



Società per l'Apprendimento e
l'Istruzione informati da Evidenza

10 marzo 2022

Oggetto: Breve rendiconto dell'attività di innovazione didattica condotta dall'Associazione SApIE nell'ambito del progetto Sul Filo (Istituto Comprensivo Statale, Via Stoccolma, Cagliari)

Questo documento presenta una breve sintesi del programma svolto nell'ambito della partecipazione dell'Associazione SApIE al progetto Sul Filo; una rete per piccoli equilibristi.¹ A questo breve resoconto si aggiungono quattro documenti pedagogici più specifici, uno per ciascuno dei quattro laboratori attivati, inclusivi di spiegazioni più dettagliate sull'impianto didattico, sui risultati e di suggerimenti per la prosecuzione delle attività (Quaderni di lavoro).

Il quadro di riferimento

Il programma è nato con lo scopo di introdurre nelle scuole interessate alcune dimensioni pedagogiche innovative, messe in risalto dalla ricerca più recente, utilizzando in particolare suggerimenti provenienti dall'ambito delle scienze cognitive e delle neuroscienze. Esso ha avuto inizio con gli interventi a Cagliari dal prof. A. Calvani (nov. del 2018, vedi [Calvani il Potenziamento Cognitivo - YouTube](#)), che hanno presentato la cornice metodologica complessiva. In breve, oggi è fortemente condivisa l'importanza di investire nello sviluppo infantile precoce per consentire il conseguimento di livelli di inclusione e benessere sociale più alti [World Health Organization. 2018²]. All'interno di questo ci si chiede quali modelli di scuola dell'infanzia siano più promettenti per sviluppare le infrastrutture emotive, cognitive ed interpersonali che potranno fare da base per la crescita di una personalità fisicamente e psichicamente sana, autonoma e matura. Ome noto, ella tradizione italiana la scuola dell'infanzia ha rappresentato un punto consolidato di eccellenza; il movimento delle scuole per l'infanzia degli anni '60-'80, in particolare secondo il modello delle scuole di Reggio Emilia di Loris Malaguzzi, hanno rappresentato per molti educatori un importante riferimento nel corso dei decenni successivi. Le dimensioni alla base per lo sviluppo psico-fisico del bambino (autonomia, identità, socializzazione, creatività, psicomotricità) e i modelli attuativi di quegli anni (atelier, laboratori) rimangono sempre validi, riconosciuti anche in buona parte nelle Indicazioni Nazionali del 2012.

¹ Al programma ha partecipato un gruppo degli esperti SApIE composto dal prof. A. Calvani, da D. Della Rina, da B. Zanaboni, da F. Leonetti, da M. Pellegrini.

² [World Health Organization, United Nations Children's Fund, World Bank Group, *Nurturing care for early childhood development: a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*, World Health Organization, Geneva 2018



Società per l'Apprendimento e
l'Istruzione informati da Evidenza

Se dunque la cornice culturale rimane storicamente consolidata, è anche tuttavia necessario interrogarsi sugli avanzamenti della ricerca e se da questa vengano suggerimenti che possano indurre a compiere miglioramenti importanti per bambini che si trovano a vivere nel contesto contemporaneo. Sono subentrati cambiamenti, da un lato nella ricerca sull'infanzia, dall'altro sui comportamenti e pratiche di vita, che possano indurre a modificare quel modello? Un'analisi di questo tipo ha preceduto l'attuazione dei programmi SApIE ed ha portato a selezionare quattro assi di intervento che si è ritenuto pedagogicamente rilevante mettere in risalto ed implementare, non in antitesi alle attività già esistenti nella scuola ma come loro integrazione.

1-Empatia e narrazione. La prima dimensione è quella dell'empatia. Oggi sembra poco ragionevole affrontare una riflessione sulle dimensioni educative fondamentali per l'età 0-6 anni, senza una riflessione sull'empatia e sulle sue implicazioni emozionali e relazionali, su come questa capacità si venga formando e come possa essere potenziata ed integrata anche in percorsi educativi perseguiti intenzionalmente. L'empatia, cioè la capacità di comprendere appieno lo stato d'animo altrui, il "sentire dentro", "mettersi nei panni dell'altro", si è imposta all'attenzione negli ultimi decenni, come una dimensione fondante della condizione umana (Rifkin 2010³) mentre la ricerca neurologica ha trovato le sue basi nei cosiddetti [neuroni specchio](#)⁴, E' altresì noto come particolari disturbi, in particolare quelli che rientrano nello spettro autistico si caratterizzano per assenza di empatia: il bambino non mostra capacità di comprendere il messaggio ricevuto immettendosi, sul piano cognitivo e ed emozionale, nella condizione di colui che lo ha emesso. Meno studiato è il fatto secondo cui la capacità empatica è sottoposta anche a rischi di impoverimento culturale; ci si chiede ad esempio in che misura una società sempre più pervasa dalla comunicazione digitale, che riduce sempre più la comunicazione emozionale che passa attraverso il guardarsi nel volto possa impoverire la capacità empatica degli adolescenti (Small, Vorgan 2008).

Nell'ambito delle condizioni di condivisione emotiva che si possono generare soprattutto tra adulto e bambino nei primi anni di vita un possibile amplificatore è dato dalla narrazione. Il ruolo della narrazione, come azione formatrice può e deve prendere spazio. tipicamente verso i due-tre anni, quando la capacità di rappresentazione del mondo comincia ad acquisire un minimo di stabilità e di complessità, come organizzazione di eventi che si svolgono in sequenza temporale secondo aspettative e in ambienti riconoscibili.

Ci si è chiesti allora: è possibile realizzare nella scuola dell'infanzia un percorso di potenziamento della capacità empatica, attuato attraverso forme di coinvolgimento emozionale generate da narrazioni interattive.

