



UNIMORE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in
Scienze della Formazione Primaria

**Costruire continuità: la metacognizione come
dispositivo pedagogico tra scuola dell'infanzia e
scuola primaria**

Relatrice

Prof.ssa Barbara Caprara

Laureanda

Debora Mazza

Anno Accademico 2025/2026

INDICE

INTRODUZIONE.....	1
CAPITOLO 1	5
Educare alla complessità: tra competenze e metacognizione	5
1.1 Sfide educative della società contemporanea	5
1.2 Competenza come risposta alla complessità	6
1.2.1 Quadro normativo e internazionale delle competenze	8
1.3 Imparare ad imparare: sviluppi teorici e implicazioni pratiche	9
1.3.1 Evoluzione teorica del costrutto	9
1.3.2 Dimensione didattica dell'imparare a imparare	13
1.4 La metacognizione come dispositivo di consapevolezza e regolazione	14
1.4.1 Definizione e sviluppo del concetto	16
1.4.2 Fondamenti teorici della metacognizione.....	22
1.4.3 Strumenti di misurazione della metacognizione	24
1.4.3.1 Strumenti di misurazione indiretta della metacognizione	25
1.4.3.2 Strumenti di misurazione diretta della metacognizione	26
1.4.4 La metacognizione nella pratica didattica	29
1.4.4.1 Il ruolo dell'insegnante nella didattica metacognitiva.....	30
1.4.4.2 Il ruolo dell'alunno	33
1.4.4.3 Strumenti e metodologie	34
1.4.4.4 Verso una didattica continua e verticale.....	36
CAPITOLO 2	39
La continuità educativa e lo sviluppo coerente dell'identità cognitiva.....	39
2.1 Il principio di continuità educativa.....	39
2.1.1 Fondamenti teorici.....	39
2.1.2 Definizione e dimensioni del costrutto.....	42
2.1.3 Evoluzione storica e riferimenti normativi.....	45
2.1.4 Strategie e strumenti di continuità.....	49

2.2 Tra principio e attuazione: criticità e rischi della continuità educativa.....	54
2.2.1 Il rischio dell'omologazione dei percorsi formativi	55
2.2.2 I limiti di una logica di preparazione al grado successivo.....	57
2.3 La continuità efficace: la centralità del soggetto	58
2.3.1 Metacognizione e sviluppo dell'identità cognitiva.....	60
2.3.2 L'accompagnamento educativo tra continuità e cambiamento	61
2.3.3 Strumenti metacognitivi per la continuità educativa	62
2.3.4 La figura del docente nel suo ruolo intra e intergrado.....	65
CAPITOLO 3	67
Metacognizione e continuità educativa: un'indagine esplorativa tra concezioni e pratiche dei docenti	67
3.1 Obiettivi di ricerca	67
3.2 Campione	68
3.2.1 Docenti della Scuola dell'Infanzia	69
3.2.2 Docenti della Scuola Primaria.....	70
3.3 Metodologia di ricerca	71
3.3.1 Presentazione dello strumento.....	71
3.3.2 Modalità analisi dei dati	72
3.4 Risultati	72
3.4.1 Domanda di ricerca 1	72
3.4.1.1 Concezioni della metacognizione attribuite dai docenti.....	73
3.4.1.2 Valore assegnato alla metacognizione rispetto altre dimensioni	75
3.4.1.3 Utilizzo delle strategie metacognitive nella pratica didattica	78
3.4.1.4 Sintesi dei risultati	80
3.4.2 Domanda di ricerca 2	82
3.4.2.1. Concezione della continuità educativa	83
3.4.2.2 Obiettivi centrali della continuità	85
3.4.2.3 Bisogni educativi legati alla transizione.....	88
3.4.2.4 Progetti e pratiche di continuità:.....	90
3.4.2.5 Sintesi dei risultati	92

3.4.3 Domanda di ricerca 3	94
3.4.3.1 Valore della metacognizione nei progetti di continuità.....	95
3.4.3.2 Presenza della metacognizione nei progetti di continuità	97
3.4.3.3 Sintesi dei risultati	100
3.4.4 Approfondimento documentale: analisi del PTOF dell'Istituto Comprensivo Montebello	101
3.4.4.1 Presentazione del contesto scolastico.....	102
3.4.4.2 La continuità educativa: analisi del PTOF e confronto con le rappresentazioni dei docenti.....	102
3.4.4.3 La metacognizione nelle pratiche e nei processi di continuità: analisi del PTOF e confronto con le rappresentazioni dei docenti	107
3.5 Considerazioni conclusive.....	111
CONCLUSIONI	113
BIBLIOGRAFIA.....	115
RINGRAZIAMENTI.....	122
ALLEGATO 1: RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO	126

*A mio nonno Valter,
ti pensiamo e ti penseremo per sempre.*

INTRODUZIONE

La società contemporanea è caratterizzata da una disponibilità senza precedenti di informazioni e opportunità di accesso al sapere. Lo sviluppo delle tecnologie digitali e dei nuovi ambienti di apprendimento ha progressivamente ampliato i canali attraverso cui gli individui possono entrare in contatto con conoscenze ed esperienze formative. Questa situazione coinvolge e investe il sistema formativo, il cui compito consiste sempre più nell'accompagnare gli studenti nella costruzione degli strumenti necessari per orientarsi consapevolmente nel mondo delle conoscenze, mantenendo un ruolo attivo e protagonista nel proprio percorso di apprendimento.

Assume pertanto rilevanza il tema delle competenze, intese come capacità di mobilitare risorse cognitive, affettive e relazionali per affrontare situazioni nuove e complesse. In particolare, la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018) individua tra le competenze fondamentali per la formazione del cittadino quella dell'“imparare a imparare”. Al centro di tale competenza si colloca la dimensione metacognitiva dell'apprendimento, concetto che richiama la capacità di riflettere sui propri processi cognitivi, monitorarli e regolarli. Attraverso la valutazione delle strategie utilizzate, dei risultati raggiunti e delle difficoltà incontrate, lo studente sviluppa strumenti che gli consentono di riconoscere connessioni e trasferire quanto appreso tra esperienze differenti. In questo modo si costruisce una continuità interna dell'apprendimento che permette di attribuire significato e coerenza alle diverse esperienze formative.

Ciò trova un corrispettivo sul piano pedagogico nel concetto di continuità educativa, ovvero la capacità del sistema scolastico di accompagnare gli alunni nei passaggi tra i diversi ordini di scuola attraverso percorsi coerenti e progressivi. Essa costituisce una dimensione fondamentale della progettazione didattica, poiché mira a favorire uno sviluppo armonico della persona, valorizzando le esperienze pregresse e sostenendo la costruzione di nuove competenze. Tale processo non può però essere concepito come semplice uniformità tra i diversi gradi scolastici, al contrario, richiede di riconoscere e valorizzare il ruolo formativo delle differenze e delle trasformazioni che caratterizzano il percorso evolutivo della persona. Diviene quindi rilevante interrogarsi

su quali strumenti possano consentire al soggetto di mantenere un filo di coerenza tra i diversi gradi scolastici.

A partire da tale interrogativo, il presente lavoro si propone di approfondire il rapporto tra metacognizione e continuità educativa, ipotizzando che la prospettiva metacognitiva possa rappresentare un elemento significativo per la costruzione di percorsi formativi orientati allo sviluppo di soggetti capaci di riconoscere il percorso compiuto, dirigere le proprie scelte e partecipare attivamente alla costruzione del sapere. In particolare, si intende esplorare come la capacità di riflettere sui propri processi di apprendimento possa contribuire alla costruzione di una continuità non soltanto curricolare, ma anche interna al soggetto, favorendo il riconoscimento e il trasferimento delle strategie cognitive maturate nei diversi contesti scolastici, portando alla definizione di un processo di continuità efficace.

Alla luce delle considerazioni teoriche e didattiche, il presente elaborato si articola in tre capitoli. Nel primo capitolo vengono analizzate le sfide educative poste dalla società contemporanea e il ruolo delle competenze come risposta alla complessità. Dopo un inquadramento teorico e normativo della competenza “imparare a imparare”, il capitolo approfondisce il contributo della metacognizione ai processi di apprendimento, illustrandone i principali riferimenti teorici, le dimensioni costitutive, gli strumenti di rilevazione e le implicazioni didattiche.

Il secondo capitolo è dedicato alla continuità educativa. Attraverso l'analisi dei principali riferimenti teorici e normativi, vengono approfondite le diverse dimensioni del costruito, mettendone in evidenza finalità, potenzialità e criticità. Successivamente viene sviluppata una riflessione sul rapporto tra continuità educativa e metacognizione, evidenziando come quest'ultima possa contribuire alla costruzione di percorsi di apprendimento verticali significativi.

Con lo scopo di integrare la riflessione teorica con uno sguardo empirico sulla pratica educativa, il terzo capitolo presenta un'indagine condotta tramite questionario rivolto a docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. L'indagine mira ad approfondire come metacognizione e continuità educativa siano concepite e tradotte nella pratica scolastica, esplorando in particolare il valore riconosciuto alla prospettiva metacognitiva come possibile risorsa per sostenere i processi di transizione tra i due ordini di scuola.

L'elaborato intende così offrire un contributo alla riflessione pedagogica sul rapporto tra apprendimento consapevole e continuità educativa, nella convinzione che una scuola attenta ai processi metacognitivi possa favorire la costruzione di un autentico “filo di continuità” nei percorsi di crescita degli studenti. In questa prospettiva, l'obiettivo dell'azione educativa consiste nel sostenere la formazione di soggetti capaci di comprendere il proprio modo di apprendere, di adattarlo ai diversi contesti e di costruire nel tempo un'identità cognitiva sempre più autonoma e consapevole. Per tale ragione, nel presente lavoro la metacognizione viene considerata non soltanto come un insieme di strategie e strumenti a supporto dell'apprendimento, ma come un vero e proprio dispositivo pedagogico, capace di orientare in modo trasversale i processi di insegnamento e apprendimento. Essa influenza infatti sia le pratiche educative dei docenti sia le modalità attraverso cui gli alunni attribuiscono significato al proprio percorso, configurandosi come una risorsa significativa per sostenere la continuità educativa tra scuola dell'infanzia e scuola primaria.

CAPITOLO 1

Educare alla complessità: tra competenze e metacognizione

*“Domani l’analfabeta non sarà chi non sa leggere;
sarà chi non ha imparato ad imparare”*

(Toffler, 1970)

1.1 Sfide educative della società contemporanea

Gli anni '80 e '90 hanno segnato una significativa accelerazione dei processi di globalizzazione. Tale fenomeno, contraddistinto dall'espansione dei mercati su scala globale e dal progressivo affievolirsi dei confini territoriali, costituisce oggi uno dei fattori centrali nella definizione della società del XXI secolo. Infatti, “trainato dall'ingresso delle nuove tecnologie, non solo ha cambiato problemi e prospettive politiche, sociali, economiche e culturali, ma ha anche trasformato le forme stesse della vita quotidiana e le relazioni interpersonali” (Brignani & Carrara, 2021, p.4) determinando quello che Dei (2018, p. XI) definisce una “nuova dimensione dell’umano”. Le relazioni e le condizioni di vita dell'uomo di oggi sono multidimensionali e complesse, infatti “tempo e spazio hanno assunto nuove forme e caratteristiche, le informazioni raggiungono in tempo reale ogni parte del mondo e l'ambiente fisico e culturale in cui viviamo muta continuamente” (Quinto, 2022, p. 921). “Il mondo virtuale, internet, i social media, hanno modificato strutturalmente il nostro cervello, il modo di elaborare e produrre le informazioni e, conseguentemente, il nostro modo di pensare e vivere” (Quinto, 2022, p. 921). Si aggiunge l'avanzamento inesorabile e ormai vertiginoso del progresso scientifico che conduce a nuove scoperte, nuove teorie, le quali rivoluzionano le strutture alla base della nostra cultura. Questo rende le conoscenze rapidamente obsolete, richiedendo all'uomo costante aggiornamento e adattamento. La quantità di contenuti, prodotti e condivisi in modo continuo e veloce, comporta la necessità di maturare una sempre maggiore capacità di selezionare, riassumere e discernere, al contempo espone l'uomo al rischio di acquisire significati costruiti attraverso frammenti di informazione, che conducono ad un approccio quantitativo e non qualitativo alle conoscenze: per cui l'uomo incorre nella possibilità di conoscere tanto, ma in modo superficiale e inconsapevole. Come afferma Bauman (2010, p. 187, in Simonetti, 2023) “essere moderni significa essere in divenire, in una società

liquida. L'unica costante è il cambiamento. L'unica certezza è l'incertezza".

Trovandosi di fronte ad una nuova dimensione dell'umano, immersi in una società che si distingue sempre maggiormente per la sua complessità rispetto a quella dei secoli precedenti, diventa inevitabile e necessario il coinvolgimento del sistema deputato alla formazione dei cittadini. Risulterebbe infatti anacronistico perseverare con strumenti e metodologie di apprendimento del secolo scorso, con l'obiettivo di fronteggiare una società in continuo cambiamento. Siamo chiamati a "costruire teorie ed esperienze formative, che siano a sostegno dell'uomo e del suo percorso di cittadinanza mondiale e che guardino con sempre maggiore sensibilità a tutti quei bisogni e a quelle necessità che caratterizzano il tempo di vita quotidiano" (Cambi, Certini & Nesti, 2017, p. 23).

I cittadini del futuro devono confrontarsi con un sistema di saperi complessi e interconnessi, in cui non è sufficiente conoscere: occorre saper frammentare, collegare e ricostruire le conoscenze, mostrandosi anche capaci di gestire saperi dispersi e parziali; devono saper agire in situazioni note sulla base di schemi mentali costruiti attraverso l'esperienza, ma anche rielaborare criticamente le proprie azioni e i propri punti di vista in contesti nuovi. La sfida educativa a cui ci troviamo davanti richiede un vero e proprio cambiamento nel modo di pensare, quella che Morin (2015, p. 78) chiama "riforma del pensiero", la quale "ci impone di saper accogliere e mettere in pratica nuove modalità di organizzare la realtà toccando tutte le dimensioni della nostra esistenza, dal micro al macro, dal quotidiano alla ricerca scientifica, dal personale al collettivo" (Quinto, 2022, p. 922). Prende forma la domanda "Come agganciare la scuola e la vita? Come orientare la propria azione verso un apprendimento profondo e capace di trasferirsi alle situazioni di realtà?" (Castoldi, 2010, p.125). Vita ed esperienza scolastica sembrano intrecciarsi, richiedendo l'unione di conoscenze e abilità, condizioni che richiamano il concetto di competenza.

1.2 Competenza come risposta alla complessità

L'origine etimologica del termine competenza deriva dal latino «cum» ("insieme", "con") e «petere» ("dirigersi verso") quindi "andare insieme". Questo, implica due condizioni: da un lato una condizione di movimento e attivazione di sé stessi; dall'altro una condizione di decentramento, confronto e incontro con l'altro. Perrenoud (2002) la descrive come un insieme di operazioni mentali complesse che trasformano le conoscenze

in relazione alle situazioni, riconoscendo come elementi essenziali: saperi teorici (conoscenze dichiarative e procedurali), saperi d'azione (saper fare) e metacoscienze (conoscenze del soggetto sulle proprie conoscenze). Riprendendo in parte gli stessi termini Le Boterf (2008) riconosce quattro fattori fondamentali per definirla: risorse cognitive, saper agire (mobilitare le proprie risorse), poter agire (sensibilità al contesto e alle risorse), voler agire (atteggiamento personale). Infine Pellerey (2004) la definisce come la capacità di far fronte ad un compito, o ad un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo. Nonostante alcune differenze terminologiche rispetto ai diversi contributi, si riconosce in modo univoco la competenza come un sistema complesso e dinamico di una persona in continua crescita. Essa si configura come strumento che consente all'individuo di attivare una pluralità di risorse aderenti alle richieste del contesto in cui agisce, muovendosi con una sempre maggiore consapevolezza nella natura multiforme della realtà.

La competenza diviene necessariamente focus centrale dei processi educativi e formativi attuali. Secondo Castoldi (2010, p.11) il sistema scolastico, si trova già immerso in questo processo di cambiamento, come sottolinea: "l'oggetto della didattica sta subendo un processo di progressiva estensione connesso allo spostamento del lavoro scolastico verso le competenze. Quest'ultima prospettiva, infatti rivolta come un guanto il significato del compito formativo affidato alla scuola". Lave (1988) infatti definisce gli approcci tradizionali come conoscenze astratte e decontestualizzate, in quanto separate dall'esperienza concreta e intuitiva dei soggetti in situazione e in azione. Funzione a cui assolvono ora in modo molto più rapido e allettante le nuove tecnologie. Il ruolo della scuola oggi corrisponde quindi ad una funzione più ampia: accompagnare gli studenti nella mobilitazione di saperi e risorse personali per affrontare situazioni concrete, proponendo modelli di apprendimento alternativi rispetto a quelli rigidi e astratti, spesso poco efficaci al di fuori del contesto scolastico. "Aderire a una programmazione per competenze significa che la conoscenza non è trasmissibile, al contrario si costruisce nella e attraverso l'azione in situazione, in complementarità con la riflessione sull'azione" (Fioretti, 2018).

La centralità di questo costrutto emerge dall'attenzione che esso ha assunto, a livello nazionale e internazionale, nella definizione dei traguardi formativi che il sistema

scolastico è chiamato a garantire al soggetto in formazione, divenendo oggetto di un'ampia riflessione pedagogica negli ultimi anni.

1.2.1 Quadro normativo e internazionale delle competenze

Nel 1995 la European Commission avvia una riflessione sul concetto di competenza, evidenziando il passaggio “da una conoscenza inerte a una capace di confrontarsi con le sfide dell'evoluzione sociale ed economica” (Castoldi, 2010, p. 105). In questa prospettiva si afferma progressivamente l'esigenza di un quadro condiviso di competenze tra i sistemi scolastici europei, insieme a strumenti comuni di valutazione e certificazione.

In questa stessa direzione, nel 1997 l'Organisation for Economic Co-operation and Development avvia il progetto DeSeCo, volto a identificare le competenze chiave necessarie ai cittadini nelle società contemporanee, contribuendo in modo decisivo alla diffusione dell'approccio per competenze. Vengono individuate tre macro-aree: uso interattivo degli strumenti, interazione in gruppi eterogenei e azione autonoma.

Nel 1999, l'World Health Organization, pur in un ambito differente, introduce il concetto di life skills, definendole come un insieme di abilità personali, sociali, cognitive e affettive fondamentali per affrontare la vita quotidiana (OMS, 1999). Tali abilità, pur non essendo competenze in senso scolastico, sono riconducibili a capacità trasversali simili al concetto di competenza.

Infine il 18 dicembre 2006 il Consiglio e il Parlamento europeo approva una Raccomandazione volta a definire un quadro di riferimento per l'individuazione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, volto alla promozione di una cittadinanza attiva. All'interno del documento sono definite 8 competenze chiave ovvero:

una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità. (Parlamento Europeo, 2006, p.4).

Il quadro di riferimento verrà poi riaggiornato successivamente in Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 2018, ponendo il focus “sui reali bisogni formativi dei cittadini in risposta alla mutevolezza e criticità della società e dell'economia,

finalizzandola alla ricerca di strumenti (cognitivi e non cognitivi) indispensabili per affrontare questa complessità” (Cardarello & Scipione, 2023, p. 21), definendo le 8 competenze: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. Emerge quindi una cornice normativa che guida la costruzione del concetto di competenza, accompagnando la società contemporanea nell’interpretazione dei bisogni e di nuovi traguardi e strumenti.

Pur riconoscendo il valore imprescindibile di ognuna delle competenze chiave per l’apprendimento permanente, non tutte svolgono la medesima funzione all’interno dei processi formativi. Tra queste, la competenza “imparare ad imparare” assume un ruolo strategico poiché consente al soggetto di acquisire, sviluppare e riorganizzare le altre competenze nel corso della vita. In un contesto caratterizzato da crescente complessità e mutevolezza, ritengo pertanto rilevante approfondire tale competenza, in quanto strettamente connessa ai processi metacognitivi che rendono possibile un apprendimento autonomo, consapevole e continuo.

1.3 Imparare ad imparare: sviluppi teorici e implicazioni pratiche

In un contesto volto a definire i capisaldi di un apprendimento per tutta la vita, documenti quali UNESCO (Delors, 1996); OCSE (1997) nell’ambito del progetto Definition and Selection of Competencies (DeSeCo); Parlamento europeo e dal Consiglio dell’Unione europea (2006, 2018) hanno determinato l’avvio di un dibattito sul tema di “imparare a imparare” che prosegue ancora oggi, sottolineando la pluralità di prospettive interpretative ed evidenziando la sua natura complessa e multidimensionale.

1.3.1 Evoluzione teorica del costrutto

Considerando tale costrutto in una prospettiva storico-evolutiva, l’“imparare a imparare” si configura come una competenza dalle radici antiche, come evidenziano Ajello e Torti (2019, p.71) essa è “fondata sul senso della trasmissione educativa”, ma anche fortemente collegata alle caratteristiche della società di oggi. Si osserva infatti un suo graduale

sviluppo e arricchimento che va di pari passo con lo sviluppo teorico della pedagogia e della psicologia dell'apprendimento. Tale costrutto trova un momento di svolta a partire dalla metà degli anni Sessanta del Novecento, quando si assiste ad una rottura con la tradizione formativa: è in questo periodo che il concetto entra in modo esplicito nelle riflessioni pedagogiche, segnando il passaggio da una concezione trasmissiva dell'apprendimento a una più centrata sui processi, sull'autonomia e sulla capacità del soggetto di apprendere. Questo aspetto è fondamentale per coglierne l'attualità, senza perdere al contempo il valore storico che gli è proprio, riconoscendone la portata complessiva e non riducendolo a una corrente passeggera.

Coerentemente con quanto emerso, risulta fondamentale rivolgere lo sguardo alla molteplicità di definizioni e strumenti di misurazione che proliferano nei documenti politici e nelle ricerche pedagogiche (Gentile, 2023). La ricerca si sviluppa in due direzioni: chi individua, in accordo con Stringhler (2008) una dimensione meta-apprenditiva di tale competenza, ponendo il focus sulla capacità riflessiva e consapevole che deve acquisire il soggetto per comprendere e regolare i propri processi di apprendimento, includendo tra queste: apprendimento, metacognizione, autoregolazione, strategie di apprendimento e stili cognitivi e problem solving; chi invece colloca la riflessione da un punto di vista didattico, riferendosi sia all'acquisizione di strategie di studio sia ad attività personali fondate sulla comprensione e sulla consapevolezza degli obiettivi di apprendimento, evidenziandone il valore sul piano dell'educabilità, nelle sue componenti: abilità socio-affettive e motivazionali, come possono essere l'adattabilità, la comunicazione e la collaborazione, la fiducia in se stessi e negli altri, l'autocontrollo. Ciò "riflette le dominanti tradizioni epistemologiche sul tema, da un lato quella psicopedagogica di stampo cognitivista e dall'altro quella di matrice socio-costruttivista" (Scipione, 2021, p. 218). Come sottolinea Marcuccio (2009 p. 2) sarà "Smith nel 1988 e 1990 a gettare le basi di un inquadramento più articolato di "imparare a imparare" toccando sia aspetti concettuali sia aspetti didattici in diversi ordini e gradi dell'istruzione e della formazione". La definizione che egli offre è la seguente: "conoscenze, processi e procedure attraverso cui le persone giungono a prendere, con un supporto in questo, appropriate decisioni educative ed eseguono compiti strumentali a un apprendimento di successo lungo tutto l'arco della vita" (Smith, 1990, p. 4), riconoscendo il soggetto come in grado di padroneggiare i propri saperi e definire obiettivi per indirizzare il proprio

percorso. Con l'inizio del XXI secolo si assiste a una svolta significativa, soprattutto nel tentativo di rendere operativo il concetto di "imparare a imparare", con l'obiettivo di poterlo misurare su larga scala. Nel 2002 il gruppo di ricerca del Centre for Educational Assessment (CEA) dell'Università di Helsinki pubblica uno specifico framework per la misurazione dell'"imparare a imparare" (Assessing Learning-to-Learn). In questo lavoro l'imparare a imparare viene definito come:

l'abilità e la volontà (willingness) di adattarsi a nuovi compiti, attivando l'impegno a pensare e un'aspettativa di riuscita (perspective of hope) attraverso il mantenimento dell'autoregolazione cognitiva e affettiva nell'azione di apprendimento e dell'azione di apprendimento (Hautamiiki et al. 2002, p. 39 in Marcuccio, 2009).

Il Centre for Educational Assessment non è stato solo il punto di partenza per la costruzione di uno strumento volto a valutare tale competenza negli studenti finlandesi, ma ha anche posto particolare attenzione alle dimensioni costitutive del costrutto, così come emergono chiaramente dalla definizione appena richiamata. Il framework individua infatti diverse componenti fondamentali: la conoscenza, intesa come sapere, fatti e concetti; le abilità, cioè la capacità di applicare ciò che si conosce; l'esplorazione, ovvero la volontà di affrontare problemi, fissare obiettivi e agire con perseveranza; e la speranza, cioè la motivazione e il coraggio necessari per impegnarsi nei compiti. Rappresenta quindi un'evoluzione del modello cognitivo, estendendo la valutazione delle competenze verso il ragionamento e le abilità trasversali, più rilevanti per la capacità di imparare a imparare. Inoltre, il progetto è stato presentato a livello europeo e internazionale, anche in occasione di incontri finanziati dall'Unione Europea e in diversi contesti scientifici, con l'obiettivo di favorire la condivisione di conoscenze e lo sviluppo di indicatori comuni per la valutazione delle competenze di learning-to-learn.

Nelle Raccomandazioni Europee sull'apprendimento permanente (2018) si propone un ripensamento della competenza, ampliata con un ambito più ampio che si concentra anche sullo sviluppo personale e sociale, "includendo ora in un'unica competenza chiave lo sviluppo della persona (learning to be), lo sviluppo sociale (learning to live together), e la capacità di Imparare a Imparare (the most important skill of all)" (Scipione, 2021, p. 218). Si riportano infatti le capacità sottese a tale competenza che ne determinano il significato profondo: "consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di

gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera” (Parlamento Europeo, 2018, p.10), riconoscendo un’interazione tra aspetti cognitivi, metacognitivi, sociali, organizzativi e motivazionali. Inoltre, si fa riferimento a “la capacità di far fronte all’incertezza e alla complessità, (...) di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo” (Parlamento Europeo e del Consiglio, 2018, p. 10) tenendo “conto della crescente importanza delle competenze non cognitive e trasversali in contesti globali in rapida evoluzione: quelle competenze umane distintive che non possono essere facilmente sostituite dall’Intelligenza Artificiale” (Caena, 2019) con l’obiettivo di formare futuri adulti che abiteranno la società, i quali devono e dovranno essere protagonisti nella costruzione delle loro vite. Si definisce quindi l’“imparare ad imparare” come uno strumento che fornisce metodi e attitudini di lavoro positive, che non esauriranno le loro funzioni nella durata del percorso scolastico, ma saranno utili in ogni fase dell’esistenza, abbracciando l’ottica del *lifelong learning* a pieno titolo.

Il report ad opera di Caena (2019) si identifica oggi il più recente quadro concettuale e operativo sull’Imparare a Imparare, distinguendo: la dimensione “personale” che riguarda le condizioni interne dell’apprendimento, come emozioni, motivazione e benessere; quindi la loro interconnessione con le altre competenze e il radicamento al contesto socio-culturale, fornendo importanti linee guida per l’attuazione di un’educazione ad “imparare ad imparare” per l’Europa:

come rappresentazione visiva del quadro, scegliamo la metafora di un albero, che sottolinea l’interdipendenza dinamica di tutte le competenze in un individuo e un modello di crescita nel tempo; la dimensione learning to learn riguarda invece direttamente i processi di apprendimento, come pianificare, monitorare e valutare il proprio apprendimento. L’albero ha rami sovrapposti, nutriti dalle radici, che rappresentano la connessione dell’individuo con il contesto socioculturale e con gli altri. (Sala , 2020, p.23)

Le tre sezioni del documento e le “tre chiome dell’albero” sono utili a organizzare la complessità, distinguere ambiti diversi e rendere la competenza più analizzabile ed insegnabile. LifeComp non solo si avvicina ad un inquadramento teorico della competenza, consentendo una migliore comprensione del costruito, ma rende

concretizzabile l'inserimento di nuovi argomenti nei programmi di studio o l'integrazione nelle materie esistenti.

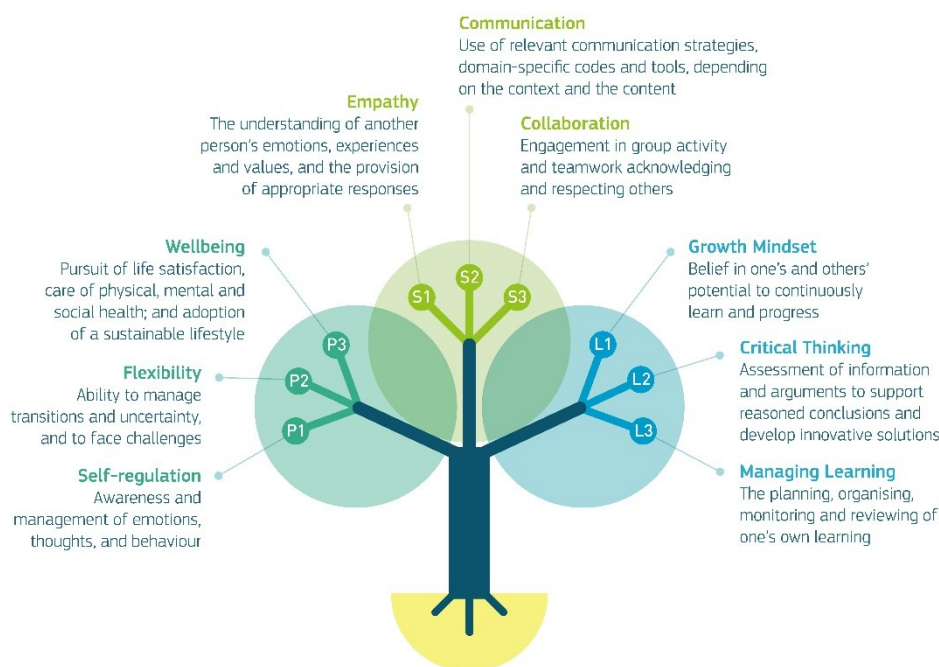


Figura 1 - Quadro LifeComp in breve (Sala et al, 2020, p. 22)

L'analisi dell'evoluzione teorica di tale costrutto evidenzia il passaggio da una concezione inizialmente centrata su abilità cognitive e strategie di studio a una prospettiva più ampia e integrata, che include dimensioni metacognitive, motivazionali, affettive e sociali. Tale evoluzione chiarifica come non sia possibile ricondurre l'”imparare a imparare” a una definizione univoca e definitiva: come anticipato precedentemente, esso si configura piuttosto un costrutto dinamico e multidimensionale, che assume significati differenti a seconda delle prospettive teoriche e dei contesti educativi di riferimento.

1.3.2 Dimensione didattica dell'imparare a imparare

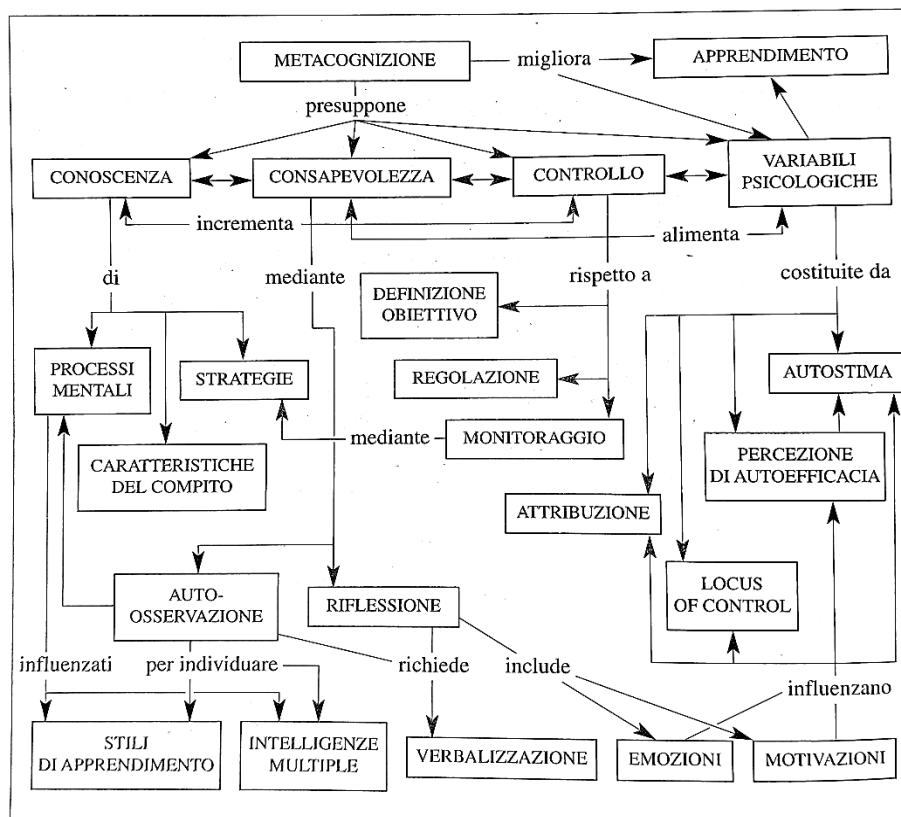
All'interno del costrutto è possibile comunque evidenziare elementi di continuità, ovvero dimensioni fondamentali che ricorrono tra le varie definizioni: la regolazione dei processi cognitivi, la motivazione, la consapevolezza, l'interazione con il contesto rendendo il costrutto osservabile e, soprattutto, educabile. La sfida consiste nel progettare una didattica che è radicata nel vissuto dell'allievo, nella sua esperienza quotidiana al fine di

restituire senso all'esperienza di apprendimento e alle possibili ricadute nei contesti di realtà. Per questo il processo viene inteso come costruttivo, intendendolo come rielaborazione delle conoscenze pregresse dell'allievo; come socioculturale, poiché si assegna centralità al contesto culturale e relazionale nel processo di costruzione di conoscenza del soggetto; infine come situato, cioè un apprendimento ancorato al contesto (Castoldi, 2011). L'"Imparare a imparare" integra gli elementi cognitivi con quelli emotivi e relazionali coinvolgendo "l'organizzazione delle conoscenze che si acquisiscono, la pianificazione delle modalità con cui perseguirle, la disposizione emotiva con cui ci si pone davanti all'oggetto di studio" (Ajello, 2018, p.3). In tale prospettiva, diventa centrale comprendere in che modo queste dimensioni possano essere sostenute e sviluppate intenzionalmente nei contesti educativi. Uno snodo fondamentale per comprendere come l'"imparare a imparare" possa essere tradotto in pratiche didattiche efficaci, riguarda la metacognizione. Essa può essere collocata all'interno di tale competenza, sia come dimensione specifica sia, soprattutto, come funzione trasversale che consente di integrare e regolare le componenti cognitive, motivazionali e contestuali, rendendo l'apprendimento un processo consapevole e intenzionale. Pertanto, si rende necessario analizzare più nel dettaglio tale prospettiva, a partire dai contributi che ne hanno delineato lo sviluppo all'interno degli studi sull'apprendimento.

