingua italiana sempre più presente, chiaro e preciso sia tra pari che con gli adulti.

Allegato n°1: la microprogettazione del sedicesimo e ultimo incontro del mio percorso educativo-didattico, nel quale gli alunni e le alunne hanno realizzato il compito autentico; quest'ultimo consisteva nella spiegazione e conduzione di alcuni giochi particolarmente apprezzati dai bambini dei grandi ai compagni della sezione delle Matite Rosse.

MICROPROGETTAZIONE n°16		
Attività: “Maestri Gnomi” per un giorno!		
Scuola	Scuola dell’Infanzia “G. Fiorio” dell’Istituto Comprensivo “1 di San Bonifacio”.	
Destinatari	Il gruppo dei grandi della sezione delle Matite Gialle.	
Data	14 marzo 2025.	
Campo di esperienza	I discorsi e le parole (MIUR, 2012, p. 27).	
Obiettivi di apprendimento	Conoscenze (Curricolo IC San Bonifacio 1, 2024)	Abilità (Curricolo IC San Bonifacio 1, 2024)
Arricchire il lessico	Vocaboli nuovi.	- Ampliare il proprio lessico con parole nuove; - nominare in modo appropriato oggetti, persone, animali.
Usare il linguaggio per interagire e comunicare con gli adulti e i coetanei	Lessico e vocabolario.	Utilizzare un lessico corretto nella comunicazione.
Azioni inclusive	- L’insegnante aiuta i bambini ad esporre i loro pensieri, riformulando le frasi poco chiare. - Lavoro in gruppi eterogenei per favorire lo scambio verbale tra alunni. - Utilizzo della strategia del modeling per supportare gli alunni nella realizzazione dei giochi motori. - Utilizzo delle flashcard, dei pupazzi e della gestualità del corpo come supporto visivo alla memorizzazione di nuove parole.	
Tempistiche	Due ore.	
Spazi	L’aula delle Matite Gialle, il salone della scuola e l’aula di religione.	

Strumenti didattici e materiali	• Busta da lettera. • Canzone “Ciao Ciao a tutti” (di Music Together https://www.youtube.com/watch?v=thXaRQO8Q8g tradotta e rivisitata in italiano). • Canzone “La danza degli gnomi” (di Dolores Oliosio https://www.youtube.com/watch?v=o677BhfKaHo). • Canzone “La zia di Forlì” (di Alman Kids https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=CVS4FicFUmk). • Canzone “Stendi i panni” (di Saar Records https://www.youtube.com/watch?v=9yPPTU4Mfxs). • Canzone “Tutuca” (di PimPauTV https://www.youtube.com/shorts/Fvkf7c6POc rivisitata e adattata per le esigenze della sezione). • Cappelli a punta in carta. • Cassa Bluetooth. • Cerchi in plastica. • Cesto in vimini. • Colle stick. • Colori a matita. • Flashcard realizzate dalla docente raffiguranti gli elementi disegnati sul cartellone del Villaggio degli Gnomi Parolini (ad esempio: le case, gli alberi, le macchine, la strada, ecc.), le parti del corpo (ad esempio: piedi, mani, braccio, spalla, ginocchio, pancia, ecc.), i capi d’abbigliamento (ad esempio: maglietta, cappello, scarpe, cintura, pantaloni, ecc.), il cibo (ad esempio: pollo, pasta, broccoli, torta, banana, ecc.), gli utensili, gli oggetti e le figure presenti in un ristorante (padella, pentola, mestolo, tavoli, sedie, cameriere, cuoco, ecc.) e gli animali della fattoria e del bosco (ad esempio: mucca, cavallo, asino, lupo, scoiattolo, lombrico, ecc.). • Fogli bianchi A4. • Forbici. • Lettera lasciata da Jasper, realizzata dalla docente. • Peluche a dito chiamato Gnomo Cucciolo. • Pennarelli. • Pupazzi raffiguranti Gnomo Dottore, Gnomo Sarto, Gnomo Cuoco e Gnomo Veterinario. • Pupazzo di Jasper. • Scatola degli Gnomi (conterrà gli stessi materiali del 15° incontro). • Strisce di carta colorata. • Tablet dell’aula.
--	--

Strategie, tecniche, metodologie didattiche	• Circle time. • Didattica ludica (gioco motorio). • Didattica musicale. • Favorire la partecipazione attiva. • Lavoro a coppie e in gruppo. • Modeling. • Postura flessibile del docente. • Proporre consegne brevi e supportate da un esempio. • Proporre le consegne in modo stimolante. • Ripetizione della filastrocca. • Ritualità iniziale e finale. • Stimolare la fantasia. • Task-based learning. • Utilizzo del mediatore didattico. • Utilizzo del Total Physical Response. • Utilizzo dello sfondo integratore. • Utilizzo di materiale visivo.
--	--

FASI DEL LAVORO	TEMPI	ORGANIZZAZIONE ALUNNI
1. La maestra preparerà i materiali che serviranno per la realizzazione del compito autentico in salone; in particolare, conetterà il tablet alla cassa bluetooth dell'aula e imposterà i brani che poi verranno ballati dalle due sezioni. Successivamente, preparerà in salone 10 cerchi e selezionerà altrettante flashcard da utilizzare durante il "Gioco dei cerchi". Le immagini saranno due per ognuna delle cinque aree lessicali affrontate: gli elementi inseriti nel cartellone del Villaggio degli Gnomi Parolini, le parti del corpo, i vestiti, l'area del cibo e della ristorazione e gli animali. Inoltre, la docente preparerà in salone tutte le flashcard degli animali per la realizzazione del gioco de "Le scatoline".	5 minuti	
2. L'insegnante disporrà le panchine a cerchio e chiederà ai bambini di sedersi. Successivamente, posizionerà al centro la Scatola degli Gnomi, il pupazzo di Jasper, di Gnomo Cucciolo e il cesto in vimini. Anche lei stessa si siederà su una panchina, in mezzo agli alunni.	3 minuti	
3. Dopo le routine del calendario e dell'appello, la maestra avvierà una conversazione, nella quale cercherà di ricordare quanto accaduto nell'incontro precedente; in particolare, il gruppo parlerà di ciò che sarà stato comunicato dagli gnomi e i prodotti che i bambini avranno creato come regalo per i personaggi fantastici.	7 minuti	In plenaria
4. A questo punto, per aprire la Scatola degli Gnomi e scoprire se ci sarà una lettera, il gruppo reciterà tre volte la formula magica segreta "Tutuca", aumentando la velocità di esecuzione ad ogni ripetizione e tenendo il ritmo con il battito delle mani.	1 minuto	In plenaria
5. La docente aprirà la scatola e mostrerà i pupazzi contenuti al suo interno; in particolare, chiederà ai bambini di identificarli.	5 minuti	In plenaria

6. L'insegnante, insieme agli allievi, ricorderà le regole dei tre giochi selezionati durante lo scorso incontro da proporre in salone alla sezione delle Matite Rosse: il gioco de "Le scatoline" (vedi microprogettazione 12), il gioco de "Il camaleonte" e il "Gioco dei cerchi" (vedi microprogettazione 14). Successivamente, la maestra dividerà i bambini in gruppi composti da due, da tre e da quattro membri e, riprendendo le preferenze da loro espresse nell'incontro precedente, affiderà ad ogni squadra un gioco da far realizzare ai compagni dell'altra sezione. Inoltre, la docente mostrerà il simbolo che indosseranno i "Maestri Gnomi" per essere riconosciuti, ovvero un cappello a punta di carta.	10 minuti	In plenaria
7. La maestra si ricorderà di realizzare il momento del saluto, caratterizzato dalla canzone "Ciao ciao a tutti"; la prima strofa "Ciao ciao a tutti, un saluto a noi!", le strofe centrali "Ciao ciao a (un nome alla volta di ogni bambino/a), un saluto a te!", ed infine, l'ultima strofa "Ciao ciao a tutti un saluto a noi!" accompagnata dall'applauso conclusivo. Durante l'esecuzione di ogni strofa, le parole saranno associate a dei gesti realizzati con le mani.	3 minuti	In plenaria
8. Gli alunni prenderanno i pupazzi di tutti gli gnomi, mentre la docente porterà il tablet e la cassa bluetooth dell'aula.	1 minuti	In plenaria
9. A questo punto, l'insegnante chiederà ai bambini di formare una fila indiana davanti a lei e usciranno in salone cantando il brano "Stendi i panni", utilizzando un volume di voce basso.	2 minuti	In plenaria
10. In salone arriveranno i compagni della sezione delle Matite Rosse e inizierà la realizzazione del compito autentico: • il rito iniziale prevederà che le due sezioni, disponendosi a cerchio, si salutino cantando e ballando insieme il brano "La zia di Forlì". • Successivamente, tutti torneranno nella propria aula e a turno uscirà in salone un gruppo di "Maestri Gnomi" alla volta, busseranno alla porta dell'aula delle Matite Rosse e le insegnanti affideranno loro tre compagni. A questo punto, usciranno in salone e svolgeranno il gioco affidato a quel determinato gruppo di "Maestri Gnomi". • Infine, una volta che tutti i gruppi avranno realizzato il proprio gioco, le due sezioni usciranno in salone e formeranno un cerchio. La maestra chiederà ad entrambi i gruppi se i compagni saranno stati bravi. Le due sezioni si saluteranno ballando e cantando il brano "La danza degli Gnomi"; il tutto terminerà con un applauso. In queste fasi, la maestra accompagnerà e supporterà i "Maestri Gnomi"; in particolare, metterà a disposizione i materiali che serviranno per la realizzazione dei giochi come i cerchi e le flashcard. In generale, la docente si occuperà di controllare il tempo, facendo giocare ogni gruppo per 10 minuti.	60 minuti	A gruppi
11. Al termine del compito autentico, la tutor accompagnerà la sezione in aula, mentre l'insegnante sistemerà i materiali utilizzati.	3 minuti	In plenaria

12. La maestra realizzerà delle interviste individuali, chiamando un alunno alla volta nell'aula di religione. In particolare, le domande che porrà riguarderanno l'apprezzamento o meno dell'attività appena esperita, l'andamento del lavoro in gruppo e le sensazioni provate in relazione al saluto da parte degli gnomi. Nel frattempo, in aula chi vorrà potrà realizzare dei doni per gli gnomi, utilizzando gli stessi materiali dell'incontro precedente, ossia fogli bianchi, strisce di carta colorata, pennarelli, colori a matita, forbici e colle stick.	20 minuti	Individualmente
13. L'insegnante riporrà la Scatola degli Gnomi sopra la cattedra, lasciando al suo interno solo Gnomo Cucciolo, l'unico personaggio fantastico che rimarrà in aula con i bambini. Inoltre, posizionerà le flashcard all'interno di un sacchetto, vicino alla scatola.	3 minuti	

Beatrice Portinari

Bibliografia essenziale

- Andalò, B., Rigo, F., Rossi, G., Majorano, M., & Lavelli, M. (2022). *Do motor skills impact on language development between 18 and 30 months of age? Infant behavior and development*, 66, 101667.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Carocci editore.
- Büyükkarçı, K. (2009). A critical analysis of task-based learning. *Kastamonu Education Journal*, 17(1), 313-320.
- Caon, F. (2022). *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*. Edizioni Ca' Foscari.
- Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*. Carocci Editore.
- Chiosso, G. (2012). *Novecento pedagogico*. La Scuola.
- Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Cafoscarina.
- Girelli, C. (2022). *Valutare nella scuola primaria. Dal voto al giudizio descrittivo*. Carocci editore.
- Gong, T., Shuai, L., & Wu, Y. (2018). Rethinking foundations of language from a multidisciplinary perspective. *Physics of Life Reviews*, 26–27, 120-138.
- Greenfader, C. M., & Brouillette, L. (2013). Boosting language skills of English learners through dramatization and movement. *The Reading Teacher*, 67(3), 171-180.
- Marcuccio, M., & Silva, L. (2017). *Sfondo educativo e processi di apprendimento. Progettare "sfondi" per favorire lo sviluppo della "disposizione ad apprendere"*. Zeroseiup.
- Mortari, L. (2021). *Filosofia della scuola*. In L. Mortari, e M. Ubbiali (a cura di), *Educare a scuola. Teorie e pratiche per la scuola primaria* (pp. 1-24). Pearson.
- Nichols, S., & Hill, S. (2020). New Word Hunters: A family engagement strategy to extend Year 1 children's vocabulary. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 43(2), 129-140.
- Nitti, P. (2018). *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*. Editrice La Scuola.
- Pring, R. (2017). John Dewey's Educational Philosophy and Its Relevance to Current Educational Dilemmas. *Education in the North*, 24(1), pp. 3-15
- Venera, A. M. (2023). *Arricchimento linguistico nella scuola dell'infanzia. Giochi e attività per sviluppare le competenze lessicali, narrative e descrittive*. Erickson.
- Vettorel, P. (2009). Grammatica in contesto-Imparo a giocare con le parole che mi servono, I parte. *SCUOLA E LINGUE MODERNE*, 47(1-3), I-IV.

MUSICA E ATTENZIONE ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Sviluppare le capacità attentive degli alunni attraverso un percorso di educazione musicale

Il progetto didattico è stato sviluppato presso l'Istituto Comprensivo "A. Cesari" di Castel D'Azzano (VR), ed in particolare nella scuola dell'infanzia "La Giostra". La sezione in cui è stata svolta l'esperienza educativo-didattica era la sezione D "Casetta Blu" composta da 18 bambini, di cui nove femmine e nove maschi, di età eterogenea dai tre ai cinque anni: la maggior parte degli alunni presenta un background migratorio; tra i principali paesi d'origine dei genitori di tali alunni troviamo: Nigeria, Senegal, Marocco, Siria, Moldavia, Ucraina e Romania. Inoltre, erano presenti due bambini con BES con certificazione per disabilità ai sensi della legge 104/92. La realizzazione del progetto è stata resa possibile grazie al costruttivo supporto e affiancamento della tutor accogliente Marcella Cerami.

L'osservazione partecipante di tipo qualitativo condotta sul campo e la successiva analisi dei diari di campo redatti ha permesso alla tirocinante di individuare il bisogno del contesto sezione, confermato anche dalle parole della tutor dei tirocinanti emerse durante le interviste svolte. Tale bisogno educativo è consistito dunque nel rafforzare le capacità attentive dei bambini, la capacità di rimanere concentrati nell'esecuzione dei compiti e l'attenzione verso il contesto e le indicazioni date.

Dopo aver individuato il bisogno del contesto sezione, è stata formulata la domanda educativa che ha guidato la progettazione dell'intervento educativo didattico, anche sulla base dell'analisi della letteratura svolta. Sono stati analizzati autori, articoli e volumi riguardanti i nuclei tematici dell'attenzione, delle funzioni esecutive, dello sviluppo musicale dei bambini e dell'educazione musicale. Dalla letteratura sono infatti emersi gli effetti positivi dell'utilizzo del mediatore musicale nello sviluppo delle capacità attentive dei bambini, e per tale ragione, in accordo con la tutor accogliente, si è deciso di proporre un percorso di educazione musicale.

Prima di iniziare a progettare è stato necessario infatti conoscere gli stadi di sviluppo musicale e attentivo posseduti dagli alunni nelle diverse età e la loro evoluzione, oltre alle differenti tipologie di attenzione e agli effetti della musica sullo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale dei bambini. La progettazione dell'intervento ha seguito il modello di progettazione a ritroso elaborato da Wiggings e McTighe (2004) e ripreso da Castoldi (2017), partendo quindi dalla definizione del profilo dello studente al termine del percorso secondo i documenti normativi quali le Raccomandazioni del Consiglio Europeo del 2018 (Consiglio UE, 2018), le LifeComp (Sala et al., 2020) e le Indicazioni Nazionali del 2012 (MIUR, 2012). Dalle Raccomandazioni e dalle Lifecomp è stata individuata la competenza focus del progetto, e dunque la competenza personale, sociale e di imparare ad imparare, che si declina nella capacità di concentrarsi, manifestare resilienza, mantenere la concentrazione e l'attenzione. Nelle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012) sono stati selezionati i due campi di esperienza di riferimento, e dunque "Il sé e l'altro" per il bisogno trasversale dell'attenzione e "Immagini, suoni e colori" per il bisogno disciplinare legati all'esperienza musicale.

COMPETENZA CHIAVE EUROPEA DI RIFERIMENTO (Consiglio UE, 2018) e (Sala et al., 2020)	Profilo delle competenze (MIUR, 2012, pp. 19-20)	Traguardi per lo sviluppo delle competenze (MIUR, 2012)	Obiettivi di apprendimento (MIUR, 2012)
Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare (Consiglio UE, 2018, p. 10) “Imparare ad imparare” (LifeComp, 2020)	Organizza il proprio apprendimento perseverando nello svolgimento del compito e rimanendo concentrato su di esso; sviluppa le basi di un comportamento eticamente orientato, rispetta la reciprocità nel parlare e nell’ascoltare. Combina gli elementi musicali di base e legge i simboli di una notazione informale per codificare i suoni percepiti e riprodurli.	“Il sé e l’altro” (MIUR, 2012, p. 19) • “Riflette, si confronta discute con gli adulti e con gli altri bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta”; • “[...] si muove con crescente sicurezza ed autonomia negli spazi che gli sono familiari, modulando progressivamente voce e movimento anche in rapporto agli altri e con le regole condivise”. “Immagini, suoni, colori” (MIUR, 2012, pp. 20-21): • “Scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti”. • “Sperimenta e combina elementi musicali di base, producendo semplici sequenze sonoro-musicali”. • “Esplora i primi alfabeti musicali, utilizzando anche i simboli di una notazione informale per codificare i suoni percepiti e riprodurli”.	Il sé e l’altro (MIUR, 2012, pp. 18-19) • “Prendere coscienza della propria identità [...] per apprendere le prime regole del vivere sociale”. • “Sperimentare e apprendere la reciprocità nel parlare e nell’ascoltare, imparare discutendo “. • “Acquisire un modello di ascolto e di rispetto reciproco”. “Immagini, suoni, colori” (MIUR, 2012, p. 20) • “Migliorare le capacità percettive dei bambini, coltivando il piacere della fruizione e della produzione”. • “Esplorare le possibilità sonore-espressive e simbolico-rappresentative”. • “Scoprire il piacere di fare musica attraverso l’ascolto delle produzioni sonore personali”.

L’individuazione dei traguardi e degli obiettivi di apprendimento ha guidato la definizione dei criteri valutativi inseriti nella rubrica valutativa, vista la stretta relazione tra il momento progettuale e valutativo. Le dimensioni della rubrica riguardano l’ascolto e la partecipazione attiva ai momenti di dialogo, l’attenzione selettiva uditiva, l’attenzione uditiva mantenuta e le abilità sociali di rispetto delle regole e del contesto. Tale strumento permette di raccogliere osservazioni significative in relazione alle dimensioni della competenza, considerando l’esperienza da valutare secondo una prospettiva trifocale che prevede le dimensioni oggettiva, intersoggettiva e soggettiva (Castoldi, 2013).

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Partecipazione attiva nei momenti di dialogo e di confronto	Risponde coerentemente a domande di comprensione in modo pertinente allo scambio comunicativo.	Nei momenti di dialogo e confronto in grande gruppo, ascolta gli interventi dei compagni e la lettura degli albi illustrati rispondendo in maniera coerente ai quesiti posti.
	Contribuisce al dialogo rispettando i turni di parola.	Nei momenti di dialogo e confronto in grande gruppo, partecipa rispettando la reciprocità tra chi parla e chi ascolta.
Attenzione selettiva-uditiva	Seleziona gli stimoli rilevanti e concentra l'attenzione nel portare al termine il compito.	Nelle attività di percezione musicale, identifica i diversi stimoli sonori e risponde ad essi in maniera tempestiva senza lasciarsi distrarre dagli stimoli esterni.
Attenzione uditiva mantenuta	Mantiene il focus e ri-orienta l'attenzione sugli stimoli rilevanti per un compito.	Mantiene il focus dell'attenzione per tutta l'attività di percezione e produzione musicale.
		Riorienta l'attenzione sugli stimoli rilevanti per il compito durante l'attività di percezione e produzione musicale.
Abilità sociale: rispetto delle regole e del contesto	Rispetta le indicazioni dell'insegnante e le regole del contesto.	Durante le attività proposte, mette in atto comportamenti rispettosi delle regole e delle indicazioni dell'insegnante.
	Ha rispetto dei materiali e delle risorse del contesto.	Durante le attività proposte, ha cura dei materiali utilizzati e tratta con attenzione i prodotti creati.

Il modello adottato per la pianificazione delle fasi dell'intervento è il "Canovaccio Didattico" ideato da Castoldi (2017, p. 193), il quale risulta essere composto da 4 fasi principali: la condivisione di senso, l'allenamento, la partita e la riflessione. I ventuno incontri, della durata di un'ora e mezza ciascuno, sono stati suddivisi nelle quattro fasi del modello: nella fase iniziale di condivisione di senso, della durata di tre incontri, sono state recuperate le conoscenze pregresse possedute dagli alunni e si è presentata loro una situazione problema; i bambini hanno imparato inoltre ad esprimere, prima attraverso movimenti grosso-motori in palestra e successivamente in maniera grafica, i diversi suoni e le musiche ascoltate. Nei seguenti sette incontri dell'intervento, corrispondenti alla fase di allenamento, le attività sono state pianificate con lo scopo di attivare ed allenare le differenti tipologie di attenzione, le funzioni esecutive e la regolazione del comportamento in base agli stimoli offerti. Sono state previste attività da svolgersi nel giardino della scuola e nell'aula scolastica, dove gli alunni hanno sviluppato la capacità di interagire con il paesaggio sonoro, cogliendo e discriminando i suoni presenti negli ambienti da loro frequentati quotidianamente. È stato inoltre riconosciuto il valore del silenzio in musica e scoperte le potenzialità sonore ed espressive del corpo: il corpo è stato utilizzato per leggere e codificare una prima notazione informale della musica. Questa fase di allenamento si è conclusa con un incontro diretto con uno strumento musicale reale, nonché con il flauto traverso. È stato previsto un incontro centrale di monitoraggio intermedio per accertare le abilità sviluppate fino ad all'ora (attraverso una piccola prova di verifica utilizzando la stessa partitura informale impiegata negli incontri precedenti), e sulla base delle risposte ottenute, sono stati riprogettati gli incontri successivi.

A questo momento di monitoraggio intermedio è seguita una fase di allenamento potenziato, in cui si è lavorato in maniera ancora più specifica sugli aspetti della competenza da sviluppare, e quindi sulla capacità di selezionare gli stimoli rilevanti e di mantenere la concentrazione nel portare a

termine il compito, ponendo l'attenzione ai turni di parola nei momenti dialogici. Dal punto di vista musicale, i bambini hanno rafforzato la capacità di codificare i suoni percepiti e riprodurli utilizzando i simboli di una notazione informale e hanno imparato a riconoscere la forma e il suono dei principali strumenti musicali.

Nella fase di partita, della durata di 7 incontri, gli alunni hanno attivato ed utilizzato le abilità sviluppate nelle precedenti fasi di allenamento per svolgere il compito autentico proposto. I bambini quindi, dopo aver costruito e creato i propri strumenti musicali, hanno combinato gli elementi musicali di base per produrre semplici sequenze sonoro-musicali utilizzando voce, corpo e oggetti, riproducendo e traducendo in suono i simboli di una notazione musicale informale. Dal punto di vista dello sviluppo delle capacità attentive, nella fase di partita gli alunni hanno usato le capacità di mantenere la concentrazione sul compito, di orientare l'attenzione sugli stimoli rilevanti e rispondere ad essi in maniera tempestiva. Alla fase di partita, è seguita infatti la proposta di un compito autentico che i bambini hanno affrontato utilizzando le capacità e le abilità sviluppate negli incontri delle fasi precedenti. Come compito autentico, oggetto di valutazione, gli alunni hanno realizzato un concerto per il pubblico di compagni di un'altra sezione della scuola. È seguita quindi una riflessione finale in cui i bambini sono stati guidati a riflettere sull'intero percorso svolto, identificando le attività e le nuove capacità che hanno acquisito.