³ Rifkin, J 2010, *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*, Feltrinelli

⁴ Rizzolatti G, Sinigaglia C., *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*, Raffaello Cortina, Milano.



Società per l'Apprendimento e
l'Istruzione informati da Evidenza

2-Le funzioni esecutive. La ricerca degli ultimi due decenni in psicologia cognitiva e in neuroscienze ha gettato luce su un gruppo di funzioni cognitive localizzate nei lobi frontali del cervello che sottendono il ragionamento e i processi intellettivi di ordine superiore, chiamate appunto funzioni esecutive. Queste funzioni iniziano ad emergere nella prima infanzia e consentono ai soggetti di controllare consciamente il proprio pensiero e il proprio comportamento e sottendono l'attenzione, la pianificazione, l'orientamento allo scopo, l'organizzazione del comportamento, il pensiero strategico, l'autocontrollo, l'autoregolazione, l'automonitoraggio, la regolazione e il controllo delle emozioni e della motivazione. Esse costituiscono quindi la base cognitiva sia per le abilità/capacità dei soggetti sia per i loro atteggiamenti.

E' ragionevole pensare che un buon sviluppo di queste funzioni nella prima infanzia influenzi sensibilmente la scolarizzazione mentre ipotesi più azzardate vengono avanzate sui vantaggi che risorse di questo tipo immagazzinate possono offrire nella vita anche a distanza di tempo.

Queste ricerche trovano punti di allineamento con la Teoria del carico cognitivo che indica nei limiti della memoria di lavoro la difficoltà principale per l'apprendimento. Memoria di lavoro, attenzione, autocontrollo, sono funzioni strettamente connesse.

E' possibile allestire percorsi didattici in grado di potenziare un modo sistematico le funzioni esecutive nei bambini, in particolare la loro attenzione e memoria di lavoro? Quali tipi di attività scegliere per questo scopo? Una strada percorribile è desumibile dal poderoso lavoro di organizzazione dei giochi infantile, in un'ottica di sviluppo psicofisico (Pesce et al. 2015⁵).

3-Pensiero logico-visivo. Lo stesso pensiero logico può essere sviluppato sin dalla prima infanzia, in particolare se sollecitato sul suo versante visivo (simmetrie, differenze, contrapposizioni). Molte evidenze raccolte dalla stessa associazione SApIE con le tavole logico-visive VIEP, orientano ad una risposta affermativa: bambini anche di 3-4 anni possono essere gradualmente "allenati" a risolvere problem solving via via più complessi attraverso i processi fondamentali di classificazione, ordinamento, inferenza, deduzione logica.

Come noto queste attività cognitive possono essere considerate i fondamenti stessi dell'intelligenza, anche se la visione classica di Piaget in questo senso è stata un po' ridimensionata.

Marta Pellegrini ha raccolto importanti evidenze (meta-analisi) sull'importanza di attuare interventi sin da bambini piccoli. per sviluppare abilità di ragionamento logico, in particolare se tali attività sono rafforzate da momenti metacognitivi (riflessioni su come si possano risolvere i problemi) (lavoro in corso di pubblicazione).

Se con consegne adeguate, bambini piccoli sono capaci di compiere processi inferenziali complessi, perché non sviluppare in loro questo tratto cognitivo così importante?

⁵ Pesca C, Marchetti R., Motta A., Bellucci M. (2015), Joy of moving, Calzetti Mariucci.



Società per l'Apprendimento e
l'Istruzione informati da Evidenza

4-Lettura e consapevolezza fonologica. Gli studi sull'apprendimento della lettura, hanno fatto avanzamenti significativi, in particolare dagli anni '90. Gli avanzamenti si sono caratterizzati per tre aspetti:

-la crescente importanza riconosciuta alla consapevolezza fonologica (cioè il riconoscere che nelle parole esistono delle componenti foniche che si possono ritrovare in parole diverse, per l'apprendimento della lettura

-la sconfessione dei metodi visivi e globali e l'importanza di mettere al centro dell'apprendimento la decodifica grafema- fonema (Per tutta questa questione cfr le ricerche caldegiate da SApIE, in www.lettura.sapie.it).

Oggi sappiamo che bambini anche di tre anni possono imparare a leggere, in particolare in lingue così trasparenti come l'italiano, se agevolati con giochi divertenti, disposti in ordine di complessità progressiva

Se ci si è resi conto che questo non solo è possibile ma corrisponde anche ad una curiosità diffusa dei bambini, perché privarli di questa opportunità? Non si tratta, come un tempo si affermava, di favorire una anticipazione forzata ma di accrescere le possibilità di autoaffermazione del bambino e, contestualmente di avere quanto prima possibile una visione dei soggetti che potrebbero avere dei problemi

