



Ricerca didattica e formazione degli insegnanti

Modelli, approcci e metodologie

Atti del Convegno Internazionale SIRD

Università degli Studi di Salerno

26-28 giugno 2024

a cura di

Rosanna Tammaro, Cristina Lisimberti e Andrea Tinterri





Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

RENATA VIGANÒ

Direttore

Renata Viganò

(Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

Vice-Direttore

Pierpaolo Limone

(Università Telematica Pegaso)

Comitato scientifico

Federico Batini (Università degli Studi di Perugia)

Guido Benvenuto (Sapienza Università di Roma)

Giovanni Bonaiuti (Università degli Studi di Cagliari)

Loretta Fabbri (Università degli Studi di Siena)

Ettore Felisatti (Università degli Studi di Padova)

Luciano Galliani (Università degli Studi di Padova)

Maria Lucia Giovannini (Università degli Studi di Bologna)

Valentina Grion (Università degli Studi di Padova)

Maria Luisa Iavarone (Università degli Studi di Napoli "Parthenope")

Jean-Marie De Ketele (Université Catholique de Lovanio)

Alessandra La Marca (Università degli Studi di Palermo)

Marco Lazzari (Università degli Studi di Bergamo)

Pietro Lucisano (Sapienza Università di Roma)

Patrizia Magnoler (Università degli Studi di Macerata)

Massimo Margottini (Università degli Studi di Roma Tre)

Antonio Marzano (Università degli Studi di Salerno)

Giovanni Moretti (Università degli Studi di Roma Tre)

Elisabetta Nigris (Università degli Studi di Milano-Bicocca)

Achille M. Notti (Università degli Studi di Salerno)

Antonella Nuzzaci (Università degli Studi di Messina)

Filippo Gomez Paloma (Università degli Studi di Macerata)

Loredana Perla (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")

Vitaly Valdimirovic Rubtzov (City University of Moscow)

Maria Jose Martinez Segura (University of Murcia)

Paolo Sorzio (Università degli Studi di Trieste)

Roberto Trincherò (Università degli Studi di Torino)

Ira Vannini (Università degli Studi di Bologna)

Luisa Zecca (Università degli Studi di Milano Bicocca)

Coordinatori del Comitato di Redazione

Cristina Lisimberti (Università Cattolica del Sacro Cuore)

Andrea Tinterri (Università Telematica IUL)

Comitato di Redazione

Concetta Ferrantino (Università degli Studi di Salerno)

Iolanda Sara Iannotta (Università degli Studi di Salerno)

Maria Tiso (Università degli Studi di Salerno)

Collana soggetta a peer review

Ricerca didattica e formazione degli insegnanti

Modelli, approcci e metodologie

a cura di

Rosanna Tammaro, Cristina Lisimberti e Andrea Tinterri

Atti del Convegno Internazionale SIRD

Università degli Studi di Salerno

26-28 giugno 2024





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-263-9

ISSN collana 2612-4971

PUBBLICATO NEL MESE DI DICEMBRE 2024

2024 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

INDICE

Premessa	13
Formare l'insegnante professionista. La sfida di un'innovazione istituzionale di <i>Renata Viganò</i>	
Introduzione	21
Formazione docente e sviluppo professionale: il valore delle pratiche e delle ricerche nel Convegno Internazionale SIRD 2024 di <i>Rosanna Tammaro</i>	
 Sessione Parallela 1: Ricerca didattica e impatto sugli apprendimenti	
1. Ri-significazione dei dati sulla dispersione scolastica in 'Lettera a una professoressa'. Analisi semiotico-semiologica in chiave didattica Laura Sara Agrati, Arianna Beri	30
2. Lingua e trasversalità delle discipline: analisi di un caso nei <i>Laboratori del Sapere</i> Alessandra Anichini, Loredana Camizzi, Serena Goracci	39
3. Autovalutazione e formazione continua dei docenti Giovanni Arduini, Leila De Vito	48
4. Fattori predittivi e performance accademica: il ruolo dei prerequisiti nel rendimento universitario Maria Giulia Ballatore, Anita Tabacco	55
5. L'immaginazione come risorsa pedagogica: una revisione sistematica Maria Vittoria Battaglia, Francesco Maria Melchiori	66
6. La valutazione formante per lo sviluppo dell'apprendimento metacognitivo Maria Luisa Boninelli	74
7. Colori Emotivi: attivazione mnestica e potenziamento dell'engagement attraverso specifiche lunghezze d'onda nei bambini della scuola primaria Elèna Cipollone, Claudia Chierichetti, Stefania Morsanuto, Francesco Peluso Cassese	84
8. Il modello politropico per un'educazione al pensiero complesso Paola Cotticelli	93
9. Analisi sull'impatto dell'intelligenza artificiale nei sistemi formativi formali: il punto di vista degli educatori Davide Di Palma, Francesco Tafuri	101

10. La valutazione nella scuola primaria italiana: la percezione dei docenti in formazione attraverso una prova di verifica fittizia Rosanna Di Vagno, Maria Sacco, Michele Baldassarre	108
11. Il rapporto tra insegnamento e apprendimento della lingua scritta: esiti di una ricerca sulle competenze narrative in classe seconda Elisa Farina	117
12. Il Peer-feedback nella scuola secondaria di secondo grado per lo sviluppo di competenze spendibili nei contesti scolastici e professionali Rossella Luongo, Rosella Vaccaro	126
13. Body Percussion e apprendimento: ricerca didattica esplorativa Mariapia Mazzella, Arianna Fogliata, Antinea Ambretti	133
14. Impariamo dal passato: analisi dell'esperienza di docenti e studenti coinvolti nella DaD nel periodo pandemico e post pandemico Luigina Mortari, Roberta Silva, Susanna Puecher, Lisa Ruffini	141
15. Attività ludica e stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia. Prospettive e approcci dell'insegnante Valentina Perciavalle	149
16. Affettività e apprendimento Marco Piccinno	154
17. Engagement giovanile nei musei: risultati e implicazioni di un'indagine scolastica in Puglia nella fascia d'età 9-18 Maria Sacco, Michele Baldassarre, Rosanna Di Vagno	165
18. Il ragionamento abduttivo nelle aule universitarie: assunti, ipotesi esplicative, scopi dell'azione Beatrice Saltarelli, Enrico Miatto	173
19. Il Peer Feedback come pratica valutativa e metariflessiva nella scuola primaria Rossella Vaccaro, Rossella Luongo	180