Lo schema riportato di seguito (figura 1) riassume la struttura della pianificazione dell'intervento educativo-didattico ideato, suddiviso nelle diverse fasi con indicazione del numero di incontri previsto per ogni momento:

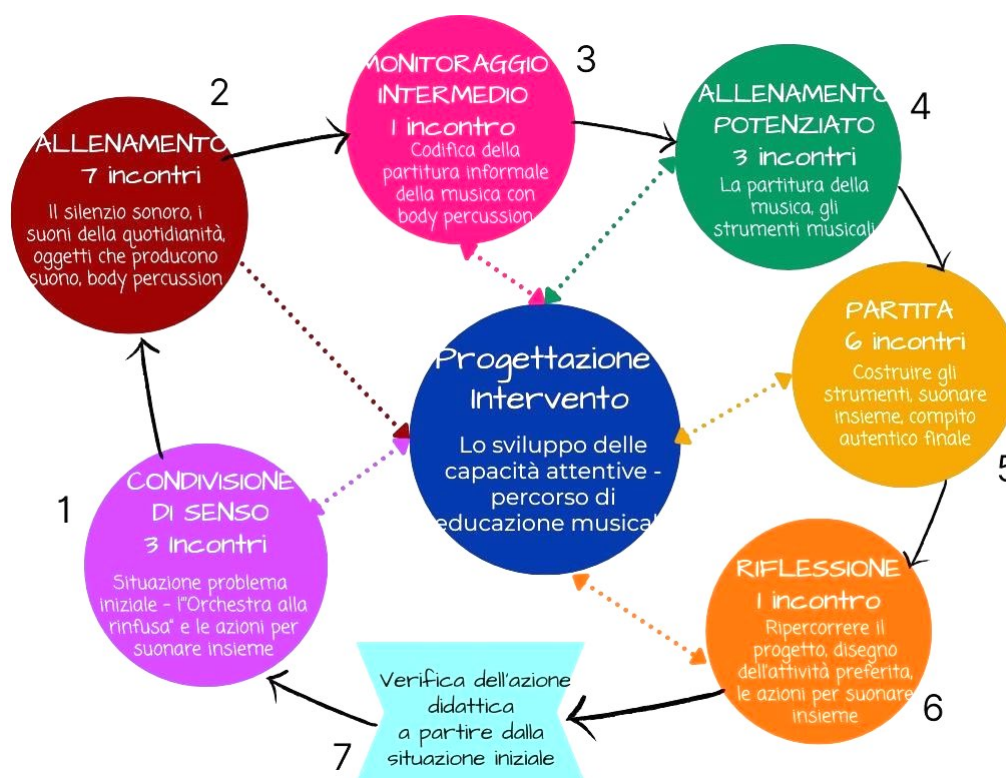


Figura 1: articolazione operativa dell'intervento educativo-didattico secondo il modello di "Canovaccio Didattico" proposto da Castoldi (2017).

Nei diversi incontri di intervento sono state utilizzate diverse metodologie didattiche: tali strategie hanno posto i bambini al centro delle esperienze vissute, rendendoli parte attiva nel processo di acquisizione di nuove capacità e nello sviluppo di nuove competenze. Allo stesso tempo, gli alunni hanno riflettuto sul proprio comportamento e sui pensieri attivati, diventando dunque consapevoli dei vissuti provati nel corso delle esperienze vissute.

Nella scelta delle metodologie da utilizzare durante l'intervento educativo-didattico si è fatto

riferimento alle architetture di Bonaiuti (2014), applicando le seguenti:

- dialogico-discorsiva: condivisione di ipotesi/idee; confronto con i compagni (dialogo, confronto e discussione);
- costruttiva e collaborativa: i bambini collaborano tra di loro nella costruzione condivisa della conoscenza, attraverso il dialogo costruttivo e l'interazione con i compagni;
- metacognitive e per l'autoregolazione: i bambini attraverso attività di debriefing riflettono sulle proprie modalità di apprendimento e di svolgimento delle attività;
- narrative: conversazione guidata e spontanea, ascolto reciproco;
- motivazionali: compiti intrinsecamente motivanti;
- learning by doing: riflettere, pensare, acquisire consapevolezza delle azioni, dare senso all'esperienza.

Le Strategie didattiche (Calvani, 2009) impiegate invece sono state:

- laboratoriali: per la costruzione di prodotti concreti;
- cooperative: per l'apprendimento significativo e la costruzione condivisa della conoscenza;
- metacognitive: per l'apprendimento situato e contestualizzato (metodo di studio e strategie di memorizzazione);
- didattica inclusiva: differenziazione delle proposte e individualizzazione degli apprendimenti.

Tra le tecniche didattiche usate nei diversi incontri troviamo il brainstorming (circle time), il debriefing e il tutoring/modelling.

In aggiunta, l'intervento proposto si è basato sui principi pedagogici e didattici propri dell'educazione musicale di base alla scuola dell'infanzia, tra cui:

- carattere interdisciplinare e trasversale della musica, per la forte interdipendenza con gli altri linguaggi e forme espressive (Azzolin & Restiglian, 2013);
- apertura della musica verso la dimensione collettiva, e dunque il fare musica insieme agli altri (Azzolin & Restiglian, 2013);
- lo sviluppo della competenza musicale attraverso attività di percezione e produzione musicale con la voce, gli strumenti e il corpo avviene attraverso esperienze pratiche quali l'esplorazione, la manipolazione, il gioco, la narrazione e le espressioni artistiche e musicali (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007);
- l'esperienza musicale è un'esperienza corporea fatta di gesti e di movimento (Addessi, 2022);
- l'utilizzo del "metodo attivo" secondo il quale l'allievo, centro e motore stesso della propria evoluzione, si applica attivamente nel processo di apprendimento ed è spinto a fare musica ben prima di imparare la teoria (Ielmini & Pivetti, 2024, p.32);
- il punto di partenza dell'educazione musicale di base è il suono, e dunque l'evento sonoro, per cui grande importanza viene assunta dall'ambiente sonoro in cui gli alunni sono inseriti (Pace, 2015);
- l'approccio al linguaggio musicale alla scuola dell'infanzia deve avvenire in forma ludica (Delalande, 2001).

Per la progettazione degli incontri del percorso ideato è stata conferita grande importanza all'organizzazione degli spazi e dei tempi; inoltre anche i momenti di routine hanno assunto un ruolo centrale nella pianificazione degli incontri di intervento, per regolare i ritmi della giornata e costituire il punto di partenza per proporre nuovi stimoli ed esperienze (Sytsma et al., 2001).

Ogni incontro di intervento è stato organizzato secondo una struttura ben precisa ed in particolare seguendo le 5 fasi dell'intervento didattico individuate da Lerida Cisotto (2005): la fase di sintonizzazione (per creare il clima e predisporre il setting), il lancio dell'argomento (con il recupero delle conoscenze pregresse e l'ingresso nel compito e nell'argomento), lo sviluppo della conoscenza (attraverso spiegazioni, simulazioni, dimostrazioni e applicazioni), l'elaborazione cognitiva (integrazione e mobilitazione dei diversi saperi) e la fase finale di sintesi (quale richiamo

dei nuclei concettuali e rilancio). Nella pratica concreta, queste fasi sono state tradotte in quattro macro-momenti presenti in ogni intervento (figura 2): ogni lezione è iniziata infatti con il richiamo all'attenzione dei bambini attraverso il canto condiviso della canzone "L'orchestra degli animali" di Carolina Benvenga; a questa è seguito il lancio dell'argomento della giornata attraverso la lettura di un albo illustrato (o di una parte di esso) e conseguente dialogo in gruppo. Successivamente è stata proposta un'attività pratica che i bambini sono stati chiamati a svolgere partecipando attivamente in maniera individuale, in piccolo o grande gruppo (queste attività sono variate per ogni incontro e sono state svolte nei diversi ambienti scolastici, come la palestra, l'aula o il cortile). Ogni incontro si è concluso riprendendo lo sfondo integratore del percorso di musica, spostando quindi i personaggi protagonisti sul cartellone e riflettendo insieme ai bambini sulle attività svolte e sulle abilità acquisite nella giornata.



Figura 2: le fasi principali in cui si articola ogni incontro dell'intervento.

Fase di sintonizzazione: la colonna sonora

La fase di sintonizzazione iniziale (Cisotto, 2005) ha l'obiettivo di predisporre il setting e il clima di apprendimento, catturando l'attenzione dei bambini in modo semplice ma immediato. È stato pensato dunque di scandire l'inizio di ogni incontro attraverso una canzone, ripetuta per tutte le lezioni: al termine del percorso quando gli alunni sentivano la canzone "L'orchestra degli animali" di Carolina Benvenga, riprodotta attraverso lo stereo posizionato su un tavolino, si sedevano da soli in cerchio nell'angolo della sezione dedicato al circle time, perché sapevano che questo brano segnava l'avvio della lezione di musica. Nel selezionare la musica, la tirocinante ha cercato un brano musicale che potesse piacere agli alunni e fosse quindi affine ai loro interessi musicali, cercando allo stesso tempo un brano che fosse incentrato sull'argomento di interesse, e che fosse in qualche modo funzionale e coerente al percorso progettato.

Gli alunni hanno mostrato da subito un grande interesse, chiedendo di ascoltare il brano anche in altri momenti della giornata. Tuttavia, grazie al suggerimento della tutor accogliente, la tirocinante ha creato un cartellone in cui ha associato l'immagine di ogni strumento musicale all'animale corrispondente seguendo la scansione del brano: il cartellone (figura 3), che è diventato lo spartito della colonna sonora, è stato appeso in classe come supporto visivo.



Figura 3: cartellone della colonna sonora "L'Orchestra degli Animali" di Carolina Benvenga.

Lo sfondo integratore del percorso: il “Signor Do” e la “Signora La”

Come sfondo integratore del progetto, è stato scelto di preparare un cartellone da appendere alle pareti dell’aula che guidasse i bambini nell’intero percorso, mostrando loro in maniera semplice e immediata il percorso da compiere e le attività svolte nei diversi incontri.

Per riprendere il tema centrale dell’intervento della musica è stato rappresentato il percorso attraverso un pentagramma colorato con i colori dell’arcobaleno, e quindi cinque linee separate da spazi bianchi, come mostra la figura sotto riportata (figura 4). Ad ogni lezione infatti, i personaggi protagonisti del percorso, il “Signor Do” e “La Signora La”, rappresentati su un cartoncino nero, si sono mossi sulle linee del pentagramma e si sono fermati accanto ad una chiave di violino, avanzando dunque di una chiave alla volta fino ad arrivare a raggiungere le altre note musicali. In aggiunta, al termine di ogni incontro la tirocinante ha incollato l’immagine della copertina dell’albo illustrato letto nell’incontro precedente o una fotografia dei bambini mentre svolgevano l’attività proposta.



Figura 4: il cartellone dello sfondo integratore dell’intervento educativo-didattico.

Lancio dell’argomento: albi illustrati a tema musica

Per introdurre l’argomento e il tema centrale di ogni incontro, è stato pensato di leggere ai bambini degli albi illustrati e dei racconti a tema musica, proponendo uno nuovo ogni due incontri. Gli albi ed i libri utilizzati sono stati selezionati con l’obiettivo di introdurre l’argomento focus dell’incontro attraverso un racconto ed una storia avvincenti, cercando narrazioni i cui protagonisti facessero parte di un’orchestra musicale o che suonassero qualche strumento musicale, o albi da utilizzare come strumento di partenza per l’attività stessa. È stato proposto inoltre un silentbook o wordless picturebook (“Sssh” di Fred Paronuzzi e Mariana Ruiz Johnson), che i bambini hanno letto in maniera attiva cercando di riprodurre attraverso la voce e il corpo i suoni e i rumori rappresentati graficamente dalle onomatopee e dalle illustrazioni. Inoltre, se alcuni albi illustrati sono stati impiegati solamente come lancio dell’argomento dell’incontro e sono stati letti prima di svolgere l’attività centrale della giornata, altri libri sono stati utilizzati anche durante le attività centrali. Un esempio è l’albo “Tu sei musica” di Elisa Vincenzi e Ilaria Braiotta, in cui ogni illustrazione è associata a una traccia audio tramite QR code. Questo libro è stato utilizzato anche durante le attività in palestra: i bambini sono stati invitati a interpretare con il movimento corporeo i diversi generi musicali proposti. Mentre l’albo illustrato “Le mani ballano, la bocca canta” di Riet Wille è stato usato per far scoprire agli alunni le potenzialità di produzione musicale del nostro corpo e della nostra voce: i bambini hanno imitato i gesti compiuti dai personaggi delle illustrazioni per produrre suoni.

Lo sviluppo della conoscenza e l’elaborazione cognitiva: attività di percezione e produzione musicale

I momenti centrali degli incontri di vera e propria attività, che corrispondono alle fasi di sviluppo della conoscenza ed elaborazione cognitiva, sono stati svolti nei diversi ambienti del plesso a seconda del compito che i bambini sono stati chiamati a svolgere: nell’aula, nella palestra e in giardino. Le attività, della durata di trenta/quaranta minuti totali, erano rivolte a tutti gli alunni della Casetta, ma sono state semplificate o sono stati forniti dei supporti e degli aiuti aggiuntivi ai bambini piccoli coerentemente alle capacità e abilità possedute. Nei diversi incontri gli alunni hanno progressivamente sviluppato tutti i prerequisiti e le abilità di base per svolgere il compito

autentico finale, ossia per suonare insieme e realizzare un piccolo concerto al pubblico dei compagni della sezione Arancione: i bambini hanno dunque imparato a produrre semplici sequenze musicali combinando gli elementi musicali di base e codificando una notazione informale condivisa (MIUR, 2012). Nei primi incontri realizzati nella palestra (figura 5), gli alunni hanno espresso con il corpo i diversi brani musicali e stimoli sonori ascoltati e rappresentati nell'albo illustrato di riferimento per l'attività ("Tu sei musica" di Vincenzi e Braiotta), scoprendo le potenzialità della musica e le emozioni provate nella fruizione di canzoni con caratteri, suoni, ritmi e melodie differenti. In seguito, i bambini hanno svolto diverse attività di percezione musicale con lo scopo di interagire con il paesaggio sonoro e imparare a percepire, ascoltare, ricercare e discriminare i suoni all'interno di contesti di apprendimento significativi (MIUR, 2012), come la raccolta degli oggetti presenti nell'aula scolastica e degli elementi naturali del giardino che producono suono (figura 6). Il cortile della scuola è stato il setting dove gli alunni hanno potuto sperimentare in prima persona il valore del silenzio, scoprendo quanti suoni e rumori sono presenti negli ambienti abitualmente frequentati.



Figura 5: gesti eseguiti dagli alunni per imitare il corpo le musiche ascoltate.



Figura 6: "Lo scrigno dei suoni" in cui vengono raccolti gli oggetti e gli elementi che producono suono.

Nelle prime attività di produzione musicale, i bambini hanno sperimentato e scoperto le possibilità espressive del proprio corpo e della propria voce; tali suoni sono stati successivamente ordinati ed utilizzati per produrre semplici sequenze musicali sia libere sia guidate da una notazione grafica informale (con un simbolo per il suono e uno per il silenzio) (figura 7). Gli alunni hanno in seguito combinato le diverse sequenze per creare il proprio spartito e la propria musica, eseguita insieme con i compagni. Infine, una volta creati gli strumenti, ai bambini è stato proposto di produrre un suono solo in corrispondenza del cerchio del colore del proprio strumento. Una notazione musicale informale, con punti e linee curve è stata usata anche in un'altra attività dell'intervento, questa volta per leggere la partitura codificando lo stimolo sonoro ascoltato: lo strumento del "musicogramma" (figura 8). Gli alunni hanno seguito con il dito i segni della partitura rappresentati sui fogli colorati ponendo attenzione agli elementi del brano musicale ascoltato.

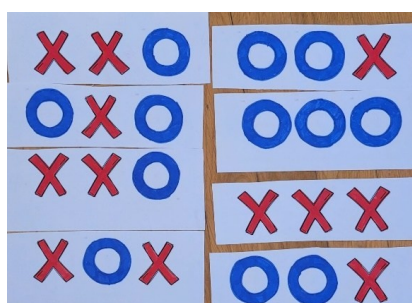


Figura 7: strisce con i simboli grafici della partitura informale della musica.

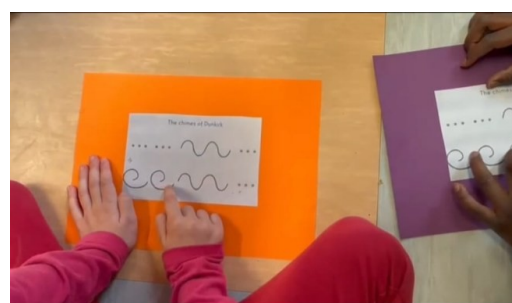


Figura 8: i bambini mentre seguono la partitura del Musicogramma brano "The chimes of Dunkirk".

In seguito, i bambini hanno imparato a riconoscere la forma ed il suono dei diversi strumenti musicali, a partire dall'albo illustrato "Il mio libro illustrato degli strumenti" e alcuni video, hanno incontrato uno strumento reale e concreto, il flauto traverso, suonato dalla tirocinante (figura 9).



Figura 9: bambine mentre toccano i tasti del flauto traverso.

Negli incontri della fase della partita, gli alunni hanno costruito il proprio strumento musicale (figura 10), scegliendo tra un tamburo, una maracas con la pastina, un sonaglio e una maracas con il sale grosso e hanno riprodotto la partitura informale utilizzando gli strumenti costruiti, eseguendo delle sequenze ritmiche alternando i suoni dei diversi strumenti. Infine i bambini hanno eseguito, come compito autentico, un breve concerto rivolto al pubblico degli alunni della sezione Arancione, suonando con i propri strumenti i brani musicali appresi e realizzando brevi sequenze ritmiche (figura 11).



Figura 10: G. mentre riempie di pasta la sua maraca.



Figura 11: i bambini mentre decodificano la partitura informale della musica davanti ai compagni della Casetta Arancione.

Da una riflessione conclusiva e dal confronto finale con la tutor accogliente è emerso che i soggetti coinvolti hanno partecipato attivamente alle attività proposte, mostrando interesse e curiosità per gli argomenti trattati e per gli stimoli proposti. Il progetto attuato ha offerto ai bambini la possibilità di entrare in contatto con un nuovo linguaggio, quello musicale, a partire da semplici esperienze pratiche di percezione e produzione musicale. Gli alunni sono partiti dagli ambienti frequentati quotidianamente e dagli oggetti manipolati ogni giorno per scoprire, con grande stupore e sorpresa, quanta musica e quanti suoni sono presenti attorno a noi: a volte basta solo restare in silenzio e porre attenzione alla realtà circostante. Dall'esplorazione del corpo e degli elementi naturali, i bambini hanno prodotto la propria musica, diventando non solo musicisti ma anche veri e propri compositori, dando spazio alla propria fantasia e creatività. Per svolgere tali esperienze i bambini hanno dovuto adottare un atteggiamento di ascolto attento e attivo, rimanere concentrati sul compito e modificando il proprio comportamento al variare degli stimoli proposti: tali abilità e capacità sono state sviluppate nel corso degli interventi stessi. Inoltre, lavorando insieme ai compagni, i bambini hanno migliorato le capacità di ascoltare gli altri, rispettare il turno di parola, partecipare attivamente al dialogo e rispettare i pensieri altrui. Infine, l'intervento ha favorito lo sviluppo integrale dei bambini, l'instaurarsi di interazioni positive tra pari (coesione del gruppo ed esperienze di collaborazione) e l'aumento del coinvolgimento e della motivazione verso i compiti proposti.

La seguente microprogettazione è stata creata seguendo il modello del Canovaccio Didattico di Castoldi (Costruire Unità di Apprendimento, p. 191) e presenta il compito autentico della fase “Partita”

Titolo: IL CONCERTO DELLA CASETTA BLU	
Quadro iniziale	Si tratta di una sezione eterogenea 18 di bambini dai 3 ai 6 anni, di cui la maggior parte presenta un background migratorio. Nella sezione sono stati nominati tre docenti di sostegno. Gli alunni dimostrano difficoltà nel mantenere l'attenzione focalizzata sul compito che stanno svolgendo, lasciandosi facilmente distrarre dagli stimoli esterni o dai comportamenti dei compagni, e nel rispettare il turno di parola nei momenti di confronto e le regole del contesto.
Organizzazione del lavoro didattico	Il percorso prevede un incontro della durata di un'ora e mezza, da svolgersi nell'aula scolastica della scuola. I materiali utilizzati sono le canzoni “L’Orchestra degli Animali” e “Clap clap song”, cassa bluetooth, sequenze con simboli grafici con x di colore rosso e cerchio di colore blu (partitura informale della musica, di riferimento per l'intero progetto).
Risultati attesi	Attraverso questo incontro i bambini sono chiamati ad utilizzare le loro capacità di mantenere la propria attenzione focalizzata e la propria concentrazione, acquisite negli incontri precedenti, per svolgere il compito autentico proposto. Gli alunni riconoscono la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta, modulando voce e movimento in rapporto agli altri e con le regole condivise e sviluppando un modello di ascolto e di rispetto reciproco. Gli alunni realizzano un breve concerto per i compagni della sezione Arancione, i quali si dispongono di fronte a loro come un vero pubblico: utilizzando gli strumenti musicali da loro costruiti suonano insieme e producono diverse sequenze ritmico-musicali codificando la partitura informale della musica. Gli alunni suonano insieme le canzoni di riferimento del percorso “L’Orchestra degli Animali” e “Clap clap song” riproducendo la parte melodica e ritmica delle stesse, seguendo le indicazioni date dal direttore d'orchestra. Tale compito autentico sarà oggetto di valutazione da parte della tirocinante sulla base delle dimensioni e dei criteri inseriti nella rubrica valutativa.
Focus sulla competenza (Consiglio UE, 2018)	L'idea progettuale si focalizza sulla competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare , ed in particolare sulla capacità di mantenere l'attenzione e la concentrazione sul compito, manifestare resilienza per portare a termine il proprio lavoro. Viene sottolineata l'importanza di organizzare autonomamente il proprio apprendimento, perseverando nello svolgimento del compito e riuscendo a riflettere su di esso e a dividerlo con i compagni, adottando un atteggiamento improntato alla collaborazione, all'assertività e all'integrità.
Life Comp (2020)	Dal documento delle LifeComp (Sala et al., 2020), viene sottolineato come i bambini dovrebbe essere capaci di perseverare nell'apprendimento e di organizzare il proprio apprendimento “supportati dalla convinzione nelle proprie potenzialità di miglioramento grazie a dedizione e impegno” (Sala et al., 2020, p. 62). La determinazione, la tenacia e l'impegno sono le qualità che permettono di acquisire un apprendimento significativo e permanente.

Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012)	Traguardi per lo sviluppo della competenza Campo di esperienza “Il sé e l’altro” (MIUR, 2012, p. 18) “[...] ha raggiunto una prima consapevolezza dei propri diritti e doveri, delle regole del vivere insieme”; “[...] modula progressivamente voce e movimento anche in rapporto agli altri e con le regole condivise”. Campo di esperienza “Immagini, suoni, colori” (MIUR, 2012, p. 21) “Sperimenta e combina elementi musicali di base, producendo semplici sequenze sonoro-musicali”; “Esplora i primi alfabeti musicali, utilizzando anche i simboli di una notazione informale per codificare i suoni percepiti e riprodurli”.
Obiettivi di Apprendimento (MIUR, 2012)	Campo di esperienza “Il sé e l’altro” (MIUR, 2012, p. 19) “Acquisire un modello di ascolto e di rispetto reciproco”. “Apprendere le prime regole del vivere sociale [...]”. Campo di esperienza “Immagini, suoni e colori” (MIUR, 2012, p. 20) “Sperimenta e combina elementi musicali di base, producendo semplici sequenze sonoro-musicali”. “Esplora i primi alfabeti musicali, utilizzando anche i simboli di una notazione informale per codificare i suoni percepiti e riprodurli”.
Tempistiche	Sesto incontro della fase di Partita, della durata di un’ora e mezza. In particolare, l’incontro prevede i diversi momenti: • 10 minuti: predisposizione del materiale e del setting • 10 minuti: saluto dei bambini e avvio attività attraverso la canzone “L’Orchestra degli animali” • 20 minuti: esercitazione finale pre concerto per ripasso dei brani da eseguire • 40 minuti: concerto finale • 10 minuti: compilazione del cartellone del “Signor Do e della Signora La” e saluti finali
Spazi	Aula scolastica (setting: circle time, lavoro in grande gruppo)
Setting formativo	Setting d’aula: lavoro individuale, in gruppo, circle time Ruoli dei bambini: in questo percorso gli alunni rivestono un ruolo attivo dal momento che sono coinvolti in prima persona nell’attività ideata. Mediatori didattici: secondo la classificazione di Elio Damiano (Damiano, 1989), in questo incontro viene utilizzato principalmente il mediatore simbolico del codice linguistico delle storie e della musica. Vengono inoltre utilizzati mediatori iconici, quali le strisce di carta con i simboli della partitura informale
Materiali	• Cassa bluetooth • Canzone “L’orchestra degli animali” • Canzone “Clap clap song” • Strisce di carta con disegnati cerchi blu di grandezze diverse e croci rosse in successione (gruppi di tre simboli alternati in maniera casuale)
Attori coinvolti e ruoli	18 bambini di età eterogenea dai 3 ai 5 anni come destinatari del progetto, la tirocinante affiancata dalla tutor accogliente e dei docenti di sostegno.