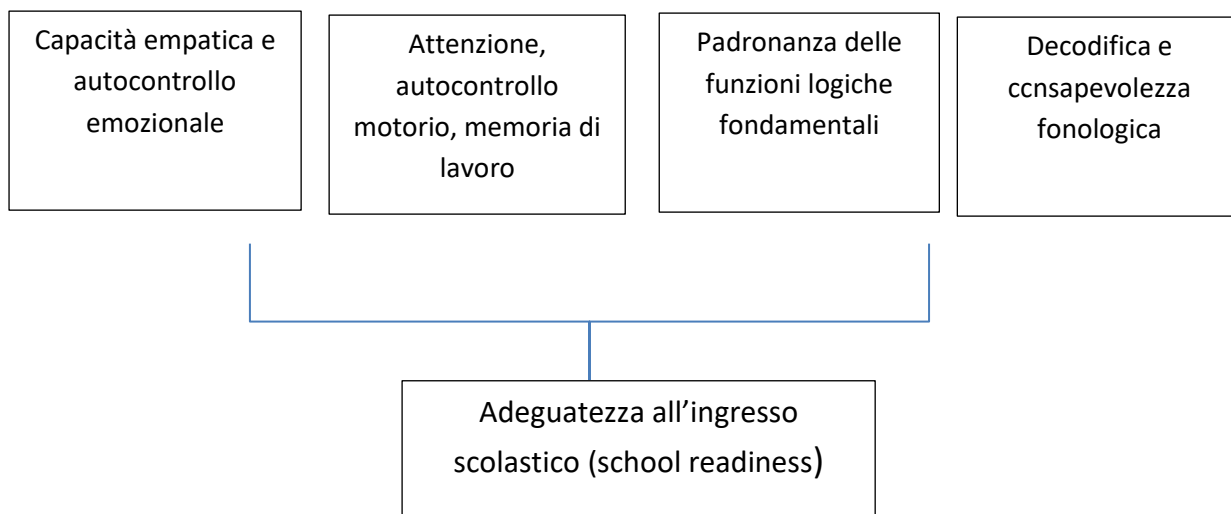
Si tratta di riformulare a questo riguardo gli obiettivi della scuola dell'infanzia. E' importante definire dei traguardi sul piano della consapevolezza fonologica e della lettura; è sufficiente e ragionevole a questo riguardo portare tutti i bambini in uscita dalla scuola alla capacità di leggere parole composte da vocali e sillabe piane.

School readiness. Le quattro dimensioni sopra indicate ci aiutano a ridefinire e differenziare rispetto ai modelli tradizionali una nozione di "adeguatezza all'ingresso scolastico" più adeguata ai nostri tempi.

La capacità empatica e l'autocontrollo emozionale, l'attenzione e la memoria di lavoro, l'autocontrollo motorio, la padronanza delle funzioni logiche fondamentali, la decodifica e la consapevolezza fonologica, sono componenti importanti del nostro modello



Società per l'Apprendimento e
l'Istruzione informati da Evidenza



L'attuazione del programma

Il programma ha interessato i bambini delle scuole dell'infanzia "via Dublino" e "via Parigi" dell'IC "Via Stoccolma", di Cagliari sviluppandosi intorno a quattro assi fondamentali, ciascuno dei quali è stato oggetto di attività aggiuntive, trattato in uno specifico laboratorio: narrazione-empatia; sviluppo del pensiero logico-visivo; funzioni esecutive; consapevolezza fonologica e lettura

Partecipazione ai laboratori Sapie
(anni di frequenza dal 2018 al 2021)

LABORATORI	NARRAZ/EMPATIA	FUNZIONI ESECUTIVE	LOGICO/VISIVO	C-FONO/LETT	PLESSI
a.s 2018/19	marzo/maggio	marzo/aprile	dicembre/maggio	dicembre/maggio	V. Dublino (A-B-C-D-E) V. Parigi (A-B)
a.s 2019/20	gennaio/febbraio dal 5 marzo lockdown	no	gennaio/febbraio dal 5 marzo lockdown	No	V. Dublino(A-C-D-E) V. Parigi (A)
a.s 2020/21	No	no	No	marzo/maggio	V. Dublino (A-C-D) V. Parigi (B – A solo i bambini di 4 ani)

I laboratori sono stati progettati con un impiego di 25 ore per ogni anno supervisionati a distanza dagli esperti. Il primo anno del progetto sono state coinvolte in totale 7 classi dei due plessi, così suddivisi:



**Società per l'Apprendimento e
l'Istruzione informati da Evidenza**

Scuola	Sezione	N. alunni
Via Parigi	A	20
	B	20
Via Dublino	A	21
	B	22
	C	21
	D	20
	E	19
Totale alunni		143

Nel primo anno di progetto, tra dicembre 2018 e maggio 2019, sono stati attivati tutti i quattro laboratori. Nonostante l'impegno consistente delle insegnanti alla fine del primo anno si è constatato che la conduzione dei quattro laboratori, aggiunti alle altre attività, rappresentassero un carico difficilmente sostenibile. Si allora è optato per abbandonare il laboratorio sulle funzioni esecutive che era quello che poneva maggiori criticità anche sul piano logistico. Nel secondo anno il sopraggiungere del Covid con il conseguente lockdown, a partire da marzo 2020, ha poi alterato l'intera programmazione

Il sovraccarico di lavoro legato alle conseguenze ha interferito pesantemente anche nel terzo anno, inducendo, in comune accordo con le insegnanti, ad una riduzione drastica con l'applicazione del solo laboratorio sulla consapevolezza fonologica e lettura.

Nonostante l'incompletezza rispetto al piano iniziale i quattro laboratori sono stati sperimentati interamente almeno una volta, monitorando gli avanzamenti e i risultati in uscita. Oltre a ciò una vastissima quantità di strumenti didattici e di valutazione è stata raccolta e verrà resa disponibile.. Qui ci soffermiamo a fornire qualche elemento informativo sulle caratteristiche di ciascun laboratorio, mentre per una presentazione approfondita rimandiamo ai rispettivi Quaderni di lavoro.

1-Narrazione e empatia

Questo laboratorio è stato attivato per i primi due anni, per 25 ore annue.