Sessione Parallela 2: Formazione degli insegnanti e sviluppo professionale

1. Valorizzare la consapevolezza in insegnanti che sperimentano e valutano un'innovazione metodologica Francesca Anello, Gabriella Ferrara	189
2. Il profilo del docente abilitato: i tre pilasti della formazione nell'Allegato A del DPCM 23 agosto 2023 Angela Arsena	196
3. La formazione del docente specializzato per le attività di sostegno didattico in Italia: un'indagine sui percorsi di formazione Antonio Balestra, Maria Grazia Simone, Riccardo Mancini, Daniela Maggi	202

4. Quali fattori influenzano le attitudini degli studenti di lingue, futuri insegnanti, verso la ricerca educativa? Monica Banzato	217
5. Engagement, innovazione e successo formativo: un'indagine sui bisogni formativi dei docenti specializzati per le attività di sostegno Alessandro Barca, Maria Concetta Carruba, Valentina Paola Cesarano, Fabio Orecchio	224
6. Percezioni di autoefficacia e rappresentazioni di insegnamento e apprendimento. Uno studio esplorativo con gli insegnanti Chiara Bertolini, Laura Landi, Lucia Scipione, Agnese Vezzani	234
7. Sostenere il cambiamento nella progettazione didattica: un approccio partecipativo e riflessivo nella formazione dei Docenti Barbara Bocchi	244
8. <i>In prima a tutta potenza</i> . Un progetto di ricerca-formazione evidence-based tra Università e Scuola per il potenziamento della letto-scrittura Sofia Boi, Marianna Valente, Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti, Fabio Bocci	251
9. Cittadinanza globale e docenti: un incontro necessario Michela Bongiorno, Selena Notaro	259
10. Open Badge EduSex: Un percorso formativo pilota per il futuro personale educativo Valeria Bruno, Emiliane Rubat du Mèrac	266
11. Perché una pedagogia della neurodiversità? Principi, strategie e proposte d'intervento a scuola Marco Cadavero, Alice Femminini, Anna Salerni	274
12. I discorsi e le parole” per gli alunni all'olottti: opportunità di apprendimento con il dispositivo SELF MATERN-AILE Marika Calenda, Christine Rouchon	282
13. La costruzione di significati nei contesti scolastici: il linguaggio tra normativa e prassi per la promozione dell'inclusione Flavia Capodanno, Antonella Perrotta, Fausta Sabatano, Paola Aiello	291
14. Il mentoring per lo sviluppo professionale degli insegnanti Davide Capperucci	301
15. Umanesimo scientifico e pensiero sistemico nella formazione degli insegnanti Teresa Celestino, Meri Cerrato	309
16. Competenze trasformative urgenti nella formazione degli insegnanti: un approccio critico, metacritico e sistemico all'Educazione alla Cittadinanza Globale Meri Cerrato, Teresa Celestino	316
17. Uno studio esplorativo sulla percezione della competenza didattica dei docenti dell'Università Telematica Pegaso Valentina Paola Cesarano, Elisabetta De Marco, Maria Concetta Carruba, Alessandro Barca, Antonella Lotti	325

18. Ripensare la formazione docenti per l'apprendimento <i>onlife</i> Diletta Chiusaroli, Rosina Leva	334
19. Le Intelligenze Artificiali nella percezione dei docenti, un'analisi di text mining Alessandro Ciasullo	341
20. Formazione degli insegnanti e innovazione pedagogica come nodo centrale e ineludibile di ogni sistema scolastico Antonella Coppi	350
21. Autovalutazione degli studenti e sviluppo professionale degli insegnanti nella Scuola Secondaria di I grado. Una ricerca collaborativa nel quartiere di San Siro Valeria Cotza, Claudia Fredella	358
22. Il modello degli stili d'insegnamento orientato all'apprendimento di competenze motorie ed alla mediazione educativa Dario Colella, Domenico Monacis, Sabrina Annoscia, Giacomo Pascali	368
23. Dan.ce IN e HDW (Habilitative Drama Workshop): la formazione integrata dei docenti attraverso l'uso dei linguaggi artistici ed attività Embodied Cognition Based Antonio Cuccaro, Filippo Gomez Paloma	376
24. "Conoscere Filosofando": resocontazione fenomenologica di una sperimentazione formativa sull'innovazione didattica nella scuola primaria Gabriella de Mita, Giovanni d'Elia, Antonio Ascione	382
25. Un percorso di formazione per promuovere la consapevolezza critica nell'esercizio delle competenze orientative in docenti-tutor di liceo Alessandro Di Vita, Francesca Anello	390
26. Narrazione 3.0 e nuove literacy per la cittadinanza digitale, verso un nuovo curriculum d'Istituto Alessio Fabiano, Andrea Cirolia	399
27. Intelligenza artificiale e formazione docenti: la nuova sfida dell'educazione Concetta Ferrantino	406
28. Le competenze dell'insegnante: il ruolo dell'esperienza nella 'comunità di pratica' del gruppo Silvia Fioretti	412
29. Innovare la didattica attraverso il Challenge-Based Learning: Progettazione, implementazione e valutazione di un percorso di formazione per insegnanti in servizio Laura Carlotta Foschi	419
30. Un futuro dietro le spalle. L'attualità del pensiero di Sergio Neri per la formazione in servizio degli insegnanti Antonio Gariboldi, Antonella Pugnaghi	429
31. Relazione tra Contesto Organizzativo e Processi di Socializzazione: un'indagine sui fattori di sviluppo professionale degli insegnanti di scuola primaria e secondaria Sara Germani, Mara Marini, Stefano Livi, Irene Stanzione	436