1.4 La metacognizione come dispositivo di consapevolezza e regolazione

Nell'ambito degli studi sui processi di apprendimento e, conseguentemente, sull'azione didattica, l'approccio cognitivista ha progressivamente orientato l'attenzione verso i processi interni al soggetto. Successivamente, i contributi del costruttivismo hanno ampliato questa prospettiva, ponendo in evidenza la dimensione sociale della costruzione della conoscenza e il carattere situato dell'apprendere. All'interno di questo quadro, emerge un filone di studi dedicato alla metacognizione, "che sposta l'attenzione non solo ai processi cognitivi attivati dal soggetto ma anche a un livello «meta» di consapevolezza e controllo di tali processi" (Castoldi, 2010, pp. 49-50). La metacognizione permette quindi di integrare le dimensioni individuate dai precedenti approcci, favorendo una regolazione consapevole dell'apprendimento. In questo senso, si collega al concetto contemporaneo di "imparare a imparare", poiché consente al soggetto di maturare consapevolezza di sé, riflettere e gestire il proprio apprendimento in maniera intenzionale

quindi, come riporta Castoldi (2010) accompagna verso uno sviluppo di una “struttura identitaria del soggetto globalmente intesa” (p. 50).



*Figura 2- Mappa concettuale sulla metacognizione
(Varani Carletti, 2005, p. 307; in Castoldi, 2010, p. 50)*

Lo schema rende visibile come la metacognizione si configuri come un processo integrato che coinvolge dimensioni cognitive, regolate ed emotivo-motivazionali, evidenziando il ruolo attivo del soggetto nel costruire il proprio apprendimento. Ciò non solo lo rende strumento funzionale al processo di apprendimento, ma rende possibile allo studente un apprendimento sempre più autonomo e coerente con lo sviluppo generale del soggetto. In questo senso, la metacognizione traduce operativamente la competenza di “imparare a imparare”, rendendo l’apprendente progressivamente più cosciente del proprio percorso di crescita. Per comprenderne le sue dimensioni e componenti, si propone un approfondimento ad essa dedicato.

1.4.1 Definizione e sviluppo del concetto

Etimologicamente il termine “metacognizione” deriva dal greco meta ("oltre", "sopra") e dal latino cognitio ("conoscenza"), indicando una cognizione superiore o controllo attivo sulla cognizione stessa. Il termine viene generalmente utilizzato per indicare la consapevolezza dei propri processi mentali, ovvero l'insieme delle attività psichiche che presiedono il funzionamento cognitivo, ma il carattere polimorfo e trasversale delle attività psichiche che vi sono alla base rendono difficile la formulazione di una definizione univoca ed esaustiva. Si procederà quindi ad un'analisi del costrutto con l'intento di delinearne il significato in modo il più possibile completo.

I primi studi nell'ambito dell'apprendimento si sono inizialmente concentrati sui processi cognitivi coinvolti nell'elaborazione delle informazioni; successivamente, l'attenzione della ricerca si è progressivamente ampliata includendo anche le modalità attraverso cui l'individuo acquisisce consapevolezza dei propri processi mentali e delle strategie adottate. Le ricerche sulla metacognizione in ambito psicologico prendono avvio ufficialmente negli anni '70, sebbene studi precedenti, come quello condotto da Bloom e Broder negli anni '50 sulle strategie utilizzate da studenti universitari nella risoluzione dei problemi, avessero già ipotizzato la possibilità che l'individuo riflettesse sul proprio modo di pensare (Perillo, 2024, p. 1). Secondo tale prospettiva, l'essere umano è in grado di riflettere sulla propria mente attraverso processi autoreferenziali, per cui la mente si configura simultaneamente come soggetto e oggetto di conoscenza. Questo presupposto consente ai professionisti dell'educazione e della formazione di riconoscere come l'individuo sia capace non solo di rappresentare i propri stati mentali e quelli altrui, ma anche di riflettere sulle proprie conoscenze, nonché sulle procedure e strategie di pensiero che mette in atto. Sarà Flavell nel 1970, riprendendo le stesse abilità, ad introdurre la nozione di ‘metacognizione’ per cercare di spiegare il deficit di produzione in memoria in bambini di età prescolare e scolare, deficit che si esprime nella difficoltà a utilizzare strategie note o comunque alla loro portata, identificandola come “una forma verbalizzabile di conoscenza e cognizione dei fenomeni cognitivi” (Perillo, 2024, p. 1).

Secondo Flavell (1979), ogni attività cognitiva è regolata dall'interazione di quattro elementi che funzionano in modo dinamico e interattivo:

- conoscenza metacognitiva: insieme delle rappresentazioni che l'individuo possiede sul proprio funzionamento cognitivo, includendo la consapevolezza delle proprie

capacità, dei limiti e delle strategie più efficaci per apprendere.

- esperienza metacognitiva: consistono in vissuti consapevoli di natura cognitiva ed emotiva che accompagnano e riguardano l'attività mentale in corso. Esse si manifestano, ad esempio, sotto forma di sensazioni di difficoltà o dubbi circa il proprio livello di comprensione e apprendimento.
- obiettivi: finalità che orientano l'attività cognitiva, guidando l'individuo nella selezione e nell'organizzazione delle strategie necessarie al loro raggiungimento.
- azioni o strategie: azioni, sia cognitive sia comportamentali, che l'individuo mette in atto per affrontare un compito e raggiungere gli obiettivi prefissati.

Ponendo l'attenzione sul primo elemento, Flavell (1979, p. 907) definisce la conoscenza metacognitiva come "conoscenza o convinzione su quali fattori o variabili agiscono e interagiscono per influenzare il corso e l'esito delle attività cognitive". Anche Cornoldi (1995) definisce tale termine associandolo al concetto di metacoscienza ovvero le conoscenze che un individuo ha del proprio funzionamento psichico e dei propri processi mentali, riferendosi quindi ad una conoscenza riguardo il proprio sapere e concernente il proprio modo di apprendere. L'autore aggiunge inoltre un'importante precisazione per cui è necessario circoscrivere il campo di metacoscienza solo a ciò che ha come oggetto la propria attività mentale (Cornoldi, 1995, p.35).

Flavell (1979) individua inoltre tre sottocategorie della conoscenza metacognitiva, ovvero le variabili riferite: alle persone, ai compiti e alle strategie. La categoria della "persona" comprende le credenze relative a sé stessi e agli altri come soggetti cognitivi e si articola in tre principali variabili, come scrive Boninelli (2015, p. 103):

le conoscenze riguardo sé stessi possono essere: intraindividuali, ovvero ognuno conosce l'ambito in cui può riuscire meglio; interindividuali, ovvero una persona sa di essere migliore delle altre nell'esecuzione di un compito; universali, ovvero sapere che per svolgere un certo tipo di compito sono necessarie determinate attività che consentano e rafforzino l'esecuzione.

Quando si parla di variabili della persona, il focus è quindi posto su una dimensione interna e riflessiva, centrata sul soggetto che conosce, in modo particolare sulla rappresentazione che il soggetto ha di sé come agente cognitivo, costituendo la base su cui si organizzano e si orientano i processi di apprendimento.

Flavell (1979) prosegue definendo la sottocategoria del compito come la

componente della conoscenza metacognitiva che riguarda la consapevolezza delle caratteristiche di un'attività cognitiva. Al suo interno, comprende alcune sottocategorie specifiche. Una prima sottocategoria riguarda le caratteristiche dell'informazione disponibile, che può variare per quantità, familiarità, organizzazione o chiarezza; una seconda sottocategoria riguarda invece le richieste e gli obiettivi del compito, ossia il grado di difficoltà e il tipo di prestazione richiesta: ad esempio, sapere che alcuni compiti, sono meno impegnativi rispetto ad altri. Nel complesso, queste sottocategorie permettono al soggetto di interpretare meglio la natura del compito e di adattare di conseguenza il proprio comportamento cognitivo.

In ultimo, la variabile inerente alla strategia, secondo Flavell (1979), riguarda la conoscenza delle procedure cognitive o metacognitive che possono essere utilizzate per affrontare il compito. Essa comprende la consapevolezza di quali strategie siano disponibili, di quando sia opportuno utilizzarle e della loro efficacia in relazione a specifici compiti e obiettivi. In questo senso, mentre la variabile del compito si riferisce alle caratteristiche della situazione problematica, la variabile della strategia riguarda i mezzi attraverso cui il soggetto può intervenire per gestirla e raggiungere il proprio scopo. La riflessione di Flavell si orienta, poi, sulle esperienze metacognitive. Con tale espressione si fa riferimento a vissuti consapevoli legati al pensiero che nascono durante l'esecuzione di un compito, i quali implicano un'attivazione emotiva positiva o negativa che guida il comportamento cognitivo.

Riprendendo il tema della regolazione cognitiva, anche Cesare Cornoldi (1995) affianca al concetto di conoscenza metacognitiva una dimensione denominata: processi metacognitivi di controllo, riferendosi all'insieme delle operazioni che l'individuo opera attivamente mentre pensa. Anche Kuhn (2000) riprende tale concetto definendolo come la modificazione dei propri pensieri attraverso la generazione di idee, la revisione, la produzione di parole, la traduzione e tanti altri processi, facendo emergere quindi la duplice natura della metacognizione: di conoscenza e di meccanismo di controllo.

In particolare Cornoldi (1995) riconosce la fondamentale interdipendenza delle due componenti: conoscenza metacognitiva e processi di controllo, rendendola esplicita attraverso una rappresentazione schematica che mette in relazione le diverse fasi del controllo nella risoluzione di un problema. Questo per portare un esempio di attività quotidiana in cui è richiesto un esercizio metacognitivo, con riferimento alle specifiche

conoscenze metacognitive che le sostengono, avvalorando l'immagine di due processi separati che si intrecciano tra loro costituendo uno il tassello fondamentale dell'altro per un efficace e consapevole funzionamento cognitivo.

Riporta inoltre alcuni dei ruoli dei processi di controllo come “rendersi conto dell'esistenza di un problema, essere in grado di predire la propria prestazione, pianificare l'attività cognitiva conoscendo l'efficacia delle azioni programmate, guidare l'attività cognitiva in relazione all'obiettivo posto” (Cornoldi, 1995, p. 56). Tali processi comprendono, in forma implicita, attività di pianificazione, monitoraggio e valutazione, successivamente sistematizzate nella letteratura didattica da Brown (1987) che propone una definizione di metacognizione come un funzionale al controllo dei processi cognitivi. Classifica di conseguenza, i meccanismi facenti parte del controllo metacognitivo in: predizione, ovvero la capacità di predire il proprio livello di prestazione in un compito o di stimare il grado di difficoltà di una prova che si sta per affrontare; pianificazione, ovvero la capacità di organizzare le azioni e strategie utilizzabili in relazione al tipo di compito; monitoraggio, ovvero il controllo che un individuo esercita su un'attività cognitiva che sta svolgendo, cogliendo i feedback della prestazione e dell'ambiente, adattando il proprio comportamento a seconda dell'andamento dell'esecuzione e dei fini ai quali si intende pervenire; valutazione, ovvero la capacità di mettere alla prova una strategia di apprendimento ed eventualmente modificarla.

Altra sfumatura che risulta rilevante sottolineare riguarda il rapporto tra pensiero metacognitivo e pensiero critico. Infatti come riportato da Coin (2016, p. 7):

se utilizzare il pensiero metacognitivo significa selezionare, pianificare, valutare le strategie da adoperare, è necessario attuare allo stesso tempo forme di ragionamento basate sul pensiero critico, che permettano di eseguire senza commettere errori le suddette operazioni. Allo stesso modo, per poter operare un ragionamento, argomentare un discorso, sulla base delle regole logiche su cui il pensiero critico poggia, è necessario conoscere tali regole e monitorarne costantemente la propria applicazione, ovvero utilizzare una forma di metacognizione.

La metacognizione si presenta quindi come strumento di monitoraggio del pensiero critico, garantendo una concreta revisione e rivalutazione dei propri processi cognitivi, affinché le conclusioni dei propri ragionamenti siano basate su strategie di pensiero valide. Specialmente all'interno di una società complessa, come quella odierna, è

possibile osservare l'intrecciarsi del sistema di pensiero metacognitivo e critico concretizzando processi autocorrettivi che lo rendono sempre più autonomo nell'orientarsi all'interno della realtà. Rivas, Saiz & Ossa (2022) ribadiscono quanto affermato, fornendo una definizione di pensiero critico come: la consapevolezza dei propri processi di pensiero al fine di migliorarli per ottenere una migliore conoscenza, considerare le proprie azioni ed emozioni nel loro svolgersi, capire cosa ha funzionato e cosa no ed eventualmente attuare delle correzioni.

Uno dei più recenti e articolati modelli è quello proposto dal gruppo di Borkowski (2011) i quali fanno emergere una serie di caratteristiche cognitive, motivazionali, personali e situazionali alla base della capacità di conoscenza e controllo metacognitivo. Delineano infatti, una serie di caratteristiche corrispondente al soggetto che è metacognitivamente e strategicamente evoluto. Il focus è infatti incentrato sulla definizione di insegnamento e apprendimento delle strategie necessarie per una padronanza della propria competenza metacognitiva. Conoscere quali strategie, quando applicarle e perché sono importanti, come monitorarle ma anche: credere nell'impegno, applicato con attenzione e consapevolezza, essere intrinsecamente motivato, orientato sul compito e fissare obiettivi di padronanza. Cottini (2017) fa emergere, oltre che la dimensione di conoscenza della strategia specifica e la sua modalità di applicazione, riconosce l'importanza attribuita all'impegno personale e ai feedback che riceve l'apprendente, come elementi essenziali per la costruzione di attribuzioni e motivazioni che incideranno sul desiderio di affrontare il compito anche in futuro, a cui si aggiunge una riflessione personale sui propri obiettivi e desideri futuri (conoscenza di sé), che stimola ulteriormente la costruzione degli elementi precedentemente citati. Il modello illustra, in questo modo, la relazione esistente fra la prestazione, la conoscenza e l'utilizzo delle strategie, gli stili attributivi, la motivazione e l'autostima (Cottini, 2017).

Tale modello sottolinea quindi un ulteriore elemento da tenere in considerazione all'interno della riflessione sulla metacognizione: la motivazione. Intesa come insieme dei fattori consci e inconsci come interessi, attitudini, inclinazioni e disposizioni, che guidano un individuo al raggiungimento di un obiettivo, si può considerare come una dimensione non cognitiva della metacognizione. Infatti, il costrutto si struttura in modo particolare su un approfondimento della sua dimensione cognitiva, ma aspetti cognitivi e non cognitivi sono inseparabili dal momento che il processo di apprendimento è dinamico

e soggetto a molteplici tipi di influenze (Rivas, Saiz & Ossa, 2022). Cornoldi (1995) riconosce che sono quattro gli aspetti di interazione tra metacognizione e motivazione. Un primo aspetto riguarda gli elementi legati alla metaconoscenza in cui entra in gioco una riflessione sul funzionamento psicologico quindi la differenziazione degli stati mentali (es. desiderare e prevedere) oppure la consapevolezza del ruolo dei fattori emotivi in relazione alla memoria. Un secondo aspetto riguarda riconoscere l'importanza di impegnarsi nei compiti, correlata anche all'idea che il soggetto sviluppa sulle proprie capacità. Un terzo aspetto concerne la consapevolezza del ruolo causale dei fattori emotivo-motivazionali, quindi conoscenza del ruolo che le emozioni hanno sul proprio comportamento. Infine un ultimo aspetto riguarda il controllo metacognitivo sui comportamenti a base emotivo-motivazionale.

Particolare attenzione viene posta al secondo aspetto a cui si può associare il concetto di “locus of control” quindi l'attribuzione a sé della possibilità di agire per modificare la realtà, su cui incide come lo studente vede se stesso rispetto a colui che può imparare. Se il “locus of control” è interno, il soggetto sarà maggiormente attivato all'azione quindi a rendere operativa la motivazione che lo lega al raggiungimento di un obiettivo o di un apprendimento.

A tal proposito Cornoldi (1995, p. 75) riconosce che ogni essere umano è in grado di valutare il proprio stato di conoscenza, in particolare identifica come “nelle stime di conoscenza entrano in gioco valutazioni di metamemoria” esse rappresentano dei metagiudizi sulle nostre conoscenze, applicabili: prima di un compito, quindi valutando facilità o difficoltà ad apprendere; durante l'apprendimento quindi essere in grado di operare una stima di quanto si è in grado di padroneggiare le abilità e conoscenze richieste; infine al termine dell'attività riconoscendo la sensazione di conoscere o di aver raggiunto l'obiettivo. Cornoldi (1995, p. 79) aggiunge che “le stime concorrenti che un individuo elabora durante il processo di apprendimento possono essere considerate di primaria importanza in relazione all'ipotesi che esercitino un peso critico sull'autoregolazione”, ponendo quindi l'attenzione su un aspetto fondamentale ovvero la relazione tra metacognizione e autoregolazione. Un individuo si definisce autoregolato quando “è in grado di stabilire obiettivi, individuare criteri per valutare e adattare le differenti strategie impiegate, mostrandosi consapevole delle strategie cognitive e motivazionali più efficaci” (Zimmerman, 2000, in De Vincenzo, 2024, p. 341). I processi

di metacognizione e autoregolazione si mostrano quindi come complementari e consequenziali, mentre il primo si riferisce alla consapevolezza dei propri processi mentali, il secondo riguarda la capacità di gestire attivamente il proprio comportamento per raggiungere un obiettivo, operativizzando di conseguenza il pensiero del primo processo. Il costrutto si amplia ulteriormente fino a includere la dimensione dell'autoregolazione, intesa come capacità dell'individuo di dirigere in modo attivo e intenzionale il proprio apprendimento. In questa cornice, un contributo fondamentale è fornito dal modello di Zimmerman (2000, in De Vincenzo, 2024, p. 341) che approfondisce tale dimensione come:

un processo ciclico caratterizzato dal succedersi di tre fasi: una fase di pianificazione, in cui si definiscono gli obiettivi di apprendimento prima di iniziare un compito; una fase di svolgimento e monitoraggio, in cui si selezionano le strategie cognitive, emotive e motivazionali; una fase di valutazione e riflessione, utile ad analizzare i risultati conseguiti

Il modello consente di sistematizzare tali componenti in fasi sequenziali, offrendo una chiave di lettura utile per comprendere come la consapevolezza dei propri processi mentali si traduca operativamente nella conduzione efficace del proprio percorso di apprendimento.

1.4.2 Fondamenti teorici della metacognizione

A seguito della definizione e dell'analisi delle principali componenti del costrutto di metacognizione, si rende opportuno procedere a un suo inquadramento all'interno dei riferimenti teorici che ne hanno orientato lo sviluppo. La metacognizione, infatti, si configura come un concetto la cui elaborazione è strettamente connessa ai diversi paradigmi della psicologia cognitiva e dello sviluppo.

“Le prime ricerche significative risalgono alla metà del XX secolo per mano di Jean Piaget che ha descritto i presupposti teorici della metacognizione e mostrato come essa sia uno dei più importanti predittori nell'ambito dello sviluppo e dell'apprendimento” (Zito et al., 2018, p.136). I suoi studi si basano su una concezione strutturalista del pensiero, secondo cui l'intelligenza è un sistema organizzato di operazioni mentali che evolve qualitativamente passando da schemi motori a logico

formali. In particolare, è rilevante il riferimento a ciò che Piaget chiama «egocentrismo». Infatti l'autore illustra come il superamento di questa fase permetta al bambino di prendere coscienza dei propri processi mentali, distinguendoli da quelli altrui, arrivando così a facilitare il passaggio da una cognizione implicita a una esplicita e riflessiva. La sua opera è stata quindi collegata allo sviluppo della metacognizione poiché il fanciullo passa dalla manipolazione di oggetti (stadio operatorio concreto) corrispondente a colui che non ha ancora consapevolezza dei propri processi cognitivi, ad una riflessione su proposizioni logiche (stadio operatorio formale), dimostrando di aver acquisito la capacità di muoversi tra i propri pensieri, analizzando e controllando le proprie strategie. Questo spostamento “facilita la comprensione degli stati mentali altrui e la propria identificazione rafforzando quei nuclei primitivi di comprensione e immagine di sé che interagiranno con la conoscenza metacognitiva” (Cornoldi, 1995, p.116)

Mantenendo una prospettiva cognitivista si riconosce un ruolo rilevante a Vygotskij che pone attenzione al linguaggio egocentrico il quale, nato come strumento di comunicazione con l'esterno, diviene successivamente dispositivo di comunicazione interna consentendo un'analisi delle esperienze tramite il pensiero verbale. Si riconosce quindi una costruzione sociale di quello che è il pensiero. Con lo scopo di definire lo sviluppo dell'intelligenza, la teoria metacognitiva si ispira ampiamente alle concezioni di Vygotsky (1978) in cui si assegna un posto centrale ai meccanismi di regolazione, che corrispondono al monitoraggio e aggiustamento del proprio modo di pensare. Il bambino diventa autonomo sviluppando sempre maggiore consapevolezza riguardo il proprio funzionamento cognitivo attraverso un processo graduale di interiorizzazione delle funzioni metacognitive necessarie all'apprendimento, situando l'origine di queste funzioni nelle interazioni sociali.

Bruner nel 1997 riprende in parte la prospettiva vygotskiana, attribuendo un ruolo centrale al linguaggio e all'interazione sociale nello sviluppo dei processi cognitivi e metacognitivi, ponendo l'accento sul ruolo dell'adulto nel sostenere l'apprendimento (Pinnelli, 2013). L'autore aggiunge che:

l'origine della metacognizione nel pensiero narrativo, una forma di costruzione mentale di eventi riguardanti l'azione e l'intenzionalità umane. Essa si basa sul continuo superamento dell'egocentrismo attraverso nuove situazioni caratterizzate da una complessità sempre più elevata. Il linguaggio, pertanto, è mediatore per eccellenza tra la realtà interna e il comportamento osservabile. (Pinnelli, 2013, p. 198)

Il concetto di metacognizione si sviluppa quindi prima sulle righe della psicologia evolutiva e sperimentale per giungere poi all'attuale psicologia clinica.

In ambito clinico il costrutto viene associato al termine mentalizzazione. Si delinea un concetto che esprime una trasformazione di eventi interni vissuti come esperienze esplicite e concrete. Queste considerazioni possono essere rilette alla luce della concezione della Teoria della mente secondo la quale una maggiore consapevolezza di esperienza interna può essere raggiunta attraverso il collegamento di più rappresentazioni di esperienza (Zito et al., 2018). Una spinta sperimentale certamente importante per lo studio della metacognizione è stata data da Premack e Woodruff, i quali nel 1978 introducono l'espressione «teoria della mente», che costituisce l'esordio della competenza metacognitiva (Cornoldi, 1995). Infatti:

quando si parla di «teoria della mente» si fa generalmente riferimento a quegli aspetti specifici della conoscenza metacognitiva che riguardano il possesso di una rappresentazione dell'evento mentale e l'attribuzione agli altri di stati mentali diversi dai propri, indicatori del fatto che il bambino ha riconosciuto l'esistenza della mente e delle sue peculiarità base (Cornoldi, 1995, p.121)

Con l'obiettivo di approfondire lo sviluppo progressivo di tale aspetto, Cesare Cornoldi (1995) analizza il processo evolutivo legato alla comprensione dei verbi mentali. In particolare, evidenzia come l'uso di verbi che esprimono stati mentali, quali pensare, sapere e volere, risultano connessi al graduale sviluppo della capacità del soggetto di riflettere sul proprio funzionamento mentale.

1.4.3 Strumenti di misurazione della metacognizione

La metacognizione, pur essendo un costrutto teorico complesso, può essere resa operativamente misurabile attraverso strumenti validati. Resta tuttavia una sfida rilevante, legata alla natura stessa del costrutto. Esso si sviluppa progressivamente e, nelle fasi iniziali, si manifesta in forme implicite, mantenendo una dimensione in parte difficilmente verbalizzabile. Gli strumenti di valutazione possono essere ricondotti a differenti tipologie, poiché la metacognizione non riguarda soltanto un prodotto dell'individuo (ciò che fa), ma anche un processo (ciò che il soggetto compie mentre

pensa). Come sottolinea Cornoldi (1995, p. 237), “vanno incluse non solo idee di tipo dichiarativo e quindi facilmente verbalizzabili, ma anche sensazioni, emozioni e vissuti personali, per il cui riconoscimento una tecnica d’esame basata esclusivamente sull’intervista può risultare inadeguata”.

Uno dei principali problemi metodologici riguarda l’accesso ai processi interni. La metacognizione, infatti, non è direttamente osservabile, ma deve essere riconosciuta attraverso verbalizzazioni o comportamenti. Questo aspetto risulta particolarmente critico nei bambini che facciano accesso alla scuola primaria, nei quali le competenze linguistiche e la capacità di riflessione consapevole sono ancora in fase di sviluppo. Un ulteriore nodo riguarda la validità degli strumenti utilizzati. Spesso emerge il rischio di misurare abilità correlate, come le competenze linguistiche o mnemoniche, piuttosto che la metacognizione in senso stretto.

In questo quadro, risulta utile distinguere tra misure dirette e indirette della metacognizione. Le misure indirette si basano sulla presenza di abilità metacognitive a partire dall’osservazione del comportamento e della prestazione del soggetto. Le misure dirette, al contrario, su un accesso esplicito ai processi metacognitivi. Questi ultimi strumenti richiedono un adeguato livello di consapevolezza e competenze linguistiche, risultando quindi più adatti a bambini della scuola primaria, soprattutto nelle fasi più avanzate del percorso.

1.4.3.1 Strumenti di misurazione indiretta della metacognizione

La misurazione indiretta della metacognizione rappresenta un approccio particolarmente utile quando l’accesso esplicito ai processi interni risulta limitato o non affidabile. In questi casi, le abilità metacognitive vengono inferite a partire dall’osservazione del comportamento del soggetto.

Tra gli strumenti è possibile annoverare: l’osservazione naturalistica o provocata. Quest’ultima coinvolge l’osservato in giochi ponendo attenzione a commenti e verbalizzazioni. Cornoldi (1995) riporta il contributo piagetiano nella definizione delle cinque differenti risposte prodotte nell’esame delle credenze infantili. Tra esse si distinguono come particolarmente rilevanti le risposte provocate e quelle spontanee: “c’è credenza provocata quando il fanciullo risponde con riflessione, ma la domanda è nuova per lui. C’è credenza spontanea quando il fanciullo non ha bisogno di ragionare ma può

dare una risposta pronta, già formulata” (Piaget, 1996 in Cornoldi, 1995, p. 239). Tali risposte permettono di fare affiorare nel bambino ciò che è ancora implicito, per questo si riconosce come particolarmente rilevante la conduzione di colloqui semi-strutturati che possono partire da situazioni concrete o stimoli opportunamente forniti.

Infine risulta efficace la tecnica di pensiero ad alta voce per cui l'alunno è invitato a dire tutto quello che pensa durante l'esecuzione di un compito, ottenendo informazioni sui processi svolti. Lo sperimentatore raccoglie dati non solo per quanto riguarda la verbalizzazione del soggetto, ma anche riguardo ai comportamenti, categorizzando le risposte all'interno di una griglia. “La metodologia si è rilevata particolarmente appropriata per lo studio della soluzione di problemi e per situazioni connesse alla pianificazione” (Cornoldi, 1995, p. 239). Si sottolinea comunque alcune riserve metodologiche quali: la suggestività, il peso della capacità di verbalizzazione, la parziale accessibilità, l'intrusività e la deformazione del processo. Cornoldi (1995) riporta che la tecnica di rispecchiamento proposta da Lumbelli nel 1994, pur limitandosi a ripetere quando detto dal bambino, offre uno stimolo naturale per il rapporto interattivo di conversazione. Per limitare il problema dell'abilità verbale riscontrabile tra soggetti osservati in età precoce, riferendosi a coloro che non hanno ancora fatto accesso alla scuola primaria, si annovera la «tecnica delle figure» secondo la quale si presentano al bambino coppie di immagini. Si chiede al bambino di scegliere una delle immagini che risponda alla richiesta proposta dall'adulto. È quindi necessaria una riflessione sulle figure per cui il soggetto deve valutare la condizione migliore per portare a termine il compito. Lo stimolo delle figure può essere sostituito dall'utilizzo di filmati o storie, rispetto alle quali viene chiesto un confronto e una valutazione da parte del bambino. “Varie ricerche che hanno utilizzato questa tecnica hanno mostrato che il bambino è capace di differenziazioni sempre più sottili” (Cornoldi, 1995, p. 242).

1.4.3.2 Strumenti di misurazione diretta della metacognizione

All'interno delle misure dirette, rientrano diversi strumenti volti a rilevare in modo esplicito la consapevolezza metacognitiva del soggetto. Tali strumenti si differenziano per struttura e modalità di somministrazione, ma condividono l'obiettivo di indagare le conoscenze e le strategie che l'individuo è in grado di riportare consapevolmente. Tra le tecniche individuabili è possibile riportare: l'intervista strutturata e il questionario carta e

matita.

L'intervista strutturata costituisce uno "dei primi lavori sistemici sulla conoscenza metacognitiva" (Cornoldi, 1995, p. 246). L'autore riferisce di un adattamento italiano della somministrazione di Cavanaugh e Borkowski (1980) focalizzandosi su 10 aspetti riguardo un'esplorazione sistematica dello sviluppo della conoscenza metacognitiva, con attenzione alla fase d'età 6-8 anni e 9-10 anni. Durante le interviste si è assegnato un punto, nel caso in cui il soggetto mostrava consapevolezza del fenomeno in esame, zero punti in caso contrario. In alcuni casi in cui la domanda richiedesse specificazioni si sono assegnati ulteriori punti.

Con questo sistema abbiamo potuto avere stime complessive del livello di metamemoria di gruppi diversi di soggetti. In questa maniera si sono create le condizioni per utilizzare l'intervista metacognitiva al fine delle analisi delle differenze individuali e del loro rapporto con altre variabili. (Cornoldi, 1995, p. 147)

Il questionario carta e matita rappresenta uno degli strumenti più diffusi, in quanto consente la somministrazione collettiva e garantisce modalità di somministrazione uniformi, rendendo così la procedura più standardizzata. Tuttavia, nel caso di bambini che non frequentano ancora la scuola primaria, il suo impiego risulta più complesso, poiché richiede adeguate competenze linguistiche e un buon livello di collaborazione.

Tra i questionari, si riportano nel seguente elaborato due strumenti che permettono di indagare dimensioni centrali come la consapevolezza dei processi cognitivi e le strategie di controllo che predispongono di versioni adattate per bambini della scuola primaria.

Il Metacognitive Awareness Inventory (MAI) rappresenta uno strumento di autovalutazione denominato «Inventario della Consapevolezza Metacognitiva», sviluppato da un ampio quadro teorico e ampiamente utilizzato da parte di Schraw e Dennison (1994 cit. in Harrison & Vallin, 2018). Costituito da 52 item, in cui sono presenti 2 opzioni di risposta vero o falso, ha l'obiettivo di misurare la consapevolezza metacognitiva di un apprendente. Il MAI è stato sviluppato specificamente per analizzare le due componenti o dimensioni della metacognizione, inserendo 17 item riguardo la conoscenza della cognizione e 35 item inerenti la regolazione della cognizione (Harrison & Vallin, 2018). Queste due aree sono divise in 8 sotto-componenti: la prima dimensione viene suddivisa in conoscenza dichiarativa, conoscenza procedurale e conoscenza condizionale; la seconda dimensione in pianificazione, gestione dell'informazione,

monitoraggio, debugging e valutazione.

Il punteggio del MAI viene calcolato attribuendo 1 punto alle risposte ‘vero’ e 0 alle risposte ‘falso’, con un punteggio totale compreso tra 0 e 52. È possibile ottenere punteggi distinti per le due dimensioni principali della metacognizione: conoscenza della cognizione e regolazione della cognizione, nonché per le relative sotto componenti. Punteggi più elevati indicano un maggiore livello di consapevolezza metacognitiva, sebbene non siano previsti soglie di riferimento e l’interpretazione avvenga su base relativa.

Originariamente sviluppato per studenti adolescenti e adulti, è stato successivamente oggetto di adattamenti per la fascia evolutiva 8–12 anni, comunemente indicati in letteratura come Junior MAI. Tali versioni semplificate mantengono la struttura bidimensionale dello strumento (conoscenza e regolazione della cognizione), ma ne riducono la complessità linguistica, rendendolo più concreto, con scale linkert ridotte e con somministrazioni guidate dall’insegnante.

I due esperimenti condotti dagli autori Harrison & Vallin (2018) hanno confermato la coerenza interna di questi otto fattori (da 0,93 a 0,88) e loro intercorrelazione ($r = 0,54$). Tale strumento può presentare comunque limiti legati in particolare alla natura autovalutativa delle misure, che può essere influenzata da bias soggettivi e discrepanze tra percezione e comportamento reale.

Il secondo strumento che si vuole riportare è il Metacognitions Questionnaire (Cartwright-Hatton & Wells, 1997): il primo questionario self-report di natura multidimensionale ad essere stato sviluppato per indagare le credenze metacognitive generali nei soggetti adulti. Composto da 65 item che esplorano credenze sui propri pensieri, sulle preoccupazioni, la tendenza a controllare i pensieri, ampliando l’analisi della componente metacognitiva collegando metacognizione ed emozioni. La prima versione del questionario era costituita da 94 item, successivamente revisionati e ridotti a 79, fino ad arrivare alla versione definitiva composta da 65 item totali, suddivisi in cinque sottoscale (Cartwright-Hatton & Wells, 1997). Coloro che sono sottoposti al questionario devono indicare attraverso la scala Linkert il proprio grado di accordo e disaccordo riguardo gli item di riferimento.

Il punteggio totale viene calcolato sommando i punteggi ottenuti ai singoli item, riconoscendo le sottoscale corrispondenti. La prima (MCQ-PB) indaga le credenze

metacognitive positive sull'utilità del worry per risolvere i problemi e come strategia di coping (ad esempio "Preoccuparmi mi aiuta a prevenire problemi futuri"). Il secondo fattore (MCQ-UD) comprende gli item riguardanti le credenze sull'incontrollabilità del rimuginio e sulla sua pericolosità (ad esempio "È dannoso per me preoccuparmi"). Il terzo fattore (MCQ-CC) riguarda l'assenza di fiducia nella propria memoria e nelle capacità attentive (esempio: "Ho una scarsa memoria"), e sembra essere implicato sia nei pensieri intrusivi, sia nel rimuginio. Il quarto fattore (MCQ-SPR) comprende gli item sulle conseguenze negative derivanti dall'avere determinati pensieri e sulla responsabilità di prevenire queste conseguenze, ad esempio "Sarò punito se non controllo certi pensieri" (Cartwright-Hatton & Wells, 1997). L'ultimo sottoscala (MCQ-CSC) riguarda l'autoconsapevolezza cognitiva, ossia la tendenza a monitorare e ad essere consapevoli dei propri pensieri, ad esempio: "Esamino costantemente i miei pensieri". Punteggi più alti sono indicativi di credenze metacognitive maggiormente disfunzionali.