L'uso di fiabe e storie è da lungo tempo messo in risalto da una vasta tradizione pedagogica (Rodari, Malaguzzi, Catarsi, Cardarelli) ed è oggetto di numerosi giochi ed attività nella scuola dell'infanzia: la narrazione di una storia può essere anche il punto di avvio per varie attività educative (drammatizzazione, disegno, arricchimento linguistico, sviluppo creativo oltre che per una riflessione sulla struttura stessa o "grammatica" della storia (Propp, protagonisti e setting iniziale, problema, svolgimento delle azioni, momento culminante e risoluzione). Come già detto abbiamo cercato di fondere questa tradizione con l'educazione all'empatia. E' un approccio che prende lo spunto dal modello di Interactive storytelling adottato da SApIE. Ha previsto la creazione di una lista di storie da raccontare ai bambini che possono aiutare alla condivisione di emozioni, attraverso la *narrazione interattiva* per migliorare abilità di attenzione, riconoscimento,



**Società per l'Apprendimento e
l'Istruzione informati da Evidenza**

autoregolazione delle emozioni e comunicazione empatica nei bambini. Il narratore narra ininterrottamente una storia per 7-8 minuti. Ai bambini viene chiesto di esprimere le stesse emozioni provate dal narratore, con le sue stesse modalità espressive, fisiognomiche e gestuali. La storia include alcuni momenti topici, situazioni accompagnati da particolari sensazioni o emozioni, su cui il narratore si sofferma enfatizzando specifiche espressioni (volto, gesti, movimenti del corpo), scelte dalla seguente lista di 10 situazioni: attesa, paura, sforzo, osservazione, sorpresa, freddo, corsa, riparo, sollievo, gioia.

L'insegnante, mentre racconta, deve porre molta enfasi sulla comunicazione paralinguistica ed extralinguistica, con assunzione di atteggiamenti divertenti ed espressivi, garantendo, attraverso lo sguardo, contatto e comunicazione empatica per tutta la durata della storia. I bambini sono indotti a partecipare emozionalmente e coralmemente secondo le espressioni fisiche o verbali dell'educatore narrante.

Sono state create storie, sia da parte delle insegnanti (tabella 1), sia da parte del Dott. Zanaboni che parlano di diversità, integrazione, accoglienza come da programmazione annuale delle scuole coinvolte.

Tabella 1 - Storie create dalle insegnanti

S'Antantonio de su fogu
Il lupo e i 7 capretti
Angela Bellana
Piccoccheddu e l'Orco
A caccia dell'orso
Tourandot
Il mostro peloso
Biancaneve
Prosciutto e uova verdi

Un osservatore esterno annota su apposita scheda la prontezza con cui i bambini si identificano con l'emozione del narratore in ciascuno dei momenti topici inclusi nella storia (tre livelli: immediata/lenta/assente).

I dati rilevati durante l'osservazione del secondo anno di progetto, hanno mostrato come una percentuale superiore al 90% dei bambini della fascia 4-5 anni sia risultata attenta all'esposizione delle storie da parte delle maestre. I bambini di tre anni hanno mostrato un'attenzione minore, con una percentuale di bambini attenti che si attesta intorno al 75%. tabella 4 e 5 sono riassuntive delle due scuole nel secondo anno di monitoraggio del laboratorio (Attento, Non attento e Parzialmente Attento).



**Società per l'Apprendimento e
l'Istruzione informati da Evidenza**
- tabella riassuntiva "Via Parigi"

Data	13/03/2019	20/03/2019	27/03/2019	03/04/2019
Storia	PEZZETTINO	ECOLINO	E tu di che colore sei?	Di che colore è un bacio?
3 anni	A 75%	A 81%	A 75%	A 75%
	PA 25%	PA 19%	PA 25%	PA 25%
	NO 0%	NO 0%	NO 0%	NO 0%
4 anni	A 100%	A 100%	A 100%	A 100%
	PA 0%	PA 0%	PA 0%	PA 0%
	NO 0%	NO 0%	NO 0%	NO 0%
5 anni	A 100%	A 100%	A 100%	A 100%
	PA 0%	PA 0%	PA 0%	PA 0%
	NO 0%	NO 0%	NO 0%	NO 0%

Tabella 2 - tabella riassuntiva "Via Dublino"

Data	20/03/2019	27/03/2019	02/04/2019
Storia	Il mostro peloso	Biancaneve	Prosciutto e uova verdi
3 anni	A 70%	A 69%	A 79%
	PA 19%	PA 21%	PA 14%
	NO 11%	NO 10%	NO 7%
4 anni	A 94%	A 90%	A 91%
	PA 3%	PA 5%	PA 6%
	NO 3%	NO 5%	NO 3%
5 anni	A 91%	A 91%	A 88%
	PA 6%	PA 6%	PA 9%
	NO 3%	NO 3%	NO 3%

Molto alto l'interesse e la partecipazione delle insegnanti che si sono messe in gioco. L'alto livello di partecipazione e di coinvolgimento già rilevato a livello dei bambini di 4 anni, vicino al 100% per i bambini di cinque anni, a cui va aggiunto il fatto che le schede di rilevazione non hanno messo in evidenza nessun comportamento atipico persistente, di disturbo o di sistematica disattenzione, fornisce un dato importante sul fatto che tutti questi bambini, già al momento di queste prove intermedie avessero conseguito un buon livello di autoregolazione delle emozioni e comunicazione empatica.



2. Sviluppo di funzioni esecutive (memoria di lavoro, attenzione, inibizione dell'impulsività, flessibilità)

Il laboratorio sullo sviluppo delle funzioni esecutive ha visto solo una parziale attivazione nel primo anno tra marzo e aprile.

L'obiettivo è stato quello di potenziare sistematicamente le funzioni esecutive:

- Inibizione di un'azione impulsiva e progressivo autocontrollo;
- Flessibilità, Cambio improvviso del comportamento, Cambio del punto di vista;
- Attenzione /concentrazione su particolari tipologie di segnali [resistendo alla distrazione];
- Tenere in memoria un numero crescente di regole (potenziamento progressivo della memoria di lavoro).

I giochi proposti hanno la funzione di rinforzare le aree subcorticali che interferiscono più direttamente con le funzioni motorie e cognitive superiori. Si configurano come un allenamento progressivo da condurre con sistematicità, procedendo a livelli di complessità via via maggiore per conseguire un potenziamento cognitivo con riscontri anche sul piano neurologico.

Si consideri esemplificativamente la tipologia dei giochi motori in cui comunemente l'insegnante stabilisce, in un contesto divertente, che a determinati segnali, il bambino compia determinati gesti (*se io faccio così... allora voi fate così*)

Esempio di azioni (segnali) del docente:

Battere le mani una volta
Battere le mani 2 volte
Alzare un braccio
Alzare due braccia
Fare un giravolta
Fare un inchino
.....