32. Formazione iniziale e competenze professionali degli insegnanti: un focus sulla plusdotazione Arianna Giuliani, Eugenia Treglia	444
33. Il ruolo delle concezioni valutative nella formazione continua dei docenti Deborah Gragnaniello	452
34. Prodotti culturali e abilismo. Una ricerca-formazione condotta con future/i insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria Ines Guerini, Barbara Centrone, Alessia Travaglini, Fabio Bocci	462
35. L'agire professionale del docente: qualità e <i>well-being</i> dell'azione didattica Daniela Gulisano	471
36. Le competenze digitali degli studenti di Scienze della formazione primaria: conoscere per progettare Iolanda Sara Iannotta	479
37. Alleanze per l'educazione e vie della ricerca didattica Daniela Maccario	486
38. "Come un ponte sospeso". Immagini metaforiche sull'esperienza di tirocinio nella scuola primaria negli insegnanti in formazione Giovanna Malusà	493
39. Un Repertorio di professionalità per l'Innovazione nelle piccole scuole Giuseppina Rita Jose Mangione, Maeca Garzia	503
40. Come sostenere il mentoring tra scuole: un'analisi dei fattori abilitanti Giuseppina Rita Jose Mangione, Francesca Rossi, Philip Garner	513
41. Il processo di sviluppo di una cultura della valutazione tra insegnanti: uno studio esplorativo in due consigli di classe Massimo Marcuccio, Maria Elena Tassinari	523
42. L'importanza dell'autoregolazione nel processo di apprendimento. Un'indagine esplorativa sulle convinzioni degli insegnanti della scuola secondaria di II grado David Martínez-Maireles, Alessandro Romano, Nicolina Pastena, Marinella Muscarà	531
43. Un'esperienza di apprendimento nella e dalla pratica per i futuri insegnanti di Matematica: meta-discussione su un modello pedagogico Antonella Montone, Maria Alessandra Mariotti, Michele Giuliano Fiorentino	539
44. Le attività formative dei docenti neoassunti in anno di prova: esiti di un'indagine esplorativa Giovanni Moretti, Arianna Lodovica Morini, Bianca Briceag, Piervito Giovane	546
45. Il docente e il gruppo di lavoro operativo per l'inclusione. Riflessioni e prospettive pedagogiche Corrado Muscarà	554
46. La competenza digitale dei docenti Alessia Notti	561

47. Pratiche narrative autoriflessive per la formazione dell'insegnante inclusivo Andreina Orlando, Barbara De Angelis	568
48. Mentoring tra scuole in Europa: modelli, strumenti e sostenibilità Silvia Panzavolta, Giuseppina Cannella	576
49. L'auto-efficacia di future educatrici e futuri educatori professionali socio-pedagogici al termine del percorso di formazione nei CdS L-19 Maria Grazia Rionero	583
50. Un laboratorio universitario sullo sviluppo del metodo di studio per la formazione degli insegnanti Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti	589
51. Assessment as Learning e didattica universitaria: il Diario di bordo come strumento della ricerca educativa e come strategia per lo sviluppo professionale dei futuri insegnanti Roberta Rosa	599
52. Formazione tutorata o autoformazione? Un confronto tra i modelli utilizzati nella Formazione sulle Competenze di Base – Divari Territoriali Francesca Rossi, Laura Messini, Francesca Pestellini, Rossella Baldini, Margherita Di Stasio	608
53. Un'indagine sulla consapevolezza di docenti e futuri docenti sull'importanza dell'educazione alla cittadinanza digitale nel sistema scolastico Roberta Scarano	619
54. Il ruolo della formazione nell'innovazione delle pratiche valutative Giorgia Slaviero, Valentina Grion	630
55. Quale formazione in ingresso e in servizio per le professioni educative nel sistema integrato 0/6 Patrizia Sposetti, Maria Grazia Rionero, Giordana Szpunar	637
56. Formare i futuri insegnanti alla didattica laboratoriale Maria Tiso	648
57. Lo sviluppo della competenza chiave dell'imparare a imparare negli istituti medi superiori: indicazioni dagli esiti di un'indagine nell'ateneo di Bologna Sofia Torresani, Massimo Marcuccio	655
58. Agency collaborativa docente: oltre l'interazione Chiara Urbani	666
59. Self-Determination Theory e Project-Based Learning: Quale relazione? Le premesse di una ricerca Ludovico Vespasiani, Margherita Coppola, Sergio Miranda, Rosa Vegliante	674
60. L'analisi del discorso in classe: dalla ricerca alla formazione degli insegnanti Andrea Zini	681

Sessione Parallela 3: Processi valutativi, tecnologie e pratiche inclusive

1. La valutazione descrittiva nella scuola secondaria di secondo grado: opinioni e aspettative degli studenti 689
Ilaria Barrilà, Alessandra Natalini, Ginevra Di Spirito, Guido Benvenuto
2. Il benessere iniquo. Il questionario “Io e la scuola” da strumento di ricerca a strumento di riflessione per le scuole 695
Emanuela Botta, Pietro Lucisano
3. Il laboratorio drammatico abilitativo (HDW) EC-Based: una prospettiva di intervento laboratoriale aperto ai contesti formativi, educativi, accademici e di inclusione sociale 704
Davide Brancato, Antonio Cuccaro
4. Una mappa delle politiche e degli interventi per la qualificazione dei NEET: il fenomeno campano 712
Margherita Coppola, Ludovico Vespasiani, Rosa Vegliante, Sergio Miranda
5. Promuovere il patrimonio culturale e l'inclusione a scuola tramite la realtà aumentata e l'intelligenza artificiale generativa: il progetto *ScanItaly* 719
Alessio Di Paolo, Lucia Campitiello, Michele Domenico Todino
6. L'importanza dello stato di consapevolezza nell'esperienza fisica ed emotiva e nell'azione educativa 726
Chiara Gentilozzi, Lara Lucaccioni, Paola Pela, Filippo Gomez Paloma
7. Formazione e valutazione in un laboratorio di robotica educativa nella scuola secondaria 731
Marco Giganti, Federica Baroni, Hagen Lehmann, Ilaria Folci, Marco Lazzari
8. S.O.P.H.I.A. Osservazione e valutazione delle potenziali difficoltà di scrittura 739
Luna Lembo, Arianna Cittadini, Aurora Biancalani, Francesco Peluso Cassese, Pierpaolo Limone
9. Scegliere la scuola secondaria di secondo grado. Il punto di vista dei genitori nel territorio di Varese 749
Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti
10. Misurare e Insegnare la Scrittura: Uno Sguardo all'Intelligenza Artificiale 758
Giulio Lucentini
11. *PEI e disabilità visiva*. Guida alla costruzione condivisa del Pei per studenti con disabilità visiva nella scuola secondaria 765
Angela Lucinio
12. Decolonizzare le parole: un progetto di *educational design based research* intersezionale per il critical thinking e la global digital citizenship basato sul giornalismo etico 773
Maria Luisa Mastrogiovanni
13. Cambiare lenti: la valutazione vista con gli occhi degli studenti 783
Katia Montalbetti, Enrico Orizio