Il questionario ha dimostrato di avere buone proprietà psicometriche in termini di validità e affidabilità. Il Metacognitions Questionnaire for Children è stato adattato da Bacow e colleghi (2009) a partire dal Metacognitions Questionnaire - Adolescent version (MCQ-A) (Cartwright-Hatton et al., 2004) e può essere utilizzato a partire dai 7 anni di età, fino ai 17 anni. Composto da 24 item suddivisi in 4 fattori, sebbene le 4 sottoscale siano equivalenti a quelle delle versioni precedenti, gli autori hanno modificato leggermente i nomi relativi alle diverse dimensioni.

Tali strumenti si basano prevalentemente su processi di autovalutazione, che richiedono competenze introspettive non sempre pienamente sviluppate nella fascia 3–12 anni. Per questo motivo, si rende necessario integrare strumenti con metodologie in grado di rilevare la metacognizione nella sua dimensione comportamentale.

1.4.4 La metacognizione nella pratica didattica

Come già presentato nel paragrafo 1.1, l'attuale contesto storico, caratterizzato da una crescente complessità, induce il sistema scolastico a ripensare i propri modelli didattici.

In tale prospettiva, emerge l'esigenza di una rinnovata impostazione pedagogica, capace di rispondere in modo adeguato alle trasformazioni in atto. In particolare "occorre l'utilizzo di metodologie che sviluppino competenze e insegnino strategie, bisogni ai quali, le strutture metacognitive sembrano rispondere efficacemente" (Boninelli, 2015, p.

99). L'approccio metacognitivo consente di formare studenti e futuri cittadini autonomi in quanto consapevoli dei propri processi cognitivi, in grado di interpretare e organizzare le informazioni ricevute dall'ambiente sviluppando la capacità di riflettere su tali processi divenendo così protagonisti del proprio processo di apprendimento, più in generale della propria vita.

La ricerca scientifica ha fornito da tempo evidenze su alcuni metodi che dimostrano la loro efficacia sia nell'apprendimento dei contenuti sia nei processi per imparare ad apprendere. L'utilizzo di un insieme di tecniche può fungere per gli insegnanti da impalcatura iniziale e mai cristallizzata, aiutandoli a organizzare le sequenze necessarie al raggiungimento degli scopi formativi per il XXI secolo (Ellerani, 2012 in Boninelli, 2015, p. 102).

1.4.4.1 Il ruolo dell'insegnante nella didattica metacognitiva

La didattica metacognitiva può essere descritta come un approccio educativo progettato consapevolmente per stimolare e supportare l'attività mentale degli studenti. Il suo scopo principale è sviluppare un "pensiero metacognitivo" (Gentile, 2013 p. 24) quindi una generale propensione del soggetto a riflettere sulla natura della propria attività cognitiva e a riconoscere la possibilità di utilizzarla ed estenderla (Cornoldi, 1995).

In una prima fase di sviluppo, l'insegnante assume una funzione centrale, incarnando il ruolo di esplicitatore dei processi cognitivi sottesi all'apprendimento, riconoscendo il processo stesso come oggetto di insegnamento. Accompagna gli studenti all'uso di strategie e loro automatizzazione, in quanto "l'approccio metacognitivo tende a formare le capacità di essere gestori diretti dei propri processi cognitivi, dirigendoli attivamente con proprie valutazioni e indicazioni operative" (Ianes, 1996 p. 13). Tale consapevolezza orienta e guida le scelte didattiche dell'insegnante. Prima dell'azione pratica, è però fondamentale che il docente sviluppi una solida comprensione del costrutto metacognitivo. Marcuccio (2009) sostiene l'importanza di partire da una chiarificazione teorica, adottando una definizione del costrutto, supportando i docenti a focalizzarsi su un elemento della competenza al fine di individuarne strategie metodologico-didattiche volte a promuoverla e sostenerla. In tal senso, risulta rilevante considerare la concezione che i docenti elaborano rispetto alla competenza "imparare a imparare", in quanto essa rappresenta un quadro di riferimento più ampio all'interno del quale si collocano i

processi metacognitivi. Le modalità con cui tale competenza viene interpretata influenzano infatti l'attenzione che l'insegnante dedica alla riflessione sui processi cognitivi, orientando conseguentemente la progettazione didattica.

Secondo Hounsell (1979, in Cardarello & Scipione, 2023), le concezioni degli insegnanti rispetto all'“imparare a imparare” possono essere ricondotte a due orientamenti principali. Una prima visione, di tipo più circoscritto, pone l'accento sull'acquisizione di abilità e tecniche di studio; in questo caso, l'obiettivo dell'azione didattica si traduce nel fornire agli studenti strumenti e strategie utili necessarie allo studio. Una seconda prospettiva, di natura più ampia, attribuisce invece maggiore rilevanza ai processi sottesi all'apprendimento, per cui l'attenzione si sposta sullo sviluppo della consapevolezza e esperienza autoriflessiva da parte dello studente. Nella visione ampia di Imparare a imparare:

l'apprendimento viene inteso come attività personale orientata alla ricerca di senso, l'insegnamento è orientato quindi a rendere gli studenti attivi, autonomi, responsabili e consapevoli del continuo processo di crescita personale, oltre che motivati a sviluppare modi propri di studiare”. (Cardarello & Scipione, 2023, p. 36)

Una concezione ampia di tale competenza può essere interpretata come indice di una maggiore consapevolezza del docente rispetto alla complessità dei processi di apprendimento. Ciò può tradursi in una migliore predisposizione a integrare nella pratica didattica quotidiana interventi coerenti con lo sviluppo della competenza “imparare a imparare”, favorendo così un approccio maggiormente orientato alla riflessione e alla regolazione dei processi cognitivi, oltre che alla loro esplicitazione da parte del docente stesso attraverso pratiche di modellamento, quali il pensiero ad alta voce e la verbalizzazione dei processi decisionali.

Dopo aver sottolineato l'importanza di una comprensione approfondita del costrutto metacognitivo, si pone l'attenzione a modelli che consentono di delinearne le implicazioni sul piano didattico e quindi le azioni che l'insegnante è invitato a mettere in atto. Borkowski (2011, p.11), sottolinea il ruolo centrale dell'insegnante, e della necessità di un suo “coinvolgimento intensivo nell'insegnamento”. L'insegnante integra e supera la semplice spiegazione diretta attraverso il modeling e propone esempi mirati, in grado di rispondere ai bisogni specifici del singolo studente, tenendo conto delle sue

interpretazioni e dei suoi interessi fondamentali con lo scopo di definire una costruzione progressiva di autoregolazione, durante il quale lo studente impara gradualmente a gestire le proprie strategie cognitive. In questo senso, l'insegnamento si configura come una pratica di mediazione e di dialogo costruttivo sui processi di pensiero, promuovendo una costruzione attiva del processo di apprendimento, che mira a sviluppare la capacità dell'alunno di condurre il proprio apprendimento in modo sempre più autonomo. A tal proposito "l'analisi guidata e sistematica degli errori commessi, ma anche delle prove superate positivamente, è un'ottima occasione per far crescere nell'alunno la consapevolezza di cosa non ha funzionato in lui, o viceversa." (Ianes, 1996, p 18).

Si evidenzia inoltre la dimensione sociale dell'apprendimento alla base della didattica metacognitiva, facendo accenno quindi a metodologie didattiche quali: peer tutoring, lavoro cooperativo o strategie didattiche come discussione, brainstorming e tecniche per attivazione condivisa della riflessione metacognitiva.

In questa prospettiva si inserisce anche il contributo di Perrenoud (2002, cit in Boninelli, 2015) in cui emerge la dimensione progettuale del docente per la quale è chiamato a creare situazioni di apprendimento che sostengono lo studente nella sperimentazione, nella riflessione e nella costruzione di ipotesi. Per questo risultano fondamentali domande che stimolino riflessioni sul proprio pensiero (ad esempio: come sei arrivato a questa soluzione? quali strategie hai usato?) ed esperienze di autovalutazione che consentano una riflessione critica al termine del compito sui processi cognitivi implicati.

Infine si riconosce un ruolo preminente dell'ambiente di apprendimento, selezionato e predisposto dall'insegnante, il quale deve essere attivatore delle risorse cognitive e metacognitive.

Marcuccio (2016) delinea due principali strategie di intervento a partire da due filoni di studio, uno orientato alle strategie di apprendimento e uno orientato alle strategie di autoregolazione. Delinea, da una parte, una progettazione volta alla promozione di abilità di apprendimento, ovvero sostenere la costruzione di competenze considerando come strumentali i contenuti disciplinari; dall'altra, una progettazione centrata sull'acquisizione di contenuti volta a facilitare un apprendimento autoregolato (Marcuccio, 2016). Egli suggerisce di progettare un intervento didattico orientato all'Imparare a imparare rispettando i seguenti principi: utilizzare compiti vicini al mondo

reale e agli interessi degli studenti per sostenere la motivazione ad apprendere (didattica basata su problemi, su progetti e su ricerche); fornire tempo e guida allo studente in modo che possa pianificare in autonomia le modalità di realizzazione del compito; assicurare valutazione continua, fornendo occasioni di autovalutazione, feedback e valutazione sommativa; offrire modelli di apprendimento autoregolato; fornire opportunità di applicazione di conoscenze e abilità in situazioni gruppali ed individuali; infine fornire una formazione diretta sulle abilità e conoscenze dell'apprendimento autoregolato (Marcuccio, 2016).

1.4.4.2 Il ruolo dell'alunno

Nella didattica metacognitiva, l'alunno assume un ruolo attivo e centrale. L'apprendente infatti si muove da una conoscenza generale, ad una consapevolezza personale verso una padronanza delle strategie, quindi al raggiungimento di una motivazione intrinseca all'apprendimento e funzionale alla costruzione dell'identità dello studente.

Ianes (1996) descrive come lo studente diventa progressivamente consapevole del proprio modo di apprendere e capace di autoregolarsi attraverso la definizione di 4 livelli di azione. Il primo livello riguarda le conoscenze del funzionamento cognitivo generale per cui l'alunno riceve informazioni rispetto al funzionamento cognitivo generale, dei limiti ad esso connessi e della possibilità di influenzare attivamente il suo svolgimento. Infatti "le conoscenze teoriche sulla mente facilitano, in modo più o meno deciso, il livello di capacità astrattive dell'alunno, le sue capacità e prestazioni concrete a livello cognitivo e l'apprendimento" (Ianes, 1996, p. 18). In secondo luogo ci si riferisce all'autoconsapevolezza del funzionamento cognitivo, attraverso cui la persona impara a riflettere su come opera la mente, come sta pensando, valutando o ricordando, facendo riferimento a introspezione e autoanalisi, effettuando il passaggio da "conoscenze teoriche generali, si passa a quelle più strettamente individuali e cioè al conoscere da parte dell'alunno il funzionamento dei suoi processi cognitivi e comportamentali, rendendosi conto dei rispettivi punti di forza e deficit" (Ianes, 1996, p.18). Al terzo livello si riferisce all'uso generalizzato di strategie di autoregolazione cognitiva quindi all'acquisizione di un progressivo autocontrollo che monitora e inibisce le risposte disadattive. Infine un ultimo livello rivolto all'uso generalizzato di strategie di autoregolazione cognitiva.

I quattro livelli della metacognizione individuati da Ianes (1996) descrivono

progressivamente lo sviluppo delle competenze dell'alunno, dalla conoscenza del funzionamento cognitivo fino all'autoregolazione e alle variabili motivazionali. Tali dimensioni, tuttavia, non si configurano come processi spontanei, ma risultano strettamente dipendenti dall'azione didattica dell'insegnante, il quale ne favorisce l'attivazione attraverso pratiche di mediazione, modellamento e guida esplicita.

1.4.4.3 Strumenti e metodologie

Nel quadro della didattica metacognitiva, un ruolo centrale è svolto dagli strumenti operativi: mezzi concreti attraverso cui le attività metacognitive sono rese visibili e le strategie metacognitive vengono attivate. Questi permettono all'apprendente di sperimentarsi, di pianificare, monitorare e valutare il proprio percorso di studio. Di seguito si presentano e analizzano alcuni strumenti, la trattazione non ha carattere esaustivo, ma ha l'obiettivo di mettere in luce il valore formativo e le possibili applicazioni nei contesti di insegnamento-apprendimento. Si prenderanno in considerazione alcuni strumenti rilevanti per la didattica metacognitiva quali: diario di bordo, autobiografia cognitiva, mappe concettuali e check list per la pianificazione dei compiti.

“Il diario di bordo, inteso come mezzo di riflessione metalinguistica, è uno strumento introspettivo di raccolta dati che può servire a testimonianza di come gli studenti procedono nel loro apprendimento” (Menegale, 2018, p. 52). Si tratta di una raccolta ordinata di annotazioni in cui, nel tempo, vengono registrate le esperienze vissute, le difficoltà riscontrate, le strategie adottate e i risultati raggiunti. Non si configura dunque come una semplice cronaca delle attività svolte, ma come uno spazio di riflessione personale che accompagna il percorso di apprendimento.

L'elemento centrale dello strumento è l'attività di scrittura, che diventa essa stessa dispositivo di attivazione cognitiva. “L'atto di scrivere le proprie esperienze è un processo che attiva connessioni, l'esplorazione e la generazione di idee, portando alla scoperta di nuovo significato” (Menegale, 2018, p. 55). La scrittura riflessiva consente infatti di focalizzarsi su aspetti specifici dell'esperienza, favorendo l'organizzazione dei pensieri e la loro successiva analisi (Capobianco, 2021). Attraverso questa pratica, lo studente sviluppa capacità di monitoraggio del proprio apprendimento, di autovalutazione e di pensiero critico, assumendo un ruolo più attivo nel proprio percorso formativo.

Un altro strumento di scrittura riflessiva e narrativa è l'autobiografia cognitiva. Pur presentando alcune analogie con il diario di bordo sul piano strutturale, se ne differenzia per una rielaborazione più profonda e retrospettiva del percorso di apprendimento, che implica un più marcato ricorso a interpretazioni e attribuzione di significato. "Nell'autobiografia cognitiva lo studente racconta il senso attribuito al proprio lavoro, spiega le sue intenzioni e manifesta, in forma scritta, le emozioni provate" (Capobianco, 2021). Essa si configura quindi come uno spazio narrativo in cui l'alunno è chiamato a ricostruire la propria esperienza di apprendimento non solo in termini descrittivi, ma anche cognitivi ed emotivi.

La caratteristica principale di tale strumento è rappresentata dalla dimensione retrospettiva. La narrazione della propria esperienza consente infatti di prendere consapevolezza del proprio potenziale e favorire lo sviluppo di competenze metacognitive avanzate, in quanto lo studente riflette su come ha imparato, sulle strategie utilizzate e sul significato attribuito al proprio percorso.

Accanto agli strumenti di scrittura riflessiva la didattica metacognitiva si avvale anche di strumenti di tipo grafico visivo. "In ambito didattico è frequente il ricorso a due tipologie di organizzatori grafici in forma di mappa, quelle concettuali e quelle mentali (Iannella & Morando, 2021). Le mappe mentali partono da un'idea centrale e si sviluppano in modo radiale attraverso collegamenti con diverse parole chiave. Per rendere più efficace la memorizzazione, utilizzano anche elementi visivi come forme geometriche, immagini, colori ed evidenziazioni. Questo metodo è stato ideato dallo psicologo britannico Tony Buzan (2003, in Iannella & Morando, 2021) con l'intento di rappresentare il modo in cui la mente umana associa le informazioni in maniera non lineare. Secondo Delmastro e Varanese (2009, in Iannella & Morando, 2021), la differenza principale tra mappe concettuali e mappe mentali riguarda il tipo di processo cognitivo coinvolto: le prime si basano su analisi e sintesi, richiedendo quindi un'intelligenza di tipo logico-analitico; le seconde, invece, si fondano su un pensiero di tipo irradiante o multidimensionale e coinvolgono soprattutto l'intelligenza visuo-spaziale (Iannella & Morando, 2021). Le mappe trasformano quindi lo studente da "ricevitore di informazioni" a organizzatore e controllore del proprio sapere, assumendo una funzione metacognitiva differenziata in relazione all'età: in particolare nella prima infanzia richiedono una forte guida e si configurano come supporti prevalentemente visuo-associativi per la

classificazione dei concetti; nella scuola primaria favoriscono lo sviluppo delle prime abilità di organizzazione delle informazioni, pur necessitando ancora di modelli strutturati.

Un'altra azione strettamente metacognitiva con strumento ad essa connesso è l'autovalutazione. "Autovalutarsi significa compiere un'operazione squisitamente metacognitiva: significa operare un distanziamento dal proprio io, oggettivare la propria esperienza, il proprio vissuto, e guardarlo come altro da sé" (Mariani, 2013). Le rubriche autovalutative sono strumenti strutturati composti da criteri (indicatori) e livelli di qualità (descrittori) che esplicitano cosa si valuta e come si valuta una prestazione. In una prospettiva metacognitiva, esse guidano lo studente a riflettere in modo consapevole sia sui risultati sia sui processi che li hanno generati. Attraverso criteri chiari e condivisi, permettono di collegare l'esperienza concreta ai livelli di competenza, favorendo un distanziamento critico dal proprio operato. L'autovalutazione diventa così parte di un processo continuo che include pianificazione, monitoraggio e revisione.

Infine la check list per l'organizzazione del compito si configura come uno strumento operativo di supporto alla metacognizione, che aiuta l'alunno a pianificare, monitorare e controllare il proprio lavoro. Essa consiste in una sequenza di domande guida o azioni da verificare (ad esempio: ho capito cosa devo fare? quali strategie posso usare? quali informazioni mi servono?), che orientano lo studente prima, durante e dopo l'attività. In questo modo, la check list favorisce lo sviluppo del controllo consapevole dei processi cognitivi, sostenendo la scelta di strategie adeguate e la gestione delle difficoltà. Non si limita quindi a organizzare il compito in termini procedurali, ma promuove una riflessione attiva sul funzionamento della propria mente. Diventa così uno strumento che supporta l'autoregolazione e contribuisce alla costruzione di un apprendimento significativo e autonomo.

1.4.4.4 Verso una didattica continua e verticale

L'insieme delle riflessioni sviluppate nei paragrafi precedenti evidenzia come la didattica metacognitiva non possa essere intesa come un insieme di pratiche isolate o circoscritte a specifici momenti del percorso scolastico, ma come un approccio trasversale e progressivo, che richiede continuità e coerenza lungo l'intero itinerario formativo dello studente.

In tale prospettiva, la metacognizione assume una valenza evolutiva, in quanto si costruisce gradualmente attraverso esperienze ripetute di riflessione e autoregolazione, che necessitano di essere consolidate nel tempo e riattivate nei diversi contesti di apprendimento. I passaggi di grado, in particolare, rappresentano momenti delicati in cui lo studente è chiamato a riorganizzare il proprio modo di apprendere, affrontando nuove richieste cognitive e nuovi ambienti educativi. In assenza di una continuità metodologica e di una progressiva costruzione della consapevolezza dei propri processi mentali, il rischio è quello di una frammentazione dell'esperienza di apprendimento. In questo senso, la metacognizione può configurarsi come un elemento ponte tra i diversi livelli scolastici, poiché favorisce la trasferibilità delle strategie, la consapevolezza del proprio modo di apprendere e la capacità di adattamento a contesti differenti

Ne deriva che la promozione della competenza metacognitiva fin dalla scuola dell'infanzia assume un ruolo strategico, in quanto consente di avviare precocemente processi di consapevolezza che potranno essere progressivamente consolidati nei successivi gradi scolastici. La continuità educativa, in questa prospettiva, non si limita a garantire il raccordo tra curricula, ma si configura come un dispositivo pedagogico che sostiene la costruzione graduale dell'identità cognitiva dell'alunno.

CAPITOLO 2

La continuità educativa e lo sviluppo coerente dell'identità cognitiva

*“La continuità è educazione alla transizione, alla capacità di vivere,
che si traduce nella costruzione continua
dell'identità e dell'autonomia”
(Melino, 1999, p. 58)*

La metacognizione, presentata all'interno del primo capitolo, si configura come elemento volto a sviluppare la capacità di riconoscere, mantenere e trasferire strategie di apprendimento efficaci, adattandole ai diversi contesti disciplinari e ai differenti momenti del percorso scolastico. Questo la identifica come elemento chiave nella costruzione di una continuità interna dei processi cognitivi, per cui lo studente di fronte al cambiamento non ricomincia dal principio, ma costruisce nel tempo un proprio modo di apprendere.

Tuttavia, questo processo non dipende solo dall'individuo, ma anche dal contesto scolastico in cui si sviluppa. Affinché tale continuità interna possa svilupparsi e mantenersi in modo stabile, è necessario che essa trovi sostegno in un contesto educativo capace di garantire coerenza nelle esperienze formative. La continuità educativa rappresenta la cornice entro cui il percorso di apprendimento può acquisire un carattere unitario e significativo. Nel corso del capitolo si intende approfondire l'idea secondo cui la metacognizione non rappresenta soltanto un processo da sostenere attraverso pratiche di continuità educativa, ma può configurarsi essa stessa come elemento in grado di attribuire significatività pedagogica alla continuità.

2.1 Il principio di continuità educativa

2.1.1 Fondamenti teorici

Il processo di continuità educativa affonda le proprie radici nelle principali teorie psicologiche e pedagogiche che pongono al centro lo sviluppo del bambino e la sua natura. Per sviluppo si intende un processo di cambiamento costante che può essere descritto facendo riferimento a 3 caratteristiche fondamentali: la dimensione temporale,

in quanto si tratta di un processo che si costruisce nel tempo; la multidimensionalità, poiché coinvolge molteplici aspetti, tra cui quelli percettivi, motori, cognitivi e funzionali; e la plurifattorialità, in quanto è processo non riconducibile esclusivamente a fattori biologici, ma risultato dell'interazione tra componenti biologiche, psicologiche e socio-culturali (Melino. 1999). Infatti come evidenziato da Filograsso (1988, p. 7), “lo sviluppo si configura come un processo dinamico e continuo in relazione con livelli evolutivi e con fattori che lo promuovono”. Attraverso un'analisi dei principali nuclei teorici relativi allo sviluppo è possibile una più consapevole conoscenza del quadro concettuale entro cui si colloca la continuità educativa.

Tra i contributi più significativi si colloca quello di Jean Piaget, che interpreta lo sviluppo cognitivo come una successione di stadi tra loro strettamente connessi, per cui “ogni nuova struttura viene preparata geneticamente da quella precedente, ma ha bisogno di una fase di consolidamento.” (Melino, 1999, p.53). Questa prospettiva evidenzia come gli stadi individuati dall'autore non siano separati da confini netti né da brusche discontinuità; al contrario, il passaggio da uno stadio al successivo avviene mediante una progressiva integrazione di competenze nuove e precedenti, che si sovrappongono e si riorganizzano all'interno di un processo di crescita continua. Come osserva Filograsso (1988, p.8) “il passaggio dal pensiero unidirezionale e egocentrico del bambino della materna al pensiero pluridimensionale del bambino delle elementari non avviene secondo una scansione logica a sei anni, ma tra i cinque e i sette”. L'ingresso nella scuola primaria, dunque, non determina un cambiamento immediato nei processi cognitivi o nelle modalità di apprendimento. Al contrario, il primo anno in particolare rappresenta una fase di raccordo, nella quale il bambino continua a fare riferimento a competenze e strategie maturate nella scuola dell'infanzia, integrandole progressivamente con nuove modalità operative e cognitive. Tuttavia, tale suddivisione rischia di essere interpretata esclusivamente alla luce dell'esistenza dei suoi stadi come giustificativo della distinzione dei vari gradi scolastici, senza visualizzare un'idea di insieme che risulta fondamentale per perseguire una continuità naturale.

Approfondendo il contributo di Bruner si pone l'attenzione sulla natura plurifattoriale dello sviluppo. Secondo l'autore: “lo sviluppo è connesso a variabili macro e microsociali che non possono essere considerate separate, ma proprio nelle loro integrazioni, spiegano l'evoluzione cognitiva, affettiva e sociale” (Melino, 1999, p.55).

Questo consente di identificare tale processo come risultato di un'interazione multifattoriale tra caratteristiche individuali, relazioni quotidiane e contesto culturale e sociale, aprendo la visuale su una concezione più ampia e globale del concetto.

A sostegno del valore di una delle dimensioni coinvolte nel processo di crescita, si colloca il pensiero di Vygotskij, che interpreta l'apprendimento come un processo sociale. Secondo l'autore, lo sviluppo cognitivo prende avvio dall'interazione con gli altri, per poi essere progressivamente interiorizzato. Il passaggio dai processi interindividuali a quelli intraindividuali costituisce un aspetto fondamentale del processo di crescita. Un esempio significativo che esplicita la dinamica di tale passaggio riguarda lo sviluppo dell'attenzione volontaria:

essa sorge dal fatto che quanti circondano il bambino, vengono via via, mediante una serie di stimoli e di mediazioni, a dirigere l'attenzione di lui, a regolarla, a sottometterla al loro dominio, e così mettono fra le mani del bambino tutti quei mezzi, con l'aiuto dei quali egli stesso, in seguito, acquista il dominio della propria attenzione (Vygotskij, 1923 cit. in Caprin e Zudini, 2015).

Attraverso l'interazione con l'adulto e l'uso del linguaggio, il bambino acquisisce progressivamente la capacità di autoregolare il proprio comportamento e di controllare in modo autonomo le proprie funzioni cognitive.

All'interno di questo quadro si inserisce il concetto di zona di sviluppo prossimale ovvero la "differenza tra il livello di sviluppo di un bambino nel risolvere un compito da solo (livello di sviluppo effettivo) e quello che manifesta con il sostegno dell'adulto (livello di sviluppo potenziale)" (Vygotskij, 1935 in Caprin e Zudini, 2015). Questa rappresenta quindi lo spazio entro cui, attraverso l'interazione sociale, le funzioni del soggetto che non sono ancora maturate, si traducono in apprendimento e sviluppo di nuove competenze. Diventa allora significativamente importante il sostegno sociale che gli adulti e i coetanei sono in grado di offrire al bambino, poiché è proprio attraverso questo supporto che si concretizza lo spazio di apprendimento (Melino, 1999, p.55).

Il concetto di zona di sviluppo prossimale è stato ripreso anche dal sopracitato Bruner (1983, in Caprin e Zudini, 2015, p. 46), che lo ha esteso a un principio generale delle tipiche modalità in cui avviene l'apprendimento umano. Nella sua opinione, è infatti "impossibile concepire lo sviluppo umano, se non come un processo di assistenza attiva,

di collaborazione fra bambino e adulto, nel quale l'adulto agisce come mediatore della cultura".

Ne deriva una concezione di sviluppo in cui la dimensione sociale dell'apprendimento assume un ruolo centrale e nella quale il contesto educativo è chiamato a predisporre condizioni e opportunità capaci di rendere significativa l'esperienza di crescita.

Il ruolo di mediazione svolto dagli adulti e dalla cultura nel processo di crescita è uno dei punti centrali anche della riflessione di Bronfenbrenner, strenuo sostenitore del ruolo del contesto di apprendimento. Secondo cui "lo sviluppo assume significato solo nel contatto con le istituzioni sociali nei quali vive" (Melino, 1999, p. 56). Tali contesti pongono il soggetto in condizioni nuove che lo portano a individuare strategie di adattamento, raggiungendo traguardi sempre più complessi. Sono proprio le caratteristiche dei differenti contesti e il passaggio dall'uno all'altro che divengono strumenti educativi, per cui si riconosce come saliente il momento di passaggio. "Ogni transizione è tanto conseguenza che fattore determinante dei processi evolutivi (...) le transizioni rappresentano quindi degli esempi di eccellenza del processo di adattamento reciproco tra l'organismo e ciò che lo circonda" (Bronfenbrenner, 1986, p. 26). La specificità di ciascun contesto diviene dunque privilegiata occasione di apprendimento in quanto rompe l'isolamento dei contesti e li integra, permettendo al soggetto di allargare l'esercizio di competenze acquisite in un ambito ad altri, favorendo una continuità di sviluppo tra contesti guidando l'individuo nel circuito delle esperienze di vita. D'altra parte nonostante si consideri il contesto come risorsa, "solo accrescendone l'integrazione e il livello di consapevolezza sociale si può esplicitarne pienamente la forza educativa" (Melino, 1999). Emerge quindi nuovamente il ruolo della cultura come guida dello sviluppo, dell'adulto come mediatore formativo e dell'interazione come sostegno all'apprendimento, ma destinata a sparire in modo direttamente proporzionale alla conquista di autonomia da parte dell'apprendente. Le analisi svolte permettono di individuare le coordinate per definire il concetto di continuità.

2.1.2 Definizione e dimensioni del costrutto

Si intende approfondire le principali definizioni di continuità educativa al fine di metterne in evidenza gli elementi costitutivi e le diverse sfumature interpretative. Secondo Melino (1999, p. 63):

la continuità si realizza sul doppio versante della singolarità evolutiva del soggetto/alunno e della capacità dell'ambiente/scuola di elaborare risposte educative adeguate. È l'adattamento flessibile di un contesto educativo al cambiamento in relazione ai bambini che stanno cambiando essi stessi.

L'autore presenta una concezione di continuità intesa come accompagnamento e progressivo adattamento al cambiamento, risultato di un'azione combinata del soggetto apprendente, che "riorganizza le sue risorse e le riprogetta" e del contesto sociale che "si modifica, per favorire diversi livelli di integrazione dei soggetti" (Melino, 1999, p. 64). La capacità di organizzare e rielaborare le proprie esperienze non può quindi svilupparsi in modo esclusivamente spontaneo, ma necessita di intrecciarsi all'azione di figure in grado di guidare la transizione verso contesti di progressiva e sempre maggiore complessità.

Melino (1999, p.7) riflette poi su una dimensione più operativa e didattica, secondo cui la continuità è "un insieme di sincronie pedagogiche, organizzative e didattiche che realizza le opportunità nelle quali il soggetto-alunno riorganizza, integra e sviluppa, in modo continuo, le sue esperienze e le sue competenze". Il fulcro del processo è rappresentato dallo sviluppo progressivo delle competenze dell'alunno, reso possibile dall'intreccio coerente di diverse dimensioni.

Anche Bertolini (1986, p. 21) tenta di far emergere la plurifattorialità del costrutto definendo la continuità educativa come una "prospettiva valida per un autentico, realistico e produttivo processo educativo", fondata sulla "convergenza dialettica dei vari elementi o fattori che costituiscono l'esperienza educativa". Si sottolinea dunque in primo luogo, come una progettazione didattica orientata alla continuità possa incidere positivamente sull'efficacia dei processi di apprendimento; in secondo luogo, si attribuisce particolare rilievo all'interazione tra i diversi elementi coinvolti nel processo educativo, la cui integrazione assicura coerenza e unità all'intera esperienza formativa.

Di conseguenza la continuità educativa "assiste il soggetto nella transizione da grado a grado di scuola e lo sorregge nello sforzo di gestire la molteplicità delle sue appartenenze" (Melino, 1999, p. 8), sottolineando la funzione di accompagnamento e sostegno dell'alunno al cambiamento.

Proprio all'interno di un'ottica attenta allo sviluppo del bambino, Bertolini (1986) sottolinea che per approcciarsi ad un'interpretazione del termine, si ha la necessità di rifarsi ad un piano epistemologico, proprio come occorre fare con la dimensione storica.

Secondo tale prospettiva: “il passato ha senso in quanto confluisce in un certo futuro, quest’ultimo ha senso in quanto emerge da un determinato passato” (Bertolini, 1986, p. 20). La continuità educativa infatti configura un percorso formativo che rispecchia il processo di crescita dell’individuo, per cui ogni momento è funzionale ed essenziale al successivo e viceversa. Questa dinamica può essere efficacemente rappresentata, sul piano metaforico, come una linea continua, priva di fratture o salti, in cui ogni punto deriva dal precedente e prepara il successivo in un processo di trasformazione progressiva. D’altra parte ciò non significa negare quei mutamenti radicali che determinano il cambiamento, come afferma Pontecorvo (1989, p. 14), “piuttosto significa controllare i modi della differenziazione della sequenzialità all’interno di soluzioni istituzionali che devono garantire coesistenza di aspetti di continuità e differenziazione a partire dalle caratteristiche distintive dei due ordini di scuola”.

Pur nelle diverse sfumature interpretative, i contributi analizzati convergono nel considerare la continuità educativa come un processo articolato che coinvolge differenti livelli dell’esperienza scolastica. A tal proposito, Melino (1999) individua tre dimensioni principali della continuità: pedagogica, curricolare e organizzativa che consentono di chiarirne la struttura concettuale e le finalità educative, offrendo una cornice interpretativa utile a comprendere i livelli attraverso cui essa si sviluppa.

Il primo riguarda il modo educativo con cui la scuola accompagna l’alunno nella crescita, riconducendo la sua principale finalità ad una “continuità esistenziale del soggetto che assume la gestione della sua crescita sociale e culturale, della capacità di scelta, di affrontare il cambiamento come modalità educativa permanente” (Melino, 1999, p. 105) quindi “un’assistenza allo sviluppo e alla cultura del progetto personale” (Di Nubila, 1989, p. 321).

La seconda dimensione, si riferisce al raccordo curricolare. Il curriculum integrato permette di “ricomporre in una visione globale-unitaria tutti i fattori di rilevanza cognitiva e socio-affettiva sia scolastici che extrascolastici” (Melino, 1999, p. 116). All’interno di questa dimensione risulta fondamentale fare riferimento a due condizioni essenziali a cui è necessario attenersi nel definire il curriculum: “l’acquisizione di abilità di studio e l’individualizzazione dell’istruzione” (Melino, 1999, p. 117). Ciò richiama l’importanza di creare connessioni con lo sviluppo del singolo richiamando quello che Bloom (1972, p. 1) definisce “mastery learning” per cui si predispone un percorso che consente a

ciascuno studente di acquisire padronanza del proprio apprendimento attraverso continue “procedure di valutazione informano sia l’insegnante sia gli studenti se l’istruzione procede in modo efficace”. Esso implica un dovere organizzativo condiviso da tutti i soggetti coinvolti nell’azione educativa, orientato al rispetto delle indicazioni e alla costruzione di una continuità formativa più efficace e partecipata. In questa logica assumono particolare rilievo la progettualità collegiale, la modularità dell’offerta formativa e la creazione di un reticolo di opportunità tra scuola ed extrascuola, al fine di garantire un percorso educativo unitario e significativo.

Infine l’ultima declinazione di continuità riguarda il raccordo organizzativo: ci si riferisce al bisogno di coordinamento tra le diverse componenti del sistema scolastico, nella prospettiva di una crescita come sistema integrato e flessibile. In questa logica “la collegialità, la progettualità, l’insegnamento come attività collaborativa, la modularità dei processi formativi sono solo alcuni elementi della verticalizzazione delle modalità di lavoro” rappresentando segni che dimostrano che l’organizzazione del lavoro è essenziale tanto quanto il suo progetto e curriculum (Melino, 1999, p.148).

All’interno di tale cornice teorica si ritiene opportuno richiamare i principali riferimenti normativi che ne hanno progressivamente definito il quadro teorico e operativo.