Esempio di azioni richieste al bambino in rapporto all'azione(segnale) del docente

Fare un passo grande in avanti
Fare un passo piccolo in avanti
Fare un passo grande in indietro
Fare un passo piccolo in indietro
Fare un saltello
Rimanere fermo

Le azioni hanno avuto quindi l'obiettivo di selezionare e descrivere non meno di 4-5 giochi mostrando come si possa aumentare il livello di difficoltà (ad esempio in funzione delle regole da tenere a mente). E la messa a regime di giochi sostenibili. Sono stati creati dalle insegnanti i seguenti giochi riportati nella tabella sottostante.

Tabella 3 - Giochi creati dalle insegnanti

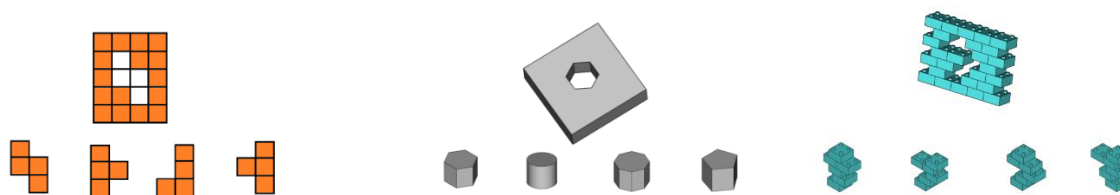
Riconoscere l'oggetto mancante
Travestimento - Trovare l'indumento che manca
Trovare il particolare
Memory
Associazione movimento-immagine
Gioco sacco pieno-sacco vuoto
Un, due, tre stella
A caccia di colori
La strega mangia colori

I bambini hanno risposto positivamente. I giochi sono resi sempre più impegnativi, inserendo difficoltà diverse. È stato utilizzato il gioco dei puzzle per i bambini di 3, 4 e 5 anni. Il laboratorio ha presentato criticità in quanto i gruppi dei bambini sono sempre stati piccoli e il tempo complessivamente impegnato in giochi davvero funzionali allo sviluppo delle funzioni esecutive per tutti i bambini è stato poco significativo. Il laboratorio è stato abbandonato l'anno successivo.

3 Sviluppo del pensiero logico visivo

Il laboratorio sullo sviluppo del pensiero logico visivo è stato attivato per i primi due anni del progetto. Ha coinvolto 43 bambini 3 anni e 97 bambini 4-5 anni.

Ci si è avvalsi del materiale VIEP, composto da circa 150 tavole logico visive, già prodotto da SApIE. Fondamentalmente si tratta di attività in cui si chiede al bambino di scegliere il pezzettino giusto che va a completare la figura, come negli esempi qui sotto riportati



È stato fornito un pdf stampabile e un kit utilizzabile su computer anche in contesto domestico, con l'aiuto di un adulto (a cui si aggiungono altri giochi utilizzabili www.cognitivetools). [Integrazione con blocchi logici ed altre attività indicate dagli operatori: classificazioni, riconoscimento di strutture geometriche...].

Ad ogni sessione, della durata di circa 1 ora e 30 minuti, sono state presentate 3 tavole per un totale di circa 16-18 incontri.



Società per l'Apprendimento e
l'Istruzione informati da Evidenza

La modalità di lavoro privilegiata è stata il lavoro a coppie con la presentazione delle tavole su supporto cartaceo o tablet, tenendo sotto controllo la risposta immediata, spingendo il bambino alla riflessione e alla verbalizzazione sul perché della risposta

E' impressionante rilevare come bambini anche di tre anni riescano in buona parte a risolvere problemi di deduzione logica-visiva; la maggior parte dei bambini, suddivisi per fasce di età (gruppo 3 anni e gruppo 4-5 anni), ha risposto correttamente alle tavole proposte.

La Tabella 1 presenta le tavole proposte per i 3 e i 4-5 anni suddivise per step. Per il secondo e/o terzo step è segnalato per ciascuna tavola la percentuale di risposte corrette separatamente per le due scuole⁶.

Step 1 VIA DUBLINO											
3 anni	D02 D03 D04 C02 D03 F01 D06 E04 F03 G03 P05 K08					4-5 anni	D02 D03 D04 C02 D03 F01 D06 E04 F03 G03 P05 K08				
Step 2 VIA DUBLINO											
3 anni	A13 C04 F02 B02 E04 AC04 A14 D10 Z03 C01 E10 Z077 B05 AC03 Z01					4-5 anni	H04 G04 AC03 AB03 P03 Z08 H02 AC07 F15 P12 Z03 E05 X02 G09 D09				
Step 2 VIA DUBLINO											
3 anni	AB18 62%	F05 57%	H02 38%	D14 76%	G06 38%	4-5 anni	X06 51%	H10 86%	C06 43%	W02 29%	AC8 63%
	H04 52%	B10 38%	F11 43%	G09 57%	C06 57%		E09 40%	AB18 50%	V01 64%	AB6 57%	F11 69%
	D19 71%	G02 29%	E05 62%	AC5 48%	H08 71%		W04 51%	Z05 43%	AB15 43%	G10 51%	F04 74%

⁶ Per una analisi più dettagliata cf. il relativo Quaderno di lavoro.