Metodologie e strategie utilizzate	Metodologie didattiche (Bonaiuti, 2014): • dialogico-discorsiva: condivisione di ipotesi/idee, confronto con i compagni (dialogo, confronto e discussione); • narrative: conversazione guidata e spontanea, ascolto reciproco; • costruttiva e collaborativa: i bambini collaborano tra di loro nella costruzione condivisa della conoscenza, attraverso il dialogo costruttivo e l'interazione con i compagni; • learning by doing: riflettere, pensare, acquisire consapevolezza delle azioni, dare senso all'esperienza. Strategie didattiche (Calvani, 2009): • strategia euristica o socratica centrata sui modi di apprendere dell'alunno; • cooperativa per l'apprendimento significativo e la costruzione della conoscenza. Tecnica didattica: circle time
Attività	Descrizione dell'incontro La proposta di intervento ideata costituisce il sesto e ultimo incontro della fase di Partita di un intervento complessivo della durata di 30 ore a partire dal bisogno individuato di potenziare la capacità attentive degli alunni. In tale incontro o bambini sono chiamati a svolgere il compito autentico del percorso, che consiste nell'esecuzione di un breve concerto musicale rivolto ai compagni della sezione Arancione della scuola. Gli alunni sono dunque posti in una nuova situazione, dal momento che si trovano a dover suonare davanti ad un vero pubblico di spettatori, e sono chiamati ad eseguire le due canzoni di riferimento del progetto che hanno appreso negli incontri precedenti canzoni "L'orchestra degli animali" e "Clap clap song" utilizzando gli strumenti da loro costruiti, e a realizzare delle brevi sequenze ritmiche codificando i simboli grafici della partitura informale (queste vengono modificate di volta in volta dal momento che le strisce di tre simboli vengono combinate in maniera causale per creare sequenze sempre diverse). Per suonare insieme gli alunni seguono i simboli grafici e le indicazioni del direttore d'orchestra, il quale comunica loro quando devono percuotere lo strumento per produrre suono e quando devono restare fermi e cantare o ascoltare la musica. Anche in questo incontro, per svolgere il compito autentico proposto, i bambini devono mantenere l'attenzione focalizzata e la concentrazione sul compito svolto. Viene inoltre incentivato lo sviluppo dell'attenzione uditiva dei bambini, in quanto gli alunni sono invitati a suonare gli strumenti costruiti seguendo il ritmo delle canzoni "L'orchestra degli animali" e "Clap clap song".
Fase iniziale	Nella fase iniziale di questi incontri agli alunni viene proposta la canzone "L'orchestra degli animali", che viene fatta ascoltare attraverso la cassa bluetooth collegata al telefono della tirocinante. I bambini disposti in cerchio cantano la canzone, indicando con il dito le rappresentazioni della spartitura appesa come cartellone in aula.

Fase di sviluppo	Nella prima parte della lezione, i bambini si esercitano nuovamente riprovando diverse volte i brani musicali da eseguire successivamente nel concerto finale davanti ai compagni della casetta Arancione. Gli alunni sono chiamati a produrre delle brevi sequenze ritmiche con i loro strumenti leggendo la partitura della musica, ossia delle strisce di carta su cui sono rappresentati in sequenza casuale croci rosse e cerchi blu a gruppi di tre: quando c'è la croce devono restare in silenzio portando il dito davanti al naso e alla bocca (segno del silenzio) mentre quando vi è il cerchio devono battere le mani. La tirocinante indica quindi con una bacchetta un simbolo alla volta per guidare i bambini nell'esecuzione del compito. L'ordine delle sequenze di simboli viene modificato per creare delle nuove sequenze ritmiche. Gli alunni devono porre attenzione anche alla grandezza dei cerchi: quando questo è piccolo il suono deve essere piano, mentre quando è grande il suono è forte. Successivamente, gli alunni suonano le due canzoni "L'orchestra degli animali" e "Clap clap song" riproducendo la parte ritmica avendo come base le canzoni stesse. Per suonare insieme le due canzoni, i bambini seguono le indicazioni del direttore d'orchestra, e dunque della tirocinante, che indica loro quando suonare e quando restare fermi. Successivamente, vengono chiamati i bambini della casetta Arancione, i quali si siedono sulle sedie di fronte agli alunni: la tirocinante introduce brevemente i brani che andranno a sentire, spiegando dunque il percorso che è stato fatto in questi mesi e la nuove abilità e capacità che hanno acquisito. Vengono inoltre illustrati i simboli grafici riportati sulle strisce di carta e i gesti ad essi associati. I bambini eseguono prima le sequenze ritmiche leggendo la partitura informale della musica, e dopo l'applauso dei compagni, suonano i due brani musicali "L'orchestra degli animali" e "Clap clap song". Al termine del concerto, dopo aver risuonato nuovamente "Clap clap song", i compagni dell'altra sezione salutano gli amici e ritornano in aula.
Fase finale	La tirocinante richiede un feedback orale ai bambini sull'attività svolta. In seguito, la tirocinante invita dunque un bambino a spostare sul pentagramma del cartellone i personaggi "Il Signor Do e la Signora La" e saluta i bambini.
Aspetti della competenza su cui si lavora	Capacità di mantenere l'attenzione focalizzata sullo stimolo verbale della storia e capacità di rimanere concentrati sull'esecuzione del compito richiesto senza lasciarsi distrarre da stimoli esterni e dai comportamenti dei compagni del pubblico. Per eseguire il compito autentico, gli alunni devono porre attenzione alle consegne che vengono fornite, rispettando il turno di parola nei momenti di condivisione e a sviluppando un modello di ascolto. Il focus di questo incontro è posto sulla realizzazione di un concerto rivolto ai compagni della sezione arancione della scuola, per condividere i brani che hanno imparato e per mostrare loro che hanno appreso a suonare insieme, diventando una vera e propria orchestra. Per svolgere tale compito, è necessario che gli alunni utilizzino le capacità e la abilità apprese lungo tutto il percorso e gli incontri precedenti, codificando i simboli grafici della partitura, rispettando i momenti di pausa, ponendo attenzione alle indicazioni del direttore d'orchestra e rimanendo concentrati sul compito senza lasciarsi distrarre da stimoli esterni. I bambini suonano insieme il ritmo delle due canzoni di riferimento, modulando il proprio comportamento in base agli stimoli uditivi provenienti dalle canzoni e dalle indicazioni date dalla tirocinante con gesti precisi del corpo.

Abilità sviluppata	• Mantenere l'attenzione focalizzata sugli stimoli verbali, grafici e uditivi • Modificare il proprio comportamento in base agli stimoli • Rimanere concentrati durante l'esecuzione del compito • Porre attenzione alla consegna che viene fornita • Utilizzare strumenti musicali per riprodurre suoni • Riprodurre con il proprio strumento il rimo delle canzoni "L'orchestra degli animali" e "Clap clap song" • Codificare i simboli grafici della partitura informale per produrre delle brevi sequenze ritmiche
Azioni per l'inclusione	La tecnica del circle time consente di instaurare il mantenimento del contatto visivo tra tutti i partecipanti e un coinvolgimento attivo di loro, in ottica di una didattica inclusiva. L'utilizzo degli stessi simboli grafici (croce e cerchio) per l'intera durata dell'intervento si rivela utile per permettere agli alunni di acquisire familiarità col tale partitura per non dover imparare ogni volta le azioni associate a nuovi segni grafici. Anche la scelta di proporre due canzoni già conosciute e già incontrate dai bambini si rivela vincente, in quanto gli alunni hanno già acquisito familiarità con tali brani e ne conoscono la struttura, il testo, la melodia e il ritmo: nella nuova situazione in cui si trovano (a dover suonare di fronte ad un pubblico), l'impiego di brani conosciuti infonde ai bambini un senso di sicurezza e conforto. Agli alunni vengono proposti infatti compiti che hanno già svolto negli incontri precedenti con diverse varianti e un grado di difficoltà maggiore, che deriva dal trovarsi a suonare di fronte ad un vero e proprio pubblico: diverse saranno infatti le emozioni provate in questa situazione rispetto a quando suonavano da soli in aula negli incontri precedenti.
Valutazione	L'insegnante osserva il livello di attenzione mantenuta dai bambini e la loro concentrazione durante l'attività seguente, oltre all'attenzione uditiva posseduta dagli alunni e al loro comportamento durante le attività proposte. La docente osserva inoltre la capacità degli alunni di rispettare le consegne che vengono offerte e il materiale che viene utilizzato. La tirocinante, con l'aiuto della tutor accogliente, osserva il comportamento di ogni alunno e annota le proprie osservazioni. Tali osservazioni, unite ai feedback e alle riflessioni dei bambini e ai confronti con i diversi soggetti coinvolti, convergeranno nell'identificazione per ogni alunno dei diversi livelli di acquisizione della competenza della rubrica valutativa, sulla base delle dimensioni e dei criteri in essa riportati. Autovalutazione Prima di terminare l'incontro, la tirocinante richiede un breve feedback orale agli alunni rispetto all'esperienza vissuta, chiedendo loro come si sono sentiti durante il concerto e se è stato difficile suonare di fronte ad un pubblico. L'autovalutazione vera e propria del compito autentico verrà svolta nell'incontro successivo insieme ad una riflessione generale sull'intero percorso realizzato.

Chiara Allegrini

Bibliografia essenziale

- Addessi, A. R. (2022). *Manuale di metodologia dell'educazione musicale*. Utet Università.
- Azzolin, S. & Restiglian, E. (2013). *Giocare con i suoni. Esperienze e scoperte musicali nella prima infanzia*. Carocci.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Carocci.
- Calvani, A. (2009). *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo. Indicazioni per una scuola efficace*.

Erickson.

Cisotto, L. (2005). *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*. Carocci.

Delalande, F. (2001). *La musica è un gioco da bambini*. Franco Angeli.

Ministero della Pubblica Istruzione. (2007). *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*.

Ielmini, M., & Pivetti, A. (2024). *Fare musica da 0 a 6 anni. Attività vocali, strumentali e motorie per lo sviluppo dei bambini*. Erickson.

Pace, A. (2015). *Educare al suono e alla musica*. Libreriauniversitaria.it.

Sytsma, S.E., Kelley, M.L. & Wymer, J.H. (2001). Development and Initial Validation of the Child Routines Inventory. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* 23, 241–251.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La «teoria» di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Las.

PERCORSI PER LA SCUOLA PRIMARIA:

AREA ESPRESSIVO LINGUISTICA

PRENDERE LA PAROLA

Un percorso educativo-didattico per promuovere la partecipazione attiva agli scambi comunicativi attraverso la Metodologia della Ricerca e l'uso di strategie collaborative

Il progetto educativo-didattico è stato proposto e attuato in una classe terza della Scuola Primaria “Le Risorgive” di Fracazzole, Istituto Comprensivo 13 “Primo Levi” (VR), in collaborazione con la tutor Claudia Cicogna. Il percorso è stato elaborato a partire da un bisogno individuato nel contesto classe tramite osservazione partecipante, ovvero promuovere la partecipazione attiva degli alunni agli scambi comunicativi, unito al desiderio di servizio espresso dall’insegnante, cioè introdurre la metodologia della ricerca. Quest’ultima consiste in una metodologia ideata e utilizzata dai docenti dell’I.C. 13 “Primo Levi”, correlata alla scelta didattica delle docenti del plesso di non adottare alcun libro di testo ministeriale.

Per rispondere al bisogno è stato realizzato in classe un progetto volto a favorire interazioni comunicative tra i bambini tramite l’uso di strategie collaborative, le quali sono state attuate durante un’attività di ricerca di informazioni che aveva come fine quello di far creare agli alunni il proprio libro di testo di storia.

Il formato scelto per la progettazione è la cosiddetta “progettazione a ritroso” di Castoldi (2017), che prevede di partire dai risultati attesi e dal modo con cui verificarli, sulla cui base sono articolate la macro-progettazione e la micro-progettazione dei singoli incontri. La macro-progettazione contiene l’ipotesi progettuale dell’intero percorso, ideata a partire dal bisogno educativo individuato. I riferimenti che hanno orientato questo lavoro sono la *Raccomandazione del Consiglio dell’Unione europea del 22 maggio 2018* e le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012), essenziali per delineare le competenze chiave per l’apprendimento permanente, i traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento. In essa, inoltre, sono esplicitate altre informazioni generali quali il contesto, i tempi, le metodologie, i setting e le risorse umane e materiali impiegate e la valutazione. La micro-progettazione, invece, riguarda l’ideazione delle attività e delle esperienze che sostanziano il progetto, che rappresentano il cuore dell’unità di apprendimento dal punto di vista metodologico-didattico. Per strutturare i singoli interventi è stato seguito il modello proposto da Castoldi (2017) che prevede la seguente scansione operativa: condivisione di senso, allenamento, riflessione.

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO (Consiglio UE, 2018)	Profilo delle competenze (MIUR, 2012, p. 10)	Traguardo per lo sviluppo delle competenze (MIUR, 2012, pp. 40, 53)	Obiettivi di apprendimento
Competenza alfabetica funzionale	Collabora con gli altri esprimendo le proprie opinioni.	ITALIANO L’allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione di classe o di gruppo) con compagni ed insegnanti.	ITALIANO Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo e conversazione) (MIUR, 2012, p. 40).

Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare	È capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.	STORIA Organizza le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti.	STORIA Rappresentare verbalmente le attività e i fatti vissuti (MIUR, 2012, p. 54).
---	---	---	--

Per quanto concerne la valutazione, è stata adottata la “prospettiva trifocale” di Pellerey del 2004 (Castoldi, 2021). Quest’ultima prevede tre dimensioni (oggettiva, soggettiva, intersoggettiva) che consentono di osservare e successivamente analizzare l’efficacia del percorso educativo-didattico proposto da differenti punti di vista: la dimensione oggettiva richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto; la dimensione soggettiva richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento; la dimensione intersoggettiva richiama il sistema di attese, implicito o esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto. Tra i diversi strumenti utilizzati per valutare l’acquisizione e il consolidamento delle competenze è di particolare importanza la rubrica valutativa che è stata strutturata, seguendo il modello proposto da Castoldi (2021), a partire dall’analisi dei traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria, esplicitati nella macro-progettazione e individuati nelle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012). Da questi sono poi stati estrapolati dimensioni, criteri ed indicatori.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
COMUNICAZIONE ORALE	Prendere volontariamente parola negli scambi comunicativi in plenaria, in coppia o in gruppo.	Partecipa verbalmente alla conversazione in plenaria e in gruppo.
		Esprime i suoi pensieri/riflessioni/ idee/opinioni e punti di vista.
		Condivide le sue preconoscenze.
ORGANIZZAZIONE DELLE INFORMAZIONI	Elaborare rappresentazioni sul materiale ricercato.	Sa organizzare le informazioni.
		Risponde in modo pertinente alle domande dell’insegnante.
COLLABORAZIONE	Collaborare con i compagni.	Interagisce e si confronta con i compagni.
		Aiuta i compagni.
		Ascolta e accoglie il pensiero altrui.

Il percorso educativo-didattico trova le sue fondamenta in due metodologie didattiche: il *Collaborative Learning* e la “*Metodologia della ricerca*”.

Il *Collaborative Learning* è una metodologia didattica attiva che si prefigge di soddisfare obiettivi educativo-sociali tramite il lavoro in piccoli gruppi. L’idea alla base di questo modello sostiene che il rapporto interpersonale che si instaura tra gli alunni lavorando in gruppo possa promuovere sia lo sviluppo cognitivo sia quello socioaffettivo degli studenti, favorendone anche l’apprendimento (Chiappelli & Gentile, 2016). Il Collaborative Learning prevede, infatti, che gli alunni debbano lavorare in gruppo in modo da poter sperimentare la collaborazione, che dovrebbe fungere da stimolo per ottenere risultati efficaci e rilevanti. Tramite questa metodologia il gruppo raggiunge risultati grazie allo spirito collaborativo che si instaura tra i suoi componenti: è il lavoro di squadra,

quindi, l'elemento portante del metodo stesso. La capacità di collaborare costituisce una delle competenze trasversali che i bambini dovrebbero sviluppare per inserirsi efficacemente nel contesto sociale, oltre che in quello scolastico (Scaramuzzino, 2016). Secondo i fratelli Johnson (1975), gli ideatori del modello Learning Together, per rendere i gruppi di lavoro cooperativi bisognerebbe applicare quattro principi: l'interdipendenza positiva (si ottiene quando ciascun componente del gruppo è consapevole dell'obiettivo da raggiungere e dell'importanza del suo ruolo), l'interazione promozionale faccia a faccia, la responsabilità e la revisione, quest'ultime due sia individuali che di gruppo (Chiappelli & Gentile, 2016).

La "*Metodologia della ricerca*" è un modello elaborato ed applicato nell'I.C. 13 "Primo Levi". Prevede che gli alunni vengano divisi in piccoli gruppi e analizzino uno stesso argomento da diversi punti di vista arrivando a creare un vero e proprio testo di studio su un determinato argomento. Il fulcro di questo metodo è la promozione dell'atteggiamento del ricercare da parte degli allievi, un ricercare che ha come scopo l'insegnare a pensare e a controllare il proprio processo di apprendimento, facendo meta-cognizione. Attraverso questo metodo, l'alunno assume il ruolo di protagonista nella costruzione del proprio sapere poiché coinvolto in prima persona nella ricerca di informazioni utili per ampliare le proprie conoscenze, che non derivano semplicemente dal libro di testo. Quest'ultimo, infatti, viene costruito dall'alunno stesso, collaborando con i compagni.

Non esiste una documentazione ufficiale di questa metodologia, che può essere considerata come una forma di didattica laboratoriale: in questo caso la biblioteca funge da "laboratorio", inteso come uno spazio attrezzato per predisporre esperienze diversificate che promuovono la problematizzazione, la sperimentazione e la ricerca. Questa modalità di lavoro consente di confermare ed accrescere le abilità logico-linguistiche degli studenti, la capacità di relazionarsi con i propri compagni e ad esprimere il proprio punto di vista confrontandolo con quello altrui (Angelino et al., 2012). Inoltre, il metodo presenta alcune caratteristiche comuni con l'*Inquiry Based Learning*, che consiste in un tipo di apprendimento basato sull'indagine. Presuppone un processo di scoperta e l'utilizzo delle capacità di problem solving al fine di rispondere ad un quesito o risolvere un problema. Questa metodologia adotta una logica student-oriented: l'alunno è posto al centro del percorso di apprendimento (Pedaste et al., 2015).

Il *Collaborative Learning* e la "*Metodologia della ricerca*" sono accomunati da alcuni presupposti pedagogici e didattici: "Active Learning" di Bonwell e Eison (1991), "Learning by doing" di Dewey (1938) e "Apprendimento per scoperta" di Bruner (1961).

Per quanto riguarda le strategie didattiche sono state considerate le seguenti architetture proposte da Bonaiuti (2014): collaborativa (apprendimento collaborativo, discussione), simulativa (simulazione simbolica) e metacognitiva-autoregolativa (supporto alla metacognizione e all'autoregolazione).

L'intervento, realizzato con l'intento di rispondere al bisogno educativo individuato e al desiderio di servizio, è stato sviluppato su quindici incontri da due ore ciascuno, per un totale di circa trenta ore disposte in un arco temporale da dicembre 2022 ad aprile 2023. La metodologia della ricerca costituisce il filo conduttore di tutto il percorso educativo-didattico proposto nella classe terza. In generale, agli alunni è stata proposta un'attività di ricerca di informazioni, avvenuta con due diverse modalità, approfondite di seguito.

La ricerca sui dinosauri

La prima parte del progetto ha previsto l'impiego della metodologia della ricerca così come è stata pensata ed attuata dalle insegnanti dell'I.C. 13 nel corso degli anni: ricerca delle informazioni sui dinosauri sui libri e creazione del testo partendo dalle informazioni trovate. Solitamente, però, questa metodologia si inizia a proporre agli alunni a partire dalla classe quarta; quindi, si è pensato di proporre ai bambini una versione semplificata. All'inizio del percorso è stato definito con i bambini cosa significa ricercare (figura 1), quali sono le fasi di ricerca e come si lavora in gruppo (figura 2). Nel secondo incontro è stato introdotto il primo argomento: i dinosauri. Dopo

```

graph TD
    A[RICERCARE] --> B[RICERCA APLICATA]
    A --> C[RICERCA FONDAMENTALE]
    A --> D[RICERCA OPERATIVA]
    B --> B1[problemi concreti]
    B --> B2[risultati misurabili]
    B --> B3[risultati precisi]
    C --> C1[problemi teorici]
    C --> C2[risultati non misurabili]
    C --> C3[risultati non precisi]
    D --> D1[problemi concreti]
    D --> D2[risultati misurabili]
    D --> D3[risultati precisi]
  
```

Hand-drawn mind map of "RICERCARE" (Research) branching into three main categories:

- RICERCA APLICATA** (Applied Research)
 - problemi concreti
 - risultati misurabili
 - risultati precisi
- RICERCA FONDAMENTALE** (Fundamental Research)
 - problemi teorici
 - risultati non misurabili
 - risultati non precisi
- RICERCA OPERATIVA** (Operational Research)
 - problemi concreti
 - risultati misurabili
 - risultati precisi

3. SE LAVORI IN GRUPPO ?

- GUARDARSI IN FACCIA
- PENSARE DIVIDERSI I COMPITI
- DECIDERE INSIEME
- RAGIONARE INSIEME
- AIUTARSI A VECENDA
- ASPETTARE GLI ALTRI
- LAVORARE INSIEME
- COLLABORARE
- PARLARSI

RICERCA SUI DINOSAURI

Esistono tre ipotesi scientifiche sull'origine dei dinosauri:

- 1) Da un gruppo di rettili appartenenti al gruppo dei Saurischi.
- 2) Da un gruppo di uccelli appartenenti al gruppo dei Columbiformi.
- 3) Da un gruppo di anfibi appartenenti al gruppo dei Amphibia.

La prima ipotesi è la più accettata e si basa su evidenze scientifiche che dimostrano che i dinosauri sono evoluti da un gruppo di rettili che si chiamavano i Saurischi.

NOME	OLIVIERO	FOTOTESSERA
ANIMALE	COCCINELLE	
PERIODO	ESTATE	
AMBIENTE DI VITA	GIARDINO	
LUNGHEZZA	5 CM	
ALTEZZA	2 CM	
PERO	NON HA PERO	
ALIMENTAZIONE	VERDE E NERO	
PERDIO NEMICO	IL NIO	
COMI SI GIUENDEVA	IN GIARDINO	
	IN GIARDINO	
CARATTERISTICH	HA UNO	
	HA UNO	

46

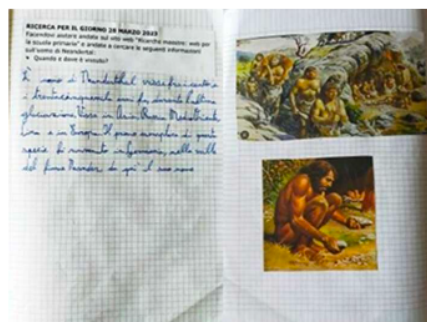


Figura 7: informazioni trovate dai bambini tramite la ricerca su internet.



Figura 8: testo collettivo sull'australopiteco Lucy.