2.1.3 Evoluzione storica e riferimenti normativi

Il tema della continuità educativa affonda le proprie radici nel più ampio processo di sviluppo della scuola di massa, in particolare per favorire successo formativo e in risposta ai bisogni dell’utenza. “Più che ragioni pedagogiche, le leve autentiche del sistema sono state le condizioni storico-politiche, l’apparato burocratico-formativo” (Melino 1999, p.31). Tuttavia, anche se più lentamente, si sono fatte spazio le ragioni pedagogiche. Infatti Antonio Gramsci (1932) denunciò la frattura esistente tra la scuola elementare e media da una parte e quella superiore dall’altra, a seguito della Riforma Gentile del 1932, per poi elaborare il modello di una scuola di base unitaria orientata alla formazione dell’uomo “onnilaterale”, ossia di una persona sviluppata in modo armonico e completo nelle diverse dimensioni della propria personalità (Melino, 1999).

Alla definizione del concetto di continuità contribuirono inoltre i principi di gradualità e flessibilità del curriculum, che favorirono l’elaborazione dell’idea di ciclicità

del percorso formativo. Essi trovarono un'articolazione concreta nei Programmi Ermini del 1955 (D.P.R. 14 giugno 1955, n. 503) all'interno del quale si trova un esplicito riferimento al termine specifico:

la consapevolezza delle fondamentali caratteristiche dell'anima infantile pone la scuola su una linea di naturale continuità con quanto l'alunno ha già imparato, inteso e sentito nel cerchio della famiglia, del suo ambiente naturale e sociale, delle istituzioni educative che abbia frequentato. Così i presenti programmi non intendono creare l'istruzione dal nulla o dal vuoto, bensì intendono stimolare il costume scolastico già in atto, perché dia una misura sempre più piena delle proprie energie interiori, orientandolo al conseguimento delle finalità civili e sociali dell'istruzione pubblica. (D.P.R. 14 giugno 1955, art 1)

Melino (1999, p.35) sottolinea come questa visione della continuità sia ancora non pienamente strutturata, in quanto non considera la complessità sociale e culturale dell'educazione, basandosi su un modello ancora centrato su scuola e famiglia come unici poli educativi.

Successivamente, la legge sull'ordinamento strutturale (L. 1254/1957) predispone l'introduzione dei cicli didattici nella scuola elementare secondo cui "la prima e la seconda classe costituiscono il primo ciclo didattico della scuola elementare: la terza, la quarta e la quinta classe ne costituiscono il secondo ciclo didattico". Prima dell'introduzione dei cicli, ogni classe era considerata sostanzialmente come un percorso a sé stante: al termine dell'anno si verificava il raggiungimento di determinati obiettivi e si passava alla classe successiva. Questo poteva favorire una visione frammentata dell'apprendimento. Essi rappresentano un primo importante contributo alla costruzione della continuità educativa, in quanto superano la rigidità della scansione annuale e introducono una logica di progressività e gradualità dell'apprendimento, in cui i contenuti vengono ripresi e sviluppati lungo un percorso formativo unitario.

Nel corso degli anni '60, con l'istituzione e ordinamento della scuola media statale (L. 1859/1962) si prefigura infatti l'impegno di "compensare eventuali divari di partenza tra alunni provenienti da diversi ambienti sociali e di far superare eventuali difficoltà di sviluppo". In questo modo si manifesta una maggiore consapevolezza delle disuguaglianze educative e una più chiara finalizzazione della continuità, che inizia ad

estendersi oltre il rapporto scuola-famiglia, includendo anche le differenze presenti nel contesto sociale e territoriale.

Con la Riforma dell'ordinamento della scuola elementare (L. 148/1990), la continuità assume un'identità più definita, comparando tra le finalità generali della scuola elementare all'art. 1: "la scuola elementare, anche mediante forme di raccordo pedagogico curricolare ed organizzativo con la scuola materna e con la scuola media, contribuisce a realizzare la continuità del processo educativo" (L. 148/1990, art. 1). L'art. 2, ad essa dedicato, ne definisce le forme e le modalità, con particolare attenzione al "coordinamento dei curricoli degli anni iniziali e terminali e la formazione delle classi iniziali" (L. 148/1990, art. 2). Si sottolinea inoltre la necessità di "garantire incontri periodici tra direttori didattici e presidi e tra docenti delle classi iniziali e terminali dei gradi di scuola interessati", al fine di favorire l'armonizzazione della programmazione didattica. Anche in relazione ad essa, l'art. 5 richiama esplicitamente l'esigenza di "unitarietà dell'insegnamento" e di garantire "le condizioni per la continuità didattica" (L. 148/1990, art. 5).

Il processo di istituzionalizzazione della continuità educativa trova il suo compimento nel D.M. 16 novembre 1992 (Applicazione dell'art. 2 della legge 5 giugno 1990, n. 148), nel quale non solo si sancisce il significato della continuità nella definizione di un percorso formativo, ma orienta la sua finalità:

La continuità del processo educativo tra scuola materna, elementare e media viene garantita come percorso formativo unitario al quale contribuisce con pari dignità educativa l'azione di ciascuna scuola, nella dinamica degli specifici ruoli ed obiettivi, secondo una logica di sviluppo organico e coerente. I piani di intervento devono qualificare la programmazione educativa come pratica unificante per tutti gli ordini di scuola, assicurando un continuum di opportunità educative a tutti gli alunni nel loro sviluppo individuale e formativo ed individuando iniziative comuni intese ad assicurare operativamente la continuità. Detti piani di intervento, da definirsi sulla base delle esigenze legate alle concrete situazioni in cui le scuole si trovano ad operare e con riferimento alle caratteristiche generali e specifiche dei soggetti, indicheranno finalità ed obiettivi, forme di collegamento con le realtà culturali, ambientali e sociali presenti sul territorio, nonché modalità di verifica e valutazione. (D.M. 16 novembre 1992).

In questo testo emergono elementi fondamentali per la definizione del processo di continuità. Un presupposto centrale, esplicitato nel provvedimento, è il riconoscimento della pari dignità tra le scuole, per cui ciascun grado assume un ruolo specifico e complementare rispetto agli altri. Tale impostazione costituisce la condizione necessaria per una continuità educativa fondata sulla collaborazione e non sulla subordinazione.

Viene inoltre sottolineata la necessità di un raccordo pedagogico, curricolare e organizzativo tra i diversi ordini di scuola, affidato alla progettazione degli istituti, affinché la continuità non resti un principio teorico, ma si traduca in una pratica operativa.

Infine, i piani di intervento devono essere costruiti in relazione ai contesti reali delle scuole, alle caratteristiche degli alunni e alle realtà culturali, sociali e ambientali di riferimento. In questo modo si afferma un'idea di continuità flessibile e non standardizzata. L'articolo due del suddetto Decreto (D.M. 16 novembre 1992) indica modalità e criteri per la realizzazione del raccordo, ponendo attenzione non solo ad una dimensione verticale ma anche orizzontale della continuità. Ricordando di avere riguardo rispetto a:

l'esplicitazione dei criteri per l'attuazione in comune di iniziative di formazione in servizio per gli insegnanti delle scuole interessate su temi attinenti alle competenze professionali generali specifiche, nonché di possibili momenti e forme di compartecipazione alle attività didattiche degli insegnanti delle classi iniziali e terminali. (D.M. 16 novembre 1992, art. 2)

A tal proposito nell'articolo 3 si istituisce uno strumento con lo scopo di lasciare traccia del percorso dell'alunno e supportare il lavoro dell'insegnante ovvero "un fascicolo personale dell'allievo, che lo accompagnerà in tutto il percorso scolastico in una logica di continuità non solo verticale, ma anche orizzontale con l'esperienza familiare e le opportunità extrascolastiche" (D.M. 16 novembre 1992, art. 3). Tale strumento consente di collegare le esperienze formative raccogliendo:

dati di tipo amministrativo (anagrafici, scolastici, sanitari, il foglio notizie), i documenti di valutazione, la documentazione specifica per gli alunni portatori di handicap (diagnosi funzionale, progetto educativo personalizzato), nonché ogni altro significativo elemento di conoscenza dell'alunno e della sua esperienza scolastica, acquisito anche in collaborazione con la famiglia. (D.M. 16 novembre 1992, art. 3)

Infine con la pubblicazione delle recenti “Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei” (MIM, 2021). Come riscontrabile nei contributi finora esposti, si riconosce che la continuità si realizza attraverso la pratica del curricolo verticale, inteso come condivisione di riferimenti teorici, coerenza del progetto educativo e scolastico. In particolare ci si sofferma su il valore significativo che può assumere tale processo nel riconoscimento di “un’identità narrabile del percorso educativo e di istruzione” (MIM, 2021, p.16), cioè una storia coerente delle esperienze del bambino, pur nella diversità dei contesti vissuti.

Valore aggiunto di questo contributo è l’approfondimento di due prospettive di continuità: una continuità verticale ed una orizzontale. La prima riguarda il raccordo tra i diversi segmenti del percorso educativo. La seconda valorizza la relazione con il più ampio contesto educativo e sociale, coinvolgendo: famiglie; servizi sociali, psicologici e sanitari; biblioteche, musei, ludoteche; associazioni e altre agenzie educative formali e informali, enfatizzando quindi il territorio e la collaborazione tra tutti i soggetti che contribuiscono allo sviluppo del bambino. Essa permette di superare una visione autoreferenziale della scuola, collocandola all’interno di un sistema educativo più ampio.

Nel loro insieme, questi contributi testimoniano come l’idea di continuità educativa non rappresenti un’acquisizione recente, ma il risultato di un lungo percorso storico e culturale, nel quale esigenze sociali e trasformazioni istituzionali hanno progressivamente delineato i presupposti dell’attuale concezione di continuità nel sistema scolastico italiano.

2.1.4 Strategie e strumenti di continuità

Le normative che si sono succedute nel tempo hanno progressivamente orientato le pratiche scolastiche verso l’utilizzo di strumenti in grado di tradurre in azione concreta quanto previsto a livello teorico. Gli strumenti proposti concorrono, in maniera integrata, a favorire l’osservazione dei processi di crescita, la documentazione delle esperienze, la condivisione delle informazioni e la costruzione di un percorso educativo coerente.

Primo tra gli strumenti di documentazione è il portfolio delle competenze individuali. Dal punto di vista cronologico, esso può essere considerato un’evoluzione del tradizionale fascicolo personale dell’alunno. Pur rappresentando oggi due strumenti distinti, entrambi condividono la funzione di documentare il percorso scolastico dello studente. Il portfolio, tuttavia, amplia tale prospettiva assumendo una valenza

maggiormente formativa e riflessiva, in quanto non si limita alla raccolta di dati e documenti, ma valorizza anche i processi di apprendimento e le competenze progressivamente acquisite dall'alunno. Introdotto dalla Riforma Moratti (D.Lgs. 59/2004), viene presentato come:

una descrizione essenziale dei percorsi seguiti e dei progressi educativi raggiunti; una documentazione regolare, ancorché significativa, di elaborati che offra indicazioni di orientamento fondate sulle risorse, i modi e i tempi dell'apprendimento, gli interessi, le attitudini e le aspirazioni personali dei bambini. Il Portfolio delle competenze individuali è compilato ed aggiornato dai docenti di sezione; questi svolgono anche la funzione di tutor e, in questa veste, seguono ed indirizzano la maturazione personale degli allievi. (D.Lgs. 59/2004)

Tale strumento rappresenta un'opportunità per confrontare le esperienze didattiche, favorire negli studenti processi di autovalutazione e una maggiore consapevolezza di sé in funzione della costruzione del proprio progetto di vita. Allo stesso tempo, essa contribuisce a rendere i genitori sempre più partecipi e responsabili nei percorsi educativi.

Con le Linee Guida per l'Orientamento (MIM, 2022) viene ulteriormente sviluppata la funzione di questo strumento, in quanto viene adattato al soggetto in crescita e progettato per favorirne un ruolo sempre più attivo nel proprio percorso formativo. L'e-portfolio, introdotto dalle Linee Guida, non si limita a raccogliere elementi relativi al percorso scolastico, ma include anche le esperienze maturate in contesti extrascolastici, favorendo così una visione più completa e integrata della persona. In questo modo, lo strumento consente all'alunno di acquisire maggiore consapevolezza di sé e di diventare protagonista del proprio processo di crescita. Come si legge nelle Linee guida: “se l'obiettivo è l'orientamento, le strategie sono la personalizzazione dei piani di studio, l'apertura interdisciplinare degli stessi, l'esplorazione delle competenze maturate anche in ambienti esterni alla scuola” (MIM, 2022, p. 5). Questo contributo permette quindi di sviluppare progressivamente uno strumento più complesso e maggiormente rispondente alle esigenze del soggetto in crescita.

Il secondo strumento di raccordo si può ricondurre alla certificazione delle competenze, rilasciato nel passaggio tra scuola primaria e scuola secondaria. Tale dispositivo si fa spazio gradualmente all'interno del sistema normativo: il primo riferimento si colloca nella riforma del primo ciclo (DM 139/2007) per cui si introduce la

necessità di certificare le competenze al termine dell'obbligo di istruzione, facendo riferimento quindi non solo ai saperi ma anche alle conoscenze applicate. Con la Legge 107/2015 e i successivi decreti attuativi del 2017, il sistema di certificazione delle competenze diviene operativa e standardizzata. Fondamentale è lo scopo che vi viene assegnato: “ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze.” (D. Lgs. 62/2017, art 1). La sua funzione non è quindi solo valutativa, ma soprattutto informativa, orientativa, di raccordo tra ordini di scuola. Tale certificazione “descrive lo sviluppo dei livelli delle competenze chiave e delle competenze di cittadinanza progressivamente acquisite dalle alunne e dagli alunni, anche sostenendo e orientando gli stessi verso la scuola del secondo ciclo” (D. Lgs. 62/2017, art. 9). L'obiettivo è valorizzare gli apprendimenti delle diverse discipline inserendoli in un percorso più ampio di sviluppo personale dello studente.

Un terzo strumento che si ritiene rilevante riportare, è rappresentato dal curriculum verticale ovvero:

testo programmatico che esplicita e motiva le finalità della scuola e richiama dimensioni di sviluppo evidenziando gli apprendimenti congruenti con l'età e con il contesto culturale, propone criteri metodologici e didattici dell'attività educativa. Il curriculum è il risultato dell'integrazione di programma e programmazione, ossia dei criteri assunti, delle procedure impiegate e delle scelte responsabilmente effettuate (Melino, 1999, p.116).

Rappresenta un punto di incontro tra 4 variabili ovvero i programmi; programmi di segmenti contigui, richiamando al contempo la specificità e l'unitarietà di ciascun grado scolastico; caratteristiche dell'alunno; infine bisogni e urgenze educative del territorio, riferendosi quindi alla definizione di “standard formativi che vengono commisurati al sistema di padronanza ossia alla competenza e alle qualità che il soggetto esibisce nella gestione delle sue soglie e gradienti di apprendimento” (Melino, 1999, p.127). Con la finalità di definire un piano di intervento per il coordinamento dei curricula la Circolare Ministeriale n. 399 (C.M. 16 novembre 1992, n. 339) riporta:

è innanzi tutto indispensabile una approfondita conoscenza reciproca dei programmi nazionali dei diversi gradi di scuola, come base per azioni educative coordinate, da conseguire anche attraverso esperienze comuni di formazione in servizio. Un vero e proprio progetto di continuità curriculare comporta l'individuazione di obiettivi, coordinati in senso longitudinale in relazione al progressivo sviluppo dell'alunno, che già i programmi delle tre scuole evidenziano chiaramente. (C.M. 16 novembre 1992, n. 339)

Nello stesso documento compare l'indicazione di condividere non solo obiettivi relativi alle conoscenze, alle abilità e alle competenze, ma in particolare “la progressiva armonizzazione delle concezioni e strategie didattiche, degli stili educativi e delle pratiche d'insegnamento-apprendimento” (C.M. 16 novembre 1992, n. 339) che devono necessariamente essere proposte in modo graduale, adattate ad una sempre maggiore richiesta di complessità. A tal scopo un'altra forma di raccordo utile riguarda gli incontri e colloqui che consentono di creare momenti di condivisione tra docenti di istituzioni appartenenti allo stesso territorio. Secondo il Decreto Ministeriale 16 novembre 1992, si definirà un gruppo di docenti, coordinati da capi d'istituto delle scuole interessate, che:

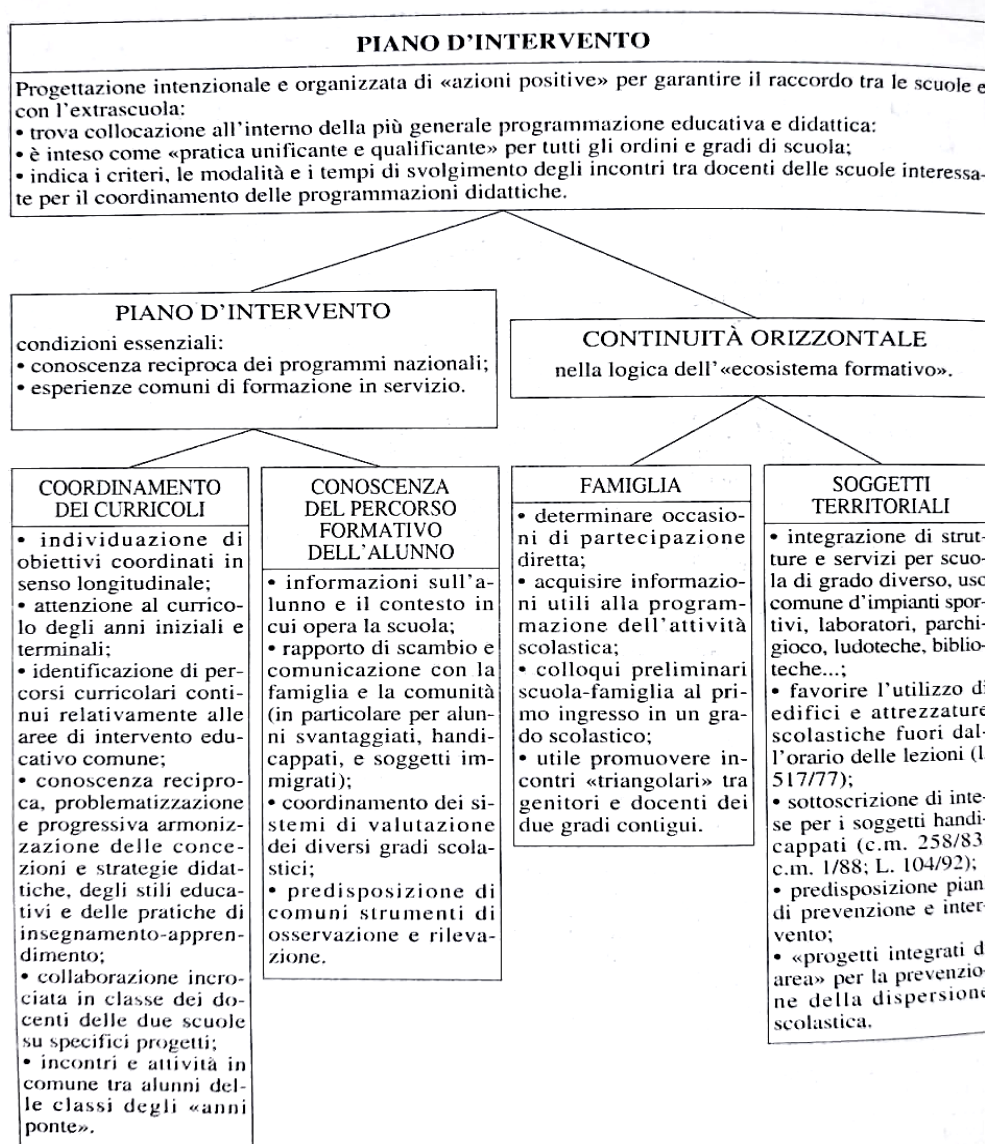
formularà proposte per i piani di intervento da sottoporre a ciascun collegio dei docenti e, anche attraverso una lettura comparata delle programmazioni, seguirà le singole iniziative, curando la raccolta di materiali e documentazioni. I collegi dei docenti programmeranno i piani di intervento e verificheranno periodicamente nell'anno scolastico la realizzazione delle intese e delle azioni progettate, valutando i risultati e avviando eventualmente riprogettazioni in itinere (D.M. 16 novembre 1992).

Tali momenti di confronto si estendono inoltre oltre la sola dimensione tra docenti, includendo forme di raccordo che si concretizzano in esperienze di incontro tra alunni e nuovi contesti scolastici. Attraverso visite alla scuola del grado successivo e attività didattiche condivise, tali iniziative favoriscono non solo la conoscenza reciproca e la coerenza nella progettazione curricolare, ma anche un contatto diretto con il nuovo ambiente educativo. In questo modo, si contribuisce a rendere il passaggio tra ordini di scuola più graduale e sereno, riducendo ansie e disorientamento legati all'ingresso in un contesto sconosciuto. La familiarizzazione con spazi, insegnanti, modalità organizzative

e dinamiche scolastiche consente infatti agli alunni di affrontare il cambiamento con maggiore sicurezza e consapevolezza.

Con l'espressione "piano di intervento" ci si riferisce alla definizione coordinata di compiti, impegni e condizioni necessarie all'attuazione delle pratiche di continuità educativa. In particolare, il piano prende in considerazione alcuni aspetti ritenuti essenziali, quali il coordinamento dei curricoli, la conoscenza del percorso formativo dell'alunno e la continuità orizzontale con la famiglia e i soggetti del territorio. A tal proposito, si propone uno schema, riportato di seguito, che sintetizza i soggetti coinvolti e gli obiettivi connessi alle diverse aree di intervento.

Figura 3- Il piano di intervento per la continuità (Melino, 1999, p.166)



La maggior parte degli strumenti si configura come dispositivo di intervento nei momenti più delicati del processo di continuità educativa, ossia negli “anni-ponte”, che espongono l’alunno a una condizione di possibile “disadattamento, dovuta alla maggiore fragilità dei processi di adattamento di fronte a nuovi sistemi relazionali e a differenti condizioni di lavoro” (Melino, 1999, p.170). Tuttavia, è importante precisare che tali interventi richiedono un impegno maggiore, “senza ritenere di avere esaurito gli obblighi derivanti dalla visione continua e integrata dello sviluppo del soggetto” (Melino, 1999, pp. 170-171).

La ricostruzione fin qui proposta ha consentito di inquadrare il costrutto della continuità educativa nella sua articolazione teorico-pratica. Tuttavia, accanto a questo processo di definizione, permane un versante meno esplicito, ma altrettanto significativo: quello delle discontinuità che continuano ad attraversare il sistema scolastico e che ne condizionano l’effettiva attuazione. È proprio su questo aspetto, che si intende approfondire con l’obiettivo di evidenziare le tensioni e le criticità che accompagnano la traduzione del principio della continuità nelle pratiche educative e organizzative.

2.2 Tra principio e attuazione: criticità e rischi della continuità educativa

L’analisi dell’evoluzione storica del concetto di continuità evidenzia come esso si sia progressivamente configurato e consolidato, anche sul piano normativo, quale strumento fondamentale ed efficace per la realizzazione di un percorso formativo significativo. D’altra parte emerge in più contesti, come tale costrutto presenti un elevato grado di complessità nella definizione del proprio ambito tematico, a causa della pluralità di implicazioni che lo caratterizzano.

La continuità non è solo un concetto iper-definito e iper-aggettivato in modo vario e difforme, ha anche un’oscillazione tematica incredibilmente vasta: si va dal raccordo tra i gradi scolastici esplicitato come coordinamento della gestione amministrativa e di governo dei singoli segmenti scolastici, al richiamo dell’ecosistema formativo proposto come rapporto con la famiglia, il territorio, la pluralità delle agenzie educative, i servizi e le opportunità ambientali, il tutto calato in un ampio orizzonte di educazione permanente. (Melino, 1999, p.20)

La percezione è quindi quella di una tematica sovraccarica che si articola su diversi piani pedagogici, giuridici e amministrativi, rendendo difficile una definizione unitaria del concetto. Di conseguenza, emerge il rischio di una frammentazione tale che può ostacolare sia la piena comprensione del suo significato sia l'efficace realizzazione delle finalità che essa persegue.

In aggiunta, le indicazioni normative lasciano necessariamente ampi spazi di definizione delle scelte progettuali, le quali devono essere rielaborate e adattate ai diversi contesti per avere un reale significato, inserendosi in una logica di ricerca-azione per cui senza questo approccio si perderebbe efficacia e si ridurrebbe ad una semplice applicazione burocratica delle regole. Tuttavia in assenza di un quadro teorico/interpretativo sufficientemente condiviso, infatti, le pratiche applicative possono assumere forme molto diversificate e non del tutto rispondenti alle finalità previste.

In questa complessa cornice teorica e applicativa, si inserisce il contraddittorio tema della discontinuità, considerata allo stesso tempo essenziale e potenziale criticità. Infatti, richiamando i fondamenti della psicologia dello sviluppo che sostengono la continuità educativa, essa può essere intesa come elemento di transizione necessario tra livelli progressivamente più complessi di esperienza e apprendimento, coerenti con l'evoluzione delle competenze del soggetto. Al tempo stesso, questa dimensione può essere interpretata, come rottura o squilibrio del percorso formativo, e quindi percepita come un elemento da ridurre o eliminare attraverso pratiche orientate all'uniformità tra i diversi gradi scolastici. Ne deriva che il rapporto tra continuità e discontinuità richiede un equilibrio delicato, che può generare interpretazioni distorte del processo educativo.

Tali distorsioni si articolano principalmente in due direzioni: da un lato la riduzione della continuità a uniformità dei percorsi formativi, dall'altro il riferimento a una logica puramente preparatoria tra i diversi ordini di scuola. In entrambi i casi si determina una discontinuità non regolata, che compromette l'unitarietà e la coerenza del processo educativo. Questo scenario apre quindi la riflessione sui principali rischi interpretativi connessi al costrutto.

2.2.1 Il rischio dell'omologazione dei percorsi formativi

La nozione di continuità rimanda, in senso generale, alla qualità di ciò che si estende senza interruzioni nel tempo e nello spazio. In ambito educativo, tale definizione potrebbe

indurre a una lettura riduttiva del processo formativo, se la continuità fosse interpretata come semplice prolungamento di una stessa condizione didattica e organizzativa.

Infatti, Scurati (1986, p. 142) rileva come negli ultimi anni si sia progressivamente affermata l'esigenza di "de-segmentare gli itinerari scolastici facilitando le transizioni" tra i diversi gradi di istruzione, al fine di superare quelle forme di differenziazione che "possono tradursi in scollamento, contrasto e conflitto". Tale esigenza, tuttavia, rischia di essere fraintesa se viene tradotta in una ricerca di uniformità, nella quale il cambiamento viene neutralizzato e il passaggio da un contesto all'altro perde la propria funzione evolutiva. Come sottolinea Scurati (1986, p. 143) perseguire un continuum educativo non può identificarsi con "ripetitività, uniformità e con il trascinarsi di mezzi e metodi, con l'iterazione di esperienze". Una continuità costruita in questi termini si ridurrebbe infatti a una coerenza esclusivamente formale, incapace di accompagnare realmente la crescita del bambino e di valorizzare le opportunità offerte dall'incontro con contesti e richieste nuove.

La discontinuità costituisce, al contrario, una componente intrinseca dello sviluppo umano e dell'organizzazione scolastica. Massa (1986, p. 67) la definisce un "nesso dialettico" su cui si fonda il processo educativo, sottolineando come il problema pedagogico non consista nella sua soppressione, bensì nella capacità di collocarla entro un quadro di senso unitario. In questa direzione, il cambiamento associato a ogni transizione rappresenta un'occasione di riorganizzazione delle conoscenze, delle relazioni e delle strategie di adattamento del soggetto apprendente. Ciò implica distinguere tra una discontinuità che sostiene l'evoluzione del soggetto, e una "discontinuità negativa" (Melino, 1999, p. 49), propria di quei contesti educativi che, pur interessati ai medesimi eventi formativi, "si ignorano e non sanno collaborare". Sono queste forme di frammentazione, definite da Melino (1999, p.49) come "dannose, ingiustificabili e antipedagogiche", a compromettere la coerenza del percorso sul piano organizzativo, relazionale e didattico.

La prospettiva pedagogica più utile è dunque quella che riconosce la "compossibilità di continuità e differenziazione" (Scurati, 1986, p. 143), valorizzando "il nuovo, l'integrazione del diverso, il cambiamento qualitativo delle esperienze". In questa logica, il processo educativo si configura come una "differenziazione nella sequenzialità" (Scurati, 1986, p. 144): ogni esperienza si collega alle precedenti mantenendo un filo di

coerenza, ma introduce al tempo stesso elementi di novità indispensabili allo sviluppo. La continuità educativa si concretizza nella costruzione di connessioni significative tra esperienze differenti, capaci di sostenere il soggetto nei passaggi evolutivi e di riconoscere nel cambiamento una componente essenziale del processo di crescita. Ne deriva che il rischio di omologazione dei percorsi formativi può essere evitato solo concependo la continuità come un processo dinamico, nel quale coerenza e trasformazione si integrano reciprocamente.

2.2.2 I limiti di una logica di preparazione al grado successivo

Il passaggio da un ordine di scuola a un altro rappresenta per il bambino una fase di movimento e trasformazione che comporta inevitabilmente una temporanea perdita di stabilità e di sicurezze. La transizione costituisce quindi una sfida, poiché richiede di confrontarsi con nuovi ambienti, nuove relazioni e nuove aspettative, mettendo in gioco risorse personali e competenze già acquisite.

Questo momento viene generalmente considerato una situazione delicata, nella quale è necessario offrire al bambino strumenti e condizioni che lo aiutino ad affrontare il cambiamento. Tale sostegno, tuttavia, non deve tradursi in un percorso educativo inteso come semplice acquisizione di abilità funzionali al grado scolastico successivo, poiché ciò rischierebbe di impoverire la specificità del processo di sviluppo in atto. Come afferma Scurati (1986, p. 144), “il modello della continuità non può identificarsi in una rigida sequenzialità in nome della quale chi viene prima deve soltanto preoccuparsi di porre in essere tutti e solo i prerequisiti che direttamente e funzionalmente servono come punto di partenza per chi viene dopo”.

Quando, ad esempio, la scuola dell’infanzia mantiene uno specifico focus educativo, le competenze vengono sviluppate perché significative per il bambino nel presente, all’interno del suo percorso globale di crescita. Le abilità che emergeranno risulteranno utili anche nella scuola primaria, ma non vengono proposte esclusivamente in funzione di essa. La differenza, dunque, non riguarda tanto le competenze raggiunte, che talvolta possono coincidere, quanto piuttosto il significato pedagogico delle esperienze, le modalità attraverso cui il bambino apprende e la concezione stessa dello sviluppo infantile. La presenza di alcune attività comuni tra i diversi ordini scolastici non deve essere proposta come anticipazione dei contenuti del grado successivo, ma come

occasione di sviluppo progressivo delle competenze del bambino. Pontecorvo e Formisano (1986, p. 56) sottolineano infatti come determinate esperienze possano attraversare in modo continuo il curriculum della scuola dell'infanzia e della scuola elementare con un'importante accortezza, quella di predisporre "diversi livelli di elaborazione e complessità". Ciò consente di preservare la specificità educativa di ciascun segmento scolastico, evitando sia la semplice riproposizione di attività già svolte, sia l'adozione di metodologie "falsamente infantili" (Pontecorvo & Formisano, 1986, p. 57) che rischiano di compromettere l'identità pedagogica della scuola primaria, sia, al contrario, l'anticipazione precoce di modalità e richieste proprie dei gradi successivi, che possono condurre la scuola dell'infanzia ad assumere caratteristiche impropriamente scolastiche.

Questa riflessione richiama quello che Scurati (1986, p. 144) definisce "principio di preparatorietà della scuola materna nei confronti della scuola elementare", riferendosi ad una concezione oggi in parte superata, ma storicamente significativa, poiché in passato i gradi scolastici inferiori sono stati spesso interpretati soprattutto in funzione di quelli successivi, con il rischio di perdere la propria specificità educativa e formativa. A dispetto di questa, l'autore propone invece una relazione corretta tra i diversi ordini di scuola, definita "indiretta e non servile" (Scurati, 1986, p. 144) per cui ogni esperienza formativa conservi un significato autonomo all'interno del percorso evolutivo del bambino.

In questa prospettiva, il valore educativo di ciascun grado di scuola risiede nella capacità di rispondere ai bisogni di sviluppo propri di quella fase della crescita, contribuendo al tempo stesso alla costruzione progressiva di un percorso coerente e unitario.

2.3 La continuità efficace: la centralità del soggetto

L'analisi fin qui sviluppata ha messo in evidenza la complessità del concetto di continuità educativa. Al tempo stesso, la riflessione sui principali rischi interpretativi connessi al costrutto ha evidenziato la necessità di interrogarsi non soltanto sul significato della continuità educativa, ma anche sulle condizioni che ne rendono possibile un'attuazione realmente efficace.

L'efficacia della continuità educativa dipende dalla capacità di tradurre i riferimenti teorici e organizzativi in esperienze realmente significative per il soggetto,

evitando il rischio di una continuità puramente formale e astratta. Lo stretto intreccio tra sviluppo e continuità educativa rappresenta un riferimento utile per orientare le pratiche educative rispetto ai cambiamenti, in quanto favorisce un collegamento concreto con l'esperienza vissuta dal soggetto apprendente, con i suoi bisogni evolutivi, le sue modalità di apprendimento e i contesti nei quali cresce. Pontecorvo (1989, p. 13) evidenzia la natura profondamente interdipendente di sviluppo e interazione educativa, affermando che: “non potrebbe darsi uno sviluppo per un essere umano al di fuori di un contesto sociale affettivo, senza un'interazione con adulti e pari, senza un ambiente che gli dia affetto, sicurezza, ascolto, modelli di identificazione e contenimento emotivo”. Tale legame promuove una visione che supera sia l'idea di una crescita totalmente determinata da fattori interni, sia quella di un apprendimento interamente modellato dall'intervento educativo (Pontecorvo, 1989, p. 12), accogliendo una concezione di soggetto apprendente che non rimane in una dimensione teorica-astratta ma che sviluppa le sue competenze nella realtà come futuro cittadino del mondo. È proprio all'interno di questo stretto legame, tra questi due elementi che si definisce il ruolo fondamentale della scuola, e più in generale del percorso formativo, chiamato a costruire condizioni educative capaci di creare un dialogo tra “le conoscenze spontanee, gli atteggiamenti e le modalità di pensiero del bambino, e quelle indotte dalla scuola” (Pontecorvo, 1989, p.14).

La continuità educativa può quindi trarre sostegno nella sua efficacia dal mantenimento, come riferimento centrale al soggetto in crescita e il significato delle sue esperienze, accompagnando il progressivo modificarsi dei bisogni, delle competenze e delle modalità di apprendimento.