Società per l'Apprendimento e
l'Istruzione informati da Evidenza

Step 1 VIA PARIGI											
3 anni	D02 D03 D04					4-5 anni	C02 D03 F01 D06 E04 F03				
Step 2 VIA PARIGI											
3 anni	A13 94%	C04 82%	F02 59%	B02 59%	E04 65%	4-5 anni	H04 100%	G04 50%	AC3 79%	AB3 63%	P03 54%
	AC4 76%	A14 100%	D10 71%	Z03 82%	C01 88%		Z08 96%	H02 83%	AC7 83%	F15 54%	P12 83%
	E10 6%	Z07 94%	B05 59%	AC3 77%	Z01 76%		Z03 92%	E05 88%	X02 46%	G09 96%	D09 96%
	A18 71%	F05 65%	H02 47%	D14 82%	G06 47%		X06 50%	H10 92%	C06 100%	W02 42%	AC8 71%
	H04 59%	B10 59%	F11 59%	G09 65%	C06 76%		E09 42%	AB18 92%	V01 83%	F11 67%	AB6 67%
	D19 94%	G02 53%	E05 82%	AC5 47%	H08 71%		W04 63%	Z05 63%	AB15 33%	G10 75%	F04 63%
Step 3 VIA PARIGI											
3 anni	D03 82%	D02 88%	D04 35%	C02 65%	F01 76%	4-5 anni	D03 100%	D02 100%	D04 63%	C02 96%	F01 96%
	D06 82%	E04 65%	F03 71%	G03 53%	P05 88%		D06 96%	E04 88%	F03 79%	G03 92%	P05 92%

Tabella 1. Tavole e percentuale di risposte corrette.

Questi dati sollevano interessanti riflessioni sulle possibilità e sulla necessità di sviluppare sin dai livelli infantili il pensiero logico, aspetti che sono oggetto di studio da parte di M. Pellegrini e si collegano ai programmi VIEP e LIEP in corso di sperimentazione anche nella scuola primaria. Francesco Leonetti ha anche messo a disposizione un sw interattivo con i giochi di logica separati per livello crescente di difficoltà, applicabili sino con bambini di 12 anni.

4. Consapevolezza fonologica e lettura

Questo laboratorio, con impiego di 25 ore, è stato attuato nel primo anno e nell'ultimo. E' l'unico per il quale sono state anche raccolte delle prove finali. Ha previsto l'utilizzo del metodo fonosillabico, secondo le indicazioni di S. Dehaene (vedi www.lettura.sapie.it). Cominciando dalla decodifica grafema-fonema, già possibile per le vocali con bambini di 3-4 anni, si passa poi alle sillabe piane/aperte attraverso l'utilizzo di letterine magnetiche che possono essere manipolate e riprodotte. Attraverso giochi di riconoscimento di parole con vocale iniziale o finale, sillaba piana iniziale o finale si potenzia l'aspetto metafonologico.

Per il monitoraggio degli apprendimenti sono state create e utilizzate apposite matrici dove, per ogni alunno, si è indicato se, nella specifica attività, ha compiuto l'esercizio correttamente, con l'aiuto dell'insegnante o se ha commesso errori, Si veda ad esempio la tab qui riportata riassuntiva degli avanzamenti di consapevolezza metafonologica delle due scuole alla fine del 2019

Rilevamento avanzamenti programma ALFABETO "Via Parigi"

Da ta	11/03 /2019	11/03 /2019	12/03 /2019	18/03 /2019	18/03 /2019	25/03 /2019	25/03 /2019	26/03 /2019	26/03 /2019	01/04 /2019	02/04 /2019	08/04 /2019	09/04 /2019
Sto rie	che suono ha questo vestiti no? M	quale di questi due è' il vestiti no per questa sillaba . MA ME	disegn are, usand o varie modali tà , lettere che compo ngono le sillabe MA ME	trovar e le sillabe MA ME tra le letteri ne magne tiche della lavagn a e sulla tastier a del PC	trovar e parole che inizian o con le sillabe MA ME	quale di questi due è il vestiti no per questa sillaba . MA ME MI MO	disegn are, usand o varie modali tà, lettere che compo ngono le sillabe MA ME MI MO	trovar e le sillabe MA ME MI MO tra le letteri ne magne tiche della lavagn a e sulla tastier a del PC	trovar e parole che inizian o con le sillabe MA ME MI MO	quale di questi due è' il vestiti no per questa sillaba . MA ME MI MO MU	disegn are, usand o varie modali tà , lettere che compo ngono le sillabe MA ME MI MO MU	trovar e le sillabe MA ME MI MO tra le letteri ne magne tiche della lavagn a e sulla tastier a del PC	trovar e parole che inizian o con le sillabe MA ME MI MO MU
3 an ni	SI 69%	SI 75%	SI 75%	SI 75%	SI 75%	SI 75%	SI 75%	SI 75%	SI 75%	SI 75%	SI 75%	SI 75%	SI 75%
4 an ni	SI 63%	SI 74%	SI 74%	SI 74%	SI 74%	SI 74%	SI 74%	SI 74%	SI 74%	SI 74%	SI 74%	SI 74%	SI 79%
5 an ni	SI 100%	SI 100%	SI 100%	SI 100%	SI 100%	SI 100%	SI 100%	SI 100%	SI 100%	SI 100%	SI 100%	SI 100%	SI 100%

Rilevamento avanzamenti programma ALFABETO "Via Dublino"

Da ta	19/03 /2019	19/03 /2019	19/03 /2019	19/03 /2019	19/03 /2019	26/03 /2019	26/03 /2019	26/03 /2019	26/03 /2019	02/04 /2019	02/04 /2019	02/04 /2019	02/04 /2019
4 an ni	SI 71%	SI 70%	SI 76%	SI 78%	SI 76%	SI 72%	SI 83%	SI 81%	SI 79%	SI 75%	SI 84%	SI 81%	SI 76%
5 an ni	SI 94%	SI 88%	SI 100%	SI 100%	SI 100%	SI 94%	SI 94%	SI 100%	SI 100%	SI 100%	SI 100%	SI 100%	SI 100%

Come si può vedere al termine del percorso sono risultati capaci di superare tutti gli esercizi autonomamente senza aiuto, circa 3 bambini su 4 di 3 o di 4 anni la quasi totalità di quelli di cinque





Valutazione in uscita del laboratorio lettura

Nel terzo anno del laboratorio sono state applicate prove in entrata e in uscita per i bambini di 4 e di 5 anni (le stesse prove sono ripetute dopo le 26-28 h di intervento). Per questa verifica sono state scelte due prove ad alta capacità predittiva per le abilità di lettura, la prova Riconoscimento di lettere della Batteria PRCR-2 (Cornoldi, Miato, Molin e Poli, 2009) costituita da 12 item e la prova di (Riconoscimento sillaba iniziale di parola (7 item) riadattamento di prove canoniche consapevolezza fonologica.