Compito autentico: la realizzazione del libro di storia

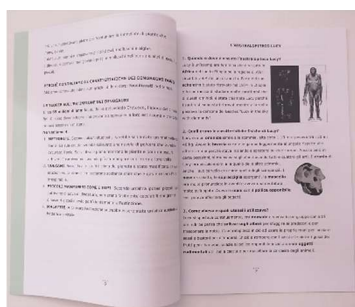


Figura 9: il libro di storia.

Come attività conclusiva è stato realizzato un vero e proprio libro di storia (figura 9), così come è previsto per la metodologia della ricerca, unendo i testi collettivi creati durante gli incontri del progetto. La sua creazione ha coronato l'impegno partecipativo e collaborativo degli alunni, tramite il quale essi hanno potuto prendere concretamente in mano il frutto del proprio lavoro.

Il progetto educativo-didattico ha fornito agli alunni l'occasione di essere introdotti già in classe terza alla metodologia della ricerca e di sperimentare un apprendimento per scoperta, attivo e collaborativo. Alla base delle diverse attività proposte durante il percorso vi è una logica student-oriented, che ha consentito ai bambini di essere protagonisti e fautori del proprio apprendimento. Così facendo, gli alunni hanno avuto l'opportunità di comprendere l'importanza di partecipare agli scambi comunicativi e al lavoro di gruppo e hanno sviluppato il senso della responsabilità individuale e collettiva, essenziali per portare avanti l'attività di ricerca e per scrivere i testi collettivi. Inoltre, si sono sentiti valorizzati, poiché ognuno ha sentito di aver svolto un ruolo fondamentale per la realizzazione del libro di storia.

MICROPROGETTAZIONE

INCONTRO 3	INIZIAMO LA RICERCA!
Contenuto	Inizia l'attività di ricerca in piccolo gruppo sui dinosauri.
Destinatari	Bambini di una classe terza della scuola primaria
Durata	2 ore
Obiettivo/i di apprendimento:	- Partecipare agli scambi comunicativi in modo attivo e coerente con l'argomento trattato. - Rappresentare verbalmente le attività e i fatti vissuti.
Metodologie di lavoro	- Active Learning - Apprendimento per scoperta - Metodologia della ricerca - Collaborative Learning
Azioni inclusive	Utilizzo di mediatori visivi che aiutano i bambini a focalizzare l'attenzione sul focus dell'attività: mappe mentali o spider diagrams, libri sui dinosauri.

Fasi operative e ruoli	Tempi	Materiali e strumenti	Organizzazione alunni, setting e spazio/ambiente
Condivisione di senso La tirocinante lascia ai bambini qualche minuto per pensare a ciò che è stato fatto nello scorso incontro e li invita a dire ciò che si ricordano rispetto all'argomento "dinosauri". Dopo di che, spiega agli alunni che da questo incontro si inizierà il lavoro di ricerca vero e proprio, divisi in piccoli gruppi e andando in aula di ricerca.	10 minuti		Organizzazione alunni: plenaria Setting: frontale Spazio: aula scolastica
Allenamento La tirocinante invita i bambini a seguirla fuori dall'aula e a portare il proprio astuccio e il proprio quaderno. Una volta giunti nell'aula di ricerca la tirocinante (che in precedenza ha predisposto le isole di lavoro e formato i gruppi) chiama i bambini uno alla volta e indica loro dove sedersi. Dunque, dice ai bambini di guardarsi intorno e di osservare l'aula per qualche minuto. Successivamente li invita a descriverne verbalmente le caratteristiche e gli oggetti in essa contenuti, provando anche a spiegare le funzioni di ognuno di essi. La tirocinante, quindi, scrive alla lavagna la data e il titolo "Metodologia della ricerca" e invita i bambini a copiarli a pagina nuova. Spiega brevemente cosa significa "Metodologia della ricerca" illustrando brevemente e in modo il più chiaro possibile ciò che essa prevede. Poi consegna ad ogni alunno/a un foglietto, da incollare sul quaderno, con sopra scritta la consegna (sotto-forma di scaletta), che in questo caso è uguale per tutti e chiede loro di cercare delle informazioni generali sui dinosauri: per esempio in che era geologica sono vissuti, dove vivevano, cosa mangiavano, quanti tipi di dinosauri esistevano e che caratteristiche fisiche avevano, come si sono estinti. La tirocinante legge e spiega ad alta voce tutti punti della consegna e invita i bambini a fare domande se qualcosa non è chiaro. Ricorda loro che questa attività va fatta in gruppo, collaborando con i compagni, e riprende ciò che era stato detto nell'attività finale dell'incontro precedente (Mentimeter). Infine, consegna loro i libri di testo sui dinosauri, selezionati in precedenza. Durante l'attività di ricerca la tirocinante, aiutata dalla docente, risponde alle richieste di aiuto/chiarimento poste dai bambini.	1 ora e 40 minuti	• LIM • Libri sui dinosauri • Scaletta sulle informazioni da cercare	Organizzazione alunni: lavoro in piccolo gruppo Setting: isole di lavoro Spazio: aula di ricerca
Riflessione Una volta tornati in classe, la tirocinante domanda ai bambini come si sono trovati a lavorare in gruppo con i compagni: è stato facile? È stato difficile? Perché?	15 minuti		Organizzazione alunni: plenaria Setting: frontale Spazio: aula scolastica

Bibliografia essenziale

- Angelino, L., Carasso, F., & Cazzador, N. (2012). *La formatività della didattica laboratoriale*. Laboratorio RED.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Carocci editore.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ERIC Digest.
- Chiappelli, T., & Gentile, M. (2016). *Intercultura e inclusione: Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*. FrancoAngeli.
- Castoldi, M. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*. Mondadori Education S.p.A.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., De Jong, T., Van Riesen, S. A., Kamp, E. T., ... & Tsourlidaki, E. (2015). *Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle*. Educational research review, 14, 47-61.
- Scaramuzzino, M. L. (2016). *Apprendimento cooperativo: sviluppare la collaborazione per migliorare il clima di classe* (Doctoral dissertation, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI))

1, 2, 3... SCRIVIAMO!

Testi che prendono forma dalla mente al foglio

Il progetto didattico è stato svolto nella classe 5^E della scuola primaria “Scipioni”, Istituto Comprensivo IC Franco Cappa di Bovolone (VR) in collaborazione con la tutor Chiara Bissoli. L'intervento educativo-didattico è nato da un bisogno della classe, individuato a seguito di un periodo di osservazione partecipante, dal quale è emersa la necessità di potenziare la competenza e la motivazione nella scrittura di testi in modo autonomo, con particolare attenzione all'organizzazione logico-sintattica del discorso.

Per rispondere al bisogno riscontrato è stato realizzato in classe un intervento didattico della durata di 30 ore, volto a potenziare le abilità linguistiche e cognitive legate alla produzione testuale tramite la suddivisione del processo di scrittura nelle tre fasi di pianificazione, stesura e revisione. Il percorso proposto ai bambini si è basato sui modelli progettuali proposti da autori come Castoldi (2017, 2024) e Maccario (2012), abbracciando in particolare i principi legati allo sviluppo di competenze e alla logica di progettazione a ritroso, ovvero che parte dalla chiarezza circa i risultati attesi. Tali assunti hanno trovato attuazione sia nel lavoro di macro-progettazione, contenente gli elementi generali al percorso, sia nelle singole micro-progettazioni, che riguardano le attività specifiche di ogni lezione.

Per redimere questi documenti si è fatto riferimento alle competenze, obiettivi e traguardi delle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012 (MIUR, 2012)*.

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO (Consiglio UE, 2018)	Traguardo per lo sviluppo delle competenze (MIUR, 2012, p. 31)	Obiettivi di apprendimento (MIUR, 2012, pp. 32-33)
• Competenza alfabetica funzionale. • Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare.	ITALIANO: • Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice, alle parti del discorso (o categorie lessicali) e ai principali connettivi. • Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre (...).	ITALIANO: • Raccogliere le idee, organizzarle per punti, pianificare la traccia di un racconto o di un'esperienza. • Produrre testi sostanzialmente corretti dal punto di vista ortografico, morfosintattico, lessicale, rispettando le funzioni sintattiche dei principali segni interpuntivi. • Produrre racconti scritti di esperienze personali o vissute da altri che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni. • Scrivere (...) adeguando il testo ai destinatari e alle situazioni.

Un ulteriore pilastro della progettazione e della valutazione è rappresentato dalla rubrica valutativa, progettata su misura per raccogliere osservazioni mirate sulle dimensioni della

competenza. L'esperienza è stata così analizzata attraverso una prospettiva trifocale (Girelli, 2022), capace di integrarne la dimensione oggettiva, intersoggettiva e soggettiva. Inoltre, una versione semplificata della stessa rubrica è stata proposta come stimolo all'autovalutazione individuale da parte di ogni alunno.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
PIANIFICAZIONE DEL TESTO	Individuare scopo e destinatario.	Riconosce quale finalità e destinatario dovrebbe avere un testo a partire dalla traccia.
	Generare idee con un criterio preciso.	Raccoglie e seleziona le idee utili allo scopo.
	Organizzare le idee in modo efficace.	Elabora uno strumento di organizzazione completo, efficace e organizzato dal punto di vista logico.
TRASCRIZIONE DEL TESTO	Monitorare la coerenza contenutistica.	Organizza i contenuti in modo originale e coerente.
	Scrivere testi corretti per sintassi e coesione testuale.	Utilizza una sintassi corretta ed efficace per legare le varie frasi.
	Curare il linguaggio scelto.	Sceglie un linguaggio preciso e vario.
REVISIONE DEL TESTO	Riformulare sintassi e punteggiatura.	Modifica gli aspetti formali del testo (sintassi, punteggiatura) in modo da renderlo più coeso e scorrevole.
	Percepire la coerenza globale del testo.	Valuta la coerenza interna dei propri testi e operare modifiche per migliorarla.
METACOGNIZIONE ED AUTOEFFICACIA	Sviluppare processi metacognitivi legati al proprio approccio alla produzione testuale.	Dimostra consapevolezza del proprio approccio alla pianificazione, la trascrizione e la revisione dei propri testi.
	Affrontare le varie fasi di scrittura in modo autonomo.	Si avvicina alle occasioni di scrittura con autonomia e autoefficacia.
MOTIVAZIONE E COLLABORAZIONE	Avvicinarsi in modo adeguato e produttivo alle proposte didattiche.	Partecipa attivamente e responsabilmente alle attività proposte.
	Contribuire al lavoro nel piccolo e nel grande gruppo.	Suggerisce, discute e negozia idee in vista di un obiettivo comune.

L'impianto teorico dell'intervento qui presentato, richiamato anche dal titolo dello stesso, è costituito dal principale modello di Hayes e Flower (1980), studiosi cognitivisti meritevoli di aver descritto il processo di produzione scritta come l'esito di diversi passaggi, ognuno dei quali necessita di precise operazioni mentali. In particolare, la *pianificazione* è la fase in cui si definiscono gli obiettivi del compito, si selezionano le idee più coerenti con essi e si organizzano i contenuti in uno schema; la *trascrizione* prevede la messa in gioco di tutte le scelte stilistiche e linguistiche al fine di elaborare il testo vero e proprio; infine, la *revisione* consiste nella rilettura e la correzione del proprio prodotto, confrontandolo con il piano iniziale e immedesimandosi nel lettore per valutarne l'efficacia. Come ha sottolineato lo stesso Hayes in un lavoro più recente (2012), la scansione in questi tre passaggi non andrebbe concepita in modo rigido e neppure

necessariamente lineare, bensì ogni individuo può adottare strategie diverse per gestire la complessità del compito. A tal proposito, l'intervento “1, 2, 3... scriviamo!” è stato strutturato in modo da fornire agli alunni delle possibilità per semplificare i compiti di scrittura, a partire dalla segmentazione nelle tre fasi, ma il modellamento ha via via lasciato spazio a una maggiore libertà di sperimentazione. Questi principi rientrano perfettamente nel metodo didattico dell'*apprendistato cognitivo*, che prevede la graduale conquista di autonomia da parte dei discenti attraverso il confronto con modelli esperti (Castoldi, 2024); un ruolo importante in questo senso è stato riservato ai feedback orali e scritti, formulati in ottica descrittiva e costruttiva al fine di accompagnare i bambini nell'acquisizione di solide competenze.

Lo stimolo ai processi mentali è stato sostenuto durante tutto il percorso anche tramite compiti metacognitivi, grazie ai quali gli alunni hanno preso coscienza dei loro ragionamenti e delle strategie messe in atto, riflettendo sulla loro efficacia e individuando spunti di miglioramento.

Sebbene il filone di studi cognitivista sia il principale pilastro della presente progettazione, non sono mancati rimandi alla prospettiva socio-costruttivista, che pone maggiore enfasi all'efficacia di un testo rispetto allo scopo comunicativo da raggiungere (Cisotto, 2006).

Un altro approccio didattico ritrovabile nella macro-progettazione è la didattica per progetti, in quanto il percorso è stato finalizzato alla produzione di una rivista di classe; questo traguardo è stato presentato al gruppo sin dal primo incontro per sostenere la motivazione, ma ha trovato attuazione solo al termine dello stesso, dopo aver potenziato le abilità necessarie ad affrontarlo in quasi totale autonomia.

Molte delle attività che verranno di seguito presentate si sono svolte in modalità laboratoriale e collaborativa, al fine di promuovere un apprendimento attivo, costruttivo e interattivo, termini tratti dal *framework ICAP* elaborato da Chi (2009). Gli allievi sono quindi stati posti nelle condizioni di sperimentarsi come scrittori anche grazie al confronto con i compagni, integrando le loro abilità e negoziando idee per rispondere alle consegne di scrittura.

Oltre all'introduzione del progetto finale, il primo incontro (“Io scrittore?”) è stato dedicato a una riflessione individuale sulle proprie abitudini e i propri vissuti come scrittore, attraverso la risposta ad alcune domande aperte e l'elaborazione di una lettera “alla scrittura”.

Per quanto riguarda la suddivisione nei tre moduli, per ogni fase del processo di scrittura sono stati previsti quattro incontri da due ore. L'approccio alla pianificazione del testo è stato inizialmente guidato tramite la costruzione per via induttiva di due possibili modelli di schema, cioè una “scaletta” per il genere narrativo (figura 1) e una mappa concettuale per l'informativo (figura 2). Rispetto le tipologie testuali è però necessario specificare, che l'enfasi è stata posta soprattutto sulle nozioni di scopo e destinatario di un testo, abituando gli alunni a interrogarsi su questi due aspetti di fronte a consegne molto diverse tra loro. Durante l'ultimo incontro è stata invece lasciata libertà ad ognuno di produrre un nuovo schema organizzandolo a proprio piacimento e utilizzandolo poi per scrivere il testo richiesto dalla consegna; questo secondo passaggio è stato funzionale a una riflessione sull'effettiva utilità della pianificazione, oltre che a una prima attività di autovalutazione.

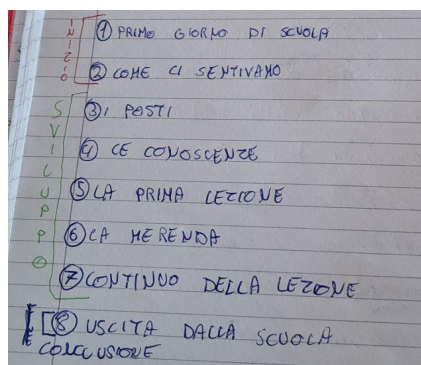


Figura 1: scaletta narrativa elaborata da una coppia durante il terzo incontro.

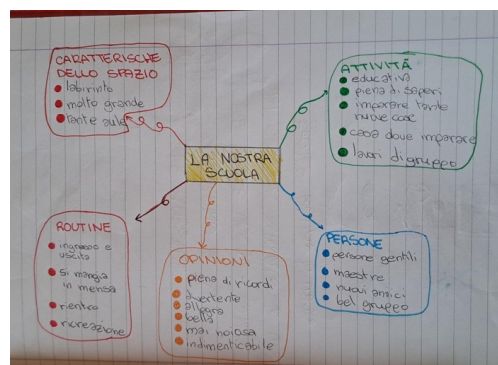


Figura 2: mappa concettuale costruita in plenaria durante il quarto incontro.

Per incrementare le abilità necessarie alla trascrizione del testo sono state previste attività di potenziamento del lessico e della sintassi, attraverso esercizi linguistici mirati, ma anche della coerenza e della coesione testuale, ragionando sempre su diversi scopi comunicativi. Tutte queste proposte hanno incluso modalità cooperative, mentre durante il nono incontro (dal titolo “Giovani scrittori all’opera”) ogni alunno ha prodotto un testo individuale e ha espresso un’autovalutazione sullo stesso.

Anche il lavoro sulla revisione del testo è partito da alcune attività cooperative per comprendere che questa fase non andrebbe dedicata solo alla correzione degli errori, ma al miglioramento generale dell’efficacia comunicativa. In questo modulo sono stati inoltre inseriti un potenziamento mirato sulla punteggiatura, utilizzando la strategia didattica del *Jigsaw*, e un’esperienza di *peer review*.

La prima esperienza di revisione individuale è invece avvenuta tramite una didattica a stazioni, esortando gli allievi a controllare un proprio testo focalizzandosi su un aspetto alla volta. Nello stesso incontro, intitolato “Lo sforzo di rileggere i testi”, sono inoltre state concluse le attività portate avanti durante tutti i moduli, nonché l’autovalutazione sulle dimensioni disciplinari della rubrica e la costruzione della “Cassetta degli attrezzi per scrivere un testo”, quest’ultima è in seguito rimasta in dotazione a ogni bambino come strumento compensativo.

Un’altra attività trasversale all’intero percorso è stata la riflessione in chiave metacognitiva, funzionale alla sedimentazione profonda degli apprendimenti e sollecitata tramite alcune domande a cui ognuno ha risposto su un foglio personale intitolato “Raccolgo i miei pensieri”.

In allegato viene riportata la micro-progettazione del quattordicesimo incontro (“1, 2, 3... e adesso scriviamo!”) dedicato interamente alla produzione della rivista “La 5^a Esplosiva”, a cui la classe ha lavorato divisa a gruppi a partire da tracce diverse e affrontando per la prima volta tutte e tre le fasi di scrittura consecutivamente.

Infine, l’ultimo incontro è stato dedicato alla conclusione della rivista, la cui versione pdf è stata in seguito condivisa con i genitori, e alla ripresa delle riflessioni avviate all’inizio del percorso, proponendo le stesse attività in modo da poterne successivamente confrontare gli esiti.



Figura 3: copertina della rivista della 5^aE.

Grazie all’intervento proposto gli allievi di 5^aE hanno scoperto delle strategie per gestire la complessità dei compiti di scrittura, in qualche caso anche elaborando soluzioni originali rispetto ai modelli proposti. La proposta di apprendimenti attivi, così come il rilievo dato alla dimensione autentica e comunicativa della scrittura, ha inoltre stimolato un potenziamento della motivazione ad affrontare questi compiti.

ALLEGATO - MICROPROGETTAZIONE n°14

TITOLO	1, 2, 3... E ADESSO SCRIVIAMO!
DESTINATARI	Classe 5 ^a E, composta da 22 alunni, di cui 10 femmine e 12 maschi. Nel gruppo sono presenti un alunno con certificazione di dislessia, uno con disgrafia e un'alunna con ritardo cognitivo.
PERCORSO GENERALE	Questa attività si colloca all’interno di un progetto più ampio dedicato al potenziamento delle abilità e la motivazione nei compiti di produzione scritta. In particolare, quando viene proposto questo incontro sono già stati affrontati tutti e tre i moduli corrispondenti alle tre fasi del processo di scrittura. Quello presentato in questa micro-progettazione costituisce il compito autentico in cui gli alunni mettono alla prova le abilità acquisite, nonché il traguardo dell’intero progetto didattico.

PREREQUISITI	• Abilità nella pianificazione di testi narrativi, descrittivi e informativi • Abilità nella stesura del testo con attenzione a linguaggio, coerenza e coesione sintattica • Abilità nella revisione analitica di testi • Disponibilità alla cooperazione • Abilità informatiche di base
SETTING	Aula della 5 [^] E con banchi disposti ad isole
TEMPI	2 ore
DISCIPLINA	Italiano
OBIETTIVI SPECIFICI	• Integrare le competenze acquisite durante il percorso • Cooperare con i compagni per un compito autentico di scrittura • Supportare la motivazione a scrivere
METODOLOGIE E STRATEGIE	• Project-based learning • Cooperative learning • Didattica laboratoriale

STRUMENTI	MATERIALI
• LIM • https://www.canva.com/ • Timer online	• 7 fogli protocollo a righe, già impostati per il lavoro • Tracce stampate (anche quelle jolly in caso di assenti) • 21 cartellini con i ruoli • Rubrica valutativa semplificata relativa agli aspetti trasversali

FASI OPERATIVE	
1. (10 minuti)	Viene subito rivelato agli alunni che oggi lavoreranno finalmente al prodotto finale di questo progetto didattico, augurandosi che abbiano fatto tesoro di tutti i moduli affrontati e che ora siano in grado di dimostrare i loro progressi. La copertina di quella che diventerà al loro rivista viene mostrata in questo momento, rivelando che il nome nato dall'unione delle loro idee raccolte durante il primo incontro è "La quinta Esplosiva". Viene spiegata brevemente la progressione di fasi che permetterà di arrivare a questo obiettivo e la classe viene divisa in gruppi, ognuno del quale produrrà un testo diverso da inserire nella rivista. Per la gestione del lavoro vengono assegnati i seguenti ruoli, i cui nomi richiamano a quelli di una vera redazione giornalistica: • caporedattore (responsabile della pianificazione e della coordinazione generale del lavoro), • autore (stesura della brutta copia), • revisore di bozze (revisione e trascrizione in bella copia). Ogni componente indossa il cartellino su cui è scritto il proprio ruolo e la descrizione dell'incarico. Viene specificato e raccomandato che questi compiti fanno riferimento a chi si occupa fisicamente di scrivere in ogni fase, ma le scelte andranno effettuate tutti insieme. Qualora i gruppi dovessero essere rivisti causa assenze e se ne dovesse creare uno da 4, il ruolo doppio sarà quello del revisore di bozze.

2. (25 minuti)	Ogni gruppo pescherà la traccia per il testo da scrivere, con le seguenti possibilità: 1. Autobiografia della 5[^]E 2. Descrizione dell'aula della 5[^]E 3. Testo informativo sulla giornata-tipo nella loro classe 4. Testo descrittivo-informativo sulle persone che rendono speciale la loro scuola 5. Testo narrativo su un evento da ricordare avvenuto a scuola 6. Testo narrativo su un evento da ricordare avvenuto fuori dalla scuola. Nel caso di più assenti le tracce 5 e 6 saranno unificate lasciando libertà ai bambini di scegliere un episodio qualsiasi. 7. Racconto di fantascienza su un viaggio nel 2036, immaginando come potrebbero essere loro, la loro aula e le loro maestre La prima parte del lavoro è dedicata alla raccolta delle idee e la stesura della scaletta, fase gestita dal caporedattore. I prodotti della pianificazione verranno controllati dalla tirocinante e la docente, che daranno il via libera per poter procedere.
3. (45 minuti)	I gruppi passano alla stesura dei loro testi in brutta copia, che verrà scritta manualmente dall'autore ma pensata attentamente da tutti i membri del gruppo.
4. (30 minuti)	Il revisore di bozze legge il testo scritto ad alta voce e apporta le modifiche concordate con il gruppo, per poi passare alla trascrizione in bella copia del prodotto finito; questa verrà tradotta in formato digitale dalla tirocinante e inserita in quello che diventerà la rivista di classe.
5. (5 minuti)	Alla fine del lavoro viene consegnata la rubrica valutativa semplificata relativa agli aspetti trasversali, relativi cioè alla padronanza delle strategie cognitive impiegate e alla collaborazione con i pari.
VALUTAZIONE	Questo incontro costituisce l'occasione per valutare, non tanto a livello individuale ma più che altro generale, quanto i bambini hanno effettivamente consolidato durante il progetto. Gli alunni sono posti nella condizione di auto-monitorare e auto-valutare il proprio agito, anche sulla base del riscontro ottenuto dai pari nel lavoro di gruppo.