A tale consapevolezza è opportuno affiancare un approfondimento sul ruolo dell'alunno all'interno del processo di continuità. In una prospettiva orientata a un apprendimento realmente significativo. Il coinvolgimento del soggetto si caratterizza attraverso cinque dimensioni fondamentali: l'essere attivo, costruttivo, cooperativo, autentico e intenzionale (Jonassen et al., 2007, in Marconato, 2013, p. 294). In particolare, l'apprendimento è attivo in quanto implica un coinvolgimento diretto e personale del soggetto, anche sul piano operativo; è costruttivo poiché richiede la rielaborazione dell'esperienza attraverso la riflessione sulle attività svolte e sulle osservazioni raccolte, attribuendo così significato a quanto appreso; è inoltre intenzionale perché orientato verso uno scopo e sostenuto dalla consapevolezza dell'obiettivo da perseguire (Marconato,

2013). Tale prospettiva teorica consente di riportare al centro non soltanto il processo di crescita del soggetto apprendente, ma soprattutto il suo ruolo di protagonista del proprio percorso formativo, inteso come co-costruttore di significati e non come semplice destinatario di contenuti.

La continuità educativa assume quindi efficacia soprattutto nella possibilità offerta al soggetto di riconoscere continuità e significato nelle proprie esperienze di apprendimento. È proprio il coinvolgimento dell'alunno a consentire la costruzione progressiva di connessioni tra esperienze differenti, sostenendo così lo sviluppo di un'identità cognitiva coerente nel tempo.

2.3.1 Metacognizione e sviluppo dell'identità cognitiva

Per mettere in pratica una continuità educativa efficace è importante “potenziare le risorse del soggetto nell'affrontare le nuove situazioni” (Melino, 1999, p. 59). In quest'ottica, la metacognizione assume un ruolo privilegiato in quanto strumento capace di promuoverne una partecipazione consapevole al percorso formativo. Come evidenziato nel primo capitolo dell'elaborato, attraverso l'esercizio di riflessione e analisi critica sui propri processi cognitivi, la metacognizione ne favorisce la conoscenza e il controllo, consentendo al soggetto di comprendere le modalità del proprio apprendimento, le strategie adottate e le risorse attivabili nelle diverse situazioni formative.

Essa può configurarsi come un efficace strumento di continuità educativa innanzitutto grazie al suo carattere trasversale. La consapevolezza del proprio modo di apprendere rappresenta infatti una risorsa che accompagna il soggetto lungo l'intero percorso scolastico, indipendentemente dai contesti e dalle esperienze formative incontrate. Conoscere e controllare le proprie strategie di apprendimento e dei propri processi cognitivi “consente l'ancoraggio delle risposte educative alle caratteristiche del soggetto che apprende” (Melino, 1999, p. 121), favorendo la costruzione di una rappresentazione di sé sempre più consapevole.

Da tale processo prende forma progressivamente quella che può essere definita identità cognitiva, intesa come l'insieme delle conoscenze e delle consapevolezze che il soggetto sviluppa riguardo alle modalità attraverso cui affronta l'apprendimento. Si tratta di una dimensione suscettibile di trasformazione e arricchimento nel tempo, ma al contempo stabile da determinare una continuità interna nel percorso di crescita

dell'individuo. Se, come afferma Melino (1999, p.108) “la conoscenza di sé è il luogo dove si conquista il filo della propria continuità esistenziale”, è possibile sostenere che la metacognizione rappresenti il contesto entro il quale si costruisce un autentico filo di continuità cognitiva, capace di accompagnare il soggetto nei diversi momenti del suo sviluppo formativo. La padronanza degli strumenti metacognitivi consente infatti all'alunno di riconoscere elementi di stabilità anche quando si trova ad affrontare nuovi contesti educativi, nuove richieste e nuove relazioni.

A tal fine, l'identità cognitiva costruita attraverso il lavoro metacognitivo si configura così come un elemento di raccordo, contribuendo a mantenere una continuità nel percorso educativo e a sostenere il soggetto nell'affrontare i cambiamenti implicati dai passaggi tra i diversi ordini di scuola.

2.3.2 L'accompagnamento educativo tra continuità e cambiamento

Se l'identità cognitiva rappresenta l'esito progressivo del lavoro metacognitivo e il principale elemento di continuità nel percorso formativo, occorre interrogarsi sui processi che ne consentono la costruzione e il costante rinnovamento. L'esperienza metacognitiva consente all'alunno di sviluppare tre competenze fondamentali: la conoscenza e la consapevolezza dei propri processi cognitivi, il monitoraggio e il controllo del proprio pensiero e, infine, l'autoregolazione delle strategie di apprendimento.

Le consapevolezze maturate attraverso un lavoro di metanalisi costituiscono un punto di riferimento stabile che permette al soggetto di comprendere il proprio funzionamento cognitivo. Tali consapevolezze assumono un valore particolarmente significativo nei momenti di passaggio tra i diversi ordini di scuola, quando nuove richieste formative, differenti modalità organizzative e contesti relazionali inediti richiedono un processo di adattamento. In queste situazioni, l'alunno può fare affidamento sulla conoscenza acquisita riguardo al proprio modo di apprendere, che rappresenta una base sicura dalla quale partire per interpretare le novità, affrontare le difficoltà e ricostruire nuovi equilibri.

A partire da tale consapevolezza, il soggetto è in grado di monitorare costantemente il proprio percorso di apprendimento, osservando i cambiamenti che accompagnano la crescita, valutando l'efficacia delle strategie utilizzate e riconoscendo eventuali ostacoli o difficoltà. Il monitoraggio consente infatti di confrontare le modalità

abituamente adottate con le richieste del nuovo contesto, favorendo una lettura critica delle proprie azioni e dei risultati ottenuti.

Su questa base si sviluppa la capacità di autoregolazione, attraverso la quale l'alunno modifica, integra o sostituisce le strategie che non risultano più adeguate, adattando il proprio comportamento cognitivo alle nuove esigenze formative.

La conoscenza di sé, il monitoraggio e l'autoregolazione si configurano pertanto come dimensioni strettamente interconnesse che consentono al soggetto di mantenere un costante dialogo con il proprio processo di apprendimento, accompagnandone le trasformazioni senza perdere il senso della propria continuità. La padronanza di tali competenze metacognitive rende quindi possibile conciliare continuità e cambiamento. Ciò che permane nel tempo non è un insieme immutabile di strategie o modalità operative, bensì la capacità di riconoscere il proprio funzionamento cognitivo, monitorarne l'evoluzione e regolarlo in relazione alle nuove esperienze. In questo senso, la metacognizione si configura come un dispositivo dinamico che consente all'alunno di affrontare i passaggi tra i diversi gradi scolastici mantenendo alcune certezze relative a sé stesso come soggetto che apprende, pur aprendosi alle trasformazioni richieste dal percorso di crescita.

2.3.3 Strumenti metacognitivi per la continuità educativa

Riprendendo quanto esposto nel capitolo 1, lo sviluppo della competenza metacognitiva, come per ogni altra competenza, richiede di essere avviato fin dai primi anni di scuola. È infatti fondamentale che l'insegnante accompagni progressivamente l'alunno verso un'acquisizione sempre più autonoma e consapevole delle proprie abilità. Attraverso tale percorso, è possibile costruire strumenti metacognitivi che, pur evolvendosi e arricchendosi nei diversi gradi scolastici, possano fungere da elemento di continuità educativa nei passaggi tra i vari ordini di scuola, a partire già dalle fasi iniziali del percorso formativo. In altre parole, tale insieme di strumenti divengono un percorso metacognitivo che consente di attivare in modo integrato le principali dimensioni della competenza metacognitiva: consapevolezza, monitoraggio e autoregolazione. che accompagnano l'alunno lungo l'intero iter formativo e che, proprio per la sua natura progressiva e ricorsiva, favorisce la costruzione di continuità educativa e di abilità di passaggio tra i diversi ordini di scuola.

Tra gli strumenti utili per lo sviluppo delle 3 competenze metacognitive definite precedentemente si riconosce: il diario di bordo come registrazione e monitoraggio quotidiano del processo, evidenziando difficoltà, processi, strategie usate; l'autobiografia cognitiva come strumento che possa facilitare la ricostruzione della propria storia dell'apprendimento, esplicitando il funzionamento cognitivo, facendo emergere convinzioni, stili e modalità ricorrenti; infine la check list orientata all'autoregolazione che si concretizza in traduzione della riflessione in azioni future, implicando scelta di strategie alternative; Per ogni strumento si intende reintrodurre gli elementi essenziali che lo definiscono, per poi approfondirne le potenzialità riguardo all'applicazione in ambito di continuità.

Il diario di bordo è uno strumento attraverso il quale avviene “la registrazione abituale di dati su un formato strutturato: gli studenti annotano con precisione parole, frasi, eventi significativi di un'attività, seguendo una struttura concordata precedentemente” (Menegale, 2018, p. 52). La sua funzione principale, già evidenziata nel capitolo precedente, è quella di documentare in modo continuativo il processo di apprendimento attraverso la raccolta sistematica di informazioni e riflessioni.

Lo strumento assume una valenza particolare in termini di continuità educativa, in quanto ha lo scopo di “tenere traccia del proprio personale viaggio nell'apprendimento” e promuovere “un'autovalutazione di routine mirata allo sviluppo di una consapevolezza critica di come si sta imparando” (Menegale, 2018, pp. 54-55). L'alternanza tra registrazione di dati concreti e spazi di riflessione personale favorisce infatti la costruzione di un quadro progressivo delle competenze e dei processi attivati.

Tale funzione di tracciamento assume un ruolo chiave nei passaggi tra ordini di scuola differenti, poiché permette di rendere visibili strategie, modalità di apprendimento e bisogni formativi dello studente, facilitando la comunicazione tra contesti educativi e contribuendo così alla costruzione di una reale continuità didattica.

Se il diario di bordo consente di documentare e monitorare nel tempo il percorso di apprendimento dello studente, l'autobiografia cognitiva rappresenta una rielaborazione più profonda e strutturata dell'esperienza formativa, contribuendo in modo significativo alla costruzione dell'identità di apprendente. Come già evidenziato, lo strumento “offre allo studente la possibilità di attivare un processo mediante il quale ricostruire consapevolmente le proprie esperienze didattiche, in forma narrativa, cercando di

attribuire ad esse un senso” (Capobianco, 2021, p. 281) spostando l’attenzione dalla semplice registrazione alla loro interpretazione complessiva. Attraverso la descrizione dei propri processi mentali, delle intenzioni e delle scelte che hanno guidato l’azione, “il soggetto cerca di operare un distanziamento dal proprio io, riuscendo a guardare il proprio vissuto come altro da sé” (Capobianco, 2021, p. 283). In tal modo si ricostruisce il filo conduttore dell’esperienza formativa, individuando continuità, cambiamenti e progressi. Di conseguenza diventa particolarmente evidente come, nelle fasi di trasformazione e di cambiamento, l’autobiografia cognitiva assuma la funzione di “fondamentale collante tra i diversi ruoli vissuti”, rendendo necessario un processo di ri-definizione della propria immagine attraverso il raccontarsi (Capobianco, 2021, p. 281). Questo permette allo studente di integrare esperienze diverse all’interno di una narrazione coerente. Ne deriva la sua funzione centrale nei processi di continuità educativa, soprattutto nei passaggi tra ordini di scuola differenti, poiché favorisce la costruzione di una rappresentazione consapevole del proprio modo di apprendere e la trasferibilità delle strategie da un contesto all’altro.

Infine, risulta opportuno prevedere uno strumento finalizzato a sostenere processi di autoregolazione che consenta allo studente di interpretare le richieste del nuovo contesto scolastico, monitorare l’efficacia delle strategie abitualmente utilizzate e, se necessario, modificarle in funzione delle nuove esigenze. A tal fine, appare utile l’adozione di una checklist strutturata sulla base del modello della self-regulated learning proposto da Zimmerman (2002), concepita come supporto operativo all’autoregolazione. Il modello individua tre principali fasi del processo autoregolativo:

la pianificazione, che comprende i processi che precedono l’apprendimento o l’esecuzione di un compito; il controllo dell’esecuzione, che riguarda i processi attivati durante lo svolgimento dell’attività; e l’autoriflessione, che interviene successivamente all’azione e consente di valutarne gli esiti e l’efficacia (Cleary, Callan & Zimmerman, 2012).

La traduzione di tali fasi in una checklist operativa permette di offrire allo studente una guida strutturata per l’organizzazione, il monitoraggio e la revisione del proprio processo di apprendimento. In questa prospettiva, la checklist non assume una funzione esclusivamente valutativa, ma si configura come uno strumento di supporto metacognitivo che, attraverso l’uso reiterato, può essere progressivamente interiorizzato.

Ciò consente allo studente di disporre di una strategia trasferibile tra contesti differenti, favorendo la continuità del proprio percorso formativo e sostenendo l'adattamento alle richieste del nuovo ambiente scolastico.

L'utilizzo di questi strumenti deve essere innanzitutto calibrato sulle caratteristiche evolutive degli alunni. Pur mantenendo inalterate le finalità educative sottese, le modalità di impiego assumono forme differenti in relazione al livello di sviluppo cognitivo e metacognitivo e alla fase evolutiva in cui si trova lo studente.

Nella scuola dell'infanzia, ad esempio, la riflessione deve essere sostenuta da immagini, rappresentazioni grafiche, sequenze fotografiche e guidata da interviste individuali o conversazioni collettive. In questa fase la figura dell'insegnante svolge un ruolo predominante nell'accompagnamento dei processi di riflessione metacognitiva. Con il progressivo sviluppo delle capacità di astrazione e verbalizzazione, gli strumenti possono evolvere verso forme sempre più autonome, fino a consentire, nella scuola primaria e nei successivi gradi scolastici, una riflessione maggiormente consapevole e autonoma sui propri processi di apprendimento e sulle strategie adottate.

Il ruolo dell'insegnante e il grado di accompagnamento devono essere pianificati in un'ottica verticale, che preveda un graduale passaggio di responsabilità dall'adulto all'alunno.

2.3.4 La figura del docente nel suo ruolo intra e intergrado

L'efficacia degli strumenti descritti non dipende esclusivamente dalle loro caratteristiche strutturali, ma soprattutto dalle modalità attraverso cui vengono introdotti, sostenuti e progressivamente interiorizzati dagli studenti. Di conseguenza, il ruolo degli insegnanti, e in particolare la collaborazione tra docenti appartenenti a differenti ordini di scuola, rimane centrale nel promuovere percorsi di continuità efficaci.

Affinché diario di bordo, autobiografia cognitiva e checklist di autoregolazione possano favorire una crescente autonomia dell'alunno, è necessario che i docenti siano consapevoli dei processi cognitivi e metacognitivi implicati nel loro utilizzo e degli obiettivi educativi che tali strumenti intendono perseguire.

In questo processo dinamico di mediazione possono assumere particolare rilevanza strategie didattiche quali lo scaffolding e il fading. Lo scaffolding è inteso come "il supporto fornito da un insegnante a uno studente durante l'esecuzione di un compito

che lo studente altrimenti potrebbe non essere in grado di portare a termine” (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010, p. 275). Tale supporto è temporaneo e finalizzato a sostenere l'apprendimento fino al raggiungimento di una progressiva autonomia. Il fading, strettamente connesso allo scaffolding, consiste nella graduale riduzione del supporto fornito dall'insegnante: “Un insegnante diminuisce il supporto quando il livello e/o la quantità di aiuto si riducono nel tempo. La diminuzione del supporto è strettamente correlata al trasferimento di responsabilità” (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010, p. 275). In questo modo lo studente interiorizza strategie e modalità di utilizzo degli strumenti, raggiungendo forme di azione sempre più autonome.

Ne deriva che lo sviluppo precoce della metacognizione, a partire dalla scuola dell'infanzia, consente allo studente di costruire una sorta di “continuità interna” che lo accompagna nei diversi gradi scolastici, fungendo da riferimento stabile nel proprio percorso di crescita. Le abilità metacognitive, così consolidate, diventano esse stesse uno strumento di continuità educativa, permettendo allo studente di riconoscere le proprie modalità ricorrenti di apprendimento, di valorizzarle consapevolmente e di utilizzarle come risorse nei diversi contesti formativi. In tal modo egli non solo diviene progressivamente consapevole del proprio percorso di sviluppo, ma è anche in grado di individuare e sfruttare le risorse di continuità che la scuola gli propone, trasformandole in strumenti efficaci di apprendimento.

CAPITOLO 3

Metacognizione e continuità educativa: un'indagine esplorativa tra concezioni e pratiche dei docenti

*“La continuità educativa è un’attenzione allo sviluppo del bambino nella sua
interezza: emotiva, relazionale e cognitiva”*

(Insegnante della scuola primaria, partecipante all'indagine)

Le riflessioni sviluppate nei capitoli precedenti hanno evidenziato il potenziale della metacognizione e della continuità educativa come dimensioni strettamente connesse nella costruzione di percorsi di apprendimento significativi e progressivi. In particolare, è emersa la possibilità di considerare la prospettiva metacognitiva non solo come strumento per promuovere consapevolezza e autoregolazione dell'apprendimento, ma anche come risorsa per sostenere processi di continuità tra i diversi gradi scolastici.

A partire da tali considerazioni, l'indagine esplorativa si propone di approfondire il rapporto tra metacognizione e continuità educativa attraverso uno sguardo rivolto alle pratiche e alle rappresentazioni degli insegnanti. L'indagine intende esplorare le concezioni che i docenti attribuiscono ai due costrutti, le strategie che dichiarano di adottare nella quotidianità scolastica e il ruolo che riconoscono alla metacognizione nella promozione della continuità educativa.

Nei paragrafi seguenti verranno presentati gli obiettivi della ricerca, lo strumento di rilevazione utilizzato, le principali caratteristiche del percorso di indagine e i risultati emersi dall'analisi dei dati.

3.1 Obiettivi di ricerca

La promozione della metacognizione come pratica didattica quotidiana può essere interpretata come una risorsa capace di sostenere un'identità cognitiva che accompagna l'alunno nei diversi passaggi scolastici, favorendo la costruzione di un “filo di continuità” interno capace di dare significato e coerenza alle esperienze formative.

Muovendosi da questa prospettiva teorica, la presente indagine si propone di esplorare in modo progressivo rappresentazioni e pratiche relative a metacognizione e

continuità educativa e loro interconnessione. In particolare, in che misura questa potenzialità della metacognizione trovi concretizzazione nei percorsi di continuità promossi dalle scuole, con lo scopo di concorrere alla costruzione di una continuità educativa efficace.

Con questo scopo l'indagine è stata orientata da tre principali domande di ricerca. In primo luogo si intende indagare la conoscenza e il ruolo assegnato alla metacognizione nella pratica didattica dei docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. In secondo luogo, si vuole esplorare come la continuità educativa viene concepita e realizzata dai docenti, considerando pratiche e obiettivi dei progetti. Di seguito, si propone un'analisi del modo in cui la metacognizione viene valorizzata dai docenti per sostenere la continuità educativa tra i diversi gradi scolastici, focalizzandosi su quali strategie vengono promosse per integrare metacognizione e continuità.

In conclusione, si proporrà un approfondimento di carattere documentale centrato sul PTOF di un Istituto Comprensivo del territorio parmense, selezionato in quanto contesto di appartenenza della scuola dell'infanzia e della scuola primaria coinvolte nell'indagine. Tale scelta consentirà di mettere in relazione le rappresentazioni e le pratiche dichiarate dai docenti con il quadro progettuale e pedagogico delineato nel documento d'istituto. L'obiettivo sarà di esplorare se e in che misura l'esplicitazione delle dimensioni della continuità educativa e della metacognizione nel PTOF si rifletta nelle concezioni e nelle pratiche didattiche delle insegnanti coinvolte, indagando il grado di coerenza tra la progettazione scolastica e quanto emerso dalle risposte al questionario. L'approfondimento si configura come uno strumento interpretativo volto ad arricchire la lettura dei risultati delle prime tre domande di ricerca. In questa prospettiva, si sottolinea la funzione del PTOF come dispositivo di orientamento pedagogico e didattico, attraverso cui specifiche finalità educative possono essere rese esplicite e sostenute all'interno del contesto scolastico. L'analisi consentirà pertanto di riflettere sul ruolo che tale strumento può assumere nel promuovere e consolidare orientamenti coerenti con una prospettiva di continuità educativa efficace.

3.2 Campione

La presente indagine ha coinvolto complessivamente 40 insegnanti appartenenti alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria statali delle province di Parma, Fidenza,

Piacenza, Bologna, Modena e Reggio Emilia e relativi territori provinciali, con l'obiettivo di raccogliere contributi caratterizzati da eterogeneità in termini di esperienza professionale e formazione, in contesti territoriali differenti. La distribuzione tra i due ordini scolastici consente di osservare il fenomeno indagato da prospettive differenti, mettendo in evidenza eventuali analogie e differenze nelle pratiche e nelle rappresentazioni dei docenti in relazione ai costrutti analizzati.

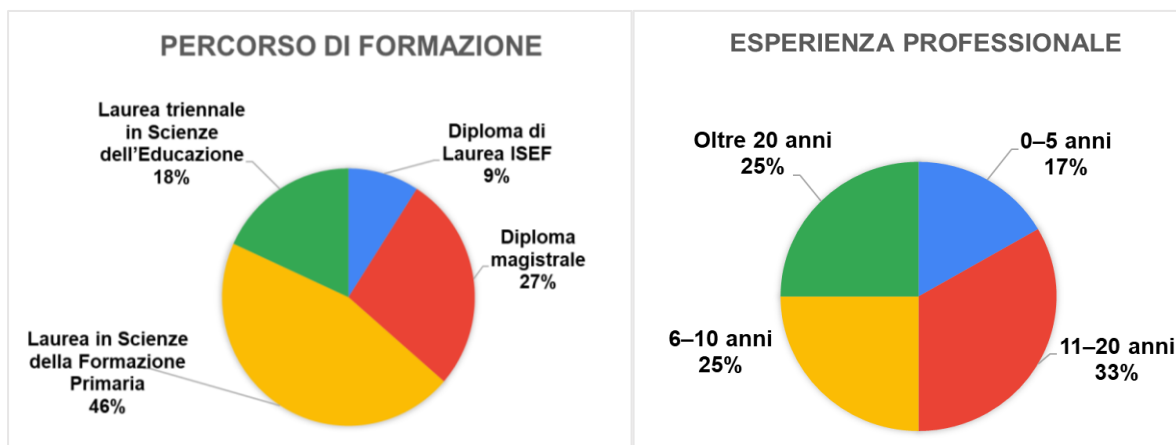
Il campione presenta una distribuzione numerica non omogenea tra i due ordini scolastici (12 docenti della scuola dell'infanzia e 28 della scuola primaria). Tale caratteristica riflette la diversa adesione volontaria all'indagine e richiede cautela nell'interpretazione dei confronti tra i due gruppi. In considerazione della natura esplorativa della ricerca, il confronto tra i due ordini è stato utilizzato esclusivamente in chiave descrittiva, con lo scopo di evidenziare eventuali tendenze e differenze emergenti.

Per delineare il profilo professionale degli insegnanti coinvolti nell'indagine, sono state raccolte informazioni relative agli anni di servizio, al percorso formativo e all'eventuale partecipazione a percorsi di formazione specifici inerenti ai temi della continuità educativa e della metacognizione. Inoltre, è stato rilevato il coinvolgimento dei docenti in progetti di continuità.

3.2.1 Docenti della Scuola dell'Infanzia

Il questionario è stato somministrato a un campione di 12 docenti della scuola dell'infanzia. Come illustrato nei grafici seguenti, il campione presenta una distribuzione eterogenea in termini di esperienza professionale e di titoli di studio.

Figura 4 - Caratteristiche formative e professionali del campione docente Infanzia (%)

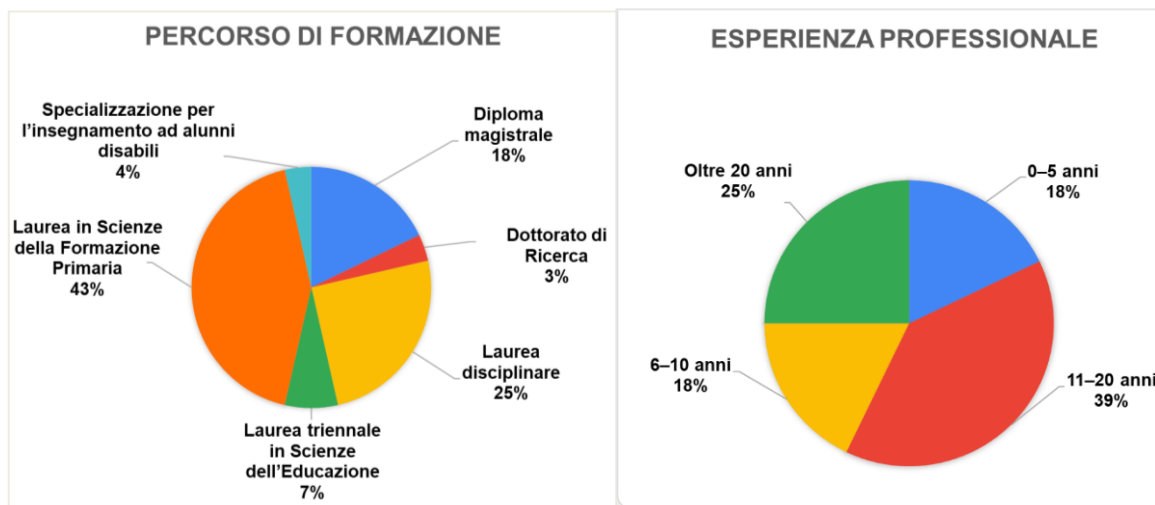


Per quanto riguarda la partecipazione a percorsi di formazione specifici sui temi della continuità educativa e della metacognizione, il 50% dei docenti dichiara di non aver seguito alcuna formazione dedicata. Il 42% del campione ha invece partecipato a iniziative formative inerenti alla continuità educativa, mentre l'8% ha seguito percorsi focalizzati sulla metacognizione e sulla didattica metacognitiva. Si evidenzia inoltre che tutti i docenti coinvolti hanno dichiarato di aver partecipato ad almeno un progetto di continuità educativa, dato che conferma la presenza di esperienze dirette in questo ambito all'interno del campione considerato.

3.2.2 Docenti della Scuola Primaria

Il campione comprende 28 docenti della scuola primaria, con esperienze professionali e percorsi formativi differenti. I dati raccolti permettono di delineare alcune caratteristiche chiave del gruppo:

Figura 5 - Caratteristiche formative e professionali del campione docente Primaria (%)



Per quanto riguarda la formazione specifica su continuità educativa e metacognizione, la maggior parte dei docenti ha seguito percorsi limitati o assenti: il 39% del campione dichiara di non aver ricevuto alcuna formazione dedicata, il 36% ha partecipato a iniziative sulla metacognizione e didattica metacognitiva, mentre il 32% a percorsi legati alla continuità. Relativamente alla partecipazione a progetti di continuità educativa, solo il 17% dei docenti dichiara di non aver preso parte a tali progettualità, confermando che

la maggioranza del campione ha esperienze dirette in progetti di continuità tra ordini di scuola.

3.3 Metodologia di ricerca

Lo studio si basa su un approccio descrittivo-esplorativo e utilizza come strumento un questionario, somministrato in modalità telematica attraverso la piattaforma Google Moduli. Il link al questionario è stato diffuso ai docenti partecipanti mediante mail istituzionale indirizzata alle scuole selezionate, nel periodo compreso tra marzo 2026 e giugno 2026. La partecipazione è avvenuta su base volontaria e le risposte sono state raccolte in forma anonima.

3.3.1 Presentazione dello strumento

La scelta del questionario ha permesso di agevolare la partecipazione dei docenti, grazie alla semplicità di somministrazione e alla possibilità di rispondere in forma anonima. Ha inoltre consentito di analizzare in modo sistematico le analogie e differenze tra ordini di scuola.

La struttura del questionario è articolata in diverse sezioni. Nella prima sezione, si definisce il profilo professionale dei partecipanti. Si raccolgono informazioni relative al background professionale dei docenti (ordine di scuola, anni di servizio, titolo di studio, esperienze pregresse, formazione specifica e partecipazione a progetti di continuità).

Nella seconda sezione, si indaga la metacognizione nella pratica didattica per quanto concerne: conoscenza del concetto di metacognizione, la rispettiva applicazione nella didattica quotidiana e la percezione del suo valore nei processi di apprendimento.

Nella terza parte si approfondisce la continuità educativa. Si esplora il significato attribuito alla continuità tra scuola dell'infanzia e primaria, le pratiche effettivamente realizzate, le difficoltà riscontrate e la percezione dell'efficacia dei progetti.

Infine nella quarta e ultima sezione si indaga l'integrazione tra metacognizione e continuità, approfondendo il ruolo della metacognizione nei percorsi di continuità, le strategie didattiche ritenute più efficaci e i bisogni formativi dei docenti.

Le domande del questionario sono di tipo misto: chiuse (scelta multipla, scale Likert, ordinamenti), che hanno consentito di raccogliere dati quantitativi utili per

descrivere le principali tendenze emerse in relazione alle percezioni e alle strategie didattiche dei partecipanti, e aperte, che hanno fornito dati qualitativi permettendo un approfondimento esplorativo delle esperienze e delle opinioni dei partecipanti.

3.3.2 Modalità analisi dei dati

L'analisi dei dati è stata condotta attraverso un approccio misto, comprendente un'analisi qualitativa di tipo tematico per le risposte aperte e un'analisi quantitativa descrittiva per i dati chiusi.

Le risposte aperte sono state analizzate assegnando a ogni elemento significativo un'etichetta descrittiva. I descrittori sono stati successivamente raggruppati in categorie tematiche più ampie, individuando gli elementi ricorrenti e le principali tendenze emerse dai partecipanti.

I dati chiusi, comprese le scale Likert e le attività di ordinamento, sono stati analizzati mediante il calcolo di frequenze, percentuali e distribuzioni, al fine di descrivere le tendenze relative all'importanza attribuita alle strategie didattiche. Per le attività di ordinamento, inoltre, è stata calcolata la posizione media attribuita a ciascun item dai partecipanti, consentendo di costruire una graduatoria complessiva e di individuare gli elementi considerati prioritari all'interno del campione.

3.4 Risultati

Nel presente paragrafo vengono presentati i risultati ottenuti dall'analisi dei dati suddivisi per domande di ricerca.

3.4.1 Domanda di ricerca 1

Si presentano le analisi effettuate con l'obiettivo di esplorare il ruolo attribuito alla metacognizione nella pratica didattica dai docenti. L'analisi è stata articolata intorno a tre dimensioni complementari: la concezione della metacognizione, il valore educativo attribuito alle sue componenti e la loro applicazione nelle pratiche didattiche. A tal fine sono stati presi in esame i seguenti item del questionario:

- Item 2= Definizione di metacognizione: domanda aperta finalizzata a far emergere le rappresentazioni e i significati attribuiti dai docenti al concetto di

metacognizione.

- Item 3= Gerarchizzazione degli obiettivi educativi legati a dimensioni metacognitive (pianificazione, autovalutazione, autoregolazione) rispetto ad altre dimensioni (precisione, organizzazione e memoria di lavoro). I docenti hanno ordinato dal più al meno importante sei obiettivi educativi consentendo di rilevare il valore attribuito alle diverse componenti della metacognizione.
- Item 4= Utilizzo delle strategie metacognitive nella pratica didattica: gli insegnanti hanno indicato la frequenza con cui promuovono ciascuna dimensione nella propria pratica educativa quotidiana (poco, medio, tanto), permettendo di descrivere il grado di integrazione delle strategie metacognitive nell'attività didattica.

L'analisi congiunta dei tre item consente di mettere in relazione le concezioni della metacognizione espresse dai docenti, il valore educativo attribuito alle sue diverse componenti e la loro effettiva traduzione nelle pratiche didattiche. Nei paragrafi successivi vengono presentati i risultati emersi per ciascun item, evidenziando le principali tendenze rilevate nei due ordini scolastici coinvolti.

3.4.1.1 Concezioni della metacognizione attribuite dai docenti

Dall'analisi della raccolta dati forniti dai docenti dei due gradi scolastici sono emersi quattro temi principali riportati nella Tabella 1 (per quanto riguarda i docenti della Scuola dell'Infanzia) e cinque temi riferiti nella Tabella 2 (per quanto riguarda i dati dei docenti di Scuola Primaria). Si aggiunge un'ulteriore categoria per entrambi i gradi in riferimento a coloro che non hanno riportato contenuti, identificata come: assenza di conoscenza esplicita. Coerentemente con la natura esplorativa-descrittiva dello studio, l'analisi è stata finalizzata a individuare gli elementi che i partecipanti associano maggiormente al costruito.

Tabella 1- Temi emersi dalle definizioni fornite dai docenti dell'Infanzia

Tema emerso	Esempi di risposte	%
Consapevolezza e riflessione sui processi cognitivi	“Riflessione sul proprio pensiero e sulle proprie capacità” (R1); “Conoscenza della conoscenza” (R8)	41,6%
Monitoraggio e autoregolazione	“Capacità di conoscere i propri processi mentali e saperli gestire” (R9); “La capacità di controllare i propri processi mentali” (R10)	25,0%
Pratiche metacognitive e mediazione didattica	“Insegnare ai bambini a riflettere sulle proprie azioni attraverso gioco simbolico e domande stimolo dell'insegnante” (R6); “Stimolare i bambini a riflettere sul proprio pensiero e sulle proprie azioni” (R12)	16,6%
Apprendimento dell'apprendimento	“È la capacità di imparare ad imparare” (R4)	8,3%
Assenza di conoscenza esplicita	“Non lo so” (R5)	8,3%

Tabella 2- Temi emersi dalle definizioni fornite dai docenti della Primaria

Tema emerso	Esempio di risposta	%
Consapevolezza e riflessione sui processi cognitivi	“Pensare sul proprio pensiero” (R1); “È la capacità di riflettere sui propri processi mentali” (R2)	46,4%
Monitoraggio e autoregolazione	“La metacognizione è la capacità di capire come si pensa e si impara, accorgendosi degli errori e correggendoli” (R11)	21,4%
Apprendimento dell'apprendimento	“La capacità di ragionare sul proprio processo di apprendimento” (R3); “È la capacità di imparare ad imparare...” (R6)	10,7%
Strategie per l'apprendimento	“Riflessione sulle strategie cognitive messe in atto durante un processo cognitivo” (R5)	10,7%
Applicazione delle conoscenze	“La capacità di utilizzare abilità e conoscenze acquisite” (R13)	3,6%
Assenza di conoscenza esplicita	Nessuna risposta fornita	7,1%

Dall'analisi della Tabella 1 emerge che i docenti della Scuola dell'Infanzia associano prevalentemente la metacognizione alla consapevolezza e riflessione sui processi cognitivi (41,6%), concepandola come capacità di riflettere sul proprio pensiero e sulle proprie modalità di apprendimento. Una quota rilevante di risposte richiama inoltre il monitoraggio e l'autoregolazione (25,0%), evidenziando l'importanza del controllo dei processi mentali. Un elemento caratteristico delle definizioni fornite dai docenti dell'Infanzia è il riferimento alle pratiche metacognitive e alla mediazione didattica

(16,6%), che sottolinea il ruolo dell'insegnante nel promuovere la riflessione nei bambini attraverso attività e domande guida. Più contenuti risultano i riferimenti all'apprendimento dell'apprendimento (8,3%), mentre una parte limitata del campione non fornisce una definizione esplicita del costrutto (8,3%).