- | | |
|--|------------|
| <p>14. Gli indicatori della qualità dell'inclusione scolastica all'interno delle procedure auto-valutative delle istituzioni scolastiche
 Milena Pomponi, Fabio Bocci</p> | <p>791</p> |
| <p>15. Enti locali e scuole per la prevenzione alla dispersione scolastica: uno studio documentale
 uno studio esplorativo
 Ilaria Ravasi, Renata Maria Viganò</p> | <p>799</p> |
| <p>16. Portfolio e e-portfolio per la valutazione formativa nell'alta formazione: evidenze dalla letteratura
 Paolo Raviolo, Anna Dipace, Marco Rondonotti, Teresa Savoia, Federica Emanuel, Ilaria Fiore</p> | <p>805</p> |
| <p>17. Valutazione del clima scolastico e delle competenze socio-emotive: uno studio condotto in un istituto comprensivo
 Luca Rossi, Giusi Castellana</p> | <p>814</p> |
| <p>18. Gli ostacoli all'utilizzo di pratiche valutative centrate sugli studenti. Il punto di vista degli insegnanti
 Irene D. M. Scierri</p> | <p>827</p> |

Il modello degli stili d'insegnamento orientato all'apprendimento di competenze motorie ed alla mediazione educativa

The model of teaching styles oriented towards learning motor competencies and educational mediation

Dario Colella – *Università del Salento*

Domenico Monacis – *Università di Foggia*

Sabrina Annoscia – *Università di Cagliari*

Giacomo Pascali – *Università del Salento*

Abstract

La ricerca didattica nelle scienze motorie e sportive ha evidenziato significativi progressi riguardo l'analisi disciplinare, la selezione dei compiti motori e delle modalità organizzative in diversi contesti formativi. Insegnare competenze motorie, sollecita non solo la selezione dei compiti motori e delle modalità organizzative ma soprattutto l'analisi delle modalità attraverso cui proporre il compito motorio. Emerge la necessità di analizzare i modelli di riferimento per la didattica delle attività motorie in relazione ai modelli emergenti dell'apprendimento motorio (Arufe-Giráldez et al., 2023).

Il modello degli stili d'insegnamento (Mosston & Ashworth, 2008; Pill et al., 2023) esprime diverse modalità d'interazione insegnante-allievo-allievi, compito motorio-allievo-ambiente, utilizzo di attrezzi, modalità organizzative, variabilità della pratica.

Il contributo si propone di presentare il modello degli stili d'insegnamento; analizzare le differenze tra gli stili d'insegnamento; individuare le relazioni tra stili d'insegnamento e le modalità di apprendimento.

L'interazione e la variazione di stili d'insegnamento diversi, di *riproduzione* e di *produzione* consentono di differenziare ed adattare la comunicazione educativa lungo un *continuum* che procede dalla proposta dei compiti motori in cui prevale la centralità delle scelte e decisioni dell'insegnante alla proposta dei compiti motori, uso di attrezzi e delle modalità organizzative in cui prevale quella dell'allievo, nonché un frequente e sistematico rapporto reciproco.

Educational research in motor and sports sciences has highlighted significant progress regarding disciplinary analysis, the selection of motor tasks and organizational methods in different training contexts. Teaching motor competencies requires not only the selection of motor tasks and organizational methods but above all the analysis of the methods through which to propose the motor task.

The need emerges to analyze the reference models for teaching motor activities in relation

* *Credit author statement:* Il contributo rappresenta il risultato di uno studio congiunto degli autori, pur con attribuzioni differenti. In particolare: Dario Colella ha scritto i § 1, 2,6; Domenico Monacis ha scritto i § 3,5; Sabrina Annoscia e Giacomo Pascali hanno scritto il § 4.

to the emerging models of motor learning (Arufe-Giráldez et al., 2023).

The teaching styles model (Mosston & Ashworth, 2008; Pill et al., 2023) expresses different modes of teacher-pupil-pupil interaction, motor task-pupil-environment, use of tools, organizational methods, variability of practice.

The contribution aims to present the teaching styles model; analyze the differences between teaching styles; identify the relationships between teaching styles and learning methods.

The interaction and variation of different teaching, reproduction and production styles make it possible to differentiate and adapt educational communication along a continuum that proceeds from the proposal of motor tasks in which the centrality of the teacher's choices and decisions to the proposal prevails of motor tasks, use of tools and organizational methods in which that of the student prevails, as well as a frequent and systematic mutual relationship.

Parole Chiave: apprendimento motorio; competenza motoria; stili d'insegnamento; variabilità della pratica; mediazione didattica.

Keywords: educational mediation, motor learning; motor competence; teaching styles; variability of practice.