Debora Lomazzi

Bibliografia essenziale

- Castoldi, M. (2024). *Promuovere la comprensione in classe. Repertorio ragionato di strategie didattiche*. Carocci.
- Chi, M. T. (2009). *Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. Topics in cognitive science*, 1(1), 73-105.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo : processi e competenze*. Carocci Editore.
- Girelli, C. (2022). *Valutare nella scuola primaria. Dal voto al giudizio descrittivo*. Carocci Editore.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). *Identifying the organization of writing processes. Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Routledge.
- Hayes, J. R. (2012). *Modeling and remodeling writing. Written communication*, 29(3), 369-388.
- Maccario, D., & Bernard, R. (2012). *A scuola di competenze: verso un nuovo modello didattico*. Società editrice internazionale.

PERCORSI PER LA SCUOLA PRIMARIA: AREA SCIENTIFICA

SQUADRA SPECIALE 9

Costruire una comunità di pensiero attraverso i casi polizieschi e la geometria

Il progetto didattico è stato attuato nella classe quarta della scuola primaria “Padre Giori” di Bione, comune situato nell’alta provincia di Brescia e facente parte dell’Istituto Comprensivo A. Belli di Sabbio Chiese (BS).

L’intervento educativo è stato svolto in collaborazione con la tutor mentore Milena Baruzzi, e ha preso avvio da un bisogno riscontrato nella classe a seguito di un periodo di osservazione partecipante: i bambini dimostrano di avere molta dimestichezza con gli algoritmi matematici, sanno applicarli in maniera adeguata, ma meccanica; quindi di fronte a problemi o a situazioni astratte, diverse da quelle delle attività individuali, cui sono abituati, sembra non riescano a trovare la giusta modalità di pensiero e di riflessione per affrontare la problematica. Il bisogno di sviluppo del pensiero critico è stato riconosciuto anche dalla tutor accogliente, la quale ha suggerito di sviluppare l’autonomia di pensiero tramite la disciplina geometrica, lavorando sui concetti di perimetro ed area.

Per rispondere a tale bisogno, è stato realizzato in classe un progetto che unisce la risoluzione dei casi polizieschi (sfondo integratore) alla geometria e alla risoluzione di problemi calati in situazioni reali, ricorrendo alle metodologie del Problem Based Learning e del Project Based Learning. Lo scopo del lavoro è permettere agli studenti di costruire le competenze di critical thinking, le quali sono applicabili a situazioni e contesti diversi.

Tale percorso affonda le sue radici nel modello della progettazione a ritroso di Wiggins e McTighe (1998) rielaborato secondo la visione di Castoldi (2017). In primo luogo, si è stesa una macro-progettazione, contenente gli elementi generali che hanno guidano l’intero percorso, e in seguito le micro-progettazioni, che riguardano le attività specifiche delle singole lezioni. La macro-progettazione ha preso avvio dall’individuazione delle competenze attese: dalle *LifeComp* (Sala et al., 2020) si è definita la competenza focus del progetto, ovvero, il pensiero critico; per la competenza disciplinare in matematica si è fatto riferimento alla *Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018* (Consiglio UE, 2018). Poste queste premesse sono stati individuati gli obiettivi del progetto ricavati dalle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012), riguardanti la disciplina di matematica e, in particolare, di geometria. Ogni incontro, infatti, contiene in sé la dimensione trasversale e quella disciplinare perciò gli obiettivi sono declinati in questa duplice prospettiva.

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO (Consiglio UE, 2018 e Sala et al., 2020)	Profilo delle competenze (MIUR, 2012, p. 10)	Traguardo per lo sviluppo delle competenze (MIUR, 2012, pp. 49-50)	Obiettivi di apprendimento
Competenza matematica	Le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà e di verificarne l'attendibilità.	MATEMATICA • Legge e comprende testi che coinvolgono aspetti logici e matematici.	• Determinare il perimetro di una figura utilizzando le più comuni formule o altri procedimenti. • Determinare l'area di rettangoli e triangoli e di altre figure utilizzando le più comuni formule. <i>(MIUR, 2012, p.51)</i>
Competenza di pensiero critico	Il possesso di un pensiero razionale gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche.	• Costruisce ragionamenti formulando ipotesi, sostenendo le proprie idee e confrontandosi con il punto di vista di altri. • Riesce a risolvere facili problemi in tutti gli ambiti di contenuto, mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo, sia sui risultati.	• Analizzare i dati a disposizione. • Formulare ipotesi sulla base dei dati raccolti. • Argomentare le proprie ipotesi. • Valutare le ipotesi. • Elaborare soluzioni. <i>(Lipman, 2004)</i>

Selezionate e analizzate le competenze, nonché individuato il processo che lo studente è chiamato a compiere per poterla acquisire, è stata creata una rubrica con il fine di focalizzare quali sono le dimensioni che mostrano la presenza delle competenze e quali le azioni pratiche che sono riscontrabili in un soggetto competente.

Per rilevare le azioni degli studenti e valutare la complessità della competenza attraverso l'approccio trifocale (oggettivo, intersoggettivo e soggettivo), si è ricorsi alla rubrica valutativa, la quale presidia la dimensione oggettiva di tale impianto teorico (Castoldi, 2017).

Di seguito si riporta la rubrica valutativa costituita da: la prima parte riguardante la dimensione disciplinare, mentre la seconda focalizzata sulle azioni del pensatore critico.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
COMPRENSIONE LOGICO-MATEMATICA	Comprendere informazioni riportate in un testo matematico.	Legge e comprende testi di problemi matematici.
	Utilizzare gli algoritmi matematici.	Utilizza le formule di area e perimetro.

RISOLUZIONE DI PROBLEMI	Analizzare evidenze.	Analizza, valuta e sintetizza le informazioni e le evidenze di cui dispone.
	Formulare ipotesi.	Sulla base dell'analisi delle evidenze formula ipotesi coerenti e contestualizzate.
	Sviluppare soluzioni coerenti con le ipotesi.	Sviluppa soluzioni congruenti e coerenti alle evidenze analizzate e alle ipotesi formulate.
	Controllo sul processo di risoluzione.	Risolve problemi mantenendo il controllo sia sul processo che su richieste, ipotesi e dati.
METACOGNIZIONE	Ragionare sulle azioni messe in atto.	Riflette sul processo risolutivo di un problema.
	Ragionare sulle strategie di azione e pensiero.	Individua e ha consapevolezza delle strategie utilizzate per risolvere i problemi.

Il progetto si struttura seguendo due direttrici diverse, ma complementari, infatti, per rispondere al bisogno riscontrato in classe e al desiderio di servizio della tutor mentore, i bambini hanno lavorato sulla risoluzione dei casi polizieschi e sulla risoluzione di situazioni-problema tramite le metodologie didattiche attive del Problem Based Learning e del Project Based Learning. L'apprendimento basato su progetti e sulla risoluzione dei problemi risulta essere di supporto per lo sviluppo del pensiero critico perché non solo permette di portare una conoscenza attiva che si intreccia con la cultura degli studenti, ma anche spinge l'alunno ad utilizzare ciò di cui è consapevole e allo stesso tempo lo aiuta a supportare i dati trovati tramite argomentazioni e riflessioni che risultano essere integrate all'analisi scientifica. Il pensiero critico richiede agli studenti accuratezza e precisione delle affermazioni e delle argomentazioni potenziando le funzioni di pensiero superiore (Ennis, 2018).

Le situazioni-problema proposte agli alunni sono agganciate alla realtà, questo, come sostiene Dewey (2019) implementa le competenze degli studenti e permette loro di sviluppare, tramite il lavoro in gruppo, l'apprendimento autonomo.

La narrativa poliziesca espone gli studenti alla logica, al pensiero critico e alle capacità di ragionamento, infatti, gli studenti, immedesimandosi nei protagonisti (colpevoli e poliziotti) sono in grado di stabilire se ciò che le persone dicono sia veritiero dialogando con sospettati e alibi, con prove reali, falsificate, con testimonianze e prove concrete da intrecciare e ordinare in maniera sistematica. In questa prospettiva, seppur con argomenti diversi, si tratta di risoluzione di problemi.

I passaggi matematici fondamentali per risolvere i problemi sono i seguenti: l'osservazione e la focalizzazione della situazione, l'analisi dei dati, l'utilizzo dei dati raccolti per pianificare la soluzione, l'elaborazione e la disamina della soluzione individuata ed esaminarla, allo stesso modo il detective usa questi passaggi che richiedono pensiero critico, creatività, ma anche un pensiero sistematico e organizzato. Gli studenti non solo imparano ad applicare il pensiero critico in contesti diversi, ma riescono anche a tenere uno sguardo olistico e d'insieme sulla situazione, rivedendo e rielaborando i collegamenti logici tra le prove che hanno a disposizione e le ipotesi costruite sulla base delle stesse. Quando prove ed ipotesi non portano alla conclusione desiderata oppure quando non riescono ad essere coerenti è necessario rivedere tutto il ragionamento e riprovare la costruzione della riflessione, in questo modo i bambini sperimentano la ricorsività. In ultima istanza gli studenti hanno la possibilità di riflettere, a posteriori, rispetto i compiti su cui lavorano e di ragionare sulla modalità con cui svolgono ogni passaggio (Häggström, 2025).

Casi polizieschi e risoluzione di problemi sono uniti da due aspetti: l'utilizzo delle domande socratiche per aiutare i bambini a strutturare il loro ragionamento e dall'utilizzo delle medesime azioni di pensiero critico per risolvere i problemi. In entrambi i casi i bambini hanno raccolto e osservato le evidenze, hanno analizzato i dati a disposizione formulando ipotesi, hanno argomentato le proprie posizioni cercando di integrarle per giungere ad una soluzione. La finalità è quella di costruire una comunità di ricerca in cui i bambini possano trasferire ad ogni situazione le competenze e le azioni del pensiero critico sviluppate durante il progetto.

Le domande socratiche e il questioning hanno accompagnato tutte le riflessioni degli studenti svolte in plenaria, in gruppi, coppie o da soli, infatti, i bambini pungolati da continue domande incalzanti hanno costruito e strutturato il loro pensiero.

La tecnica della maieutica ha supportato lo sviluppo del pensiero critico, in quanto collegata alla problematizzazione intesa come l'azione di fornire le ragioni di qualunque affermazione venga fatta. In questo modo gli studenti acquisiscono, allenano ed interiorizzano le azioni sottostanti del problematizzare: interrogare, esaminare e confutare. La problematizzazione, dunque, consiste nel fare domande e attendere le risposte da rielaborare tramite altre domande.

Le domande socratiche aprono una questione centrale nella didattica del pensiero critico: la riflessione non è semplicemente la capacità di pensare, ma è qualcosa di più profondo che è collegato alla costante ricerca attiva di risposte e al continuo interrogarsi su quanto si sta agendo e pensando. Per questo una didattica del pensiero critico deve saper instillare i giusti dubbi nei bambini, in modo che possano identificare i luoghi problematici e costruire delle ipotesi considerando le informazioni a cui hanno accesso e le fonti da cui provengono.

Tutti i contesti che prevedono l'uso del critical thinking devono avere in sé una problematicità da risolvere ed essere differenziati tra loro, per permettere agli studenti di portare avanti nuove e sempre diverse riflessioni. Questa consapevolezza nasce dal fatto che non esiste un modo unico e giusto di riflettere, ma che il farsi continue domande e il riesaminare le proprie convinzioni è indice di una mente che ha compreso quale sia la fatica del pensiero.

Il progetto "Squadra Speciale 9" si è strutturato in 16 incontri, suddivisi in 6 casi polizieschi ripartiti al loro interno seguendo quello che Castoldi (2017) definisce ciclo di apprendimento. Ciascun incontro prevede una prima fase di condivisione di senso, in cui è presentata la situazione-problema da risolvere; segue poi una parte di allenamento, nella quale i bambini, da un lato, analizzano le prove fornite da Hudson e Rex (i personaggi mediatori) o ricavate da testimonianze e osservazioni dirette e, dall'altro, esaminano i dati a disposizione per sviluppare la componente geometrica. La partita si gioca quindi sul doppio fronte: per la parte matematica nella costruzione e nella realizzazione concreta di un manufatto (tatami, orto, mosaico e scacchiera) e per la parte poliziesca tramite la connessione e l'interpretazione di tutte le evidenze raccolte per l'individuazione del colpevole.

L'ultima fase, ovvero la fase di riflessione, è presente alla fine di ogni step del lavoro: non viene eseguita solo al termine di ogni caso, ma al termine di ogni lezione, affinché i bambini possano riflettere sul duplice aspetto, quello geometrico e quello ludico di risoluzione dei casi polizieschi che hanno affrontato.

Il lavoro svolto con i bambini si fonda sulla concretezza e sui compiti autentici: essi si trovano infatti di fronte a situazioni reali da risolvere pianificando, progettando e costruendo manufatti che non rimangono finì a sé stessi, ma che vengono integrati e utilizzati nella loro vita quotidiana.

Ciascun caso poliziesco presenta un duplice obiettivo: da un lato, individuare il colpevole attraverso il confronto e il dialogo all'interno della comunità della classe; dall'altro, approfondire un concetto, una definizione o una formula geometrica partendo dalla concretezza dell'esperienza.

I compiti autentici costituiscono il fondamento delle attività, permettendo agli studenti di lavorare con la geometria in modo naturale e funzionale alla realizzazione del manufatto. Poiché

l'applicazione di tale principio è avvenuta in modo graduale, vengono presentati tre casi investigativi per illustrare l'intreccio tra geometria e pensiero critico.

Nel primo caso poliziesco denominato “*Chi ha allagato la palestra?*”, gli alunni hanno esaminato le prove fornite da Hudson e Rex per trovare il colpevole dell'allagamento di una palestra frequentata da judoka olimpici e paralimpici.



Figura 1: i bambini analizzano le prove fornite dai personaggi mediatori.

Per la parte geometrica, i bambini, a coppie, hanno costruito il tatami per permettere agli atleti di allenarsi. L'obiettivo consisteva nell'individuare la formula numerica del perimetro del quadrato: per raggiungere tale scopo, gli alunni avevano a disposizione i tatami e anche gli strumenti di misurazione.



Figura 2: i bambini costruiscono il tatami.

La creazione del tatami ha portato i bambini a sperimentare concretamente la disciplina del judo con un atleta paralimpico e poi a dialogare tramite la P4C (Philosophy for Children) sulla modalità con cui i judoka combattono e su quali sono le differenze tra judoka olimpici e paralimpici.

Nel caso poliziesco intitolato “*L'orto del nonno Sergio*” i bambini avevano a disposizione solo la misura del perimetro del rettangolo e con questi dati dovevano ricavare la misura dei lati e la formula del perimetro, lavorando contemporaneamente alla realizzazione di un progetto per ricostruire l'orto del protagonista. La progettazione non si riduce alla sola rappresentazione su carta, ma viene utilizzata per realizzare un orto in classe, permettendo agli studenti di calare la loro pianificazione nella realtà modificandola sulla base delle misure reali. Tale costruzione, inoltre, ha permesso ai bambini di sviluppare attorno alla costruzione dell'orto una routine di cura quotidiana fino al termine delle attività didattiche.



Figura 3: i bambini costruiscono concretamente l'orto.

Un altro esempio di progressione della capacità riflessiva degli alunni si evince dal caso poliziesco denominato “Il club di scacchi”, nel quale hanno dovuto rilevare in modo autonomo tutte le prove sul campo e raccogliere i dati funzionali alla risoluzione del furto delle scacchiere.



Figura 4: i bambini analizzano i dati raccolti.

Allo stesso tempo è stata prevista l'attività di ricostruzione delle scacchiere senza nessuna indicazione, promuovendo così la necessità di individuare la formula dell'area del quadrato. Attraverso l'impiego dei mattoncini LEGO, i bambini hanno realizzato una scacchiera per esplorare la misura dell'area del quadrato. L'attività manipolativa ha permesso loro di sperimentare diverse modalità di calcolo della superficie, giungendo alla determinazione dell'area mediante il conteggio sistematico dei bottoncini presenti sulla piastra.



Figure 5: i bambini costruiscono la scacchiera e cercano di sviluppare la formula dell'area del quadrato.

Le scacchiere costruite dalla classe sono state usate per giocare a dama, gioco che, per sua stessa natura, porta i giocatori alla formulazione di ipotesi, alla valutazione delle possibilità d'azione, e, di conseguenza, alla continua riflessione, al fine di cercare soluzioni per giungere alla vittoria. La situazione cambia ad ogni turno di gioco e gli alunni sono chiamati ad usare il pensiero critico per osservare la situazione, farne delle ipotesi e valutare quale sia la miglior mossa per giungere alla vittoria.

Il progetto educativo ha offerto ai bambini l'opportunità di sviluppare strategie di ragionamento trasversali, spendibili anche in contesti differenti. Gli alunni hanno così compreso come il pensiero critico consenta di adottare prospettive diverse per la risoluzione di problemi complessi. Parallelamente, il percorso ha promosso una crescente autonomia di pensiero: partendo da un ambiente inizialmente strutturato, i bambini sono giunti a svolgere le attività in totale autonomia. Le diverse esperienze vissute non solo hanno rafforzato la capacità critica, ma hanno anche fornito loro strumenti pratici di grande valore per la vita quotidiana.

TITOLO: IL CLUB DI SCACCHI	
DODICESIMO, TREDICESIMO, QUATTORDICESIMO E QUINDICESIMO INCONTRO	
DESTINATARI	Classe 4° primaria
PREREQUISITI	• Utilizzo delle quattro operazioni • Utilizzo pratico della precedente definizione di area
SPAZI	Aula e biblioteca
SETTING	I banchi sono disposti in isole, mentre la scena del crimine è allestita nello spazio della biblioteca che si trova accanto alla scuola.
TEMPI	6 ore (2 ore per ogni lezione)

DISCIPLINA	Matematica
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	Individuare la formula dell'area del quadrato e del rettangolo.
OBIETTIVI EDUCATIVI TRASVERSALI (Sala et al., 2020)	• Confrontare, analizzare, valutare e sintetizzare dati, informazioni, idee e messaggi mediatici al fine di trarre conclusioni logiche (L2.2). • Sviluppare idee creative, sintetizzare e combinare concetti e informazioni provenienti da diverse fonti al fine di risolvere i problemi (L2.3).
METODOLOGIE E STRATEGIE	Sfondo integratore, personaggio mediatore e problem based learning, brain storming e thinking aloud.
STRUMENTI	MATERIALI
• Fotocamera • Scacchiere per la dama • Kit del detective	• Materiale di cancelleria (fogli, righello...) • Diario riflessivo • Rapporto poliziesco
FASI OPERATIVE	
DODICESIMO INCONTRO	
FASE 1 (15 minuti)	I bambini si recano in biblioteca dove trovano una scena del crimine. In biblioteca è presente anche la protagonista di questo caso che pone agli alunni la sua richiesta: ritrovare la scacchiera che è stata rubata al suo club di scacchi e costruirne delle altre per giocare.
FASE 2 (1 ora)	La classe raccoglie le evidenze della scena del crimine, scattano delle foto e analizzano le prove che hanno trovato in biblioteca, reperiscono le impronte digitali sugli oggetti e cercano di estrarre da un foglio alcune scritte e compilano il report poliziesco per chiedere ad Hudson e Rex di aiutarli e per informarli di questo nuovo caso.
FASE 3 (30 minuti)	Gli alunni interrogano il primo membro del club di scacchi facendole delle domande, le prendono le impronte digitali e costruiscono, per gli interrogatori successivi, una lista di domande.
FASE 4 (15 minuti)	I bambini compilano il diario riflessivo
TREDICESIMO INCONTRO	
FASE 1 (45 minuti)	Gli alunni interrogano due membri del club di scacchi ponendo loro le domande preparate nell'incontro precedente e si confrontano in plenaria sulle informazioni acquisite.
FASE 2 (1 ora)	Gli studenti, con le indicazioni fornite dai membri del club di scacchi, realizzando la costruzione delle scacchiere con i Lego, procedono a staffetta: ad ogni richiesta completata possono prendere quella successiva. Lavorano sulla formula dell'area del quadrato, in particolare individuando l'area di un quadratino della scacchiera e procedendo a calcolare quella dell'intero campo di gioco, oltre ad individuare il perimetro della stessa.

FASE 3 (45 minuti)	I bambini mostrano le loro scacchiere e indicano con la strategia del thinking aloud come sono giunti alla costruzione della stessa. In plenaria con la tirocinante riflettono sulle caratteristiche del quadrato e giungono ad una sistematizzazione della formula dell'area del quadrato.
FASE 4 (15 minuti)	Gli studenti compilano il diario riflessivo.
QUATTRODICESIMO INCONTRO	
FASE 1 (30 minuti)	Gli alunni interrogano i due membri del club di scacchi rimasti e pongono loro le stesse domande dell'incontro precedente.
FASE 2 (5 minuti)	I bambini eseguono un gioco dove devono risolvere delle sequenze di numeri e confrontare i risultati per trovare il compagno con il quale lavorare per questa attività.
FASE 3 (1 ora e 10 minuti)	Gli alunni utilizzando le Lego costruiscono delle composizioni a piacere all'interno di un perimetro che rappresenta un rettangolo. Come nell'incontro precedente procedono a staffetta, con la scomposizione del problema, quando completano la richiesta precedente possono passare a quella successiva. Lavorano sulla formula dell'area del rettangolo.
FASE 4 (15 minuti)	I bambini compilano il diario riflessivo.
QUINDICESIMO INCONTRO	
FASE 1 (30 minuti)	Gli alunni mostrano i manufatti, svolti la volta precedente, e indicano con la strategia del thinking aloud come sono giunti alla costruzione della stessa. In plenaria con la tirocinante riflettono sulle caratteristiche del rettangolo e giungono ad una sistematizzazione della formula dell'area di questa figura.
FASE 2 (15 minuti)	I bambini comunicano al club di scacchi la loro ipotesi su chi sia il colpevole e sulla motivazione che lo ha portato a compiere tale gesto, il sospettato confessa la sua colpevolezza.
FASE 3 (1 ora)	La classe gioca a dama con il metodo speed date, ovvero, ogni 2 minuti si cambia compagno e situazione di gioco al fine di ristrutturare il pensiero.
FASE 4 (15 minuti)	Gli alunni compilano il diario riflessivo.
VALUTAZIONE	I bambini svolgono il diario riflessivo con la riflessione circa gli incontri (Dimensione soggettiva). La costruzione delle scacchiere e il dialogo sulla definizione dell'area del quadrato sono gli elementi che testimoniano l'interiorizzazione della conoscenza e l'utilizzo della stessa in un compito di realtà (Dimensione oggettiva). La tutor e la tirocinante osservano la classe e rilevano le evidenze dello sviluppo del pensiero critico tramite conversazioni e il diario narrativo redatto dalla docente (Dimensione intersoggettiva).

Giulia Grandi

Bibliografia essenziale

Dewey, J. (2019). *Come pensiamo*. Raffaello Cortina Editore.

Ennis, R. H. (2018). *Critical thinking across the curriculum: A vision*. Topoi, 37(1), 165–184.

- Häggström, M. (2025). *Thinking skills and learning strategies*. *International Online Journal of Primary Education*, 14(2), 1–14.
- Lipman, M. (2004). *Educare al pensiero*. Vita e Pensiero.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by Design*. Association for Supervision and Curriculum Development.

BECKY HOLMES E I SUOI ENIGMI

Un progetto di ricerca educativa nella scuola primaria che indaga lo sviluppo del decision making attraverso il Project Based Learning

Il progetto didattico è stato attuato nella classe quinta della scuola primaria “Edmondo De Amicis” di Cazzano di Tramigna appartenente all’Istituto Comprensivo di Soave in collaborazione con la tutor Maria Claudia Gelmini, a partire da un bisogno educativo riscontrato attraverso l’attività di osservazione svolta in classe. A seguito di una revisione e analisi costante dei dati si è riconosciuta come necessità principale quella di potenziare l’autonomia procedurale e operativa nell’affrontare le consegne in ambito matematico/scientifico, incentivando *decision making* attraverso pratiche di risoluzione dei problemi, *problem posing* e *project based learning*, al fine di ottimizzare i tempi di esecuzione.