Dall'analisi della Tabella 2 emerge che anche i docenti della Scuola Primaria concepiscono prevalentemente la metacognizione come consapevolezza e riflessione sui processi cognitivi (46,4%) e come monitoraggio e autoregolazione (21,4%), confermando quanto emerso tra i docenti dell'Infanzia. Con frequenze inferiori compaiono i riferimenti all'apprendimento dell'apprendimento (10,7%). Mentre si registrano definizioni specifiche all'interno del grado riconducibili alle strategie per l'apprendimento (10,7%), indicando una concezione della metacognizione orientata anche allo sviluppo di modalità efficaci per apprendere e al tema dell'applicazione delle conoscenze (3,6%), mentre il 7,1% dei partecipanti non ha fornito una risposta alla domanda.

Il confronto tra i due gruppi evidenzia una sostanziale convergenza nella rappresentazione della metacognizione, prevalentemente associata alla consapevolezza e alla riflessione sui processi cognitivi. Tuttavia, i docenti della Scuola dell'Infanzia tendono a enfatizzare maggiormente il ruolo della mediazione didattica e delle pratiche educative volte a promuovere la riflessione nei bambini, mentre i docenti della Scuola Primaria richiamano più frequentemente aspetti legati alle strategie di apprendimento e all'autoregolazione dei processi cognitivi.

Sebbene tali tematiche siano emerse con frequenze contenute, esse sembrano riflettere le differenti caratteristiche educative e didattiche dei due ordini di scuola.

3.4.1.2 Valore assegnato alla metacognizione rispetto altre dimensioni

Per analizzare le priorità attribuite dai docenti ai diversi obiettivi educativi, è stata rilevata la frequenza con cui ciascun item è stato collocato nelle diverse posizioni della graduatoria, dal primo al sesto posto, al fine di evidenziare le preferenze espresse dai partecipanti. Successivamente, al fine di ottenere una graduatoria complessiva degli obiettivi, è stato calcolato il rango medio di ciascun obiettivo. Tale indice corrisponde alla media delle posizioni assegnate dai partecipanti a ciascun item nella graduatoria proposta.

Poiché il valore 1 identifica l'obiettivo ritenuto più importante e il valore 6 quello considerato meno importante, ranghi medi più bassi indicano una maggiore rilevanza attribuita all'obiettivo, mentre valori più elevati corrispondono a una minore priorità. A partire da tali valori è stata quindi costruita una classifica finale, che permette di individuare gli obiettivi ritenuti mediamente più importanti dal campione.

Per la natura degli item proposti, la graduatoria consente inoltre di osservare il valore attribuito dai docenti a obiettivi riconducibili a differenti dimensioni dell'apprendimento. In particolare, alcuni item riguardano processi di natura prevalentemente metacognitiva, quali la pianificazione, l'autovalutazione e l'autoregolazione, mentre altri fanno riferimento ad aspetti maggiormente esecutivi e operativi, come il rispetto delle consegne, l'organizzazione del lavoro e la memoria di lavoro. L'analisi dei ranghi medi permette pertanto non solo di individuare le priorità espresse dai partecipanti, ma anche di esplorare il peso relativo attribuito alle dimensioni metacognitive rispetto ad altre componenti coinvolte nell'esecuzione dei compiti scolastici. Di seguito si riportano le tabelle corrispondenti ai dati raccolti nella Scuola dell'Infanzia (Tabella 3), nella Scuola Primaria (Tabella 4).

Tabella 3 – Graduatoria degli obiettivi educativi sulla base del rango medio (Infanzia)

Posizione	Tema/Dimensione	Item	Rango medio
1	Pianificazione	B. Pianificare come affrontare un compito o un'attività	2,83
2	Autoregolazione	E. Modificare il proprio approccio se qualcosa non funziona	3,17
3	Memoria di lavoro	F. Ricordare le istruzioni e utilizzarle correttamente	3,25
4	Autovalutazione	D. Riflettere sui propri risultati per capire cosa hanno imparato e cosa migliorare	3,33
5	Precisione e rispetto delle regole	A. Completare il compito seguendo le consegne	3,83
6	Organizzazione e accuratezza	C. Lavorare in modo ordinato e curato	4,58

Tabella 4- Graduatoria degli obiettivi educativi sulla base del rango medio (Primaria)

Posizione	Tema emerso	Item di riferimento	Rango medio
1	Pianificazione	B. Pianificare come affrontare un compito o un'attività	2,89
2	Autovalutazione	D. Riflettere sui propri risultati per capire cosa hanno imparato e cosa migliorare	3,00
3	Precisione e rispetto delle regole	A. Completare il compito seguendo le consegne	3,29
4	Autoregolazione	E. Modificare il proprio approccio se qualcosa non funziona	3,79
5	Organizzazione e accuratezza	C. Lavorare in modo ordinato e curato	4,00
6	Memoria di lavoro	F. Ricordare le istruzioni e utilizzarle correttamente	4,04

Per quanto riguarda la Tabella 3, emerge che i docenti della Scuola dell'Infanzia attribuiscono la massima priorità alla pianificazione (2,83), considerata l'obiettivo educativo più importante tra quelli proposti. Seguono l'autoregolazione (3,17), la memoria di lavoro (3,25) e l'autovalutazione (3,33), dimensioni che richiamano la capacità del bambino di monitorare il proprio comportamento e adattare le proprie azioni alle richieste del compito. Risultano invece meno prioritari la precisione e il rispetto delle regole (3,83) e, soprattutto, l'organizzazione e accuratezza (4,58), che presenta il rango medio più elevato e rappresenta pertanto l'obiettivo ritenuto meno importante dal campione.

Dall'analisi della Tabella 4 emerge che anche i docenti della Scuola Primaria attribuiscono la maggiore importanza alla pianificazione (2,89), confermando la centralità delle competenze legate alla capacità di organizzare e anticipare le azioni necessarie per affrontare un compito. In seconda posizione si colloca l'autovalutazione (3,00), seguita dalla precisione e rispetto delle regole (3,29). L'autoregolazione (3,79) occupa una posizione intermedia, mentre gli obiettivi meno prioritari risultano l'organizzazione e accuratezza (4,00) e la memoria di lavoro (4,04), che presenta il rango medio più elevato. In questo caso emerge una maggiore enfasi sugli aspetti legati alla progettazione e al controllo consapevole delle attività di apprendimento.

Sia nella Scuola dell'Infanzia sia nella Scuola Primaria, i risultati suggeriscono che i docenti di entrambi gli ordini scolastici attribuiscono particolare valore alle competenze che consentono agli alunni di gestire consapevolmente il proprio

apprendimento. Nel complesso, emerge una maggiore valorizzazione degli obiettivi riconducibili alla dimensione metacognitiva, quali pianificazione, autovalutazione e autoregolazione, rispetto ad aspetti maggiormente esecutivi e operativi, come l'organizzazione del compito, il rispetto delle consegne e la memoria di lavoro. Tuttavia, i docenti della Scuola dell'Infanzia sembrano privilegiare maggiormente i processi di regolazione dell'azione e del comportamento, mentre quelli della Scuola Primaria pongono maggiore enfasi sulle capacità di riflessione e valutazione del proprio operato.

3.4.1.3 Utilizzo delle strategie metacognitive nella pratica didattica

Per indagare il grado di integrazione delle strategie metacognitive nella pratica didattica, ai docenti è stato chiesto di indicare con quale frequenza promuovessero attività riconducibili alle dimensioni della pianificazione, del monitoraggio, dell'autoregolazione e dell'autovalutazione, scegliendo tra le modalità "poco", "medio" e "tanto". L'analisi delle frequenze consente di descrivere il livello di utilizzo dichiarato di ciascuna strategia e di individuare eventuali differenze tra le diverse componenti della metacognizione.

Le tabelle sottostanti riportano i dati raccolti tra i docenti della Scuola dell'Infanzia (Tabella 5), e della Scuola Primaria (Tabella 6).

Tabella 5 - Frequenza di utilizzo delle pratiche metacognitive nella pratica didattica (Infanzia)

Dimensione	Poco (%)	Medio (%)	Tanto (%)
Pianificazione	16,7%	75,0%	8,3%
Monitoraggio	25,0%	33,3%	41,7%
Autoregolazione	16,7%	33,3%	50,0%
Autovalutazione	16,7%	41,7%	41,7%

Tabella 6 - Frequenza di utilizzo delle pratiche metacognitive nella pratica didattica (Primaria)

Dimensione	Poco (%)	Medio (%)	Tanto (%)
Pianificazione	21,4%	53,6%	25,0%
Monitoraggio	14,3%	28,6%	57,1%
Autoregolazione	7,1%	28,6%	64,3%
Autovalutazione	7,1%	53,6%	39,3%

Al termine di questa sezione è stato inoltre richiesto di descrivere esempi di attività utilizzate per promuovere la metacognizione nella pratica didattica. Le risposte raccolte permettono di approfondire i dati quantitativi presentati in precedenza, evidenziando alcune modalità ricorrenti di applicazione delle strategie metacognitive. Di seguito si riportano i dati raccolti riguardanti la scuola dell'Infanzia (Tabella 7) e la scuola Primaria (Tabella 8).

Tabella 7 – Temi emersi dalle pratiche metacognitive (Infanzia)

Tema emerso	Esempio di risposta
Autovalutazione dell'esperienza	"Mi è piaciuto / Non mi è piaciuto: l'alunno esprime il proprio parere verbalizzando il motivo della scelta." (R2)
Autoregolazione e revisione delle strategie	"Quando costruiscono giochi chiedo come hanno fatto, perché e come avrebbero potuto evitare che la torre cadesse." (R6) "Hai cambiato modo o idea?." (R7)
Monitoraggio durante l'attività	"Stop e chiedere ai bambini: com'era questo compito? Facile o difficile? Come hai fatto?" (R7)
Pianificazione e anticipazione dell'azione	"Invito i bambini a proporre strategie da utilizzare, a formulare ipotesi e a pianificare le azioni necessarie..." (R9)

Tabella 8 – Temi emersi dalle pratiche metacognitive (Primaria)

Tema emerso	Esempio di risposta
Autovalutazione e feedback	"Ho realizzato schede di autovalutazione al termine di lavori svolti a piccolo gruppo o individuali." (R11)
Autoregolazione e uso consapevole delle strategie	"Come hai ottenuto il risultato? Hai utilizzato le dita per sommare?" (R3); "Chiedo agli alunni quale strategia hanno utilizzato e come pensano di aver affrontato la situazione." (R5)
Monitoraggio e analisi dell'errore	"Durante un problema di matematica verbalizzare i passaggi." (R2); "Analizziamo insieme gli errori più frequenti e cerchiamo di capire da dove derivano." (R4)
Pianificazione del compito	"Prima di un compito complesso riflettiamo sui passaggi e sulle strategie da mettere in campo." (R4)

Dall'analisi delle frequenze emerge che le strategie metacognitive risultano complessivamente presenti nella pratica didattica delle docenti della Scuola dell'Infanzia, sebbene con intensità differenti. La Tabella 5 evidenzia come autoregolazione (50%) e monitoraggio (41,7%) siano le dimensioni più frequentemente promosse. Al contrario, la pianificazione registra la percentuale più elevata di risposte nella categoria "medio" (75%). Questo andamento trova riscontro nelle pratiche descritte dai docenti della Scuola dell'Infanzia, nelle quali le dimensioni del monitoraggio, dell'autoregolazione e dell'autovalutazione prendono forma attraverso attività basate su domande guidate, verbalizzazione dei processi, riflessione sulle strategie adottate e rilettura dell'esperienza.

Anche tra i docenti della Scuola Primaria coinvolti emerge un utilizzo marcato delle pratiche metacognitive. Infatti, nella Tabella 6, autoregolazione (64,3%) e monitoraggio (57,1%) presentano le percentuali più elevate nella categoria "tanto", suggerendo una maggiore integrazione sistematica di tali strategie nella didattica quotidiana. Le attività descritte dai docenti consentono di comprendere come tali dimensioni vengano concretamente promosse attraverso la verbalizzazione dei procedimenti, l'analisi degli errori, la riflessione sulle strategie utilizzate e il confronto tra modalità differenti di risoluzione dei compiti. L'autovalutazione trova spazio mediante schede dedicate e momenti di feedback strutturato, mentre la pianificazione emerge attraverso attività in cui gli alunni sono invitati a riflettere anticipatamente sui passaggi e sulle strategie necessarie per affrontare un compito.

Il confronto tra i due ordini scolastici suggerisce una progressiva evoluzione delle pratiche metacognitive. Se nella Scuola dell'Infanzia prevalgono attività di riflessione guidata dall'insegnante, finalizzate a rendere il bambino consapevole delle proprie esperienze e modalità di azione, nella Scuola Primaria tali pratiche assumono una forma più strutturata e orientata all'autonomia dell'alunno. L'attenzione si sposta gradualmente dalla verbalizzazione dell'esperienza alla capacità di analizzare strategie, monitorare il proprio operato, valutare gli errori e pianificare consapevolmente le azioni future. I risultati evidenziano quindi una buona diffusione delle pratiche metacognitive in entrambi gli ordini scolastici e una sostanziale coerenza tra le dimensioni che i docenti dichiarano di promuovere e le modalità attraverso cui esse vengono concretamente tradotte nella pratica didattica. La pianificazione appare tuttavia la dimensione meno frequentemente promossa, soprattutto nella Scuola dell'Infanzia.

3.4.1.4 Sintesi dei risultati

L'analisi congiunta degli Item 2, 3 e 4 consente di delineare un quadro complessivo del ruolo attribuito alla metacognizione dai docenti, considerando sia le rappresentazioni del costrutto, sia il valore educativo ad esso assegnato, sia la sua traduzione nelle pratiche didattiche.

I docenti di entrambi gli ordini scolastici mostrano una concezione della metacognizione prevalentemente associata alla consapevolezza e alla riflessione sui propri processi cognitivi. Sebbene emergano anche riferimenti al monitoraggio,

all'autoregolazione e all'utilizzo di strategie di apprendimento, tali aspetti risultano generalmente meno esplicitati rispetto alla dimensione della consapevolezza. Si osservano tuttavia alcune differenze tra i due gradi scolastici: i docenti della Scuola dell'Infanzia tendono a richiamare maggiormente il ruolo della mediazione didattica e dell'intervento dell'insegnante nel promuovere la riflessione dei bambini, mentre quelli della Scuola Primaria fanno più frequentemente riferimento alle strategie di apprendimento e alla gestione autonoma dei processi cognitivi.

Per quanto riguarda il valore educativo attribuito alle diverse dimensioni, sia i docenti della Scuola dell'Infanzia sia quelli della Scuola Primaria assegnano una posizione prioritaria agli obiettivi riconducibili alla metacognizione, rispetto a funzioni esecutive e operative. In particolare, la pianificazione risulta l'obiettivo maggiormente valorizzato in entrambi i gruppi, seguita da dimensioni quali autoregolazione e autovalutazione. Questo dato evidenzia un riconoscimento condiviso dell'importanza delle competenze che consentono agli alunni di gestire consapevolmente il proprio apprendimento.

Anche sul piano delle pratiche didattiche emerge una diffusa integrazione di strategie metacognitive. In entrambi gli ordini scolastici le attività maggiormente promosse riguardano soprattutto il monitoraggio, l'autoregolazione e l'autovalutazione, attraverso momenti di riflessione guidata, verbalizzazione dei processi cognitivi, analisi delle strategie utilizzate e confronto sulle modalità di svolgimento dei compiti. Nella Scuola dell'Infanzia tali pratiche appaiono prevalentemente mediate dall'insegnante e orientate allo sviluppo della consapevolezza dell'esperienza, mentre nella Scuola Primaria assumono una forma più strutturata e finalizzata a promuovere una maggiore autonomia dell'alunno nella gestione dell'apprendimento.

Il confronto tra il valore attribuito alle dimensioni metacognitive e il loro utilizzo nella pratica didattica evidenzia inoltre alcuni elementi di interesse. In particolare, la pianificazione, pur risultando l'obiettivo educativo considerato più importante in entrambi gli ordini scolastici, non rappresenta la strategia maggiormente promossa nella pratica quotidiana. Tale risultato suggerisce che alcune componenti della metacognizione, pur essendo riconosciute come particolarmente rilevanti sul piano educativo, possono risultare più complesse da tradurre in pratiche sistematiche e continuative.

Pur trattandosi di un'indagine esplorativa e descrittiva, emerge come la metacognizione rappresenti, per i docenti coinvolti nella ricerca, una componente significativa dell'azione educativa, riconosciuta sia a livello teorico sia nella pratica didattica quotidiana. Rimane tuttavia uno spazio di sviluppo legato soprattutto al rafforzamento delle attività di pianificazione, che potrebbero favorire ulteriormente la partecipazione attiva e consapevole degli alunni ai processi di apprendimento.

3.4.2 Domanda di ricerca 2

Si presentano le analisi effettuate con l'obiettivo di esplorare come la continuità educativa tra Scuola dell'Infanzia e Scuola Primaria viene concepita e realizzata dai docenti. L'analisi è stata articolata attorno a quattro dimensioni complementari. A tal fine sono stati presi in esame i seguenti item del questionario:

- Item 5 = Concezione della continuità educativa: domanda aperta finalizzata a far emergere le rappresentazioni e i significati attribuiti dai docenti alla continuità tra Scuola dell'Infanzia e Scuola Primaria.
- Item 6 - Obiettivi dei progetti di continuità: domanda aperta volta a rilevare gli obiettivi ritenuti maggiormente importanti nella progettazione delle attività di continuità. Ciò ha consentito di individuare le priorità educative percepite dai docenti e gli aspetti considerati centrali nel processo di raccordo tra i due ordini scolastici.
- Item 7 = Bisogni educativi legati alla transizione: i docenti hanno indicato le difficoltà che ritengono più frequentemente riscontrabili nei bambini durante il passaggio dalla Scuola dell'Infanzia alla Scuola Primaria. Le risposte permettono di evidenziare le principali criticità percepite nel processo di transizione scolastica.
- Item 8 = Progetti e pratiche di continuità: l'item ha consentito di rilevare la presenza di iniziative di continuità nelle scuole e di raccogliere informazioni sulle attività concretamente realizzate. L'analisi delle risposte permette di descrivere le modalità attraverso cui la continuità educativa viene tradotta nella pratica.

Nei paragrafi successivi vengono presentati i risultati emersi per ciascun item, evidenziando le principali tendenze rilevate nei due ordini scolastici coinvolti.

3.4.2.1. Concezione della continuità educativa

Al fine di comprendere come i docenti concepiscono la continuità educativa tra Scuola dell'Infanzia e Scuola Primaria, è stata analizzata la domanda aperta relativa al significato attribuito a tale concetto. Le risposte sono state sottoposte a codifica tematica per individuare le principali dimensioni richiamate dai partecipanti e le diverse rappresentazioni della continuità presenti nel campione. Poiché alcune risposte contengono più significati è stato necessario definire una codifica multipla. In questi casi, la risposta è stata assegnata contemporaneamente a due macro-categorie, segnalando una co-occorrenza tra più dimensioni. Ciò determina che la somma delle percentuali non corrisponda al 100%. Di seguito si riportano i dati raccolti riferiti alla Scuola dell'Infanzia (Tabella 9) e alla Scuola Primaria (Tabella 10):

Tabella 9 – Temi principali emersi sul significato della continuità educativa (Infanzia)

Categoria	Esempi di risposta	Percentuale (%)
Transizione e accompagnamento	“Costruire un percorso che favorisca il passaggio tra gli ordini di scuola” (R1); “La continuità deve essere intesa come un passaggio accompagnato da un ordine di scuola all'altro” (R7);	50,0%
Relazionale-emotiva	“Creare un ponte emotivo e narrativo tra i due ordini affinché gli alunni si trovino a proprio agio” (R4); “Creare un ponte emotivo e di competenze” (R6);	50,0%
Didattica	“Proporre ai bambini della scuola dell'infanzia attività per sviluppare i prerequisiti e gli obiettivi per l'inizio della scuola primaria” (R10); “Garantendo coerenza nel percorso di crescita e di apprendimento” (R12);	41,7%
Contestuale-ambientale	“Conoscenza dei nuovi spazi, dei nuovi insegnanti, degli eventuali nuovi compagni” (R2); “Far conoscere il nuovo ordine” (R5)	16,7%
Organizzativa	“Attraverso progetti pensati in accordo tra le due scuole” (R11)	8,3%

Tabella 10 – Temi principali emersi sul significato della continuità educativa (Primaria)

Categoria	Esempi di risposta	Percentuale (%)
Didattica	“Richiamare le conoscenze apprese nell'ordine di scuola precedente” (R1); “Creare delle UDA nella scuola dell'infanzia che possano avere una continuità didattica e metodologica alla primaria” (R12);	47,6%
Organizzativa	“Creare un ponte prima di tutto fra insegnanti (...) condividendo le strategie” (R5); “Incontrare le colleghe dell'altro ordine per scambio di informazioni” (R14);	47,6%
Transizione e accompagnamento	“Accompagnarli in questo passaggio molto importante” (R8); “Significa garantire un percorso coerente e graduale nel passaggio tra due ordini di scuola” (R10);	42,9%
Relazionale-emotiva	“Creare un ponte tra i due ordini scolastici, in modo che il passaggio dall'uno all'altro non sia brusco e traumatico” (R3); “È importante per garantire un passaggio sereno tra gli ordini di scuola” (R22)	28,6%
Contestuale-ambientale	“I bambini dell'infanzia vengono a visitare la scuola primaria” (R4); “Possono avvicinarsi al nuovo ambiente” (R7); “Creare occasioni per i bambini di visite reciproche” (R11)	23,8%

Dall'analisi delle definizioni degli insegnanti della scuola dell'infanzia (Tabella 9) emerge una concezione della continuità educativa centrata sul bambino e sul suo vissuto durante il passaggio alla scuola primaria. Le categorie maggiormente richiamate sono transizione e accompagnamento (50,0%) e relazionale-emotiva (50,0%), a conferma dell'importanza attribuita al sostegno del bambino in un momento di cambiamento. Seguono la dimensione didattica (41,7%), legata allo sviluppo delle competenze e alla continuità degli apprendimenti, mentre risultano meno frequenti i riferimenti agli aspetti contestuali-ambientali (16,7%) e organizzativi (8,3%).

Tra le risposte delle insegnanti della scuola primaria (Tabella 10) la continuità educativa assume una connotazione più orientata alla costruzione di percorsi condivisi tra i due ordini scolastici. Le categorie didattica e organizzativa, entrambe presenti nel 47,6% delle risposte, evidenziano l'importanza attribuita alla coerenza degli apprendimenti, alla condivisione di obiettivi e alla collaborazione tra docenti. La continuità viene quindi interpretata non solo come accompagnamento del bambino, ma anche come esito di una progettazione comune e di un dialogo professionale tra insegnanti. La dimensione della transizione e accompagnamento mantiene comunque una presenza rilevante (42,9%),

mentre l'aspetto relazionale-emotivo (28,6%) e contestuale-ambientale (23,8%) risultano meno centrali, pur continuando a essere considerate elementi utili per favorire un inserimento positivo.

Si considera significativo il divario relativo alla dimensione organizzativa, quasi assente nelle definizioni delle insegnanti dell'infanzia (8,3%) ma ampiamente presente in quelle della primaria (47,6%). Questo dato sembra suggerire che le insegnanti dei due ordini tendano a collocarsi in punti diversi del processo di continuità: le prime focalizzano l'attenzione sul bambino e sulla sua esperienza di cambiamento, mentre le seconde evidenziano maggiormente le condizioni professionali e progettuali necessarie affinché tale cambiamento possa avvenire in modo efficace.

Nel loro insieme, i risultati mostrano come la continuità educativa venga riconosciuta da entrambi i gruppi come un processo multidimensionale, nel quale il benessere del bambino, la qualità delle relazioni, la coerenza degli apprendimenti e la collaborazione tra docenti rappresentano elementi tra loro strettamente interconnessi.

3.4.2.2 Obiettivi centrali della continuità

Per approfondire le finalità attribuite ai progetti di continuità educativa, è stata analizzata la domanda aperta relativa agli obiettivi ritenuti prioritari dai docenti.

L'analisi delle risposte è stata condotta attraverso codifica tematica. I contenuti espressi dai docenti sono stati inizialmente codificati in modo induttivo e successivamente confrontati con le dimensioni concettuali individuate in letteratura.

Tale confronto ha evidenziato una sostanziale corrispondenza tra i temi emersi e le categorie già descritte nel quadro teorico (relazionale-emotiva, transizione e accompagnamento, contestuale-ambientale e didattica). Non sono invece emerse ulteriori aree tematiche autonome che richiedessero l'introduzione di nuove categorie interpretative. Di seguito si riportano i dati rilevati facenti riferimento alla Scuola dell'Infanzia (Tabella 11) e alla Scuola Primaria (Tabella 12).

Tabella 11- Obiettivi dei progetti di continuità (Infanzia)

Categoria	Esempi di risposte	Percentuale (%)
Relazionale-emotiva	"La serenità dei bambini e la consapevolezza" (R1); "Promuovere il benessere emotivo e relazionale" (R3); "Ridurre ansia, paura e disorientamento" (R7);	36,4%
Transizione e accompagnamento	"Far pre-ambientare i nuovi alunni..." (R2); "Conoscenza degli adulti e degli ambienti (...) rendere il passaggio il più fluido e sereno" (R6); "Creare un ponte tra le due scuole..." (R8);	36,4%
Contestuale-ambientale	"Progetti che prevedono la realizzazione nei luoghi fisici in cui i bambini si troveranno successivamente..." (R4);	18,2%
Didattica	"Autonomie nella cura e igiene personale, saper contare, riconoscere le lettere e scrivere il proprio nome" (R10)	9,1%

Tabella 12- Obiettivi dei progetti di continuità (Primaria)

Categoria	Esempi di risposte	Percentuale (%)
Transizione e accompagnamento	"Favorire un passaggio sereno e motivante per il bambino..." (R2); "Rendere il passaggio dall'infanzia alla primaria un momento consapevole e non traumatico" (R3);	40,9%
Relazionale-emotiva	"Socializzazione e sostenere le emozioni dei bambini..." (R8); "Il benessere dei bambini nell'inserimento..." (R9); "Mantenere la serenità dei bimbi con il nuovo approccio didattico" (R22)	18,2%
Didattica	"Autonomia" (R1); "Autonomia, ascolto e comprensione, educazione alla lettura" (R12); "Autonomie personali e prerequisiti disciplinari" (R13)	18,2%
Organizzativa	"Passaggio informazioni" (R6); "Parlare delle criticità affrontate e da affrontare" (R14); "Scambio/passaggio di informazioni; condivisione di strategie e pratiche educative" (R18)	13,6%
Contestuale-ambientale	"Conoscere gli ambienti" (R4); "Conoscere lo spazio e gli ambienti di lavoro" (R15)	9,1%

Dall'analisi delle risposte fornite dai docenti della Scuola dell'Infanzia (Tabella 11) emerge una forte centralità delle dimensioni relazionale-emotiva e di transizione e accompagnamento, entrambe rappresentate dal 36,4% delle risposte. I docenti attribuiscono infatti ai progetti di continuità il compito di favorire il benessere dei bambini, ridurre stati di ansia e promuovere un vissuto positivo del passaggio alla scuola primaria. Parallelamente, viene sottolineata l'importanza di accompagnare gradualmente i bambini verso il nuovo contesto scolastico attraverso attività di pre-ambientamento e

costruzione di collegamenti tra i due ordini di scuola. La dimensione contestuale-ambientale (18,2%) riguarda principalmente la conoscenza dei nuovi spazi e delle future figure di riferimento, mentre la dimensione didattica (9,1%) appare meno rappresentata. Tali risultati si dimostrano coerenti con quanto emerso dall'analisi delle definizioni di continuità educativa fornite dagli stessi docenti (Tabella 9), le dimensioni maggiormente richiamate si confermano: la transizione e accompagnamento e la relazionale-emotiva. Si osserva tuttavia una minore presenza della dimensione didattica tra gli obiettivi prioritari rispetto a quanto rilevato nelle definizioni (9,1% contro 41,7%), suggerendo che, pur riconoscendo l'importanza della continuità degli apprendimenti nella definizione teorica del concetto, i docenti dell'Infanzia tendano a privilegiare nella pratica progettuale gli aspetti legati al benessere e all'accompagnamento del bambino durante la transizione.

Le risposte dei docenti della Scuola Primaria evidenziano una prevalenza della dimensione di transizione e accompagnamento (40,9%). Emergono inoltre con frequenza analoga le dimensioni relazionale-emotiva e didattica (18,2% ciascuna), che richiamano rispettivamente il benessere dei bambini e lo sviluppo di autonomie, prerequisiti disciplinari e competenze funzionali all'ingresso nella scuola primaria. La presenza della dimensione organizzativa (13,6%) evidenzia l'importanza attribuita al passaggio di informazioni e alla collaborazione professionale tra insegnanti, mentre la dimensione contestuale-ambientale (9,1%) assume un ruolo più contenuto. Confrontando tali risultati con quelli relativi alle definizioni di continuità educativa (Tabella 10), emerge una parziale continuità ma anche alcune differenze significative. Nelle definizioni, infatti, le dimensioni didattica e organizzativa risultavano le più rilevanti, mentre negli obiettivi dei progetti assume una netta centralità la dimensione della transizione e accompagnamento. Questo dato suggerisce che, pur concependo la continuità come un processo fondato sulla collaborazione tra docenti e sulla coerenza degli apprendimenti, quando sono chiamati a individuare gli obiettivi prioritari delle attività i docenti della Primaria tendono a riportare l'attenzione sul bambino e sulla qualità del suo inserimento nel nuovo contesto scolastico.

Questi risultati sembrano indicare che gli insegnanti dell'Infanzia mantengono una visione maggiormente centrata sul bambino sia a livello concettuale sia operativo, mentre quelli della Primaria distinguono più nettamente tra le condizioni professionali necessarie a realizzare la continuità (collaborazione, scambio di informazioni, coerenza didattica) e

le finalità concrete che i progetti sono chiamati a perseguire, ossia favorire un inserimento sereno e graduale degli alunni nel nuovo contesto scolastico.

3.4.2.3 Bisogni educativi legati alla transizione

Le risposte alla domanda sono state analizzate mediante un'analisi descrittiva delle frequenze. Trattandosi di una domanda a risposta multipla, nella quale ciascun partecipante poteva selezionare fino a tre opzioni, è stato conteggiato il numero di volte in cui ciascuna difficoltà è stata indicata. Successivamente sono state calcolate le frequenze assolute e le relative percentuali sul totale dei rispondenti, al fine di individuare le difficoltà maggiormente percepite. È importante sottolineare che le insegnanti della scuola dell'infanzia, esprimono una valutazione prospettica basata sulle richieste che caratterizzano il passaggio alla scuola primaria, individuando le aree che, secondo chi accompagna gli alunni verso il grado scolastico successivo, potrebbero richiedere maggiore sostegno nel processo di transizione. Mentre le risposte degli insegnanti della Primaria restituiscono il punto di vista di chi accoglie i bambini nel nuovo ordine di scuola e ne accompagna il percorso di adattamento alle richieste. I risultati sono riportati nella Tabella 13 per quanto riguarda la scuola dell'infanzia e Tabella 14 per quanto riguarda la scuola primaria.

Tabella 12- Difficoltà principali riscontrate nella transizione (Infanzia)

Difficoltà	Percentuale
Attenzione e concentrazione	75,0%
Organizzazione del lavoro	75,0%
Autonomia nel lavoro	41,7%
Gestione delle consegne	41,7%
Adattamento alle nuove routine scolastiche	33,3%
Relazione con i nuovi insegnanti	25,0%

Tabella 13- Difficoltà principali riscontrate nella transizione (Primaria)

Difficoltà	Percentuale (%)
Adattamento alle nuove routine scolastiche	85,7%
Attenzione e concentrazione	67,9%
Autonomia nel lavoro	57,1%
Organizzazione del lavoro	46,4%
Gestione delle consegne	17,9%
Relazione con i nuovi insegnanti	14,3%

Dall'analisi delle risposte delle insegnanti della scuola dell'infanzia (Tabella 12) emerge che le difficoltà maggiormente percepite nel passaggio alla scuola primaria riguardano l'attenzione e concentrazione e l'organizzazione del lavoro, entrambe indicate dal 75,0% delle partecipanti. Questo dato suggerisce che le insegnanti ritengano particolarmente impegnativo per i bambini adattarsi alle richieste cognitive e organizzative proprie del nuovo contesto scolastico. Con percentuali inferiori, ma comunque rilevanti, compaiono l'autonomia nel lavoro e la gestione delle consegne (41,7%), aspetti che richiedono ai bambini una maggiore capacità di autoregolazione e di gestione delle attività assegnate. L'adattamento alle nuove routine scolastiche è stato segnalato dal 33,3% delle insegnanti, mentre la relazione con i nuovi insegnanti rappresenta la difficoltà meno frequentemente indicata (25,0%).

Le insegnanti della scuola primaria (Tabella 13) individuano come principale difficoltà nel processo di transizione l'adattamento alle nuove routine scolastiche, segnalato dall'85,7% delle partecipanti. Tale risultato evidenzia come il cambiamento delle modalità organizzative, dei tempi e delle richieste scolastiche costituisca l'aspetto più critico osservato nei bambini durante il primo periodo di frequenza della scuola primaria. Coincide con la visione delle insegnanti della scuola dell'infanzia, il riferimento alla dimensione attentiva (67,9%) e l'autonomia nel lavoro (57,1%), individuate come difficoltà frequentemente riscontrate. L'organizzazione del lavoro è stata indicata dal 46,4% delle insegnanti, mentre la gestione delle consegne (17,9%) e la relazione con i nuovi insegnanti (14,3%) rappresentano aspetti percepiti come meno problematici.

Il confronto tra le prospettive degli insegnanti dell'infanzia e della primaria evidenzia una sostanziale convergenza nell'individuazione delle principali aree di criticità associate all'attenzione e all'autonomia, confermando l'importanza delle competenze di

autoregolazione nel passaggio tra i due ordini di scuola. Tuttavia, mentre gli insegnanti dell'infanzia tendono a focalizzarsi maggiormente sulle competenze individuali necessarie per affrontare il nuovo contesto, gli insegnanti della primaria evidenziano soprattutto la difficoltà di adattamento alle nuove routine scolastiche (85,7%), che appare come l'espressione concreta e osservabile delle sfide che i bambini incontrano all'ingresso nella scuola primaria. Nel complesso, il confronto suggerisce una significativa corrispondenza tra i bisogni attesi da chi accompagna gli alunni verso il nuovo ordine di scuola e le difficoltà effettivamente riscontrate da chi li accoglie, evidenziando una sostanziale continuità nelle rappresentazioni professionali dei due gruppi di docenti.

3.4.2.4 Progetti e pratiche di continuità:

L'item permette di indagare la presenza del progetto continuità nelle scuole selezionate, e le caratteristiche concrete di tali iniziative, le risposte aperte sono state sottoposte a un'analisi qualitativa di contenuto. Le attività descritte sono state raggruppate in alcune categorie interpretative riguardanti le tipologie di esperienze proposte e le modalità di raccordo tra i due ordini di scuola. Le percentuali riportate si riferiscono alla presenza delle singole categorie all'interno delle risposte analizzate. Essendo possibile attribuire una stessa risposta a più categorie tematiche, le percentuali non devono essere interpretate come distribuzioni esclusive e la loro somma può superare il 100%.