Queste due abilità sono infatti quelle fondamentali che consentono la decodifica grafema-fonema, il meccanismo di base su cui si fonda l'apprendimento della lettura

Di grande interesse sono i dati ottenuti da queste prove che qui presentiamo in forma sintetica, Per comodità, nella prova di riconoscimento Lettere i punteggi che vanno da 0 a 12, sono stati distinti in tre livelli: ALTI (tra 9 e 12); MEDI (tra 6 e 8) ; BASSI (minori di 6) .La Tb.

Prova di riconoscimento di lettere (si chiede al bambino di trovare tra le lettere a destra la lettera uguale a quella a sinistra dentro al quadrato

B SBBP

S SBGO

L TILU

C OCGC

A AEVΛ

R BPRR

T ILLT

G CQGG

N VVNM

E JEFΞ

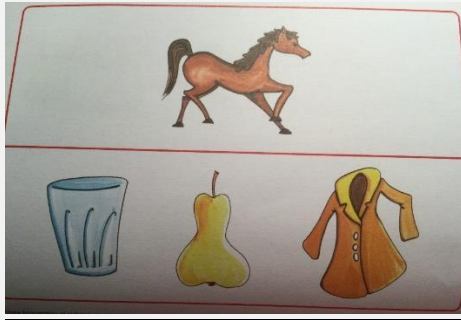
f t j h f

d b p q d

Esempio di prova di consapevolezza fonologica: Il bambino ha dinanzi il quaderno con i disegni. La consegna a voce dell'insegnante chiede al bambino di segnare tra le tre immagini quella che inizia

1. Consegna a voce: Qual è la parola che comincia come CAVALLO:

Scegli tra BICCHIERE, PERA o CAPPOTTO?



BICCHIERE	PERA	CAPPOTTO
-----------	------	----------



Società per l'Apprendimento e
l'Istruzione informati da Evidenza

Punteggi ottenuti:

ETA' 4 anni	Riconoscimento Caratteri Punteggio max.12)	Prova d'ingresso (genn.-21)	ALTI	MED I	BASSI	Prova d'uscita (maggio 21)	ALTI	ME DI	BASSI	
			5	8	5		13	4	1	
ETA' 5 anni	Riconoscimento Caratteri Punteggio max.12)	Prova d'ingresso	ALTI	MED I	BASSI	Prova d'uscita	ALTI	ME DI	BASSI	
			18 12 a punteggio pieno				18 13 a punteggi o pieno			

Si può ragionevolmente ritenere che soggetti che ottengono nella prima prova almeno un punteggio uguale a 10 abbiano già raggiunto una abilità di riconoscimento percettivo di lettere adeguato ad affrontare senza problemi i passi successivi della decodifica grafema- fonema

Per la prova di consapevolezza fonologica, riconoscimento di sillabe iniziali (18 bambini) si considera punteggio ALTO (6 o 7); MEDIO (3-4-5); BASSO= (1-2)

ETA' 4 anni	Prova di consapevolezza fonologica Punteggio max.7)	Prova d'ingresso (marzo.-21)	ALTI	MEDI	BAS SI	Prova d'uscita (maggio 21)	ALTI	MEDI	BASSI	
			4	8	5		12	5	0	
ETA' 5 anni	Prova di consapevolezza fonologica Punteggio max.7)	Prova d'ingresso (Ott. 20)	ALTI	MEDI	BAS SI	Prova d'uscita (febbr. 21)	ALTI	MEDI	BASSI	
			18 In 5 punteggio 6, in 13 punteggio massimo	0	0		18 In 3 punteggio 6, in 15 punteggio massimo			



**Società per l'Apprendimento e
l'Istruzione informati da Evidenza**

Mentre i bambini di 4 anni hanno mostrato significativi miglioramenti dalla prova iniziale a quella finale, spostandosi in modo rilevante nella zona medio-alta, i dati mostrano come quasi tutti bambini di 5 anni avessero già in ingresso conseguito il punteggio massimo, che viene consolidato ulteriormente nelle prove in uscita, sia sul riconoscimento di lettere che sul il riconoscimento della sillaba iniziale.

Questi dati, aggiunti agli altri, confermano da un lato la praticabilità dell'approccio seguito, dall'altra il conseguimento complessivo di un ottimo livello di school readiness in uscita di tutti i bambini che hanno partecipato al programma ed hanno preso parte a questa valutazione finale.

Osservazioni conclusive

Traendo alcune osservazioni conclusive riassumiamo i pareri delle insegnanti che hanno partecipato con assiduità alle attività mostrando particolare interesse, soprattutto verso quelle di Alfabeto, Narrazione e Logica

Il giudizio che rilasciato dalle insegnanti è il seguente:

I tre anni del Progetto "Sul filo..." sono stati non solo una rete per piccoli equilibristi ma un'occasione di formazione che ha rafforzato l'efficacia della didattica ma anche un'opportunità proficua degli apprendimenti dei bambini.