1. Introduzione

Promuovere apprendimenti personalizzati, funzionali alle competenze motorie, è uno di temi centrali dell'Educazione Fisica di Qualità. La ricerca didattica nelle Scienze Motorie e Sportive, ha evidenziato significativi progressi riguardo l'analisi disciplinare, la selezione dei compiti motori e delle modalità organizzative in diversi contesti formativi. Gli studi sul comportamento dell'insegnante (Rink, 2002) e sulle modalità di insegnamento e, indirettamente, sulle modalità di apprendimento degli allievi, richiederebbero ulteriori approfondimenti, soprattutto per valutare gli effetti sui diversi fattori della competenza motoria, le abilità, le conoscenze, gli atteggiamenti ed i loro rapporti reciproci (Pill et al., 2023).

Nel corso degli anni anche per consuetudine e per diverse ragioni, all'educazione fisica è stato attribuito meno valore rispetto ad altre aree tematiche all'interno di un contesto educativo e del curriculum scolastico. Tuttavia, recenti ricerche (Ramires et al., 2023) hanno rivelato, al contrario, che l'educazione fisica e le attività motorie extracurricolari svolgono un ruolo ineludibile per il processo educativo.

L'educazione fisica e lo sport sono associati a un'ampia gamma di attività e di benefici sottesi e correlati, per la crescita della persona (Bailey, 2006; Ramires et al., 2023). Gli effetti dell'insegnamento non si evidenziano, semplicemente, attraverso la pratica motoria o specifiche modalità organizzative ma richiedono intenzionalità didattica, attraverso l'analisi del compito motorio, le modalità di proposta del compito, le modalità organizzative, la scelta degli attrezzi e degli spazi-ambienti in cui si svolgono le attività. Il tipo di approccio metodologico è fondamentale poiché consente la mediazione educativa e didattica ed arricchisce i contenuti di necessarie valenze formative.

La scelta dello stile d'insegnamento favorisce la connessione dei contenuti con le modalità di apprendimento dell'allievo; è ineludibile per promuovere interventi didattici personalizzati e la mediazione didattica, in uno specifico setting formativo.

2. La competenza motoria

La definizione di *competenza motoria* genera, talvolta, incertezza per la sua complessità, poiché non si identifica soltanto con una prestazione motoria o sportiva – un'abilità motoria – ma coinvolge fattori diversi della persona ed i loro reciproci rapporti. Una competenza motoria, cioè, esprime l'*integrazione* di *conoscenze* (i *saperi* che sottendono l'esecuzione di un compito, di un'attività motoria, le definizioni, i termini, le regole), *abilità motorie* (il repertorio dei *saper fare*) e *comportamenti/atteggiamenti* (*saper essere*) espresse sulla base delle capacità personali (Ubaldi, 2005).

La competenza *motoria* ha una struttura complessa poiché è costituita dall'integrazione di fattori diversi e complementari che si esprimono in un determinato contesto formativo.

Sul piano didattico emerge la necessità di: a. insegnare agli allievi abilità motorie, conoscenze ed atteggiamenti, riferiti agli ambiti dei 4 nuclei tematici delle Indicazioni Nazionali ed ai loro rapporti; b. promuovere interconnessioni ed applicazioni (concrete e contestuali) tra i fattori della competenza motoria, cioè attraverso la consapevolezza individuale del percorso compiuto e degli esiti raggiunti; c. promuovere diverse modalità di apprendimento dell'allievo, in relazione ai bisogni individuali ed alle peculiarità dei saperi disciplinari riferiti alle attività motorie e sportive nonché ai contesti in cui si svolgono.

Promuovere le *connessioni* tra abilità, conoscenze, atteggiamenti dell'allievo, non dipende solo dal repertorio di contenuti e modalità organizzative proposto ma richiede la variazione delle modalità di organizzazione del setting didattico e della comunicazione educativa.

Come promuovere diverse *modalità* di apprendimento?

Emerge la necessità educativa di individuare ed utilizzare un *dispositivo* didattico che consente di modulare i diversi canali di apprendimento dell'allievo, dall'apprendimento per *ricezione-meccanico* a quello per *scoperta/risoluzione* dei problemi-significativo.

3. Modelli didattici in Educazione Fisica

Negli ultimi anni si è moltiplicata la ricerca nel campo dei modelli pedagogici utilizzati nell'Educazione Fisica scolastica. La crescita è così elevata che è necessario effettuare un rapido ripasso per individuare quali modelli esistono attualmente e quali stanno emergendo. Si è passati da modelli didattici esclusivamente dipendenti dal comportamento dell'insegnante a modelli ancorati a metodologie attive, in cui il vero nucleo dell'apprendimento è la corporeità e l'attività motoria dell'allievo. Ad esempio, l'utilizzo di diversi modelli pedagogici, supportati da abbondanti evidenze scientifiche, confermano miglioramenti nell'apprendimento legati agli ambiti motorio, sociale, affettivo-emotivo e/o cognitivo. Il numero di pubblicazioni scientifiche sui modelli pedagogici in educazione fisica è sensibilmente aumentato negli ultimi anni (Arufe-Giráldez et al., 2023). Parallelamente a questo aumento delle pubblicazioni, si è verificata anche una diffusa confusione terminologica legata alla metodologia utilizzata nei processi di insegnamento-apprendimento.

Pertanto, nella letteratura scientifica, si possono trovare termini diversi che a volte vengono usati in modo intercambiabile, come modelli pedagogici, approcci pedagogici, strategie di insegnamento, strategie di apprendimento, stili di insegnamento. La metodologia didattica è uno degli elementi curriculari non prescrittivi, a differenza degli obiettivi, dei contenuti o della valutazione che lo sono. Ciò significa che ogni insegnante può avvalersi di metodologie didattiche diverse. È possibile individuare strategie didattiche che si concentrano su un singolo elemento del processo di insegnamento-apprendimento (il comportamento dell'insegnante); un secondo livello costituito da stili di insegnamento basati su due elementi, la produzione dell'insegnante

e dell'allievo e i cui Autori principali sono stati Mosston e Ashworth (2008); un terzo livello, relativo, in particolare, ai metodi di insegnamento, in cui si ritrovano i tre fattori interconnessi, il docente, gli studenti ed i contenuti da insegnare (Metzler & Colquitt, 2021).