Di seguito si riportano i dati emersi nella ricerca presso la Scuola dell'Infanzia (Tabella 14) e presso la Scuola Primaria (Tabella 15).

Tabella 14- Caratteristiche dei progetti di continuità descritti dagli insegnanti dell'infanzia

Categoria	Esempi di risposte	Percentuale (%)
Attività didattiche condivise e laboratoriali	“Realizzazione di piccoli manufatti...”(R3) “Lecture animate con tutor e attività motorie...”(R7)	83,3%
Familiarizzazione con ambiente e figure scolastiche	“Conoscenza dei nuovi ambienti, insegnanti...”(R2) “Incontri per conoscere la nuova scuola e le insegnanti” (R5)	75,0%
Narrazione e lettura come continuità	“Lettura di un libro ai bambini dell’infanzia...”(R1) “Lettura di storie e rielaborazione grafico-pittorica” (R4)	58,3%
Collaborazione tra docenti	“Colloqui tra docenti e dossier di passaggio...”(R6) “Scambio tra insegnanti e progettazione comune” (R11)	33,3%
Inclusione e personalizzazione	“Progetti di accoglienza per bambini con grave disabilità” (R6)	8,3%

Tabella 15- Caratteristiche dei progetti di continuità descritti dagli insegnanti dell'infanzia

Categoria	Esempi di risposte	Percentuale (%)
Attività didattiche condivise e laboratoriali	“attività, laboratori e momenti di condivisione tra bambini dei due ordini” (R1) “laboratori condivisi, giochi di gruppo e attività tra bambini” (R23)	56,0%
Familiarizzazione con ambiente e figure scolastiche	“visita alla scuola e spiegazione delle routine” (R5) “visita della scuola” (R15)	52,0%
Narrazione e lettura come continuità	“lettura di una storia creata dai bambini” (R5) “lettura di albi illustrati” (R22)	40,0%
Accoglienza e oggetti ponte	“piantare un albero insieme” (R24) “realizzazione di oggetti ponte” (R1)	32,0%
Collaborazione tra docenti e documentazione pedagogica	“colloqui tra insegnanti e schede standardizzate” (R2) “condivisione documentazione pedagogica” (R6)	20,0%
Continuità verticale e progettazione curricolare	“progettazione verticale dei curricoli” (R6) “lezioni tra ordini scolastici” (R4)	12,0%
Risposte generiche/non codificate	“molte” (R8)	8,0%

Dai dati emerge che nella scuola dell'infanzia (Tabella 14) la continuità è centrata soprattutto su attività didattiche condivise e laboratoriali (83,3%) e sulla familiarizzazione con ambiente e figure scolastiche (75,0%), evidenziando una forte dimensione esperienziale e di conoscenza del nuovo contesto. Un ruolo rilevante è svolto anche dalla narrazione e lettura (58,3%), utilizzata come strumento di raccordo educativo. Meno rilevanti i riferimenti alla collaborazione tra docenti e progettazione curricolare (33,3%). La continuità appare orientata soprattutto a pratiche operative e centrate sul bambino.

Nella scuola primaria prevalgono le attività didattiche condivise e laboratoriali (56,0%) e la familiarizzazione con ambiente e figure scolastiche (52,0%). La narrazione e lettura (40,0%) e le pratiche di accoglienza e oggetti ponte (32,0%) assumono un ruolo significativo. Più rilevanti rispetto all'infanzia risultano la collaborazione tra docenti (20,0%) e la progettazione verticale (12,0%), che indicano una maggiore strutturazione del percorso di continuità.

Le risposte dei due gruppi di docenti restituiscono una visione condivisa della continuità educativa, intesa soprattutto come percorso di accompagnamento del bambino verso il nuovo contesto scolastico attraverso esperienze concrete. Tuttavia, la scuola dell'infanzia attribuisce maggiore peso alle dimensioni operative e narrative, mentre la scuola primaria evidenzia una maggiore attenzione agli aspetti organizzativi e progettuali della continuità.

3.4.2.5 Sintesi dei risultati

L'analisi congiunta degli Item 5, 6, 7 e 8 evidenzia una sostanziale convergenza tra i docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria nella concezione della continuità educativa, interpretata prevalentemente come accompagnamento del bambino nel passaggio tra i due ordini scolastici e come sostegno al suo benessere durante la transizione. Accanto a questa visione condivisa emergono tuttavia alcune differenze.

Gli insegnanti della Scuola dell'Infanzia tendono a valorizzare soprattutto gli aspetti emotivi e relazionali del passaggio, mentre quelli della Scuola Primaria attribuiscono maggiore rilievo anche agli aspetti didattici, organizzativi e alla continuità degli apprendimenti.

Tale differenza ritorna nuovamente anche nel rapporto tra i bisogni educativi associati alla transizione e gli obiettivi attribuiti ai progetti di continuità. Nel campione considerato, gli insegnanti dell'infanzia individuano tra le principali difficoltà attese aspetti legati all'attenzione, all'organizzazione del lavoro e all'autonomia, ma tali dimensioni trovano uno spazio limitato tra gli obiettivi esplicitamente attribuiti ai progetti di continuità, dove lo sviluppo delle competenze personali viene richiamato solo marginalmente.

Prevalgono invece finalità legate al benessere del bambino, alla serenità del passaggio e alla conoscenza del nuovo contesto scolastico. Nelle risposte degli insegnanti della Scuola Primaria si osserva invece una maggiore convergenza tra concezione della continuità, obiettivi, bisogni educativi e pratiche descritte. Accanto alla dimensione relazionale emergono infatti riferimenti più espliciti all'autonomia degli alunni, alla continuità degli apprendimenti e all'adattamento alle richieste del nuovo contesto scolastico, delineando una visione della continuità maggiormente multidimensionale.

Un ulteriore elemento di riflessione riguarda il rapporto tra la concezione della continuità educativa e le pratiche descritte dai docenti. In entrambi gli ordini scolastici, la continuità viene rappresentata prevalentemente come accompagnamento emotivo-relazionale al cambiamento e tale orientamento sembra riflettersi nelle attività riportate, orientate soprattutto alla costruzione di relazioni significative e alla familiarizzazione con il nuovo contesto scolastico. In questa prospettiva, il frequente coinvolgimento in attività laboratoriali condivise sembra assumere una funzione di raccordo tra i due ordini di scuola, favorendo la costruzione di legami che accompagnano il bambino nel passaggio. Nelle risposte raccolte emergono invece meno frequentemente riferimenti ad attività orientate esplicitamente a sostenere la dimensione più personale e consapevole della transizione, attraverso momenti di riflessione o di confronto sulle richieste del nuovo contesto scolastico e sulle modalità per affrontarle.

Pur nella cautela richiesta dalla natura esplorativa e descrittiva dell'indagine, i dati sembrano suggerire una maggiore attenzione all'accompagnamento del bambino attraverso relazioni significative, mentre risultano meno espliciti riferimenti a percorsi di dialogo e riflessione che favoriscano una comprensione consapevole delle trasformazioni richieste dal passaggio e delle strategie utili per affrontarle.

3.4.3 Domanda di ricerca 3

Considerando le riflessioni teoriche sviluppate nei capitoli precedenti, che hanno evidenziato il potenziale contributo della metacognizione non solo ai processi di apprendimento ma anche ai percorsi di transizione scolastica, appare opportuno approfondire il ruolo attribuito a tale prospettiva nei processi di continuità educativa tra scuola dell'infanzia e scuola primaria. In questa prospettiva, la metacognizione viene considerata come una possibile risorsa per sostenere la comprensione del cambiamento, la consapevolezza delle proprie modalità di apprendimento quindi, un migliore adattamento alle richieste del nuovo contesto scolastico. Con tale finalità si approfondiscono i seguenti item:

- Item 11 = Metacognizione e miglioramento dei processi di continuità: i docenti hanno valutato il livello di importanza attribuito a diversi elementi potenzialmente utili a favorire l'efficacia dei processi di continuità educativa, utilizzando una scala a quattro livelli (1 = per nulla importante; 4 = molto importante). Gli item proposti comprendono sia aspetti organizzativi e di collaborazione tra docenti sia strategie riconducibili alle dimensioni metacognitive dell'autonomia, della pianificazione, del monitoraggio e della riflessione sui processi di apprendimento. Tale analisi consente di descrivere sia gli elementi considerati maggiormente rilevanti per favorire una transizione efficace tra i due ordini scolastici sia il valore attribuito, nel complesso, alle strategie di carattere metacognitivo rispetto ad altre dimensioni della continuità educativa.
- Item 13 = Presenza della metacognizione nei progetti di continuità: i docenti hanno indicato con quale frequenza, nella propria esperienza, vengano proposte attività metacognitive all'interno dei progetti di continuità (spesso, qualche volta, raramente, mai). Tali risposte sono state integrate dalla domanda aperta che ha permesso di raccogliere esempi concreti delle attività realizzate, consentendo di descrivere le modalità attraverso cui la metacognizione viene eventualmente integrata nelle pratiche di continuità.

L'analisi proposta permette di mettere in relazione il valore attribuito dai docenti alle strategie metacognitive come fattori di supporto alla continuità educativa e la loro effettiva presenza nelle esperienze progettuali realizzate nelle scuole. Nei paragrafi

successivi vengono presentati i risultati emersi per ciascun item, evidenziando le principali tendenze rilevate nei due ordini scolastici coinvolti.

3.4.3.1 Valore della metacognizione nei progetti di continuità

Con la finalità di individuare gli elementi ritenuti utili per migliorare i processi di continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria, per ciascun item è stata calcolata la media dei punteggi ottenuti, al fine di rilevare il grado di importanza attribuito dai docenti ai diversi elementi considerati. Gli item sono stati successivamente raggruppati in tre macro-dimensioni interpretative: aspetti organizzativo-collaborativi (es. confronto tra docenti e progettazione condivisa), aspetti relazionali-contestuali (es. conoscenza degli spazi, degli insegnanti) e aspetti metacognitivi (es. autonomia, pianificazione, monitoraggio e riflessione sui processi di apprendimento). Per ciascuna macro-dimensione è stata quindi calcolata la media complessiva dei punteggi attribuiti agli item che la compongono, al fine di confrontare il peso relativo assegnato dagli insegnanti alle diverse modalità attraverso cui sostenere i processi di continuità. I risultati relativi ai singoli item e alle macro-dimensioni sono riportati nelle Tabelle 16 (scuola dell'infanzia) e 17 (scuola primaria). Tali tabelle saranno seguite da due focus sulla media generale delle dimensioni nei due gradi scolastici (Tabella 18).

Tabella 16- Classifica dei principali elementi per migliorare processi di continuità (Infanzia)

Item	Media	Macro-dimensione
Condividere informazioni sui bambini e sulle loro modalità di apprendimento	3,83	Organizzativo-collaborativa
Progettare attività comuni tra infanzia e primaria che accompagnino il passaggio tra i due ordini	3,75	Organizzativo-collaborativa
Aiutare i bambini a riflettere su ciò che hanno imparato e sulle strategie utilizzate	3,75	Metacognitiva
Prevedere momenti strutturati di confronto e progettazione tra docenti dei due ordini di scuola	3,67	Organizzativo-collaborativa
Favorire attività che sviluppino autonomia nella gestione delle consegne e del lavoro	3,50	Metacognitiva
Favorire attività che aiutino i bambini a organizzare i passaggi di un compito	3,33	Metacognitiva
Proporre attività che aiutino i bambini a controllare il proprio lavoro e correggere eventuali errori	3,33	Metacognitiva
Conoscere gli spazi e gli insegnanti della scuola del grado successivo	3,17	Relazionale-contestuale

Tabella 17- Classifica dei principali elementi per migliorare processi di continuità (Primaria)

Elemento	Media	Macro-dimensione
Condividere informazioni sui bambini e sulle loro modalità di apprendimento	3,61	Organizzativo-collaborativa
Favorire attività che sviluppino autonomia nella gestione delle consegne e del lavoro	3,43	Metacognitiva
Proporre attività che aiutino i bambini a controllare il proprio lavoro e correggere eventuali errori	3,39	Metacognitiva
Aiutare i bambini a riflettere su ciò che hanno imparato e sulle strategie utilizzate	3,39	Metacognitiva
Progettare attività comuni tra infanzia e primaria che accompagnino il passaggio tra i due ordini	3,32	Relazionale-contestuale
Prevedere momenti strutturati di confronto e progettazione tra docenti dei due ordini di scuola	3,29	Organizzativo-collaborativa
Conoscere gli spazi e gli insegnanti della scuola del grado successivo	3,25	Relazionale-contestuale
Favorire attività che aiutino i bambini a organizzare i passaggi di un compito	3,14	Metacognitiva

Tabella 18- Confronto tra le medie delle macro-dimensioni interpretative (Infanzia-Primaria)

Macro-dimensione	Scuola dell'Infanzia	Scuola Primaria
Organizzativo-collaborativa	3,75	3,40
Metacognitiva	3,48	3,34
Relazionale-contestuale	3,17	3,25

L'analisi dei risultati della Tabella 16 evidenzia che gli insegnanti della scuola dell'infanzia valorizzano maggiormente aspetti organizzativo-collaborativi ($M = 3,75$), seguiti dagli aspetti metacognitivi ($M = 3,48$). Entrambe le dimensioni ottengono punteggi elevati, suggerendo come i docenti del grado attribuiscano particolare importanza sia alla collaborazione tra insegnanti e alla progettazione condivisa, sia alla promozione di competenze di autonomia, pianificazione e riflessione sui processi di apprendimento. La dimensione relazionale-contestuale presenta una media inferiore ($M=3,17$), pur mantenendo una valutazione positiva. Tale risultato appare particolarmente interessante se confrontato con quanto emerso nell'item precedente, nella quale gli obiettivi e le pratiche di continuità descritti dai docenti risultavano prevalentemente orientati alla conoscenza del nuovo contesto scolastico, alla costruzione di relazioni positive e alla condivisione di esperienze tra bambini dei due ordini scolastici. Sebbene questi aspetti continuino a essere considerati importanti, quando ai docenti viene chiesto di individuare gli elementi che potrebbero migliorare i processi di continuità emerge una maggiore attenzione verso il rafforzamento della collaborazione

professionale tra insegnanti e verso la promozione di competenze metacognitive negli alunni. I dati sembrano quindi suggerire una differenza tra le pratiche attualmente più diffuse e gli elementi che i docenti ritengono maggiormente strategici per potenziare l'efficacia dei percorsi di continuità.

Per quanto riguarda la Scuola Primaria (Tabella 17), gli aspetti organizzativo-collaborativi risultano nuovamente quelli maggiormente valorizzati ($M = 3,40$), seguiti dalla dimensione metacognitiva ($M = 3,34$) e da quella relazionale-contestuale ($M = 3,25$). Anche in questo caso l'elemento che ottiene il punteggio più elevato è la condivisione di informazioni sui bambini e sulle loro modalità di apprendimento ($M = 3,61$). Tra gli aspetti metacognitivi risultano particolarmente rilevanti lo sviluppo dell'autonomia nella gestione delle consegne e del lavoro ($M = 3,43$), la capacità di controllare e correggere il proprio operato ($M = 3,39$) e la riflessione sugli apprendimenti e sulle strategie utilizzate ($M = 3,39$).

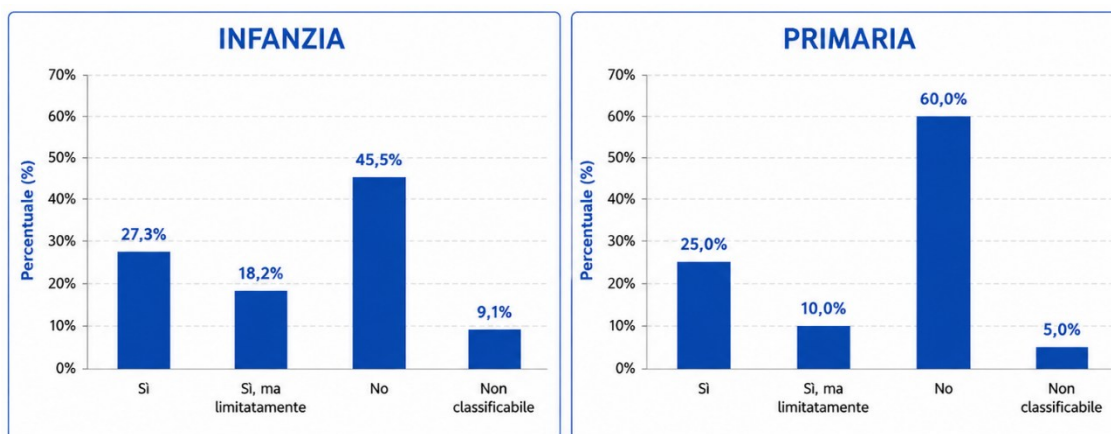
Il confronto tra i due gruppi evidenzia una sostanziale convergenza nell'attribuire un ruolo centrale agli aspetti organizzativo-collaborativi, coerentemente con una concezione della continuità tradizionalmente associata al raccordo tra docenti, allo scambio di informazioni e alla progettazione condivisa. Tuttavia, in entrambi gli ordini scolastici la dimensione metacognitiva presenta valori elevati e prossimi a quelli organizzativi, in particolare nella Scuola dell'Infanzia ($M = 3,48$ rispetto a $M = 3,34$). I dati suggeriscono pertanto che gli insegnanti riconoscano l'importanza di affiancare alle azioni di coordinamento tra i due ordini scolastici interventi orientati allo sviluppo dell'autonomia, della pianificazione, del monitoraggio e della riflessione sugli apprendimenti. Tale risultato appare particolarmente significativo alla luce della finalità della domanda, che non indaga l'effettiva presenza di tali pratiche nei percorsi di continuità, bensì il valore che i docenti attribuiscono a possibili strategie di miglioramento. Ne emerge quindi il riconoscimento del potenziale contributo delle competenze metacognitive all'efficacia dei processi di continuità.

3.4.3.2 Presenza della metacognizione nei progetti di continuità

Con l'obiettivo di comprendere il grado di integrazione della metacognizione nelle pratiche educative attuate, è stata rilevata la percezione dei docenti rispetto all'effettiva presenza di attività metacognitive nei percorsi di continuità realizzati. In una prima fase,

le risposte sono state classificate in base al riconoscimento o meno della presenza di attività metacognitive, distinguendo tra risposte affermative, affermative ma limitate, negative e non determinabili. I risultati sono presentati nelle Figure 6 per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria.

Figura 6. Presenza percepita di attività metacognitive nei progetti di continuità



Nel complesso, i dati suggeriscono che la metacognizione non viene percepita come un elemento sistematicamente presente nei percorsi di continuità. Tuttavia, la presenza di una quota significativa di docenti che ne riconosce l'utilizzo rende opportuno approfondire quali pratiche vengano effettivamente considerate metacognitive, aspetto analizzato nelle tabelle successive attraverso la codifica tematica delle risposte aperte. Le risposte che riportavano esempi concreti di attività sono state sottoposte a un'analisi qualitativa mediante procedura di codifica tematica. Le attività descritte dai docenti sono state raggruppate in categorie omogenee sulla base delle principali componenti metacognitive richiamate nelle risposte. I risultati della codifica sono riportati nella Tabella 17 per la scuola dell'infanzia e nella Tabella 18 per la scuola primaria.

Tabella 17 – Principali tematiche metacognitive emerse dalle risposte aperte (Infanzia)

Dimensione	Esempio tratto dalle risposte	Percentuale
Assenza di attività metacognitive riconosciute	“Non ne vengono proposte” (R1); “Non mi è mai capitato”(R2); “Non sempre”(R12)	63,6%
Riflessione sui processi di apprendimento	“Come hai fatto?”(R7); “Hai cambiato modo?”; “Riflessione sulle modalità di elaborazione” (R4)	18,2%
Riflessione e rielaborazione dell'esperienza	“Raccontare un'esperienza positiva e spiegarne il motivo” (R6)	9,1%
Consapevolezza di sé e delle relazioni	“Raccontare del proprio amico e del modo di relazionarsi” (R6)	9,1%

Tabella 18 – Principali tematiche metacognitive emerse dalle risposte aperte (Primaria)

Dimensione	Esempio tratto dalle risposte	Percentuale
Assenza di attività metacognitive riconosciute	“No”(R3-R5-R6-R12-R17); “Non vengono proposte attività metacognitive”(R4); “Non sono a conoscenza di attività metacognitive” (R15)	60%
Riflessione e rielaborazione dell'esperienza	“Porre domande ai bambini, riflettere su quello che hanno fatto”(R1); “Rielaborazione delle esperienze” (R17)	15%
Dialogo metacognitivo guidato	“Conversazioni guidate, circle time” (R2); “Momenti di confronto e feedback” (R16)	15%
Riflessione sui processi di apprendimento	“Verbalizzazione delle strategie” (R2); “Confronto tra strategie e riflessione su come si è imparato o risolto un compito” (R17)	10%

Per i docenti della scuola dell'infanzia (Tabella 17) le attività riconosciute come metacognitive dai docenti si concentrano prevalentemente su una dimensione di riflessione guidata sull'esperienza. La metacognizione viene qui declinata soprattutto come sollecitazione alla verbalizzazione e alla rielaborazione immediata dell'azione svolta, attraverso domande che orientano i bambini a descrivere come hanno affrontato un compito, se e come hanno modificato le proprie modalità operative e quale livello di difficoltà hanno percepito. In questo contesto emerge una forte centralità della dimensione della consapevolezza esperienziale, intesa come primo livello di presa di coscienza del proprio agire.

Tra i docenti della scuola primaria (Tabella 18) le attività descritte risultano più articolate e mostrano un ampliamento delle dimensioni metacognitive coinvolte. Assume infatti maggiore rilievo il dialogo metacognitivo guidato, attraverso conversazioni guidate, circle time e domande orientate a esplicitare i procedimenti utilizzati nello svolgimento dei compiti. Inoltre, emerge con maggiore evidenza la dimensione

dell'autovalutazione e del feedback, che introduce elementi di consapevolezza più strutturata rispetto al proprio apprendimento, includendo il riconoscimento delle difficoltà incontrate e delle modalità utilizzate per superarle. In questo caso la metacognizione tende quindi a spostarsi da una semplice rielaborazione del vissuto verso una progressiva presa di distanza dall'azione, con una prima forma di controllo sul processo di apprendimento.

Nel confronto tra i due ordini scolastici, le attività metacognitive sembrano assumere configurazioni differenti che possono essere lette in relazione al diverso livello di sviluppo dei bambini coinvolti. Nella scuola dell'infanzia prevalgono pratiche di riflessione legate alla descrizione dell'esperienza e alla presa di coscienza immediata dell'azione, mentre nella scuola primaria si osserva una maggiore articolazione delle attività, con una più esplicita attenzione alle strategie adottate e ai processi di autovalutazione. Tale differenziazione sembra suggerire un adattamento delle pratiche metacognitive alla crescente capacità dei bambini di riflettere sul proprio apprendimento e di assumere progressivamente una maggiore distanza dall'azione. In questa prospettiva, la metacognizione viene declinata in modo coerente con le competenze evolutive degli alunni: più situata e narrativa nella scuola dell'infanzia, più analitica e orientata al controllo del processo nella scuola primaria.

3.4.3.3 Sintesi dei risultati

L'analisi congiunta dei risultati evidenzia un quadro non pienamente allineato tra valore attribuito alla metacognizione e sua effettiva presenza nei progetti di continuità. In entrambi gli ordini scolastici, gli insegnanti attribuiscono alla metacognizione un'importanza elevata, collocandola su livelli vicini agli aspetti organizzativo-collaborativi (infanzia $M = 3,48$; primaria $M = 3,34$). Ciò indica un riconoscimento diffuso del suo ruolo nel favorire autonomia, consapevolezza e adattamento dei bambini nella transizione tra ordini. Tuttavia, la sua implementazione pratica risulta meno sistematica: le attività metacognitive non sono percepite come presenza costante nei progetti di continuità, ma piuttosto come pratiche episodiche e variabili. Le evidenze qualitative mostrano inoltre una differenziazione tra ordini scolastici: nella scuola dell'infanzia la metacognizione è soprattutto riflessione guidata e narrativa sull'esperienza, mentre nella scuola primaria assume forme più strutturate, includendo strategie, autovalutazione e feedback.

Si può quindi affermare che, all'interno del campione coinvolto, emerge uno scarto tra consapevolezza teorica e integrazione operativa: la metacognizione è riconosciuta come risorsa significativa per la continuità, ma non ancora pienamente stabilizzata nelle pratiche progettuali.

3.4.4 Approfondimento documentale: analisi del PTOF dell'Istituto Comprensivo Montebello

A seguito dell'analisi dei risultati relativi alle domande di ricerca, si propone un approfondimento sul PTOF dell'Istituto Comprensivo Montebello di Parma. La scelta di focalizzare l'analisi su questo istituto è motivata dalla presenza di un percorso strutturato di continuità tra la Scuola dell'Infanzia "Carlo Collodi" e le Scuole Primarie "C. Bozzani" e "Don Milani" coinvolte nell'indagine e appartenenti al medesimo contesto organizzativo. Tale contesto consente di approfondire il rapporto tra progettazione istituzionale, pratiche di continuità educativa e dimensione metacognitiva.

L'analisi documentale dei PTOF intende verificare in che misura le dimensioni della continuità educativa e della metacognizione risultino esplicitate nel documento e se emergano elementi di coerenza con quanto rilevato attraverso le risposte fornite dai docenti e l'esame dei progetti di continuità realizzati nei rispettivi contesti scolastici. A tal fine, verranno dapprima esaminati i riferimenti alla continuità educativa presenti nei PTOF dei due istituti, per evidenziarne significati, finalità e modalità di attuazione. Successivamente, l'attenzione si concentrerà sugli eventuali richiami alla prospettiva metacognitiva e alle pratiche didattiche ad essa riconducibili. Per entrambe le dimensioni, i dati emersi dall'analisi documentale saranno posti in relazione con le evidenze raccolte attraverso il questionario rivolto ai docenti, al fine di individuare convergenze, differenze e possibili elementi di riflessione sulla consapevolezza professionale e sulle pratiche educative adottate.

L'approfondimento si configura come uno strumento finalizzato ad arricchire la comprensione dei risultati e a mettere in relazione il livello dichiarativo della progettazione con quello operativo delle pratiche educative. L'analisi del PTOF consente quindi di riflettere sul ruolo che tale documento può assumere come dispositivo di orientamento pedagogico e didattico, attraverso cui specifiche finalità educative, quali la

continuità educativa e la promozione di competenze metacognitive, possono essere esplicitate, condivise e sostenute all'interno del contesto scolastico.

3.4.4.1 Presentazione del contesto scolastico

L'Istituto Comprensivo Montebello di Parma comprende la Scuola dell'Infanzia "Carlo Collodi", le Scuole Primarie "Don Milani" e "C. Bozzani" e la Scuola Secondaria di primo grado "Don Cavalli". I docenti coinvolti nell'indagine appartengono alla Scuola dell'Infanzia "Carlo Collodi" e alle Scuole Primarie "Don Milani" e "C. Bozzani", interessate dai percorsi di continuità educativa promossi all'interno dell'Istituto. La scuola primaria "Don Milani" è situata presso la sede centrale dell'Istituto, nel quartiere Montebello, mentre la scuola primaria "C. Bozzani" si trova nella frazione di Porporano, a circa sei chilometri di distanza dalla sede principale (IC Montebello, PTOF 2025-2028, pp. 1, 6-7). La Scuola dell'Infanzia "Carlo Collodi", anch'essa appartenente al quartiere Montebello, rappresenta il segmento iniziale del percorso formativo e costituisce il principale contesto di raccordo con entrambe le scuole primarie. L'Istituto opera in un territorio caratterizzato dalla presenza di una rete di servizi e realtà associative che collaborano con la scuola nella promozione del benessere, dell'inclusione e della partecipazione degli alunni. Nello specifico, hanno partecipato all'indagine due docenti della Scuola dell'Infanzia "Carlo Collodi", due docenti della Scuola Primaria "C. Bozzani" e due docenti della Scuola Primaria "Don Milani".

3.4.4.2 La continuità educativa: analisi del PTOF e confronto con le rappresentazioni dei docenti

Nel PTOF dell'Istituto Comprensivo di Via Montebello il ruolo attribuito alla continuità educativa emerge dalla sua presenza in differenti sezioni del documento. Il tema compare infatti tra le priorità desunte dal RAV, dove si sottolinea la necessità di rafforzare lo sviluppo e la valutazione delle competenze chiave europee lungo tutto il percorso del primo ciclo, "garantendo coerenza e continuità educativa" (IC Montebello, PTOF 2025-2028, p. 19). Successivamente sviluppata nel Piano di Miglioramento, all'interno del percorso strategico, ci si riferisce a "la continuità come garanzia del successo scolastico e del benessere a scuola" precisando che la continuità non coincide con il semplice passaggio tra ordini scolastici, ma costituisce "un processo intenzionale e progettato" che

valorizza le esperienze pregresse degli alunni, ne accompagna l'evoluzione rispettando tempi, stili cognitivi e bisogni affettivi e promuove un percorso formativo unitario e coerente (IC Montebello, PTOF 2025-2028, pp. 23-25. Infine ripresa nella sezione dedicata all'Ampliamento dell'Offerta Formativa (IC Montebello, PTOF 2025-2028, p. 149). La ricorrenza del tema in tali sezioni evidenzia come la continuità sia considerata dall'Istituto non una singola azione progettuale, ma un principio strategico e trasversale che connette autovalutazione, miglioramento e progettazione educativa. (IC Montebello, PTOF 2025-2028, pp. 23-25; p. 149). Sul piano operativo, la continuità viene realizzata attraverso una pluralità di pratiche: percorsi di continuità tra i diversi ordini scolastici, attività di orientamento e conoscenza reciproca, progettazione condivisa del curriculum verticale, collaborazione tra docenti, famiglie e territorio, progetti di accoglienza (IC Montebello, PTOF 2025-2028, pp. 24-25; p. 27). Tale impostazione è ulteriormente sostenuta dal curriculum verticale d'Istituto, che promuove “progetti e percorsi trasversali di continuità e orientamento” per lo sviluppo delle competenze chiave (IC Montebello, PTOF 2025-2028, p. 117), dai percorsi STEM progettati in un'ottica di “verticalità e continuità curricolare” (IC Montebello, PTOF 2025-2028, p. 126), dal progetto Futuro in Vista, che prevede azioni di orientamento a supporto della continuità del percorso educativo (IC Montebello, PTOF 2025-2028, p. 44), e dal progetto Digilab, che sviluppa un percorso di continuità verticale dall'infanzia alla secondaria per la costruzione progressiva delle competenze digitali e del pensiero computazionale (IC Montebello, PTOF 2025-2028, p. 185). Di seguito vengono messe a confronto le principali dimensioni attribuite alla continuità educativa nel PTOF dell'Istituto e quelle emerse dalle definizioni fornite dai docenti della Scuola dell'Infanzia “Collodi” e delle Scuole Primarie “Bozzani” e “Don Milani”, al fine di evidenziare eventuali convergenze o differenze tra il livello progettuale e le rappresentazioni professionali.

Tabella 18- Dimensioni e finalità della continuità educativa emergenti dal PTOF

Dimensioni della continuità emergenti dal PTOF	Riferimenti nel PTOF
Continuità come processo intenzionale e progettato	Valorizzazione delle esperienze pregresse; accompagnamento dell'evoluzione dell'alunno; rispetto di tempi, stili cognitivi e bisogni affettivi; percorso formativo unitario e coerente (pp. 23-25; 149)
Continuità educativa e degli apprendimenti	Coerenza, integrazione e progressività del percorso formativo; sviluppo armonico dei traguardi di competenza; continuità educativa lungo l'intero primo ciclo (pp. 19; 23-25; 117; 149)
Benessere e accompagnamento alle transizioni	Benessere scolastico; riduzione dell'ansia e dell'incertezza nei passaggi; fiducia nella scuola; ambiente accogliente e sicuro (pp. 23-25; 149)
Sviluppo personale e successo formativo	Identità, autonomia, autostima; partecipazione attiva; piena realizzazione del potenziale di ciascuno; competenze personali e sociali (pp. 14; 19; 23-25)
Dimensione relazionale e comunitaria	Relazioni di fiducia; senso di appartenenza; valorizzazione della dimensione affettiva e relazionale dell'apprendimento; collaborazione educativa (pp. 23-25; 149)

Tabella 19- Dimensioni della continuità educativa emergenti dalle concezioni dei docenti

Categoria emersa	Frequenza	Evidenze
Benessere e transizione serena	4	"passaggio accompagnato graduale e sereno, finalizzato a ridurre ansia, paura e disorientamento" (R1); "favorire un approccio sereno" (R2), "buon inserimento" (R3)
Conoscenza del nuovo contesto scolastico	3	"conoscenza degli spazi e degli adulti", (R2) "conoscenza del nuovo ambiente di apprendimento" (R5)
Continuità educativa e degli apprendimenti	3	"obiettivi comuni, attività ed esperienze educative comuni" (R2), "condivisione di strategie e pratiche educative" (R5)
Collaborazione tra scuole e docenti	3	"scambio/passaggio di informazioni", "condivisione di strategie", "creare obiettivi comuni"
Autonomia e crescita personale	2	"rafforzare autonomia" (R1) "capacità di ascolto" (R8)
Valorizzazione delle esperienze pregresse	1	"valorizzare le esperienze già fatte" (R1)

Nota. Le frequenze indicano il numero di risposte nelle quali è stata rilevata ciascuna categoria. Poiché una stessa risposta può contenere riferimenti a più dimensioni della continuità educativa, la somma delle frequenze non corrisponde necessariamente al numero totale dei partecipanti.

Le due tabelle mostrano un'elevata coerenza tra il livello dichiarativo della progettazione d'istituto e le rappresentazioni della continuità educativa espresse dai docenti. In entrambi i casi, essa viene associata principalmente al benessere degli alunni durante il passaggio tra i diversi ordini di scuola, alla conoscenza del nuovo contesto scolastico e alla costruzione di collegamenti educativi tra le diverse esperienze di apprendimento. Anche la dimensione collaborativa emerge in entrambe le fonti. Accanto a queste convergenze emergono tuttavia alcune differenze significative. Nel PTOF la continuità è inserita all'interno di una visione pedagogica ampia e sistemica, mentre nelle definizioni fornite dai docenti, la continuità tende a essere interpretata prevalentemente in chiave operativa e transizionale, come insieme di azioni finalizzate ad accompagnare il passaggio tra i diversi ordini di scuola e a favorire un inserimento sereno nel nuovo contesto. Si può dunque affermare che le rappresentazioni dei docenti appaiono coerenti con l'impianto pedagogico delineato dal documento d'istituto, pur privilegiando gli aspetti più concreti e operativi.

Ponendo l'attenzione sulla dimensione pratica della continuità, di seguito vengono quindi analizzate le principali pratiche previste dal documento e confrontate con quelle riportate dai docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria coinvolti nell'indagine.