Al fine di rispondere alla necessità individuata nel contesto classe è stato strutturato e implementato il percorso educativo “Aiutiamo Becky Holmes”. L’intervento ha avuto come principale scopo lo sviluppo dell’abilità di decision making attraverso attività di problem solving, problem posing e project based learning, inserite all’interno di una cornice narrativa di carattere investigativo. Il progetto educativo, collocato nell’ambito logico-matematico, specificatamente in relazione alla risoluzione ed individuazione dei problemi, e orientato allo sviluppo della competenza trasversale “imparare a imparare”, ha guidato gli alunni verso la progettazione e realizzazione collaborativa di un gioco da tavolo a tema giallo. Facendo riferimento alla progettazione a ritroso di Castoldi (2017) si è lavorato nell’ottica della pianificazione dell’apprendimento per competenze (Maccario, 2012; Castoldi, 2017; Trincherò, 2018), identificando in modo preliminare i risultati attesi e le evidenze necessarie per verificarne il raggiungimento. Per la definizione dei traguardi e degli obiettivi di apprendimento sono state consultate le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012), il Curricolo Verticale dell’Istituto Comprensivo di Soave, le Raccomandazioni del Consiglio Europeo (Consiglio UE, 2018), le LifeComp (Sala et al., 2020). Mediante l’analisi di questi documenti si è stilata la macroprogettazione, da cui poi sono state strutturate 18 microprogettazioni contenenti interventi mirati al raggiungimento degli obiettivi e dei traguardi.

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO (Consiglio UE, 2018; Sala et al., 2020)	Traguardi per lo sviluppo delle competenze (MIUR, 2012; Curricolo Verticale IC di Soave)	Obiettivi di apprendimento (MIUR, 2012, p. 61; Sala et al., 2020, p.23)
Competenza matematica “La competenza matematica è la capacità di sviluppare e applicare il pensiero e la comprensione matematici per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane.”	• Affronta i problemi con strategie diverse; • costruisce ragionamenti formulando ipotesi, sostenendo le proprie idee e confrontandosi con il punto di vista di altri.	“In situazioni concrete, di una coppia di eventi può intuire e cominciare ad argomentare qual è il più probabile, dando una prima quantificazione nei casi più semplici, oppure riconoscere se si tratta di eventi ugualmente probabili”.

Imparare a imparare L2. Pensiero critico “Valutazione di informazioni e argomentazioni a supporto di conclusioni motivate e sviluppo di soluzioni innovative”.	• Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base; • si impegna in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.	“L2.2 Confrontare, analizzare, valutare e sintetizzare dati, informazioni, idee e messaggi degli organi di informazione al fine di trarre conclusioni logiche”.
		“L2.3 Sviluppare idee creative, sintetizzare e combinare concetti e informazioni da diverse fonti al fine di risolvere problemi”.

Si è ritenuta fondamentale la predisposizione di due rubriche valutative (Castoldi, 2017), strumenti elettivi per la rilevazione di osservazioni sistematiche in merito alle dimensioni della competenza, nell’ottica di un’analisi dell’esperienza condotta secondo il modello di valutazione trifocale, ossia individuando le evidenze oggettive, le caratteristiche soggettive e il confronto intersoggettivo (Castoldi, 2013).

RUBRICA VALUTATIVA DISCIPLINARE

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Raccolta, organizzazione e sintesi dei dati	Raccogliere e organizzare i dati significativi.	Raccoglie e seleziona dati della situazione presentata.
	Rappresentazione dei dati.	Utilizza tabelle, grafici, schemi per visualizzare le informazioni.
Risoluzione di problemi	Applicazione di strategie.	Segue le fasi risolutive e impiega tecniche adatte (anche geometriche o con misure).
Comprensione della probabilità	Riconoscere e confrontare la probabilità di due o più eventi.	Riconosce eventi certi, improbabili e probabili.
Controllo, revisione e argomentazione	Individuare e correggere i propri errori.	Riconosce le incoerenze, rivedendo strategie, calcoli o riflessioni.

RUBRICA VALUTATIVA TRASVERSALE

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Relazione e sintesi dei dati (L2.2)	Valutare e sintetizzare i contenuti informativi, mettendoli in relazione.	Seleziona dati rilevanti, sintetizzandoli in modo coerente creando delle relazioni logiche.
Creatività e sviluppo di idee (L2.3)	Sviluppare di idee originali e ipotesi a partire da informazioni di diverso tipo.	Propone soluzioni creative, formulando ipotesi sulla base di dati provenienti da fonti diverse.

Il progetto “Aiutiamo Becky Holmes” è stato strutturato sulla base di consolidate metodologie attive, ampiamente supportate dalla letteratura scientifica che hanno consentito di rispondere al bisogno individuato e di perseguire i risultati attesi.

A partire dal **problem solving**, il percorso è stato pensato per proporre problemi autentici legati alla vita quotidiana. Il problema viene inteso come situazione in cui il solutore non conosce a priori la procedura risolutiva (Di Martino & Zan, 2019). Si è fatto riferimento ai modelli di Polya (1945) con le quattro fasi di risoluzione: comprensione, pianificazione, sviluppo e verifica. Le fasi, nel corso della proposta educativa, sono state fatte ricondurre alle ipotetiche fasi di superamento di un caso da parte dell'investigatrice Becky Holmes. La vera e propria essenza dell'attività all'interno del processo didattico in questo caso è stata conferita dalla dimensione creativa, in quanto il pensiero divergente è considerabile come un'abilità cognitiva che permette di trovare soluzioni a problemi nuovi. Quest'ultimo è in stretta relazione con il pensiero critico, componente fondamentale del decision making che consente di valutare le ipotesi.

Il **Problem Based Learning (PBL)** è un approccio didattico e curricolare centrato sullo studente, in cui i problemi complessi, reali e non strutturati fanno da forza trainante per spingere gli alunni a condurre ricerche in autonomia, integrando teoria e pratica (Savery, 2006). In questa cornice, si intende l'insegnante come mediatore e facilitatore dell'apprendimento, evitando il ruolo di mero trasmettitore di nozioni. Questo ha consentito di affrontare in modo graduale una riduzione della dipendenza da parte della classe verso la figura di riferimento. Oltre a ciò, le ricerche empiriche attestano l'efficacia del PBL nel miglioramento delle prestazioni matematiche della partecipazione attiva e nell'incentivazione alla collaborazione tra pari (Mulyanto et al., 2018; Astriani et al., 2017; Vardi & Ciccarelli, 2008).

Una volta allenata la risoluzione delle situazioni problematiche si è spostato il focus sul **Problem Posing**, ossia una strategia che consente di formulare o riformulare problemi a partire da situazioni concrete o testi esistenti. Il problem posing viene classificato in base alle situazioni secondo tre tipologie: libere (creazione di un problema senza avere alcun dato o informazione preesistente), semi- strutturate (uso di diagrammi, immagini, oggetti reali da cui partire per formulare un problema) e strutturate che si concentrano sulla manipolazione di dati esistenti o nella riformulazione del testo di precedente problema (Stoyanova & Ellerton, 1996). Kilpatrick (1987) propone il concetto di *problem finding* inteso come scoperta di problemi nascosti o insiti in uno specifico contesto reale. Per la sua attuazione all'interno del progetto educativo è stato fondamentale il contributo dato dalle ricerche che attestano l'efficacia degli artefatti culturali, ossia scontrini oppure oggetti di uso quotidiano che vengono utilizzati come strumenti nel generare contesti familiari e reali in grado di stimolare la creatività e favorire l'inclusione di alunni con fragilità (Bonotto, 2013, 2017; Yang & Xin, 2021).

Con l'esercizio di soluzione, combinato con la riformulazione e creazione, gli allievi nel percorso sono stati accompagnati verso l'ottica di progettazione e hanno sperimentato il **project based learning** o Apprendimento per Progetti. Quest'ultimo rappresenta una metodologia collaborativa basata sulla ricerca approfondita di un argomento che prevede la cooperazione tra gli alunni con la mediazione dell'insegnante per realizzare un prodotto concreto (Kaldi et al., 2011), nel caso specifico si è trattato del gioco da tavolo “Attenti al ladro”.

La modalità didattica presentata consente lo sviluppo delle quattro “C”: Critical thinking, Communication, Collaboration e Creativity (Papanastasiou et al. 2019). Le ricerche hanno confermato che questo approccio incrementa la motivazione intrinseca e l'impegno attivo, perché connette l'apprendimento a compiti di realtà consentendo agli studenti di sperimentare la libertà decisionale, aspetto cruciale nella proposta in questione. In aggiunta, lavorare per progetti migliora l'autoefficacia percepita dai discenti ed è stato confermato che funga da promotore per sviluppare atteggiamenti positivi verso i pari con fragilità o provenienti da contesti etnici differenti (Kaldi et al., 2011).

Le metodologie presentate sono state implementate tenendo conto della dimensione motivazionale

e accattivante del compito perciò si riconoscono come elementi essenziali del progetto l'**edutainment** e **game-based learning**. Con il primo termine si vuole identificare la fusione mirata di educazione e intrattenimento per favorire un apprendimento permanente, ma soprattutto significativo (Aksakal, 2015; Okan 2003). La *gamification* e il *game-based learning* integrano invece l'apprendimento in modo organico con le dinamiche del gioco per consentire agli studenti di affrontare contenuti complessi e sperimentare le conseguenze delle proprie decisioni, mediante una modalità di interazione con i contenuti nuovi e coinvolgente come solitamente sono abituati a esperire nel gioco. Le ricerche svolte, infatti, attestano i benefici riscontrati nell'integrazione di elementi ludici nella didattica tra cui la riduzione dell'ansia da prestazione e delle paura del giudizio del docente, il miglioramento dell'autodisciplina e della tolleranza nei confronti della sconfitta (D'Amore & Sbaragli, 2011; D'Amore & Marazzani, 2011). Trattandosi di una classe particolarmente predisposta alla manualità e non avendo gli strumenti necessari per la costruzione di un'offerta didattica digitale in classe, l'obiettivo dell'intervento è stato quello di incrementare l'interesse verso i giochi da tavolo che vengono considerati nella didattica scientifica come funzionali allo stimolo della motivazione, al ripasso dei contenuti e al potenziamento delle capacità cognitive di *problem solving* (Nguyen et al., 2024).

Infine, per consentire un interesse costante è stato necessario integrare le iniziative educative con l'uso dello sfondo integratore, strettamente legato con la narrativa poliziesca. Con l'espressione sfondo integratore ci si riferisce alla strutturazione di una cornice narrativa coesa, che collega e dà senso a tutti gli interventi didattici ed educativi proposti stimolando l'immaginazione (Tassinari, 2025; Zanelli, 1998). L'immedesimazione nei personaggi narrativi attiva nei bambini una vera e propria "palestra" per la Teoria della Mente (Silva, n.d.). In ragione di questo per il percorso formativo intrapreso è stato pensato il riferimento alla narrativa poliziesca e all'uso della figura del detective, in quanto esercitano un'enorme attrazione sui bambini attraverso il mistero, promuovendo un approccio razionale e logico alle indagini vissute come se gli alunni stessero vivendo un gioco d'avventura (Asutay, 2013; Reyes-Torres, 2011; Veldhuizen, 2023). Di conseguenza la didattica attuata si è avvalsa dell'ermeneutica del sospetto e della **Mystery Learning Strategy**, in cui gli allievi affrontano problemi aperti, senza ricevere delle risposte preconfezionate, ma sono invece inclini a porsi continuamente nuovi quesiti e a interrogarsi sullo svolgimento o la risoluzione di eventuali enigmi (Gulddal, 2016; Häggström, 2025; Kardijk et al., 2019).

Il percorso educativo ha utilizzato un personaggio di fantasia, ossia Becky Holmes, presentata come la sorella minore e meno appariscente di Sherlock ed Enola Holmes. La figura investigativa ha svolto il ruolo di sfondo integratore comunicando alla classe per l'intero progetto attraverso biglietti antichi, indovinelli misteriosi, oggetti e codici contenuti in un forziere di legno. L'itinerario didattico si è sviluppato in diverse fasi, con una richiesta di impegno e di difficoltà progressiva da parte degli alunni.

La richiesta d'aiuto

Il percorso si è aperto in aula, volutamente buia, con al centro un forziere illuminato. Gli studenti si sono confrontati con il primo codice numerico "008-005-012-016", corrispondente alla parola "HELP", supportati da un indovinello che ha poi conferito l'accesso al messaggio di presentazione di Becky Holmes. L'investigatrice ha richiesto a ciascun allievo di scrivere su un biglietto colorato la propria idea di "PROBLEMA". Questa consegna ha rappresentato il pre-test del progetto. I bigliettini sono stati letti e discussi in un circle time per poi essere categorizzati in modo condiviso su un cartellone da parte dell'intera classe. A conclusione della lezione, gli alunni si sono trovati nella condizione di decodificare l'indizio per l'incontro successivo ossia la parola "CERCARE".

La fase 1: La palestra del problem solving

In questa fase gli alunni hanno potuto allenarsi nella risoluzione di problemi logici e matematici attraverso metodologie ludiche e interattive, volte all'incremento dell'interdipendenza positiva dei gruppi, necessaria componente per le fasi successive.

Nell'incontro "La Villa degli Enigmi", il setting è stato strutturato appositamente suddividendo i banchi ad isole, in cui ciascuna di esse corrispondeva a una stanza della villa misteriosa: la Biblioteca Oscura, la Sala delle Scatole, la Torre dell'Orologio, la Cucina Misteriosa, il Giardino degli Indizi e la Stanza Segreta. I bambini si sono confrontati con enigmi di vario tipo: individuare il libro con il numero mediano di pagine, determinare la posizione di una chiave mediante la logica, stimare la probabilità di estrazione di un frutto, calcolare la frazione corrispondente ai fiori appassiti.

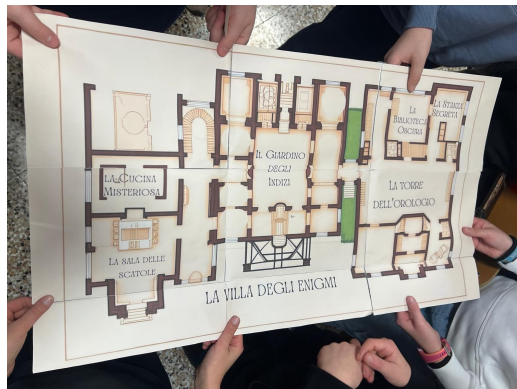


Figura 1: la Villa degli enigmi.



Figura 2: modellino del museo.

Con il superamento di ogni prova i bambini avevano accesso ad un indovinello nascosto nell'aula che conduceva alla stanza successiva sino al raggiungimento dell'indizio per scoprire il codice contenuto nella Stanza Segreta. Nella lezione intitolata "Il furto della collana" i bambini hanno avuto modo di confrontarsi con un escape room sfruttando il modellino tridimensionale di un museo. Le squadre questa volta hanno dovuto scovare il ladro risolvendo problemi matematici a tempo. I quesiti includevano contenuti e procedimenti matematici complessi quali la semplificazione delle frazioni nella Sala dei Dinosauri, il calcolo del valore dei gioielli rubati e rimasti nella Galleria degli antichi Tesori mettendo in relazione i risultati di più problemi, la soluzione di espressioni con numeri decimali nel Laboratorio degli Scienziati, ed equazioni visive nella Sala degli Specchi. A compimento dell'ultima missione i bambini hanno aperto la cassaforte trovando la collana più preziosa e a ciascuno è stato consegnato l'attestato di detective.

Fase 2: Creatività e problem posing

L'indizio contenuto nell'incontro precedente consisteva nella parola "CREARE", ciò stava ad indicare un ulteriore passaggio di complessità, infatti in questa seconda parte sono stati introdotti compiti più richiesti a livello decisionale spostando il focus dalla risoluzione alla formulazione. Nell'incontro "L'archivio dell'enigmista" gli alunni hanno testato il problem posing libero, in quanto Becky aveva richiesto loro di aiutarla a ricostruire i suoi appunti per la risoluzione del caso e per farlo dovevano provare a scrivere dei problemi (prima individualmente e poi in gruppo) che potevano essere di qualsiasi natura: quotidiana, scolastica, matematica, familiare, amicale. Gli allievi hanno scelto anche di prendere spunto da enigmi risolti nelle lezioni precedenti, quindi di prendere come riferimento l'investigatrice incontrata. I bambini hanno poi dovuto classificare i problemi, inserendoli nel "Diario di Becky", ossia il primo artefatto di classe elaborato che ha portato il gruppo a prendere delle decisioni condivise e generando intensi confronti. Nell'incontro successivo intitolato "Le false piste", gli alunni hanno sperimentato il problem posing semi-strutturato trovandosi ad analizzare cinque testi di problemi, da cui dovevano dedurre quali fossero quelli chiari, con dati inutili o con dati mancanti. Una volta svolto questo compito si sono cimentati nella riformulazione di problemi a partire da materiali forniti dalle insegnanti, quali immagini

Disney, oggetti di uso quotidiano scolastico come dadi operazionali, riviste, soldi e cassa giocattolo. Per concludere questa fase, si è reso necessario per gli allievi completare integralmente il Diario di Becky, la cui realizzazione ha condotto la classe al codice scritto in caratteri greci antichi contenente la parola “Tabellone”.

Fase 3: Verso il project based learning

L'ultima fase ha indirizzato la classe verso la costruzione autonoma di un vero e proprio prodotto didattico completo in ogni sua parte. Attraverso un approccio induttivo basato sull'osservazione degli elementi presenti nei giochi reali, come il Gioco dell'Oca, i discenti hanno avuto modo di interiorizzare concetti teorici quali regole, regolarità, simmetria (grazie al Gioco dello Specchio), proporzioni e riduzioni in scala (sfruttando il confronto tra diversi modelli di iphone aventi diverse dimensioni).



Figura 3: disegno di un tabellone da gioco.

Acquisite queste nozioni in gruppi si sono dedicati alla realizzazione di alcuni tabelloni rispettando precisi vincoli matematici e geometrici, come ad esempio la lunghezza massima di 20 caselle aventi almeno 3 tipologie di caselle speciali.

Successivamente a questa introduzione, gli alunni hanno dovuto adempiere alla richiesta di Becky di cimentarsi nell'invenzione di indovinelli, come lei aveva dimostrato nelle lezioni precedenti e di trasformarle in carte imprevisto accompagnate da altre di ambito logico e matematico da integrare nei loro tabelloni di prova. Per testare l'efficacia e l'efficienza i gruppi si sono scambiati i prodotti realizzati provando a giocare secondo le regole e le indicazioni fornite dai compagni. A conclusione di questa fase gli alunni hanno risolto un cruciverba che li ha condotti alla parola “PROGETTARE”.

La progettazione e la costruzione del gioco “Attenti al ladro”

Assecondando le direttive e i vincoli conferiti da Becky, gli alunni sono giunti a lavorare in completa autonomia suddividendosi i compiti per realizzare in ogni sua parte, scatola compresa, un gioco da tavolo a tema giallo. La classe si è occupata di: scegliere i materiali ed i colori (carta, cartoncino, cartone della scatola, materiale per le pedine, organizzazione dell'interno della scatola), costruire un tabellone (cercando di calcolare le proporzioni e le misure delle caselle in riferimento al cartellone a disposizione), pedine, dado, carte matematiche e geometriche, indovinelli, libretto delle regole e annessa pianificazione delle regolarità corrispondenti alle caselle speciali. Il gruppo ha dovuto affrontare imprevisti (quali l'assenza di informazioni o indizi da parte di Becky), il monitoraggio dei tempi cercando di comprendere la ragione di eventuali ritardi nelle consegne e assieme i bambini hanno dovuto confrontarsi con l'errore trasformando una linea sbagliata nel tabellone in una casella speciale e “luminosa”. Il progetto ha consentito agli allievi di sperimentare il peso delle scelte e la bellezza di rivedere e rendere meravigliosi gli errori o le sviste. Queste evidenze registrate e riconosciute nei prodotti non hanno apportato un contributo solamente dal punto di vista della ricerca educativa, ma hanno permesso ai bambini di evolvere e di svilupparsi principalmente a livello interiore riflettendo sulla propria pratica e quella altrui.

Il compito autentico

A progetto quasi ultimato, è stato inscenato il furto reale del gioco costruito dalla classe. Per ritrovarlo gli alunni hanno dovuto svolgere un'indagine, raccogliendo indizi concreti e testimonianze all'interno della scuola, come dichiarazioni di maestre, collaboratrici scolastiche, oggetti di proprietà di altri insegnanti. La classe, mettendo in relazione gli eventi e calcolando le

probabilità di colpevolezza dei sospettati, ha scoperto che l'autrice del furto era la tirocinante stessa. In un successivo circle time si è riflettuto in modo approfondito sul perché si sia comportata così e sul concetto di assunzione delle proprie responsabilità, andando a sviscerare i punti deboli del loro lavoro e dei punti di forza che avrebbero potuto apportare un notevole avanzamento nella costruzione del gioco.

Chiusura del percorso e Post-test

Il percorso si è concluso con una revisione finale del regolamento insieme alle maestre e lo svolgimento del post- test. Ai bambini è stato chiesto nuovamente di dare la definizione di problema a conclusione dell'esperienza mostrando una profonda maturazione concettuale rispetto all'inizio del cammino. Come ringraziamento Becky Holmes ha fatto trovare loro un kit giocattolo da detective.

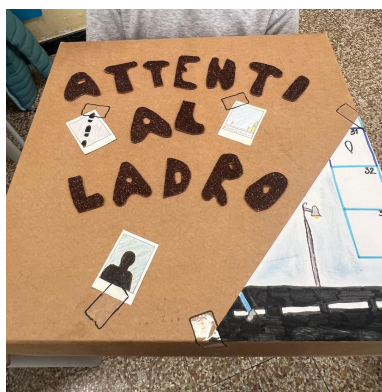


Figura 4: esterno della scatola del gioco "Attenti al ladro".



Figura 5: i nterno della scatola del gioco.



Figura 6: t a bellone del gioco "Attenti al ladro".

L'intervento educativo "Aiutiamo Becky Holmes" ha registrato un miglioramento generale in tutti gli indicatori disciplinari e trasversali, quali il problem solving, la statistica, il controllo e la revisione. Si è notata una forte crescita dell'autonomia e del decision making degli alunni, consentendo anche a personalità solitamente più riservate di esporsi. Si è potuta riscontrare un'evoluzione in merito all'idea di "problema", superando la concezione di esso come un mero calcolo scolastico e concependolo come situazione reale da risolvere.

Per quanto concerne l'aspetto di ricerca e analisi delle pratiche discorsive, a livello quantitativo si è riconosciuta nei dialoghi una predominanza degli atti di sviluppo, co-costruttivi e assertivi. Dal punto di vista qualitativo è stata rilevata l'ossatura del dialogo cooperativo, fondata dalla ricorsività tra atti assertivi e atti co-costruttivi (proposta - ripresa). In relazione ai dati sporgenti emersi, ossia gli atti valutativi e problematizzanti, si è potuta riconoscere nel gruppo classe la cultura del feedback formativo e dell'assunzione di responsabilità all'interno del gruppo.