4. Gli stili d'insegnamento in Educazione Fisica

Parallelamente alla ricerca sui contenuti disciplinari ed interdisciplinari, diviene prioritario, pertanto, orientare il focus sulla conoscenza delle *modalità* d'insegnamento per promuovere l'apprendimento delle competenze motorie. A tal fine è necessario concepire un insegnamento della pratica motoria basato su *modelli* che rinviano sistematicamente ad evidenze scientifiche o a prassi riconosciute come efficaci e di qualità (Pesce, 2015; Casey & MacPhail, 2018). Un modello integratore pedagogico-didattico in cui l'allievo procede da una situazione di totale dipendenza dal docente ad una di totale autonomia del proprio apprendimento, è riconducibile alla scuola americana di Mosston & Ashworth (2008).

Il modello degli *stili d'insegnamento* consente di promuovere i legami tra i fattori della competenza e la loro trasferibilità nei diversi contesti e di adattare le proposte didattiche alle (differenti) modalità di apprendimento degli allievi. Gli stili di insegnamento (Mosston & Ashworth, 2008), consentono di variare le relazioni insegnante-allievo-allievi attraverso la scelta degli stili di *riproduzione* e degli stili di *produzione* secondo gli obiettivi formativi, gli ambienti-spazi utilizzati, l'adattamento alle differenze individuali degli allievi.

È possibile variare e modulare le risposte motorie dell'allievo e le relazioni insegnante-allievo-allievi attraverso gli stili di *riproduzione* e gli stili di *produzione*. Essi riflettono la varietà delle relazioni e degli *scenari* pratico-organizzativi che l'insegnante riesce a generare e proporre al gruppo-classe.

La scelta e la variazione degli stili d'insegnamento consentono di proporre e variare i contenuti disciplinari, le modalità organizzative, l'uso di strumenti e degli spazi/ambienti, hanno effetti diversi sui processi di apprendimento dell'allievo, cioè sulle modalità e sui tempi di apprendimento di ciascun allievo, consentono di stabilire la relazione educativa e la mediazione didattica.

In particolare, gli stili di *riproduzione* caratterizzano, infatti, un'interazione insegnante-allievo in cui il massimo grado di decisione didattica è attribuita all'insegnante (scelta del compito motorio e delle modalità organizzative; durata; numero di ripetizioni / serie; intervalli; varianti esecutive; attrezzi; spazi; composizione dei gruppi). L'insegnante propone compiti motori predefiniti, in sequenza *lineare-sequenziale* e chiusi nelle possibilità di risposta, in cui si procede dal facile e noto al difficile e meno noto o dal semplice al complesso; l'allievo esegue numerose ripetizioni, ricorrendo alla memoria per richiamare continuamente precedenti esperienze motorie.

Proporre compiti motori attraverso stili d'insegnamento di *produzione* sollecita processi di apprendimento, *non lineari*, basati sulla variazione dei vincoli spazio-temporali, quantitativi e qualitativi e sui loro rapporti. In particolare, l'insegnante attraverso gli stili della *scoperta guidata* e del *problem-solving*, richiede agli allievi compiti motori con numerose varianti esecutive, originali e creative, scaturite anche dalla rielaborazione di varianti ed abilità già apprese in contesti diversi.

Secondo tale modello, è il comportamento dell'insegnante ad attivare diverse modalità di apprendimento.

Come proporre un compito motorio orientato alle competenze? Come richiedere compiti motori differenti e differenziati? Quali domande rivolte all'allievo ed al gruppo, attivano stili d'insegnamento di produzione, *generano* risposte motorie divergenti e trasferibili e promuovono

conoscenze dichiarative correlate? Come strutturare episodi e scenari di apprendimento significativi?

In tab. 1 sono presentati gli stili d'insegnamento di *riproduzione* ed i relativi comportamenti dell'insegnante correlati, attraverso cui proporre al gruppo-classe compiti motori predefiniti e controllabili nei vari parametri (durata, intensità/difficoltà, intervalli, uso di attrezzi).

Le varianti esecutive dei compiti motori sono predefinite ed il feedback proviene, prevalentemente, dall'insegnante.

Stili di Riproduzione	Gli Stili d'insegnamento. Come proporre il compito motorio?
Comando	Tutti gli allievi (anche contemporaneamente) eseguono il compito secondo le indicazioni dell'insegnante (es., tipologia: lanci, salti, arrampicata, ecc., livello di difficoltà predefinito, durata, serie, ripetizioni, uso di attrezzi). L'insegnante scompone l'abilità motoria e dimostra il modo corretto di eseguirla, fornendo feedback al gruppo.
Pratica	L'insegnante predispone differenti modalità organizzative: compiti individuali, a coppie, in gruppo, staffette, percorsi, circuiti, giochi. L'insegnante avvia il processo di apprendimento (o di consolidamento) di un'abilità motoria proponendo il compito in condizioni facili e facilitate, il numero di varianti esecutive è modulato secondo lo stadio del processo di apprendimento; es saltare con la funicella a piedi pari uniti; eseguire una capovolta in avanti ed arrivo in piedi, ecc. La difficoltà esecutiva, le ripetizioni, la durata, l'uso di un attrezzo sono definite dall'insegnante.
Reciprocità	Il gruppo-classe è organizzato in sottogruppi /coppie; due allievi operano insieme su un compito motorio, con relativi criteri di esecuzione, proposto dall'insegnante. Un allievo esegue il compito mentre l'altro fornisce al compagno feedback sull'esecuzione. Ci sono riuscito? Come l'ho eseguito? I tempi di esecuzione motoria e di osservazione si alternano.
Auto-verifica	L'allievo esegue un compito motorio ed impara ad auto-valutarsi. L'insegnante fornisce una semplice lista di compiti da svolgere (ad es., saltare con la funicella, lanciare la palla ad una mano verso un bersaglio fisso, eseguire un passaggio-ricezione cin corsa, ecc.), secondo criteri predefiniti ed una scheda di autoverifica; l'allievo ed il gruppo procedono alle attività motorie successive quando acquisiscono la necessaria padronanza o dopo un tempo definito.
Inclusione	L'insegnante individua un compito motorio /un'attività, tra gli ambiti disciplinari e la programmazione curriculare, in cui sono presenti diversi livelli di difficoltà. Si propongono livelli di difficoltà personalizzati per ciascun allievo / sotto-gruppo. Es., Lanciare una palla in un canestro: diversi livelli di difficoltà implicano la modulazione delle varianti esecutive (vicino-lontano; alto-basso; lontano-vicino; pesante-leggero; ad una o due mani, fermo-camminando-correndo). Gli allievi possono decidere di eseguire il compito più facile o più difficile variando i livelli esecutivi, integrando così le abilità motorie già apprese.