Gli alunni impegnati nelle attività hanno risposto con un feedback positivo, tra le varie proposte didattiche suggerite dal Prof. Calvani, attraverso schede o immagini, il gioco delle rime, riconoscimento delle vocali, la parola che inizia con...sono state integrate attività creative e di manipolazione, come scrivere le vocali con i chiodini di plastica o dipingerle con le tempere e realizzare l'iniziale del proprio nome con la pasta modellabile. Possiamo ritenerci in parte soddisfatte degli obiettivi raggiunti dai bambini riguardanti il laboratorio potenziamento meta-fonologico. Il Progetto ha permesso di potenziare maggiormente le abilità già acquisite negli anni precedenti.

Gli obiettivi prefissati in parte sono stati raggiunti, la situazione dovuta al covid non ci ha permesso di sfruttare ampiamente le ore di compresenza in una maniera efficace. Il prospetto riguardante le modalità di "come operare" sono state un valido aiuto. I bambini appunto sono stati coinvolti attraverso una forma ludica in tutti i percorsi rispondendo positivamente.

Attraverso l'interactive storytelling si è potuto constatare e confermare la capacità di coinvolgimento emotivo dei bambini nella narrazione; nessuno dei bambini partecipanti ha mostrato comportamenti sistematici di disattenzione o di assenteismo. Le insegnanti hanno arricchito le loro abilità di narrazione assumendo ruoli e forme più creative e coinvolgenti. È importante sviluppare le straordinarie potenzialità che questa metodologia offre nell'arricchimento complessivo della personalità, anche in rapporto con altre dimensioni (drammatizzazione teatrale).

Le funzioni esecutive sono risultate l'aspetto meno sperimentato del progetto. Ciò non toglie che gli indizi raccolti non siano stati promettenti. Occorrerà ripresentare e sperimentare in futuro in



**Società per l'Apprendimento e
l'Istruzione informati da Evidenza**

modo più sistematico le attività in questione, soprattutto la sequenza di giochi con consegne via via più complesse, avvalendoci dei suggerimenti ricavabili dai lavori che evidenziano le implicazioni psicologiche insite nei giochi (vedi ad es. Pesce et al, op. cit.)

Circa la dimensione logica si è potuto verificare come bambini anche di tre anni potessero essere portati a miglioramenti significativi con inferenze complesse, anche se i dati necessitano ancora di essere meglio sistematizzati.

Nell'ambito del laboratorio lettura e consapevolezza fonologica si è confermato come pressoché tutti i bambini di 3-4 anni sappiano applicare la decodifica grafema-fonema a livello delle singole vocali o loro composizione, pressoché tutti i bambini tra i 4-5 anni possono applicare la decodifica su sillabe piane, e come bambini in uscita di cinque anni possano essere portati a livelli di riconoscimento percettivo delle lettere e di consapevolezza fonologica di alto livello. I materiali raccolti stanno per essere organizzati in un apposito quaderno di lavoro in cui si raccolgono anche gli avvertimenti a cui fare attenzione quando si voglia avviare bambini in età prescolare nel campo dell'apprendimento della lettura..

A giudizio dell'intero gruppo di coordinamento scientifico in breve i punti di forza rilevati nell'attuazione del programma possono essere indicati nei seguenti:

-ciascuno dei quattro laboratori presentati si è rivelato applicabile, interessante, e capace di produrre avanzamenti documentabili negli apprendimenti specifici attesi; questo arreca una conferma sostanziale alla validità dell'impianto ed alla sua riproponibilità

-ciascuno dei quattro laboratori ha consentito la produzione di materiali didattici, materiali per la formazione, strumenti di valutazione che sarà necessario risistemare per riutilizzare (vedi relativi Quaderni))

La criticità maggiore va individuata nel fatto che l'attuazione dei 4 laboratori ha si è rivelata una richiesta eccessiva che, aggiungendosi anche alla contestuale sperimentazione dell'ITD, ha generato sovraccarico e bisogno di semplificazione nelle insegnanti. A questo si è aggiunta la criticità rappresentata dal Covid che ha prodotto una ulteriore limitazione delle attività, per i tempi richiesti dalle procedure sanitarie, oltre che una alterazione dell'originaria fisionomia didattica (si pensi il lavoro a coppie).

Ciò ha comportato che la finalità di mettere a regime un sistema laboratoriale nuovo, con i 4 laboratori come assi portanti di un diverso modello di scuola dell'infanzia, come era nelle aspettative iniziali, non sia stato conseguito. Sono dunque state acquisite importanti conferme sul fatto che le attività proposte singolarmente sono attuabili e che funzionano ma si dovrà rimandare a condizioni diverse per una loro integrale sistematica ripresentazione come dimensioni fondamentali di una scuola dell'infanzia diversamente riconfigurata.

Un ringraziamento particolare va ai docenti partecipanti, senza i quali la sperimentazione non sarebbe stata possibile.

Docenti via Dublino

Referente progetto: sez. B Collu Valentina (3 anni)

SAPIE - Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenza

c/o Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione - Università degli Studi di Torino

Via Gaudenzio Ferrari 9/11 - 10124 Torino - CF 94252750487 iban IT20Y3608105138244482444506

www.sapie.it



**Società per l'Apprendimento e
l'Istruzione informati da Evidenza**

Sez. A: Degioannis Valeria (3 anni) - Musu Maria Laura (1 anno)

Sez. B: Anedda Tiziana (1 anno)

Sez. C: Dessanti Michela (3 anni) - Serra Marilisa (3 anni)

Sez. D: Mulas Martina (2 anni) - Lostia di Santa Sofia Emanuela (3 anni) - Sirigu Daniela (1 anno)

Sez. E: Melis Daniela (3 anni) - Puddu Claudia (1 anno)

Docenti via Parigi

Sez. A: Cardia Cristina (1 anno) - Marcellino Maria Renata (1 anno)

Sez. B: Buccafusca Triestina Florinda (3 anni) - Floris Maria Floria (3 anni)

SAPIE

Prof A. Calvani

D. Della Rina

M. Pellegrini

B. Zanaboni