ALLEGATO N. 1: MICROPROGETTAZIONE N.3

Microprogettazione 3		
TITOLO	Il furto della collana	
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	DISCIPLINARE In situazioni concrete, una coppia di eventi può intuire e cominciare ad argomentare qual è il più probabile, dando una prima quantificazione nei casi più semplici, oppure riconoscere se si tratta di eventi ugualmente probabili. TRASVERSALE L2.2 Confrontare, analizzare, valutare e sintetizzare dati, informazioni, idee e messaggi degli organi di informazione al fine di trarre conclusioni logiche. L2.3 Sviluppare idee creative, sintetizzare e combinare concetti e informazioni da diverse fonti al fine di risolvere problemi.	
SETTING	Fase iniziale: plenaria Fase centrale: lavoro in piccoli gruppi Fase finale: Plenaria	
TEMPISTICHE	2 ore	
MATERIALI	Modellino del museo Lucchetto Problemi a tema Scatole per le stanze e per la costruzione del forziere Bigliettini e cancelleria per le risoluzioni Attestati	
METODOLOGIE	Cornice narrativa Problem solving Escape room Incentivazione pensiero divergente	
FASI		
Introduzione e Preparazione Becky lascia un messaggio nel baule, in cui racconta di essere stata contattata per risolvere il caso di un furto della collana più preziosa del museo. La docente legge il messaggio con un tono misterioso che risulti accattivante: “Ragazzi stanotte è accaduto qualcosa di incredibile al Museo del Mistero. Qualcuno ha rubato la collana preziosa! Siete pronti a diventare detective per scoprire il colpevole?”		20 minuti

Divisione in squadre Le docenti costruiscono due gruppi composti da 4/5 bambini. Ogni gruppo sarà una "squadra investigativa". Le due squadre non sono in competizione bensì, come nella lezione precedente, la prima che risolverà il problema di una delle stanze, fungerà da lasciapassare anche per gli altri gruppi. Dopo ogni risoluzione i bambini del gruppo più veloce dovranno raccontare il loro ragionamento agli altri. Dopo la spiegazione del funzionamento le insegnanti si occupano di consegnare un modellino con le sale da esplorare. L'intenzione è quella di creare un effetto escape room. Fase 1: Sala dei Dinosauri Le docenti spiegano ai bambini che in questa sala sono state mostrate delle impronte di dinosauro durante un'esposizione. Alcune sono grandi, altre sono piccole "Nel corso di un'esposizione una guardia si doveva occupare di controllare 120 impronte di dinosauri rilevate in un sito archeologico. Ma solo alcune sembrano essere grandi e quindi utili per noi!. Dobbiamo scoprire dunque, quante sono quelle grandi in relazione al totale!" Viene poi consegnata una scheda con 120 impronte di cui : 96 grandi e 24 piccole. Si chiede loro di contare e confrontare le impronte grandi e piccole rispetto al totale rispetto al totale. • Le impronte grandi sono 96 su 120, che in frazione si scrive $\frac{96}{120}$. • Le docenti spiegano come semplificare la frazione: "Osservate che 96 e 120 possiamo trovare un modo per semplificare questa frazione? Noi investigatori non abbiamo molto tempo dobbiamo usare termini brevi e facili da sfruttare! Si possono dividere questi due numeri? Qual è il numero più piccolo in cui si possono dividere?" • Scomponendo in fattori primi il numero se riescono. • Concludi che $\frac{4}{5}$ rappresenta la parte delle impronte grandi. • Se sono molto veloci proporre di calcolare anche la relazione rispetto al totale delle impronte piccole Per mantenere alta l'attenzione, superata questa stanza si consegna l'immagine di una scarpa misteriosa e dire: <i>"Forse appartiene al ladro! Questo è il primo indizio..."</i>	20 minuti
Fase 2: Galleria degli Antichi Tesori Problema: Calcolare quanti oggetti sono stati rubati. Le insegnanti leggono il problema: La sicurezza ha contato gli oggetti preziosi prima del furto: 50 in tutto. Si trattava di 18 anelli del valore di €3.000 ciascuno, 17 collane del valore di € 7.000 ciascuna e 15 braccialetti del valore di € 2.500 ciascuno. Ora nella teca ci sono: 10 anelli, 6 collane, 5 braccialetti. 1. Quanti oggetti di ogni tipo sono stati rubati? 2. Qual è il valore totale degli oggetti rimasti nella teca? 3. Qual è il valore totale degli oggetti rubati?	15 minuti

Fase 3: Laboratorio degli Scienziati Problema: Per errore, gli scienziati hanno lasciato formula per ottenere la combinazione della cassaforte sul tavolo da lavoro. il ladro avrà sicuramente ottenuto la combinazione, ma ci ha lasciato la formula, perciò, abbiamo ancora la possibilità di catturarlo. ecco i valori: $350,7 + 1280,3 - 523,9 + 679,5 - 677,6$ Trovate La Soluzione! La combinazione corretta 1109. In relazione all'effetto sorpresa, le docenti comunicano ai bambini di tenere a mente tutti i valori perché serviranno andando avanti nel percorso.	15 minuti
Fase 4: Sala degli Specchi Problema logico Osserva le seguenti equazioni e trovami il valore dell'impronta.  = 18  = 25  = 20 La risposta corretta è che l'impronta vale 12. <i>Si comunica ai bambini che probabilmente il ladro si nasconde dentro la tesoreria segreta osservando le tracce lasciate. Per entrare devono inserire nel lucchetto il valore della combinazione scoperta precedentemente. Aperto il lucchetto i bambini accedono al problema della tesoreria</i>	15 minuti

Fase Finale: Tesoreria Segreta Problema: Le docenti leggono il problema: Il ladro è scappato, ma non è riuscito a portare con sé l'intero bottino. All'interno della tesoreria infatti sono presenti: 2 anelli, 4 braccialetti e 3 collane. Usando i valori dati nel problema della Galleria dei Tesori, calcola il valore totale dei gioielli recuperati, considerando che la collana preziosa smarrita è tra di essi. Il valore di quest'ultima è di € 24.652. Trova: • valore totale degli oggetti nella tesoreria • valore dei gioielli rimasti al museo. Estrarre poi dal forziere attestati di detective.	20 minuti
Alla fine la docente porge il codice indizio lasciato da Becky per la lezione successiva “003-018-005-001-018-005” Se avanza tempo: scheda di rilevazione sull'andamento di queste prime lezioni chiedendo ai bambini come si sono sentiti, se si sono sentiti capaci, cosa hanno imparato.	15 minuti
ASPETTI/ ELEMENTI INCLUSIVI	I bambini con difficoltà verranno supportati dalle docenti nella comprensione delle consegne. Nel corso delle attività si permetterà loro di interagire, principalmente con i compagni, anche in caso di necessità di intervento. I problemi ed i biglietti saranno resi disponibili in stampato maiuscolo in modo da agevolare la lettura. Le situazioni presentate si struttureranno tenendo conto della possibilità di risoluzione da parte di tutti gli alunni. Specialmente nella lezione presentata si tratterà di lavorare con immagini in modo da visualizzare in modo concreto i problemi e renderli di facile comprensione, come si può notare leggendo il problema della “Sala dei dinosauri”. La classe potrà sfruttare gli strumenti compensativi che solitamente utilizzano per compiere calcoli.

Rebecca Dal Ben

Bibliografia essenziale

- Aksakal, N. (2015). Theoretical view to the approach of the edutainment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 1232–1239.
- Astriani, N., Surya, E., & Syahputra, E. (2017). The effect of problem-based learning to students' mathematical problem-solving ability. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education*, 3(1), 3441–3446.
- Asutay, H. (2013). Literature education with child detective stories. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 368–376.

- Bonotto, C. (2013). Artifacts as sources for problem-posing activities. *Educational Studies in Mathematics*, 83(1), 37–55. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9441-7>
- Bonotto, C. (2017). Sui processi di modellizzazione e di problem posing nell'insegnamento/apprendimento della Matematica. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 9(14), 28–45.
- Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*. Carocci Editore.
- D'Amore, B., & Marazzani, I. (2011). *Problemi e laboratori. Metodologie per l'apprendimento della matematica*. In *Matematica nella scuola primaria, percorsi per apprendere* (Vol. 4). Pitagora Editrice.
- D'Amore, B., & Sbaragli, S. (2011). *Principi di base della Didattica della Matematica*. In *Matematica nella scuola primaria, percorsi per apprendere* (Vol. 2). Pitagora Editrice.
- Di Martino, P., & Zan, R. (2019). *Problemi al centro. Matematica senza paura*. Giunti Scuola.
- Gulldal, J. (2016). Beautiful Shining Order: Detective Authority in Agatha Christie's Murder on the Orient Express. *Clues: A Journal of Detection*, 34(1), 11–21.
- Hägström, M. (2025). Thinking skills and learning strategies: Using the mystery approach within primary education. *International Online Journal of Primary Education*, 14(2), 1–14.
- Kaldi, S., Filippatou, D., & Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: Effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3–13*, 39(1), 35–47. <https://doi.org/10.1080/03004270903179538>
- Karkdijk, J., Admiraal, W., & Van Der Schee, J. (2019). Small-group work and relational thinking in geographical mysteries. *Review of International Geographical Education Online*, 9(2), 402–425.
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze: verso un nuovo modello didattico*. SEI.
- Mulyanto, H., Gunarhadi, G., & Indriayu, M. (2018). The effect of problem based learning model on student mathematics learning outcomes viewed from critical thinking skills. *International Journal of Educational Research Review*, 3(2), 37–45.
- Okan, Z. (2003). Edutainment: Is learning at risk? *British Journal of Educational Technology*, 34(3), 255–264.
- Papanastasiou, G., Drigas, A., Skianis, C., Lytras, M., & Papanastasiou, E. (2019). Virtual and augmented reality effects on K-12, higher and tertiary education students' twenty-first century skills. *Virtual Reality*, 23(4), 425–436.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. La Nuova Italia.
- Pólya, G. (1945). *How to solve it*. Princeton University Press. (Trad. it. *Come risolvere problemi di matematica*. Utet Università, 2016).
- Reyes-Torres, A. (2011). A pedagogical approach to detective fiction. *International Education Studies*, 4(5), 33–38.
- Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>

- Silva, R. (n.d.). *Dai Cognitive Cultural Studies una nuova prospettiva*.
- Stoyanova, E., & Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students' problem posing in school mathematics. In P. Clarkson (Ed.), *Technology in Mathematics Teaching: A Bridge Between Teaching and Learning*(pp. 518–525). Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Veldhuizen, V. N. (2023). The curious case of children's detective fiction: Analysing the adaptation of the classic detective formula for a child audience. *Crime Fiction Studies*, 4(2), 162–178.

PERCORSI PER LA SCUOLA PRIMARIA: AREA DELLE COMPETENZE TRASVERSALI

VIAGGIANDO NEL MONDO: ESPRIMERE SÉ STESSI ATTRAVERSO LUOGHI, CULTURE E AMBIENTI

Un intervento didattico nella scuola primaria per favorire l'espressione di sé

Il progetto didattico è stato proposto nella classe terza della scuola primaria "Giacomo Pellizzari", dell'Istituto Comprensivo Goffredo Parise (VI), in collaborazione con il tutor Paolo Boaretto, e ha preso avvio da un bisogno educativo emerso nel contesto, rispondente sia alle concrete necessità dei bambini sia al desiderio di servizio del tutor.

Il bisogno principale della classe era quello di favorire l'espressione di sé all'interno di un contesto regolato. Per rispondere a tale bisogno è stato realizzato un progetto che ha offerto ai bambini spazi e occasioni per esprimere i loro pensieri e le loro idee, non solo su temi personali ma anche in relazione ai contenuti disciplinari di geografia. Considerata l'alta percentuale di alunni con background migratorio e il forte legame che molti di loro manifestavano nei confronti del Paese d'origine della propria famiglia, in accordo con il tutor si è deciso di focalizzare il progetto didattico su alcuni Paesi del mondo individuati come argomenti di particolare interesse per il gruppo classe.

Il percorso didattico proposto ai bambini si è basato sui modelli di progettazione per competenze di autori quali Maccario (2012) e Castoldi (2017). In primo luogo si è stesa una macro-progettazione contenente gli elementi generali che accompagnano l'intero percorso, e in seguito le micro-progettazioni, che riguardano le attività specifiche delle singole lezioni. Essendo il progetto correlato alla disciplina geografia, i traguardi e gli obiettivi sono relativi sia a questa sia al bisogno di favorire l'espressione di sé all'interno di un contesto regolato. Per completare l'inquadramento teorico si sono presi in considerazione differenti riferimenti normativi. Le *Raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea* (2018) sono state utilizzate per definire la competenza trasversale e quella disciplinare da sviluppare. Per stabilire i traguardi e gli obiettivi di apprendimento si è fatto riferimento al documento *LifeComp* (Sala et al., 2020) e alle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012).

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO (Consiglio UE, 2018, p.10)	Traguardo per lo sviluppo delle competenze (Sala et al., 2020, p.22; MIUR, 2012, p.40)	Obiettivi di apprendimento (Sala et al., 2020, pag. 22; MIUR, 2012, p. 40)
Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare	Consapevolezza e gestione di emozioni, pensieri e comportamenti.	Consapevolezza ed espressione di emozioni, pensieri, valori e comportamenti della persona [...] regolare le emozioni, i pensieri e il comportamento personali [...].

	L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.	<i>Ascolto e parlato:</i> Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola.
		<i>Ascolto e parlato:</i> Ricostruire verbalmente le fasi di un'esperienza vissuta a scuola o in altri contesti.

Disciplina	Traguardo per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
GEOGRAFIA	Coglie nei paesaggi mondiali della storia le progressive trasformazioni operate dall'uomo sul paesaggio naturale (MIUR, 2012, p.57).	Conoscere gli elementi che caratterizzano i principali paesaggi italiani, europei e mondiali [...] e gli elementi di particolare valore ambientale e culturale da tutelare e valorizzare (MIUR, 2012, P.58).

Per valutare l'intero percorso e il compito autentico finale sono state realizzate due rubriche valutative (Castoldi, 2019) contenenti dimensioni, criteri ed indicatori, elaborate sulla base del traguardo di sviluppo della competenza scelto. Le rubriche valutative sono strumenti che permettono di raccogliere osservazioni significative in relazione alle dimensioni della competenza, considerando l'esperienza da valutare secondo una prospettiva trifocale (Castoldi, 2013). Di seguito viene presentata la rubrica valutativa trasversale, elaborata a partire dal traguardo di competenza individuato in relazione al bisogno educativo, con l'obiettivo di monitorare l'efficacia del percorso svolto nel rispondere a tale esigenza.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Espressione personale e consapevolezza di sé e degli altri	Riconoscere e descrivere i propri vissuti e i propri pensieri.	Individua e verbalizza i propri vissuti e i pensieri durante le attività (es. esplorazione di Paesi, dialoghi su temi geografici, lavori di gruppo), collegandoli alle situazioni vissute.
	Ascoltare e dialogare in modo rispettoso.	Presta attenzione agli interventi dei compagni, ne comprende il contenuto e interviene in modo pertinente (es. riprende quanto detto da un compagno, formula domande coerenti, esprime accordo o disaccordo motivato senza interrompere).
Autoregolazione nelle diverse situazioni	Modulare il proprio comportamento e i propri pensieri nelle diverse situazioni.	Adotta comportamenti adeguati (es. rispetta turni di parola, accetta opinioni diverse) durante i momenti di circle time.
		Adotta comportamenti adeguati (es. rispetta turni di parola, accetta opinioni diverse) durante i momenti di lavoro in piccolo gruppo.

L'intervento educativo didattico proposto ha trovato il suo fondamento nella valorizzazione dell'espressività e nella creazione di spazi di parola. Il circle time e il dialogo euristico sono state le

metodologie didattiche maggiormente utilizzate ed hanno favorito la costruzione di uno spazio di benessere condiviso in cui allenare l'ascolto e il dialogo, promuovendo al tempo stesso il senso di appartenenza al gruppo classe (Coiro, Fanara, Langer & Vincenzoni, 2025). Bonaiuti (2014) sostiene che tra le principali finalità legate al tempo del cerchio vi siano la conoscenza di sé e degli altri attraverso la libera espressione e l'ascolto reciproco, nonché l'educazione al rispetto dei turni, dei tempi e delle regole di comunicazione. Nel corso della ricerca sulle metodologie e sulle attività in grado di favorire l'espressione di sé, oltre al dialogo, è emerso fin da subito il ruolo centrale dell'arte considerata un mezzo di espressione e uno strumento efficace per promuovere lo sviluppo di competenze cognitive, socio-emozionali e multisensoriali (Sasanelli, Baldassarre & Ranieri, 2024). Per questo motivo, durante la realizzazione del progetto educativo didattico hanno assunto particolare rilevanza sia il disegno, quale mezzo privilegiato attraverso cui i bambini possono esplorare e comunicare i propri vissuti (Einarsdottir, Dockett & Perry, 2009), sia la fotografia, intesa come uno strumento di autoespressione capace di dare voce all'individuo attraverso le immagini scattate (Allmark et al, 2017). In entrambi i casi, tali pratiche acquistano pieno valore quando sono accompagnate da momenti di narrazione e riflessione che permettono di comprendere e valorizzare la prospettiva dell'autore (Einarsdottir, Dockett & Perry, 2009). Nella sua applicazione il progetto educativo, oltre a quanto sopra riportato, ha previsto la proposta di molteplici metodologie didattiche quali la *flipped classroom*, la *didattica collaborativa* e *cooperativa*, la *ludodidattica*, l'*outdoor education*, tutte atte a favorire il bisogno individuato.

Gli incontri proposti sono stati 15, articolati come segue:

- Il primo incontro è stato finalizzato ad individuare gli argomenti di cui gli alunni avrebbero avuto piacere parlare. Attraverso un'attività di *brainstorming* con dei post-it è emersa in modo evidente la loro propensione a riportare informazioni riguardanti alcuni aspetti legati al Paese d'origine e alla storia familiare. Ciò ha confermato il bisogno educativo individuato e ha consentito di progettare gli incontri successivi sulla base degli interessi emersi.
- Il secondo incontro ha introdotto la metodologia del *circle time* offrendo agli alunni l'opportunità di riflettere sui comportamenti che favoriscono la partecipazione di tutti durante i momenti di dialogo. Le riflessioni condivise sono poi confluite nella realizzazione di un cartellone contenente le regole individuate dai bambini.
- Dal terzo al decimo incontro gli alunni hanno approfondito la conoscenza degli otto Paesi d'origine che caratterizzavano il gruppo classe. In questa fase hanno iniziato a sperimentare concretamente le potenzialità del *circle time*. Dopo aver raccolto informazioni a casa con il supporto delle famiglie, gli alunni hanno condiviso con i compagni alcuni aspetti caratteristici del proprio Paese, quali la morfologia, la localizzazione (figura 1), il clima, le bandiere, i cibi e alcune tradizioni culturali. Gli argomenti non approfonditi direttamente dai bambini sono stati successivamente esplorati tramite un'attività di *inquiry based learning* che, durante il decimo incontro, ha portato gli alunni a lavorare a coppie per progettare un Paese immaginario mettendo in gioco le conoscenze acquisite nel corso delle attività precedenti.
- Dall'undicesimo al tredicesimo incontro, i bambini hanno approfondito il concetto di ambiente naturale e antropico a partire da alcune fotografie portate da casa raffiguranti scorci dei rispettivi Paesi d'origine. Successivamente gli alunni utilizzando delle macchine fotografiche istantanee hanno documentato il paesaggio che caratterizza il quartiere attorno alla scuola legandolo ai ricordi e alle emozioni che tali scatti hanno suscitato in loro (figura 2).
- Gli ultimi due incontri sono stati dedicati alla realizzazione del compito autentico in piccoli gruppi consistente nella costruzione e nella sperimentazione di diversi giochi dell'oca (figura 3). Ogni gioco comprendeva caselle con imprevisti e domande relative ai contenuti geografici affrontati durante il percorso didattico. Questa attività ha permesso agli alunni

non solo di consolidare gli apprendimenti acquisiti in modo collaborativo ma anche di potenziare le proprie capacità autoregolatrici attraverso il gioco (Iacopini, 2023).



Figura 1: collocazione dei Paesi di provenienza degli alunni sul planisfero, accompagnata da immagini rappresentative.



Figura 2: fotografie realizzate dagli alunni e relative motivazioni degli scatti.

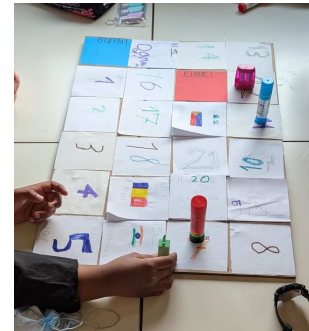


Figura 3: tabella del gioco dell'oca e relativo utilizzo da parte dei bambini.

Gli elementi trasversali che hanno caratterizzato l'intero percorso sono stati due: il momento dei racconti realizzato tramite foglietti colorati all'inizio di ogni lezione e la compilazione dei diari riflessivi al termine di ogni incontro. Nel primo caso gli alunni hanno potuto scrivere su dei foglietti ciò che avrebbero desiderato condividere a voce. Tutti i contributi sono stati successivamente raccolti in un libro di racconti con l'obiettivo di dare valore ai pensieri e ai vissuti di ciascun bambino. Nel secondo caso, all'interno dei diari personali, gli alunni hanno potuto riflettere e riconoscere i momenti più adeguati in cui condividere i propri vissuti.

Al termine del progetto educativo "Viaggiando nel mondo: esprimere sé stessi attraverso luoghi, culture e ambienti" è possibile affermare che il percorso ha contribuito a rispondere al bisogno educativo inizialmente individuato. Gli alunni hanno progressivamente imparato a riconoscere che le proprie parole possono trovare un luogo regolato in cui essere accolte, ascoltate e valorizzate trasformando il bisogno spontaneo di esprimersi in una modalità più consapevole di partecipazione alla vita di classe.

TABELLA MICRO PROGETTAZIONE	
Titolo	Ti racconto del mio Paese
Incontro n°	3
Spazi	Aula della classe
Setting	In cerchio
Tempi	Una lezione da 2 ore
Disciplina	Geografia
Traguardi per lo sviluppo della competenza trasversale	• Area personale -> P1 Autoregolazione: “Consapevolezza e gestione le emozioni, i pensieri e i comportamenti”. (Sala et al., 2020, p.22) <u>Italiano</u> • L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione. (MIUR, 2012, p.40)
Traguardi per lo sviluppo della competenza disciplinare	<u>Geografia</u> • “Coglie nei paesaggi mondiali della storia le progressive trasformazioni operate dall'uomo sul paesaggio naturale” (MIUR, 2012, p.57).
Obiettivi di apprendimento: competenza trasversale	• P1.1 Consapevolezza ed espressione di emozioni, pensieri, valori e comportamenti della persona. • P1.2 [...] regolare le emozioni, i pensieri e il comportamento personali [...] (Sala et al., 2020, pag. 22). <u>Italiano</u> <i>Ascolto e parlato</i> • “Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola”. • “Ricostruire verbalmente le fasi di un'esperienza vissuta a scuola o in altri contesti”. (MIUR, 2012, p. 40)
Obiettivi di apprendimento: competenza disciplinare	<u>Geografia</u> <i>Paesaggio</i> • “Conoscere gli elementi che caratterizzano i principali paesaggi italiani, europei e mondiali [...] e gli elementi di particolare valore ambientale e culturale da tutelare e valorizzare”. (MIUR, 2012, P.58)
Materiali e strumenti	Lavagna in ardesia/LIM, fogli colorati, penne, quaderno dei racconti della 3^B, colla, domande riflessive
Metodologie e strategie didattiche	• Flipped classroom Brainstorming • Circle time

Fasi di lavoro	Un primo momento è dedicato ai vissuti degli alunni, tramite la scrittura o l'oralità, viene aperto uno spazio di parola e di ascolto con cadenza settimanale. Questa lezione è pensata per dar modo ai bambini di raccontare aspetti della loro vita che sono emersi essere per loro importanti durante le osservazioni in classe. Dai racconti ci si immerge nell'ampio mondo della geografia a partire dai Paesi d'origine dei bambini e delle loro famiglie.	
	Fase 1 (25 minuti)	L'insegnante saluta i bambini spiegando loro che ogni inizio settimana quando si vedranno, una parte della lezione verrà dedicata al racconto di qualcosa di personale, che può riguardare quello che hanno fatto durante il weekend, una eventuale scoperta o una curiosità di cui sono venuti a conoscenza. (possiamo suggerire agli alunni, se hanno piacere, di portare da casa un oggetto o una foto rappresentativo del racconto che faranno). Spiega che questo momento è per loro ma che, essendo in molti, ci si turnerà nell'esposizione. Per dare modo a tutti di raccontarsi settimanalmente, viene comunque consegnato un foglio sul quale ognuno è invitato a scrivere quello che vuole, che viene raccolto per dare forma al "Quaderno dei racconti della 3^aB".
	Fase 3 (10 minuti)	L'insegnante propone alla classe degli argomenti di cui vorrebbe sentire parlare ogni bambino e comincia a scriverli alla lavagna, tra questi ci sono sicuramente da specificare il nome e cognome dell'interlocutore, se è nato in Italia o in un altro Paese del mondo, quale questo sia, se conoscono la città dove sono nati loro o i genitori. Attraverso un'attività di brainstorming viene dato spazio ai bambini, che per alzata di mano possono proporre degli argomenti di cui parlare per approfondire questa tematica, così da riconoscere loro un ruolo decisionale che dirigerà la lezione. La docente li scrive alla lavagna, cercando di mantenere vicini quelli di un'area simile. Prima di procedere all'attività successiva, vengono rilette le informazioni riportate alla lavagna per ricapitolare gli argomenti che potrebbero essere trattati durante il momento del cerchio.