Tab. 1 – Gli stili di Riproduzione

In tab. 2 sono presentati gli stili di *produzione*, in cui l'insegnante propone **compiti motori** prevalentemente in condizioni didattiche **aperte** e in cui gli allievi potranno sperimentare autonomamente, o guidati dall'insegnante, la variabilità della proposta motoria, cioè diverse varianti esecutive, *spazio-temporali*, *quantitativo-qualitative* di un compito motorio e/o combinarle tra

loro; ogni allievo sperimenta, esegue, ripete ed esprime, variando, il proprio vocabolario motorio.

Stile di Produzione	Ruolo dell'insegnante e dell'allievo
Scoperta Guidata	L'insegnante invita gli allievi a scoprire le varianti esecutive di un'abilità motoria, le modalità di utilizzo di un attrezzo, la gestione di uno spazio, attraverso specifiche domande; gli allievi sperimentano ed eseguono diverse varianti esecutive finché non giungono a scoprire quella o quelle che l'insegnante vorrebbe che loro scoprissero (varianti attese). Es., in quanti modi possiamo... lanciare avanti? (in piedi, seduti, camminando, correndo, ad una mano, a due mani dall'alto, lungo-corto, lontano-vicino, dentro-fuori un cerchio, un bersaglio; in quanti modi possiamo... saltare nei cerchi posti in successione? (a piedi pari uniti, avanti-indietro; ad un piede, a piedi pari uniti-divaricati, ecc).
Produzione divergente	L'insegnante chiede agli allievi di risolvere un problema motorio ricorrendo al repertorio personale di abilità motorie e di conoscenze. La risposta motoria è completamente aperta. Gli allievi rispondono alla domanda/proposta motoria dell'insegnante attraverso soluzioni motorie numerose e diverse, originali, creative. Es., chi riesce a... spostarsi tra i cerchi... senza camminare o saltare? [quadrupedia]; A coppie, come spostarsi in avanti in uno spazio definito...senza usare le gambe?... [gioco della carriola]; come rappresentare una storia utilizzando solo posture e gestualità? [vincoli: spazio definito, nessun attrezzo codificato]; come trasportare una palla... senza usare le mani né i piedi ?....
Stile del Programma Individuale a Scelta dell'Allievo	L'insegnante sceglie un ambito disciplinare (es.: espressività corporea) ma è l'allievo a prendere la maggior parte delle decisioni sulla propria esperienza motoria. L'allievo decide ciò che vuole imparare all'interno della programmazione dell'insegnante, e poi presenta una sequenza mimico-gestuale personale con la supervisione dell'insegnante.
Autonomia dell'Allievo con Supervisione del Docente	Gli allievi decidono l'ambito disciplinare, es. <i>i giochi di gruppo con i piccoli attrezzi</i> . L'insegnante fornisce i criteri esecutivi di base ma l'allievo ed il gruppo è/sono responsabili dell'organizzazione e dello svolgimento. L'insegnante, se necessario, può aiutare il gruppo attraverso feedback.
Auto-apprendimento	L'allievo decide completamente l'oggetto dell'apprendimento, un nuovo ambito/tema (es., conosciamo... i giochi tradizionali nei diversi Paesi; i nuovi Sport; conosciamo...come funziona il nostro corpo: attività motorie e alimentazione, Giochi e tecnologie, ecc) ricercando approfondimenti ed esperienze da attuare in palestra

Tab. 2 – Gli stili di produzione

5. Apprendimento motorio e Mediazione didattica

In Educazione Fisica, nei diversi gradi d'istruzione, emerge il bisogno di acquisire, in modo complementare, oltre ad un ampliamento quantitativo dei contenuti, anche un maggiore e diverso orientamento metodologico, riguardo le modalità di insegnamento e le conseguenti modalità di apprendimento delle competenze motorie degli allievi, gli effetti di mediazione del processo didattico in relazione ai contesti, sulla base di studi provenienti dalle neuroscienze e dalle relative implicazioni metodologiche (Gola, 2021).

L'importanza di variare gli stili d'insegnamento, variando le modalità organizzative dei compiti motori, è riconducibile all'analisi degli effetti di ciascuno stile sui processi di apprendimento motorio (Byra, 2018; Pill et al.2023). Infatti, gli stili d'insegnamento hanno effetti ineludibili sui processi di apprendimento motorio e sui fattori correlati e sottesi che non riguardano, quindi, solo le capacità organico-metaboliche e coordinative ma, altresì, coinvolgono i processi cognitivi e metacognitivi.

In particolare, gli stili di *produzione*, promuovono un processo didattico *non-lineare*, in accordo all'approccio ecologico-dinamico dell'apprendimento (Newell,1986). Al centro di tale quadro pedagogico individuiamo l'apprendimento esplorativo, con un'enfasi sull'incoraggiamento di soluzioni motorie personalizzate (Chow & Atencio,2014).

Da questa prospettiva, l'insegnante promuove nei bambini la libertà di esplorare un ambiente di apprendimento attentamente progettato (scenario), attraverso proposte didattiche guidate da vincoli spazio-temporali, quantitativi-qualitativi che si tradurranno nell'esecuzione di soluzioni motorie non standardizzate ma creative, originali, non predefinite.