	Fase 4 (60 minuti)	L'insegnante dichiara che ora è il momento di lasciare spazio alle loro parole e per farlo cambieranno posizione, lasciando da parte i banchi per aprire un momento di circle time. Durante questa fase viene dato il tempo ad ogni bambino di presentarsi e dichiarare quello conosce in merito al Paese d'origine proprio o dei genitori. Può seguire le suggestioni lasciate scritte alla lavagna oppure approfondire un argomento che ritiene maggiormente legato ai propri vissuti. Nel raccontare possono emergere delle domande da porre all'alunno da parte dell'insegnante o dei compagni che si dichiara possono essere poste al termine del racconto del narrante. Il momento del cerchio può prendere avvio dall'insegnante stesso che comincia fornendo le informazioni e seguendo le aree trovate insieme per motivare maggiormente la partecipazione degli alunni. La maestra al termine ringrazia per aver condiviso con lei degli aspetti così importanti della propria vita e dice che ne farà tesoro per l'organizzazione delle lezioni successive. Chiede poi ad ognuno di aiutarla nel ripristinare la posizione dei banchi all'interno dell'aula.
	Fase 5 (10 minuti)	L'insegnante infine consegna ad ogni alunno una scheda metacognitiva da incollare nel diario riflessivo che permetta loro di rivivere il momento di circle time alla luce di alcune domande: "Come ti sei sentito quando hai potuto raccontare le informazioni sul tuo Paese ai tuoi compagni?" "Pensi sia importante ascoltare tutti? Perché?"
	Fase 6 (5 minuti)	L'insegnante per l'incontro successivo chiede a chi non lo sa con certezza di chiedere nuovamente ai genitori la città specifica di provenienza, consigliando di scriverla su di un foglio per ricordarsene.
Aspetti inclusivi	• Tematica vicina al vissuto dei bambini • Supporto nella lettura delle domande riflessive	
Valutazione	Valutazione trifocale di Pellerey (2004)	
Materiale per la raccolta dati	• Registrazione dei momenti di parola e ascolto • Osservazioni della tirocinante • Diari riflessivi degli alunni	

Lisa Santaliana

Bibliografia essenziale

- Allmark, P., Stevenson, K. J., & Stotzer, T. (2017). Having a voice and being heard: Photography and children's communication through photovoice. *Refereed Proceedings of the Australian and New Zealand Communication Association*, 1–14.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Carocci.
- Castoldi, M. (2013). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Carocci.
- Castoldi, M. (2019). *Rubriche valutative. Guidare l'espressione del giudizio*. UTET Università.
- Coiro, A., Fanara, G., & Langer, S. (2025). *Educare con il dialogo alla scuola primaria. Attività e percorsi di nonviolenza*. Erickson.

- Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217–232.
- Iacopini, I. (2023). Il ruolo delle attività ludodidattiche nella scuola media. *Didattica della Matematica. Dalla Ricerca alle Pratiche d'Aula*, (13), 115–134.
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. SEI.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. La Nuova Italia.
- Sasanelli, L. D., Baldassarre, M., & Ranieri, G. (2024). Includere attraverso i *tableaux vivants*: un percorso fra arte, espressività e corporeità. *IUL Research*, 5(10), 86–101.

DIRETTORI DEL FUTURO

Promuovere l'agire autoregolato attraverso l'educazione musicale nella scuola primaria

Il progetto educativo didattico è stato sviluppato nella classe quarta della scuola primaria G. Ungaretti di Terranegra, Istituto Comprensivo Legnago 1 (VR), in collaborazione con la tutor Anna Cristina Resta. Esso ha preso avvio dal bisogno educativo emerso dal contesto ospitante, ovvero potenziare la capacità degli alunni di autoregolare il proprio agire in funzione della promozione di un clima di benessere all'interno del gruppo classe, attraverso un percorso di educazione musicale.

Al fine di soddisfare il bisogno emergente dal contesto è stato proposto agli alunni un percorso di educazione musicale, finalizzato al potenziamento delle capacità sottese all'autoregolazione comportamentale, seguendo un approccio di ispirazione, prevalentemente, Dalcroziana. Va specificato, inoltre, che sono stati previsti degli incontri dedicati alla conversazione mediante la metodologia *Philosophy for Children*, consentendo ai bambini di trasformare il gruppo classe, del quale facevano parte, in una comunità ermeneutica, ove fosse possibile divenire co-costruttori di conoscenza attraverso il dialogo, esplorando le tematiche emergenti dalle attività proposte. Si è scelto di adottare una logica di progettazione per competenze (Maccario, 2012; Castoldi, 2017) e si ritenuto opportuno, a tal proposito, optare per la progettazione a ritroso proposta da Castoldi (2017), definendo in via preliminare i risultati attesi e le modalità di verifica degli stessi, determinando un'inversione dei momenti progettuali e valutativi. In particolare, al fine di definire i risultati attesi, si è fatto riferimento a quanto definito all'interno delle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012), per quanto riguarda l'ambito disciplinare della musica. Per la definizione, invece, dei traguardi relativi all'obiettivo trasversale *target*, ovvero l'autoregolazione comportamentale, si è fatto riferimento ai documenti normativi: *Raccomandazione del Consiglio* (Consiglio UE, 2018) e a *LifeComp* (Sala et al., 2020).

Una volta stabiliti i risultati attesi, è stata redatta una macro-progettazione, contenente gli elementi generali che hanno accompagnato l'intero percorso, e in seguito le micro-progettazioni, riguardanti le attività specifiche dei singoli incontri con gli alunni.

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO (Consiglio UE, 2018)	Profilo delle competenze (Sala et al. 2020, P.31)	Traguardo per lo sviluppo delle competenze (MIUR, 2012, pp. 25-26)	Obiettivi di apprendimento (Consiglio UE, 2018 p.31; Sala et al., 2020, p.41)
Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare	L'alunno identifica "prontamente le reazioni indesiderate, prevenendo e controllando i risultati indesiderati" (Sala et al., 2020. p. .31), prendendo decisioni adeguate alle situazioni in cui si trova e promuovendo il benessere personale (Sala et al., 2020).	Sceglie e agisce in maniera consapevole, promuovendo idee e azioni che contribuiscano al miglioramento e al benessere del proprio ambiente di vita.	• Consapevolezza e rispetto delle regole condivise. • Messa in atto di azioni volte a favorire il benessere proprio e altrui. • Consapevolezza del proprio vissuto interiore e dell'effetto che ha sul proprio agire.

Discipline	Traguardi per lo sviluppo delle competenze (MIUR, 2012, pp. 58-59; 32-33)	Obiettivi di apprendimento (MIUR, 2012, pp. 58-59; 32-33)
Musica	Esplora diverse possibilità espressive della voce, di oggetti sonori e strumenti musicali, imparando ad ascoltare se stesso e gli altri. Fa uso di forme di notazione analogiche o codificate. Articola combinazioni timbriche, ritmiche e melodiche, applicando schemi elementari. Le esegue con la voce, il corpo e gli strumenti. Improvvisa liberamente e in modo creativo, imparando gradualmente a dominare tecniche e materiali, suoni e silenzi. Esegue, da solo e in gruppo, semplici brani vocali o strumentali, utilizzando anche strumenti didattici e auto-costruiti.	Eseguire collettivamente e individualmente brani vocali/strumentali anche polifonici, curando l'intonazione, l'espressività e l'interpretazione. Rappresentare gli elementi basilari di brani musicali e di eventi sonori attraverso sistemi simbolici convenzionali e non convenzionali. Riconoscere gli usi, le funzioni e i contesti della musica e dei suoni nella realtà multimediale (cinema, televisione, computer).
Italiano	L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.	Interagire in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi.

Si è ritenuta necessaria l'elaborazione di una rubrica valutativa (Castoldi, 2019), con il fine di raccogliere osservazioni significative in relazione alle dimensioni della competenza coinvolte durante le attività proposte e in occasione del compito di realtà, considerando l'esperienza da valutare secondo una prospettiva trifocale che prevedere tre dimensioni oggettiva, intersoggettiva e soggettiva (Castoldi, 2013). In particolare, sono state sviluppate due rubriche: una riguardante l'ambito disciplinare della musica e l'altra, invece, focalizzata sulla autoregolazione comportamentale.

Rubrica valutativa: ambito disciplinare della musica

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Capacità ricettive	Discriminazione dei suoni.	Distingue i suoni presenti nell'ambiente di vita e quelli prodotti dagli strumenti musicali uditi all'interno di un brano musicale.
	Modulazione esecutiva basata sull'ascolto.	E' in grado di modulare la propria esecuzione strumentale, in termini di velocità e dinamica, sulla base dell'esecuzione collettiva.
		Seleziona gli strumenti o le modalità di utilizzo della voce più consone all'esecuzione di un brano ascoltato e alle caratteristiche dell'esecuzione altrui.

Capacità produttive	Esecuzione di combinazioni ritmiche e melodiche.	Esegue semplici progressioni ritmiche per imitazione o prodotte in maniera spontanea.
		Esegue semplici progressioni melodiche per imitazione o prodotte in maniera spontanea.

Rubrica valutativa: autoregolazione comportamentale

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Autoregolazione	Consapevolezza e gestione del vissuto interiore.	Percepisce e comprende i propri pensieri e le proprie emozioni, individuando come possano reciprocamente influenzarsi.
	Ricerca del benessere proprio e altrui.	L'alunno riconosce come il proprio comportamento possa influenzare il benessere contestuale, modulandolo di conseguenza.
Atteggiamento prosociale	Fondare il proprio agire sulla comprensione del vissuto altrui.	Comprende il vissuto altrui e vi si immedesima.
		Offre risposte fondate sulla comprensione del vissuto emotivo altrui.

Si è scelto di prediligere l'ambito disciplinare della musica dal momento che questo offre differenti opportunità al fine di favorire lo sviluppo dell'autoregolazione comportamentale, proprio perché potenzierebbe le funzioni cognitive a esso sottostante (Schellenberg et al., 2015). La letteratura scientifica pone la propria attenzione, in particolare, sul fatto che durante una sessione di esercizi di sincronizzazione ritmica si attiverebbe un complesso meccanismo neurobiologico atto a supportare funzioni non unicamente attinenti alla coordinazione del movimento e alla sincronizzazione ritmica, attivandosi, invece, per svolgere attività di tipo percettivo e di controllo cognitivo (Thompson et al., 2015). Ciò pone in evidenza come lo studio musicale fondato sul ritmo porterebbe avere vantaggi nelle attività di controllo cognitivo, come l'attenzione e l'inibizione, proprio per il coinvolgimento di regioni cerebrali dedicate a entrambe le funzioni esecutive (Slater et al., 2018; Williams, 2018).

Nello specifico, si è scelto di promuovere l'apprendimento musicale seguendo il metodo del musicista e pedagogista Dalcroze. Si tratta di un approccio all'insegnamento musicale atto a sviluppare "la consapevolezza corporea, le capacità di coordinamento, la musicalità, le abilità di esecuzione vocali, strumentali e corporee" (Sgambelluri, 2018, p. 154). Esso rappresenta "un allenamento musicale di tipo olistico, capace di integrare la mente, il corpo e il sistema inter sensoriale". Si parla, dunque, di un metodo che vede nell'insegnamento musicale un'opportunità per aiutare i giovani allievi a sviluppare la propria persona in maniera completa, non ponendo il proprio focus unicamente sull'apprendimento formale della musica.

Un altro aspetto di rilievo che ha caratterizzato la progettazione è il forte coinvolgimento degli alunni, chiamati a prendere parte non solo ad attività musicali, ma anche a giochi di movimento. La professoressa Biino sostiene, infatti, che i giochi di movimento possano divenire ottime opportunità per lo sviluppo delle funzioni esecutive, a patto che essi siano sfidanti, carichi emozionalmente e socialmente e che prevedano un coinvolgimento fisico intenso (2020).

Infine, si è fatto riferimento alla metodologia della *Philosophy for Children*, per favorire all'interno del contesto dei momenti entro i quali gli alunni potessero imparare a confrontarsi e prendere decisioni in un clima di rispetto reciproco, facendosi co-costruttori della conoscenza. Tale approccio è stato ritenuto particolarmente efficace per rispondere al bisogno rilevato, poiché favorisce la creazione di un contesto in cui il pensiero e l'azione individuale si intrecciano costantemente con quelli del gruppo.

Affinché ciascuno possa realmente contribuire alla vita della comunità, è inoltre fondamentale coltivare un atteggiamento di rispetto verso l'altro, le sue idee e la sua libertà di espressione (Ruzzante, 2016).

Il progetto implementato con la classe IV A è stato articolato in due macronuclei tematico operativi. Nello specifico, parte delle attività sono state messe in atto al fine di far esplorare agli alunni gli elementi fondamentali del mondo musicale, mentre altri per far prendere loro parte a un vero e proprio progetto orchestrale, finalizzato a una performance di fronte a un piccolo pubblico. In maniera trasversale a quanto appena descritto, sono state condotte assieme alla classe anche delle attività basate sulla conversazione in gruppo seguendo la metodologia *Philosophy for Children*.

Per quanto concerne le attività di esplorazione della musica, si è cercato di favorire un approccio attivo e ludico all'apprendimento musicale, ideando dei giochi che fossero sfidanti per i bambini e consentissero loro di potenziare, al contempo, le abilità mentali sottostanti all'agire autoregolato, ovvero le funzioni esecutive. Affinché tutto ciò fosse possibile, in fase progettuale, sono state tenute in considerazione le caratteristiche raccomandate da Biino (2020), per far sì che i giochi promuovessero il potenziamento di tali funzioni cognitive.

Inoltre, le attività sono state ispirate al metodo Dalcroze, che prevede un'avvicinamento al mondo musicale ludico e, soprattutto, che coinvolga la persona in maniera olistica (Dalcroze, 1925).

Sono stati previsti due incontri, uno preliminarmente all'implementazione delle attività e uno al loro termine, al fine di raccogliere le idee che gli alunni avevano in merito alla promozione del benessere all'interno della classe. Ciò è stato utile per poter verificare se essi avessero modificato il loro modo di porre l'agire personale in relazione con il benessere altrui e proprio.

Sette incontri sono stati dedicati alle attività ludiche di apprendimento musicale, spaziando tra giochi fondati sul movimento ritmico, giochi di coordinazione ritmica e melodica in gruppo o a coppie, giochi di movimento nello spazio sulla base dell'ascolto di brani musicali e attività di ripetizione di sequenze sonore riprodotte dai compagni e di improvvisazione estemporanea lasciandosi ispirare da quanto proposto dagli altri. Come è stato spiegato nel paragrafo precedente, tali attività sono state sviluppate seguendo il metodo Dalcroze e le indicazioni della professoressa Biino, al fine di creare dei contesti entro i quali promuovere, attraverso il gioco e l'esperienza musicale, il potenziamento delle funzioni esecutive, sottese all'autoregolazione (Biino, 2020) e allo sviluppo olistico della persona (Dalcroze, 1925; Sgambelluri, 2018).

Sei incontri, invece, sono stati dedicati alla conversazione in grande gruppo. In tali occasioni, gli alunni hanno avuto modo di dialogare tra loro in merito a quanto emerso dagli stimoli proposti dai docenti, come video, frasi o testi di canzoni. Sebbene fossero forniti degli stimoli da cui iniziare le conversazioni, si è deciso di lasciare che fosse il gruppo a stabilire quale direzione dovesse prendere la conversazione, non fornendo tematiche predeterminate e imprescindibili. I docenti, in occasione di queste attività, hanno cercato di intervenire il meno possibile, limitandosi a svolgere il ruolo di facilitatori della conversazione e lasciando che fossero gli alunni a gestire i propri processi di co-



Figura 1: cartellone realizzato dagli alunni.



Figura 2: esecuzione delle attività ritmiche con la classe.

costruzione della conoscenza. Va chiarito che non è avvenuto in maniera efficace fin dai primi incontri, ma è stato possibile assistere a un progressivo miglioramento del gruppo classe nella gestione dei loro interventi, imparando, via via, ad assegnarsi dei ruoli, a rispettare i turni di parola e il parere altrui.

Per quanto concerne quello che è stato il compito autentico, è stato proposto agli alunni di creare una vera e propria orchestra di classe. I bambini hanno, infatti, discusso tra loro per stabilire il repertorio da eseguire, i differenti ruoli degli strumentisti all'interno del collettivo musicale e, con il supporto del docente, hanno realizzato un piccolo arrangiamento strumentale e vocale del brano *We are the world* di Michael Jackson. Tale brano è stato, poi, eseguito dalla formazione musicale da loro fondata, in occasione della festa di fine anno della scuola, di fronte ai propri compagni e alle insegnanti.



Figura 3: esecuzione orchestrale di fine anno.

Ciò ha rappresentato l'opportunità di prendere realmente parte a un progetto di collettivo musicale, entro il quale fosse necessario mettere in gioco gli elementi sottesi alla competenza autoregolativa. I bambini hanno, infatti, dovuto giungere a degli accordi e compromessi, attraverso l'ascolto, il rispetto reciproco e la modulazione del proprio agire personale in funzione del benessere altrui. Ciò ha permesso loro di giungere in maniera efficace a un obiettivo comune, ovvero eseguire un brano strumentale con la loro orchestra di fronte a un piccolo pubblico.

In maniera trasversale alle attività proposte, è stato chiesto ai bambini di rispondere a delle domande riflessive, inerenti a come il proprio agire potesse influenzare il benessere della classe, al proprio vissuto interiore e a come si percepissero all'interno del gruppo. Tali riflessioni guidate sono state raccolte all'interno dei loro "diari del musicista", i quali erano da loro accessibili in qualunque momento.

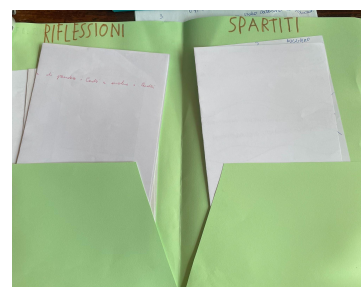


Figura 4: diario del musicista realizzato dagli alunni.

In conclusione, sia i momenti conversazionali, sia il concerto finale, hanno rappresentato dei banchi di prova per gli alunni, entro i quali mettere in gioco i differenti aspetti della competenza sviluppati per raggiungere obiettivi comuni, come la risoluzione di problemi e l'attribuzione di significato a concetti sconosciuti al gruppo. Indubbiamente, al termine dell'implementazione del progetto, è stato possibile identificare ancora ampio margine di miglioramento. Tuttavia, considerando che l'intervento ha avuto luogo in pochi mesi, si ritiene soddisfacente il fatto che sia stato possibile apprezzare dei primi segni di miglioramento delle capacità autoregolative.

3° Micro progettazione: Allenamento

Organizzazione del lavoro

Tempi e durata: due ore

Setting: Le attività verranno svolte presso l'atrio della scuola, in quanto permetterà di sperimentare l'utilizzo del proprio corpo in quanto mezzo di esplorazione privilegiato della musica, senza disturbare le classi attorno e potendosi muovere in uno spazio sufficientemente ampio.

Gli spazi: La classe e l'atrio della scuola.

Risorse umane: Verranno coinvolti in quest'attività l'insegnante di classe e il tirocinante.

Attività: • La classe, una volta condotta nell'atrio della scuola, verrà divisa in tre gruppi, a ognuno dei quali verrà assegnato un numero e un ritmo (preso tra quelli sperimentati in classe). Verrà richiesto ai bambini di muoversi liberamente nello spazio, sincronizzando i propri passi con il ticchettio del metronomo. • Una volta presa confidenza con l'esercizio, verrà introdotta una complicazione. Agli alunni, infatti, sarà richiesto di eseguire il proprio ritmo a chiamata. Se il docente chiamerà, ad esempio, il gruppo numero uno, questo dovrà eseguire il proprio ritmo con le mani, continuando a camminare, mentre i rimanenti gruppi dovranno fermarsi completamente. • È prevista, infine, un'ultima complicazione. Sarà, in particolare, richiesto a più gruppi di eseguire i propri ritmi in simultanea, trovando un modo di partire assieme, sincronizzando la propria velocità con quella del metronomo, in modo da ottenere un risultato uniforme. • La fase seguente prevederà la riproduzione di differenti brani musicali e ai bambini sarà permesso di muoversi lasciandosi ispirare dalla musica. Nei momenti in cui il tirocinante dirà "stop" i bambini dovranno stare immobili nel punto dell'atrio in cui si trovano, fino al segnale di riavvio. • Verrà introdotta una complicazione, ovvero, verranno concordati due gesti con le mani che indicheranno lo stop e il via. Il tirocinante li abbinerà a comandi verbali, anche se non sempre saranno coerenti e gli alunni dovranno prestare attenzione solo a quelli visivi. • Infine, la classe verrà divisa in coppie e i bambini dovranno chiudere gli occhi, tenendosi per mano. Quando verrà avviata la musica dovranno muoversi a tempo, facendo attenzione di coordinarsi con il proprio compagno.
Metodologie di lavoro: Attività di apprendimento musicale basate sul metodo Dalcroze • Apprendimento ritmico Dalcroziano (start and stop games). • Allenamento delle funzioni esecutive attraverso giochi motori.
Materiali: Lavagna; computer; cassa; software per la riproduzione del metronomo digitale.
Aspetti della competenza su cui si lavora: • Riconoscimento del proprio comportamento in quanto fattore influenzante il benessere del contesto; • Regolazione delle proprie emozioni, pensieri e comportamenti in funzione del benessere del contesto; • Esecuzione di semplici combinazioni ritmiche mediante il proprio corpo.
Risultati attesi: In questo terzo incontro ci si aspetta che i bambini possano performare meglio, all'interno delle attività ludiche proposte in gruppo. Ciò viene ipotizzato considerando che gli alunni abbiano avuto modo di ragionare su quali azioni possano ostacolare la resa dei giochi e il benessere di ciascuno all'interno del gruppo classe. Ci si aspetta che gli alunni siano in grado di eseguire correttamente i ritmi assegnati al proprio gruppo, anche se è prevedibile possano esserci delle difficoltà dal punto di vista della sincronizzazione di più gruppi. Quest'ultima fase di lavoro, infatti, potrebbe richiedere più tentativi per essere portata a termine con successo.

Gianmarco Zanchi

Bibliografia essenziale

- Boyarsky, T. (2009). Dalcroze Eurhythmics and the quick reaction exercises. *The Orff Echo*, 41(2), 15–19.
- Biino, V. (2020). L'attività fisica correlata alle funzioni esecutive: studi e applicazioni in ambito scolastico. *RicercaAzione*, 12(1), 149–166.
- Castoldi, M. (2013). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Carocci.
- Castoldi, M. (2019). *Progettare per competenze. I percorsi di apprendimento*. Carocci.
- Dalcroze, E. J. (1925). *Ritmo, musica, educazione*. Ulrico Hoepli.

- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. SEI.
- Ruzzante, G. (2016). La philosophy for Children come comunità di ricerca inclusiva. *Formazione & Insegnamento*, 14(sup2), 195–202.
- Schellenberg, E. G., Corrigall, K. A., Dys, S. P., & Malti, T. (2015). Group music training and children's prosocial skills. *PLoS ONE*, 10(10), e0141449.
- Slater, J., Ashley, R., Tierney, A., & Kraus, N. (2018). Got rhythm? Better inhibitory control is linked with more consistent drumming and enhanced neural tracking of the musical beat in adult percussionists and nonpercussionists. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 30(1), 14–24.
- Sgambelluri, R. (2018). La Ritmica di Dalcroze: aspetti educativi e prospettive inclusive. *Formazione & Insegnamento*, 16(3), 153–162.
- Thompson, E. C., White-Schwoch, T., Tierney, A., & Kraus, N. (2015). Beat synchronization across the lifespan: Intersection of development and musical experience. *PLoS ONE*, 10(6), e0128839.
- Williams, K. E. (2018). Moving to the beat: Using music, rhythm, and movement to enhance self-regulation in early childhood classrooms. *International Journal of Early Childhood*, 50(1), 85–100.

Bibliografia comune

- Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento: guida alla progettazione a ritroso*. Carocci.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01). Gazzetta ufficiale dell'Unione europea.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR]. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, G. M. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence*. Publications Office of the European Union.