Il termine *mediazione* in pedagogia e in didattica è comunemente utilizzato per indicare l'incidenza di una variabile nel processo educativo, al fine di facilitare le relazioni con altre variabili.

Le esperienze di apprendimento *mediate* dall'insegnante, pertanto, sono orientate a:

- a) promuovere la consapevolezza riguardante ambiti, contenuti e metodologie;
- b) instaurare una relazione educativa efficace con gli allievi;
- c) predisporre le condizioni ottimali per facilitare il raggiungimento di determinati obiettivi di apprendimento;
- d) favorire l'inclusione sociale e la partecipazione di tutti gli allievi.

Le abilità, le conoscenze ed i comportamenti, infatti, non sono il risultato dell'esposizione diretta a determinati stimoli (unicamente in un rapporto di causa-effetto), ma si acquisiscono attraverso l'azione e/o l'interazione di uno o più mediatori: l'insegnante si interpone e interviene in maniera intenzionale con comportamenti precisi, utilizzando modalità comunicative diverse e adattate, variando le metodologie di insegnamento, le modalità organizzative dei contenuti tra l'alunno/gli alunni e le fonti di stimolo (ad es. un determinato compito motorio).

Attraverso gli stili di *produzione* si promuove, prevalentemente, una pedagogia non-lineare, orientando l'esperienza motoria verso un approccio incentrato sul bambino; gli insegnanti mediano-guidano l'apprendimento dei bambini modificando i vincoli/varianti del compito motorio per favorire l'acquisizione di abilità motorie che saranno funzionali al compito da svolgere.

5. Conclusione

L'insegnamento dell'educazione fisica richiede una decisa svolta non solo organizzativa, per passare da un approccio tradizionale, incentrato prevalentemente sull'insegnante che predefinisce i compiti motori e i parametri correlati (durata, varietà, intensità, difficoltà, intervalli), ad un approccio in cui si adatta il compito alle capacità dell'allievo, si valorizzano le competenze dell'allievo che scopre, sperimenta, esegue e ripete nuove varianti di un compito, l'uso di un attrezzo, o risolve autonomamente problemi motori per adattarsi alle situazioni variabili di un gioco. In tal modo le valenze formative dell'esperienza corporea assumono stabilità e significatività.

Conseguentemente, gli indirizzi attuali della ricerca didattica devono proiettarsi sul processo d'insegnamento e apprendimento, dinamico ed interattivo, sui rapporti insegnante-allievo, ovvero sul passaggio da come l'insegnante *insegna* a come gli allievi *apprendono*. La scelta dei con-

tenuti, ovvero dei compiti motori e delle relative modalità organizzative, è interconnessa alle modalità di apprendimento che dipendono e variano in relazione alle consegne ricevute dall'insegnante e dalle modalità di risposta motoria richieste.

Infine, giova ricordare che il campo di studi della *neurolinguitica*, ha ampliato le conoscenze sui processi di insegnamento-apprendimento, focalizzando l'attenzione sul *soggetto che apprende, sulle modalità d'interazione con l'insegnante* e sugli ambienti e contesti in cui si realizza il processo educativo.

Riferimenti bibliografici

- Arufe-Giráldez, V., Sanmiguel-Rodríguez, A., Ramos-Álvarez, O., Navarro-Patón, R. (2023). News of the Pedagogical Models in Physical Education-A Quick Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20, 2586.
- Bailey R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes, *Journal of School Health*, 76, 397-401.
- Byra, M. (2018). Teaching Spectrum-Style-Part 1. *Runner*, 49,1, 24-31.
- Casey, A., MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, DOI: 10.1080/17408989.2018.1429588
- Chow, J.Y., Atencio, M. (2014). Complex and nonlinear pedagogy and the implications for physical education. *Sport. Educ. Soc.* 2014, 19, 1034-1054
- Crotti, M., Rudd, J.R., Roberts, S. Boddy, L.M., Fitton Davies, K., O'Callaghan, L., Utesch, T., Fowea-ther, L. (2021). Effect of Linear and Nonlinear Pedagogy Physical Education Interventions on Children's Physical Activity: A Cluster Randomized Controlled Trial (SAMPLE-PE). *Children*, 8, 49.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). Teaching Physical Education (5th Edition). *San Francisco: Benjamin Cummings*.
- Gola, G. (2021). Cosa succede nel cervello quando si insegna? La prospettiva Teaching Brain. *RTH*, 8, 56-60.
- Metzler, M.W., Colquitt, G. (2021). *Instructional Models for Physical Education*; Routledge: New York, NY, USA.
- Newell, K. M. (1986). Constraints on the Development of Coordination. In *Motor Skill Acquisition in Children: Aspects of Coordination and Control*, edited by Michael G. Wade, and Harry T. A. Whiting, 341-360. Boston, MA: M. Nihjof.
- Pesce, C., Marchetti, R., Motta, A. Bellucci, M. (Eds.), (2015). *Joy of moving. Movimenti e immaginazione*. Torgiano-Perugia: Calzetti-Mariucci.
- Pill, S., SueSee, B., & Davies, M. (2023). The Spectrum of Teaching Styles and models-based practice for physical education. *European Physical Education Review*, 30(1), 142-155.
- Ramires, V. V., dos Santos, P. C., Filho, V. C. B., da Silva Bandeira, A., Tenório, M. C. M., de Camargo, E. M., de Paula Ravagnani, F. C., Sandreschi, P., de Oliveira, V. J. M., Hallal, P. C., & Silva, K. S. (2023). Physical Education for Health Among School-Aged Children and Adolescents: A Scoping Review of Reviews. *Journal of Physical Activity and Health*, 20(7), 586-599.
- Rink, J.E. (2002). *Teaching physical education for learning* (4th ed.), DC: McGraw Hill, Boston.
- Ubaldi J. L. (2005). *Les Compétences*. Paris: Éditions Revue EPS.