Tabella 20 - Pratiche e dispositivi di continuità educativa previsti nel PTOF

Dimensioni operative della continuità	Evidenze nel PTOF
Percorsi di continuità e accompagnamento ai passaggi	Percorsi di continuità tra ordini scolastici; cura dei passaggi; attività di raccordo tra i diversi gradi di scuola (pp. 24-25; 27; 149)
Orientamento e conoscenza reciproca	Attività di orientamento; conoscenza del nuovo contesto scolastico; progetto Futuro in Vista (pp. 24-25; 44; 149)
Progettazione curricolare condivisa	Curricolo verticale; progettazione condivisa; percorsi trasversali di continuità e orientamento (pp. 24-25; 117)
Collaborazione educativa	Collaborazione tra docenti, famiglie e territorio; costruzione di un linguaggio educativo comune (pp. 24-25; 27; 149)
Accoglienza e supporto al benessere	Progetti di accoglienza; sostegno al benessere scolastico; accompagnamento alle transizioni (pp. 24-25; 27; 149)
Continuità attraverso progetti verticali	Percorsi STEM in ottica di verticalità e continuità curricolare (pp. 126; 185)

Tabella 21 - Pratiche e dispositivi di continuità educativa emerse dai docenti

Pratiche di continuità	Frequenza (n)
Visite e conoscenza della scuola primaria (visite agli spazi, incontri con insegnanti e alunni)	4
Attività condivise tra bambini dei due ordini scolastici	4
Lecture animate, racconti e tutoraggio tra pari	3
Progetti e laboratori comuni	2
Coinvolgimento delle famiglie e giornate di accoglienza	2

Nota. Le frequenze indicano il numero di risposte nelle quali è stata rilevata ciascuna categoria. Poiché una stessa risposta può contenere riferimenti a più dimensioni della continuità educativa, la somma delle frequenze non corrisponde necessariamente al numero totale dei partecipanti.

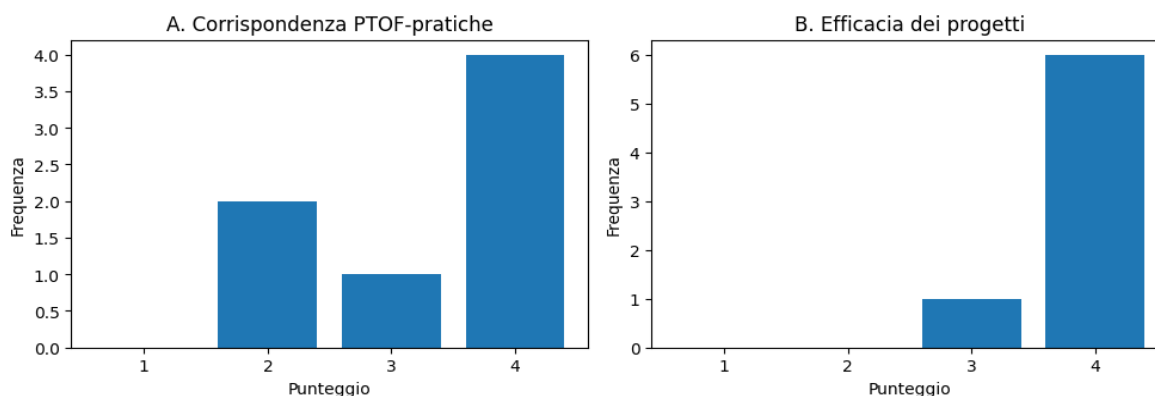
Il confronto tra le pratiche di continuità previste dal PTOF e quelle descritte dai docenti evidenziano anche in questo caso una generale coerenza tra progettazione e attuazione. In entrambi i casi la continuità viene realizzata attraverso attività di conoscenza reciproca, visite ai nuovi contesti scolastici, esperienze condivise tra alunni e momenti di collaborazione tra docenti. Le pratiche maggiormente richiamate dagli insegnanti, ovvero incontri tra bambini dei diversi ordini scolastici, lecture animate, laboratori comuni e visite alla scuola primaria, risultano infatti coerenti con le azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento ai passaggi previste nel PTOF.

Rispetto al documento istituzionale, tuttavia, le risposte dei docenti sembrano concentrarsi maggiormente sulle attività direttamente rivolte agli alunni, mentre risultano meno esplicitate le dimensioni legate alla progettazione curricolare e alla continuità degli apprendimenti.

Per completare il confronto tra progettazione istituzionale e pratiche educative, ai docenti è stato inoltre chiesto di esprimere una valutazione sulla corrispondenza tra quanto previsto dal PTOF e quanto effettivamente realizzato nei progetti di continuità (Item 9), nonché sull'efficacia percepita di tali percorsi nel supportare il passaggio tra i diversi ordini scolastici (Item 10). Per entrambi gli item, la valutazione è stata espressa mediante una scala numerica da 0 a 5, nella quale valori più elevati corrispondono a una maggiore percezione di coerenza o efficacia.

I grafici seguenti sintetizzano le risposte fornite dagli insegnanti coinvolti nell'indagine.

Figura 7- Percezione dei docenti sulla coerenza e sull'efficacia dei progetti di continuità



I dati riportati nella Figura 6 evidenziano una valutazione complessivamente positiva dei progetti di continuità da parte dei docenti coinvolti. La maggioranza degli insegnanti ritiene infatti che le pratiche effettivamente realizzate siano coerenti con quanto previsto dal PTOF e attribuisce un elevato livello di efficacia ai percorsi di continuità nel supportare il passaggio tra i diversi ordini scolastici. Tali risultati si considerano coerenti con quanto emerso dall'analisi documentale. Per cui le rappresentazioni dei docenti e le attività da essi descritte sembrano riflettere l'impostazione proposta dal documento, evidenziando una sostanziale convergenza tra il livello progettuale e quello operativo.

Pur nei limiti di un approfondimento circoscritto a un singolo contesto scolastico, l'analisi suggerisce come il PTOF possa rappresentare uno strumento significativo di orientamento dell'agire professionale. Quando la continuità educativa viene definita in modo chiaro, sostenuta da obiettivi coerenti e tradotta in indicazioni operative condivise, il documento programmatico sembra infatti favorire la costruzione di pratiche riconosciute dai docenti come efficaci e coerenti con le finalità educative perseguite. Il PTOF non assume quindi soltanto una funzione descrittiva o amministrativa, ma può configurarsi come un dispositivo di indirizzo pedagogico capace di sostenere la realizzazione di percorsi di continuità educativa maggiormente consapevoli e condivisi.

3.4.4.3 La metacognizione nelle pratiche e nei processi di continuità: analisi del PTOF e confronto con le rappresentazioni dei docenti

A differenza della continuità educativa, ampiamente trattata nel PTOF dell'Istituto Comprensivo Montebello, la metacognizione non compare come area progettuale

autonoma né come obiettivo esplicito dei percorsi. Tuttavia, l'analisi documentale evidenzia la presenza di riferimenti riconducibili a tale prospettiva, in particolare nei richiami alla consapevolezza di sé, all'autonomia, all'autovalutazione, alla partecipazione attiva e alla riflessione sui processi di apprendimento.

Un primo riferimento emerge nei principi dell'innovazione didattica, dove viene esplicitamente richiamata la “riflessione metacognitiva” nella didattica laboratoriale (IC Montebello, PTOF 2025–2028, p. 31). In questo quadro, l'apprendimento è inteso come processo attivo e cooperativo, centrato sullo studente e sulla costruzione consapevole della conoscenza.

Ulteriori elementi si ritrovano nel profilo dello studente al termine del primo ciclo, che evidenzia la capacità di riflettere su di sé, riconoscere potenzialità e limiti e orientare consapevolmente le proprie scelte (IC Montebello, PTOF 2025–2028, p. 49), e nella priorità relativa alla competenza “imparare a imparare”, intesa come gestione consapevole del proprio apprendimento (IC Montebello, PTOF 2025–2028, p. 29).

La dimensione della consapevolezza ricorre inoltre nel progetto “Futuro in Vista”, che promuove partecipazione attiva e consapevolezza nei percorsi formativi (IC Montebello, PTOF 2025–2028, p. 44), e nel curriculum verticale, orientato allo sviluppo di competenze e alla riflessione sull'esperienza di apprendimento (IC Montebello, PTOF 2025–2028, p. 117). Particolarmente significativo è infine il riferimento ai moduli di orientamento, in cui gli studenti sono chiamati ad attività di autoconoscenza, autovalutazione e riflessione sul proprio percorso (IC Montebello, PTOF 2025–2028, p. 137). La metacognizione nel PTOF dell'Istituto si configura come dimensione trasversale, che attraversa pratiche didattiche, competenze attese e percorsi di orientamento, e che si concretizza soprattutto nei nuclei della consapevolezza di sé, dell'autonomia e della riflessione sull'apprendimento.

La Tabella 22 evidenzia come le principali dimensioni metacognitive presenti nel PTOF possano essere ricondotte a sei nuclei fondamentali. Il confronto con le risposte delle insegnanti mostra una sostanziale convergenza sul piano delle rappresentazioni. Come emerge dalla Tabella 23, la dimensione maggiormente richiamata dalle docenti è la consapevolezza dell'apprendimento ($n = 5$), descritta attraverso espressioni quali “riconoscere cosa sta facendo”, “consapevolezza di quanto si è appreso” e “conoscenza della conoscenza”. Seguono la riflessione sul processo ($n = 4$) e il monitoraggio del

processo (n = 4), che richiamano la capacità del bambino di soffermarsi sulle modalità con cui affronta un'attività, sulle difficoltà incontrate e sulle strategie adottate.

Tabella 22- Dimensioni metacognitive emerse nel PTOF

Dimensioni metacognitive	Evidenze nel PTOF
Consapevolezza dei processi di apprendimento	“riflessione metacognitiva”; “didattica laboratoriale”; “apprendimento attivo e cooperativo” (p. 31)
Autonomia dello studente	“centralità dello studente”; “ruolo attivo e responsabile”; “costruzione consapevole della conoscenza” (p. 31)
Competenza “imparare a imparare”	“imparare a imparare”; “utilizzare strategie e risorse per apprendere” (p. 29)
Riflessione su di sé	“riflettere su di sé”; “riconoscere potenzialità e limiti”; “orientare le proprie scelte” (p. 49)
Autoregolazione dell'apprendimento	“situazioni-problema”; “sviluppo progressivo di competenze”; “curricolo verticale” (p. 117)
Orientamento e consapevolezza	“progetto Futuro in Vista”; “partecipazione attiva”; “consapevolezza nei percorsi formativi” (p. 44)
Autovalutazione e autoconoscenza	“autovalutazione”; “riflessione sui propri interessi e attitudini”; “percorso di crescita personale” (p. 137)

Tabella 23- Dimensioni metacognitive emerse dai docenti

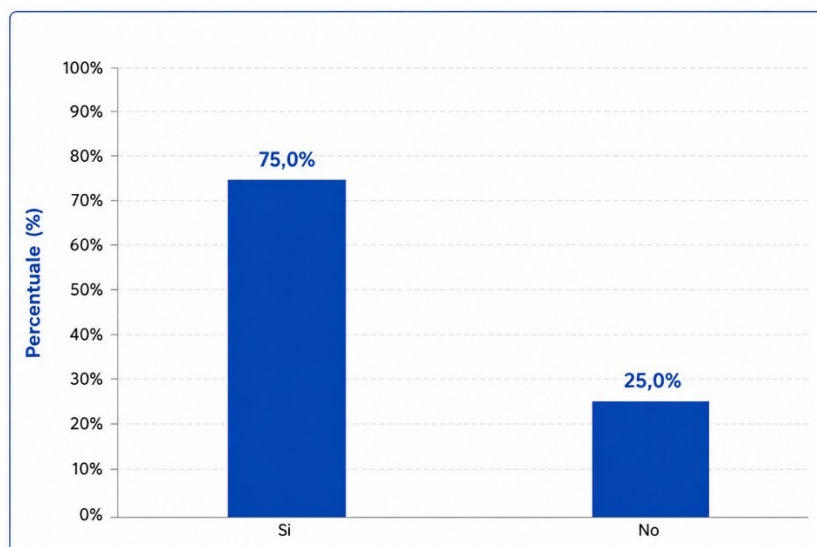
Dimensione della metacognizione	Evidenze dalle risposte	Frequenza (n)
Consapevolezza dell'apprendimento	"riconoscere cosa sta facendo" (R1); "consapevolezza di quanto si è appreso" (R6); "conoscenza della conoscenza" (R2)	5
Riflessione sul processo	"riflessione sui propri processi" (R8); "riflettere sul proprio pensiero" (R4)	4
Monitoraggio del processo	"come lo sta facendo" (R1); "cosa sta facendo" (R1); "facile o difficile" (R9)	4
Regolazione delle strategie	"hai cambiato modo?" (R9); "ricerca di strategie nuove" (R5); "se può farlo meglio" (R1)	3
Autovalutazione	"com'è stato?" (R9); feedback (R9); conversazioni guidate (R10)	3
Pratiche metacognitive strutturate	conversazioni guidate (R10); disegni (R9); feedback calibrati (R9)	4

Nota. Le frequenze indicano il numero di risposte nelle quali è stata rilevata ciascuna categoria. Poiché una stessa risposta può contenere riferimenti a più dimensioni della continuità educativa, la somma delle frequenze non corrisponde necessariamente al numero totale dei partecipanti.

Particolarmente significativo è il fatto che tali categorie trovino un corrispettivo diretto nelle dimensioni individuate nel PTOF. La consapevolezza dell'apprendimento richiama infatti il tema della riflessione metacognitiva e della competenza “imparare a imparare”; il monitoraggio del processo e la regolazione delle strategie rimandano invece alla dimensione dell'autoregolazione dell'apprendimento; l'autovalutazione, presente in tre risposte, trova corrispondenza nei riferimenti documentali all'autoconoscenza e alla riflessione sul proprio percorso formativo.

Un ulteriore elemento di interesse riguarda le pratiche metacognitive concretamente descritte dalle insegnanti. Le citazioni raccolte evidenziano prevalentemente conversazioni guidate, momenti di feedback, domande successive alle attività e occasioni di riflessione condivisa. Tali pratiche testimoniano la presenza di una sensibilità pedagogica verso la metacognizione anche nella scuola dell'infanzia e nei percorsi di continuità, pur assumendo forme coerenti con l'età dei bambini coinvolti. I dati quantitativi riportati nella Figura 8, confermano questa tendenza.

Figura 8 – Presenza di attività metacognitive nei progetti di continuità



La maggioranza delle insegnanti (75%) dichiara infatti che nei progetti di continuità vengono proposte attività riconducibili alla metacognizione. Le risposte aperte mostrano che tali attività consistono soprattutto in domande finalizzate a far riflettere i bambini sul proprio operato (“Com’è stato?”, “Come hai fatto?”, “Hai cambiato modo?”), in conversazioni guidate e in momenti di restituzione successivi all’esperienza. Solo una

minoranza delle rispondenti (25%) ritiene che tali attività non vengano generalmente proposte, motivando questa posizione con l'età degli alunni e con la difficoltà di realizzare percorsi strutturati in contesti caratterizzati da tempi limitati e gruppi numerosi.

In conclusione, il confronto tra PTOF e rappresentazioni delle docenti evidenzia una significativa coerenza sul piano concettuale. Le dimensioni metacognitive individuate nell'analisi documentale: consapevolezza dell'apprendimento, riflessione sui processi cognitivi, autonomia, autoregolazione e autovalutazione, trovano infatti corrispondenza nelle categorie emerse dalle risposte delle insegnanti. Tale convergenza suggerisce che i principi e gli orientamenti pedagogici presenti nel PTOF siano almeno in parte condivisi e riconosciuti dal personale docente, contribuendo a costruire un quadro comune di riferimento rispetto al significato e alle finalità della metacognizione.

Pur non consentendo di stabilire relazioni di causalità né di formulare generalizzazioni, in ragione del carattere esplorativo dell'indagine e della limitata numerosità del campione, i risultati sembrano indicare che il PTOF possa svolgere, anche in riferimento a questa dimensione, una funzione di orientamento culturale e professionale delle pratiche educative. In particolare, la presenza di riferimenti metacognitivi sia nel documento istituzionale sia nelle rappresentazioni delle insegnanti suggerisce l'esistenza di una visione condivisa della metacognizione come risorsa utile a sostenere i processi di continuità educativa. In questa prospettiva, la metacognizione non emerge soltanto come insieme di strategie didattiche, ma come possibile dispositivo di continuità, in grado di accompagnare il bambino nella costruzione di una maggiore consapevolezza del proprio apprendimento e di favorire un passaggio più graduale e significativo tra i diversi ordini di scuola. Sebbene le pratiche descritte dalle insegnanti appaiano prevalentemente circoscritte a momenti di riflessione guidata e feedback successivi alle attività, la coerenza rilevata tra PTOF e rappresentazioni professionali costituisce un elemento significativo.

3.5 Considerazioni conclusive

I risultati suggeriscono che metacognizione e continuità educativa sono percepite dai docenti come dimensioni entrambe rilevanti per sostenere lo sviluppo degli alunni, ma non sempre vengono pensate in modo integrato. Se la continuità è prevalentemente interpretata come accompagnamento relazionale e organizzativo al cambiamento, la

metacognizione rimane più frequentemente collocata nell'ambito della didattica quotidiana. Emerge pertanto uno spazio di sviluppo progettuale che può valorizzare maggiormente pratiche riflessive e metacognitive all'interno dei percorsi di continuità, affinché il passaggio tra i diversi ordini scolastici possa essere sostenuto non solo sul piano emotivo e relazionale, ma anche attraverso la costruzione di una crescente consapevolezza dei propri processi di apprendimento.

CONCLUSIONI

Il percorso di riflessione sviluppato nel presente elaborato ha consentito di approfondire il rapporto tra metacognizione e continuità educativa, partendo dall'interrogativo se la capacità di riflettere sui propri processi di apprendimento possa rappresentare una risorsa significativa per costruire percorsi formativi coerenti e progressivi.

L'analisi teorica ha evidenziato come la complessità della società contemporanea richieda individui capaci non solo di acquisire conoscenze, ma anche di comprenderne il significato, trasferirle in contesti differenti e continuare ad apprendere lungo tutto l'arco della vita. In questa prospettiva, la competenza dell'“imparare a imparare” assume un ruolo strategico e trova nella metacognizione una delle sue espressioni più significative. Essa coinvolge infatti la dimensione cognitiva, regolativa ed emotiva dell'apprendimento, attribuendo al soggetto un ruolo sempre più attivo e autonomo. Proprio per il suo carattere progressivo ed evolutivo, la metacognizione si costruisce attraverso esperienze reiterate di riflessione sul proprio apprendimento che, consolidandosi nel tempo, consentono all'alunno di riconoscere e trasferire strategie efficaci in situazioni nuove.

Parallelamente, l'approfondimento del concetto di continuità educativa ha evidenziato la natura graduale e plurifattoriale dello sviluppo umano, sottolineando come essa non possa essere ridotta a un insieme di pratiche organizzative finalizzate esclusivamente al passaggio tra i diversi ordini di scuola. La continuità educativa non coincide né con una concezione che attribuisce a ciascun grado scolastico una funzione meramente preparatoria rispetto a quello successivo, né con un'omologazione delle esperienze formative. Affermata e sostenuta anche sul piano normativo, essa riguarda piuttosto la possibilità per ogni alunno di riconoscere un senso unitario nel proprio percorso di crescita, integrando esperienze, apprendimenti e trasformazioni all'interno di una storia personale in continua evoluzione. Per questo motivo, il focus deve rimanere centrato sul soggetto che vive in prima persona il proprio sviluppo.

I risultati dell'indagine esplorativa hanno evidenziato diversi elementi di convergenza tra il quadro teorico delineato e le rappresentazioni espresse dai docenti coinvolti. È emersa una diffusa attenzione verso la consapevolezza, la riflessione e l'autoregolazione, riconosciute come dimensioni centrali dei processi di apprendimento. Pur nella specificità dei due ordini scolastici considerati, si rileva una sostanziale

convergenza nel valore attribuito alle competenze metacognitive e nell'importanza di accompagnare gli alunni attraverso percorsi di continuità capaci di sostenere sia il benessere emotivo sia la progressiva costruzione dell'autonomia. Le pratiche di continuità descritte dai docenti mostrano tuttavia una prevalente attenzione agli aspetti relazionali, organizzativi e di familiarizzazione con il nuovo contesto scolastico, mentre risultano meno espliciti gli interventi orientati a promuovere una riflessione consapevole sulle strategie di apprendimento. Tali pratiche appaiono infatti ancora marginali ed episodiche. In questo senso, la metacognizione sembra essere riconosciuta come una risorsa significativa, ma non ancora pienamente valorizzata in modo sistematico all'interno dei progetti di continuità educativa. Questa evidenza suggerisce l'opportunità di progettare percorsi che, accanto alle indispensabili dimensioni relazionali, emotive e organizzative, dedichino maggiore attenzione alla costruzione della consapevolezza metacognitiva. Strumenti quali il diario di bordo, l'autobiografia cognitiva e le checklist di autoregolazione possono svolgere una duplice funzione: da un lato favorire lo sviluppo delle competenze metacognitive, dall'altro costituire efficaci elementi di raccordo tra esperienze scolastiche differenti, contribuendo alla costruzione di una continuità educativa realmente centrata sul soggetto che apprende.

Pur nei limiti propri di una ricerca esplorativa, il presente elaborato offre alcuni spunti di riflessione e possibili piste di lavoro per promuovere una continuità educativa efficace, orientata ad accompagnare il soggetto verso una più profonda conoscenza di sé e del proprio percorso di crescita. All'interno di questa cornice, la metacognizione si configura come un dispositivo pedagogico capace di sostenere gli alunni nella costruzione di un'identità cognitiva consapevole, che consente loro di acquisire una progressiva consapevolezza del proprio modo di apprendere, di riconoscere le strategie più efficaci e di trasferirle in contesti differenti. Essa contribuisce così alla costruzione di una continuità che non è soltanto curricolare o istituzionale, ma interna al soggetto.

In una realtà caratterizzata da trasformazioni sempre più rapide e complesse, tale consapevolezza può rappresentare quell'elemento di continuità che consente di conferire unità e significato all'intero percorso formativo e personale.

BIBLIOGRAFIA

- Ajello, A. M. (2018). L'imparare a imparare come competenza-chiave nella società globale. *Valu.Enews*, 7, 3–5.
- Ajello, A. M., & Torti, D. (2019). Imparare a imparare come competenza chiave di cittadinanza e come soft skill. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, 63–82.
- Bertolini, P. (1986). Il problema della continuità educativa. In V. Cesareo & C. Scurati (Eds.), *Infanzia e continuità educativa* (pp. 19–31). La Scuola.
- Bloom, B. S. (1972). *Mastery learning: Procedimenti scientifici di educazione individualizzata* (J. H. Block, Ed.). Loescher.
- Boninelli, M. L. (2015). L'approccio metacognitivo come didattica strategica in risposta all'emergenza scolastica. *Formazione & Insegnamento*, 13(1), 99–107. https://doi.org/10.7346/fei-XIII-01-15_08
- Borkowski, J. G., & Muthukrishna, N. (2011). *Didattica metacognitiva: Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*. Erickson.
- Brignani, M., & Carrara, G. (2021). Storia globale, cittadinanza multipla e pensiero complesso: Le sfide educative della scuola di oggi e di domani. <https://11nq.com/10w8109>
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65–116). Lawrence Erlbaum Associates.
- Caena, F. (2019). *Developing a European framework for the personal, social & learning to learn key competence (LifEComp): Literature review & analysis of frameworks*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/172528>
- Cambi, F., Certini, R., & Nesti, R. (2017). *Dimensioni della pedagogia sociale: Struttura, percorsi, funzioni*. Carocci.

Capobianco, R. (2021a). "I'll tell you about my learning process". The self-evaluative, reflective, metacognitive and formative value of cognitive autobiography. *QTimes*, 13(3), 278.

Capobianco, R. (2021b). L'insegnamento trasversale dell'educazione civica e l'etica della responsabilità. *Formazione & Insegnamento*, 19(1), 252–265. https://doi.org/10.7346/fei-XIX-01-21_22

Caprin, C., & Zudini, V. (2015). Lev Vygotskij, figura e opera da (ri)scoprire. Un contributo alle teorie dell'educazione. *Quaderni CIRD*, 11, 32–55.

Cardarello, R., & Scipione, L. (2023). *Imparare a imparaRE*. Edizioni Junior-Bambini.

Cartwright-Hatton, S., & Wells, A. (1997). Beliefs about worry and intrusions: The Meta-Cognitions Questionnaire and its correlates. *Journal of Anxiety Disorders*, 11(3), 279–296.

Cartwright-Hatton, S., Wells, A., Connell, L., & Davies, M. (2004). The Meta-Cognitions Questionnaire for Children: Development and psychometric properties. *Journal of Anxiety Disorders*, 18(4), 411–422.

Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Mondadori Università.

Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze: Percorsi e strumenti*. Carocci.

Centre for Educational Assessment. (2002). *Assessing learning-to-learn*. University of Helsinki.

Cleary, T. J., Callan, G. L., & Zimmerman, B. J. (2012). Assessing self-regulation as a cyclical, context-specific phenomenon: Overview and analysis of SRL microanalytic protocols. *Education Research International*, 2012, 1–19. <https://doi.org/10.1155/2012/428639>

Coin, F. (2016). Le connessioni formative del pensiero critico. *Formazione & Insegnamento*, 14(2), 221–232.

- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Il Mulino.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- De Vincenzo, C. (2024). Promuovere l'autoregolazione dell'apprendimento per ridurre le disuguaglianze educative. *Lifelong Lifewide Learning*, 21(44), 339–348.
- Dei, L. (2018). La sfida dell'educazione e della formazione per la società futura. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea* (pp. XI–XII). Pensa MultiMedia.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO.
- Di Nubila, R. (1989). Sulla linea dell'orientamento formativo-orientativo. *Orientamento scolastico e professionale*, (4), 321–324.
- European Commission. (1995). *White paper on education and training: Teaching and learning—Towards the learning society*.
- Filograsso, N. (1988). Le ragioni della continuità tra sviluppo e apprendimento. *La scuola se*, (40), 7–9.
- Fioretti, S. (2018). Promuovere competenze: Limiti e possibilità. *Pedagogia più Didattica*, 4(2), 63–72.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Gentile, A. (2023). L'imparare a imparare nella scuola dell'infanzia italiana. In C. Girelli & M. Arici (Eds.), *RicercaAzione*, 15(1), 117–126.
- Gerjuoy, H. (1970). Citato in A. Toffler (Ed.), *Future shock* (p. 414). Bantam.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere* (Ed. critica V. Gerratana). Einaudi.

- Harrison, N. R., & Vallin, L. M. (2018). Evaluating the metacognitive awareness inventory using empirical factor-structure evidence. *Metacognition and Learning*, 13(1), 15–38.
- Ianes, D. (1996). L'approccio metacognitivo nell'insegnamento. In D. Ianes (Ed.), *Metacognizione e insegnamento*. Erickson.
- Iannella, A., & Morando, P. (2021). La riflessione necessaria: La forza della metacognizione nell'era digitale. In E. Cicalò, V. Menchetelli, & M. Valentino (Eds.), *Linguaggi grafici: Mappe* (pp. 1010–1037). PUBBLICA.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178–181.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. FrancoAngeli.
- Marconato, G. (Ed.). (2013). *Ambienti di apprendimento per la formazione continua*. Provincia autonoma di Bolzano.
- Marcuccio, M. (2009). L'imparare a imparare: Da priorità strategica a pratica didattica. *Italian Journal of Educational Research*, 171–185.
- Marcuccio, M. (2016). *Imparare a imparare nei contesti scolastici*. Armando.
- Mariani, L. (2013). Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire. *Lingua e Nuova Didattica*, 42(2).
- Massa, R. (1986). Continuità educativa e temporalità. In V. Cesareo & C. Scurati (Eds.), *Infanzia e continuità educativa* (pp. 61–71). La Scuola.
- Melino, M. (1999). *Continuità educativa e formazione di base*. Ethel.

- Menegale, M. (2018). Logbook o diario di bordo. *EL.LE*, 7(1).
<https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/01/003>
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere: Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina.
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies*.
- World Health Organization. (1999). *Partners in life skills education*. OMS.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. La Nuova Italia.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Anicia.
- Perillo, P. (2024). Metacognizione. In E. Corbi & P. Perillo (Eds.), *La pedagogia in questione*. D Scuola.
- Pinnelli, S. (2013). Linguaggio, metacognizione e deficit. *L'integrazione scolastica e sociale*, 12(3), 198–200.
- Pontecorvo, C. (1989). *Un curriculum per la continuità educativa*. La Nuova Italia.
- Pontecorvo, C., & Formisano, M. (1986). Continuità e discontinuità nell'educazione di base. In V. Cesareo & C. Scurati (Eds.), *Infanzia e continuità educativa* (pp. 46–57). La Scuola.
- Quinto, A. (2022). Contro lo spettro della defuturizzazione. *Formazione & Insegnamento*, 20(1). <https://11nq.com/otiz94m>
- Rivas, S. F., Saiz, C., & Ossa, C. (2022). Metacognitive strategies and development of critical thinking in higher education. *Frontiers in Psychology*, 13, 913219.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913219>
- Scipione, L. (2021). Promuovere la competenza dell'“imparare a imparare”. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(39), 217–225.

Scurati, C. (1986). La continuità tra scuola materna e scuola elementare. In C. Scurati (Ed.), *Infanzia e continuità educativa* (pp. 141–153). La Scuola.

Simonetti, C. (2023). Progresso e futuro: Una questione pedagogica e una sfida educativa. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1, 291–295. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-54>

Smith, R. (1990). *Learning to learn across the life span*. Jossey-Bass.

Stringher, C. (2008). Definizioni e modelli dell'apprendere ad apprendere. In A. Alberici (Ed.), *La possibilità di cambiare* (pp. 81–98). FrancoAngeli.

Van de Pol, J., Volman, M. L. L., & Beishuizen, J. J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–297. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Zito, S., Mercurio, G., Pigoni, A., Mercurio, S., & Curatola, A. (2018). Regolazione emotiva e metacognizione nei bambini e negli adolescenti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11(21), 133–155.

Riferimenti normativi e linee guida (in ordine cronologico)

Decreto del Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503. Programmi didattici per la scuola primaria.

Legge 24 dicembre 1957, n. 1254. Introduzione dei cicli didattici nella scuola elementare. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.

Legge 31 dicembre 1962, n. 1859. Istituzione e ordinamento della scuola media statale. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.

Legge 5 giugno 1990, n. 148. Riforma dell'ordinamento della scuola elementare. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.

Circolare Ministeriale 16 novembre 1992, n. 339. Continuità educativa. Trasmissione del D.M. applicativo dell'art. 2 della L. 5 giugno 1990, n. 148. Ministero della Pubblica Istruzione.

Decreto Ministeriale 16 novembre 1992. Applicazione dell'art. 2 della legge 5 giugno 1990, n. 148. Ministero della Pubblica Istruzione. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.

Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59. Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53. Gazzetta Ufficiale n. 51 del 2 marzo 2004.

Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139. Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione. Gazzetta Ufficiale n. 202 del 31 agosto 2007.

Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. Gazzetta Ufficiale n. 162 del 15 luglio 2015.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62. Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato. Gazzetta Ufficiale n. 112 del 16 maggio 2017.

Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334. Adozione delle Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei. Ministero dell'Istruzione.

Decreto Ministeriale 22 dicembre 2022, n. 328. Adozione delle Linee guida per l'orientamento. Ministero dell'Istruzione e del Merito.

RINGRAZIAMENTI

La scelta di intraprendere questo percorso di laurea lavorando è stata una sfida stimolante ma anche molto impegnativa. È stato spesso faticoso trovare equilibrio tra studio, lavoro e famiglia e amici; accettare i limiti del tempo e delle energie; soprattutto tenere a freno quell'entusiasmo che mi porta a dire sì a qualsiasi condizione. Se sono riuscita a portare avanti questo percorso, il merito è anche e soprattutto delle persone preziose che ho la fortuna di avere accanto. Desidero quindi cogliere questo momento per ringraziarle, una ad una.

Ringrazio la Professoressa Barbara Caprara per avermi accompagnata nella stesura di questo elaborato, accogliendo in particolare la proposta di sviluppare un lavoro personale che mi permettesse di raccogliere dati e riflessioni maturate durante il mio percorso. La ringrazio per aver saputo accogliere e orientare le mie proposte, contribuendo a concretizzarle, e soprattutto per la passione che trasmette a ciascuna delle sue tesiste.

Ringrazio la Dirigente Scolastica dell'Istituto Comprensivo Montebello di Parma, Elisabetta Zanichelli, per avermi permesso, nel pieno dell'anno scolastico, di entrare in contatto con le docenti della scuola, consentendomi di confrontare i riferimenti teorici appresi sui libri con il riscontro concreto sul territorio. La ringrazio inoltre per il lavoro costante che svolge a favore dei bambini e delle insegnanti della scuola e per la comunità di Porporano. La sua capacità di trasmettere passione e di valorizzare il potere della comunità, aprendo le porte a tutto ciò che genera bellezza, contribuisce davvero a rendere il mondo un posto migliore e insegna ai bambini che le cose fatte con il cuore sono sempre le più autentiche.

Un ringraziamento speciale va alla mia famiglia. Ringrazio ogni giorno di avere la fortuna di crescere in un posto così bello, con così tanto amore e con così tanta felicità. Grazie ai miei genitori che mi hanno sempre dimostrato che non c'è momento più bello di quello che stai vivendo in questo momento. Mi hanno insegnato a ricercare la felicità, a viverla e a dividerla. Alla mia mamma, grazie per la pazienza e la tenacia con cui hai accolto le mie fragilità, aiutandomi ogni giorno a trasformarle in forza. Mi hai mostrato che anche da qualcosa di spaventoso come una malattia può nascere qualcosa di straordinario: diventare una pop star ai concerti e regalare alla nonna la vita che aveva sempre desiderato, fatta di persone, feste e divertimento. Al mio papà, grazie per la fiducia che mi hai sempre dato, per avermi incoraggiata ad affrontare le mie paure e per avermi

insegnato, con leggerezza, che tutto può essere superato e trasformato. Capitano della “rivoluzione a colori” ha reso la nostra famiglia ancora più unita per uno scopo ancora più grande: trasmettere bellezza e portarla per le strade. Grazie a mia sorella Erika, da sempre mio grande esempio, per tutti i consigli e le esperienze che mi hanno fatto diventare grande. Dimostri ogni giorno che con passione tutto è possibile e che i sogni possono diventare realtà. Grazie a Daniele che la rende così felice e che si è da subito ambientato nella vita un po’ matta della nostra famiglia. Grazie a Timo e Sofi che in pochi anni hanno portato e continuano a portare tanta gioia nella nostra famiglia.

Grazie ad Alessandro che con tanta pazienza mi ha affiancato in questo percorso. Grazie per avermi insegnato che va bene parlare, ma è anche importante ascoltarsi e capirsi, che si può stare bene anche nella tranquillità (non troppa) e per il coraggio con cui guardi il futuro.

Grazie ai miei nonni che mi hanno donato un’infanzia meravigliosa e rendono la mia vita adulta piena d’amore. Ringrazio: la nonna Franca per le parole buone e i gesti gentili che ha per tutti; il nonno Valter per le marmellate, l’orto e il tempo che ci hai dedicato, non lo dimenticheremo mai; il nonno Gusto per la sua ilarità e per i suoi piatti prelibati cucinati per la prima volta e la nonna Gian per il suo sguardo sempre orgoglioso delle sue nipoti. Grazie al mio Zio Luca perché riesce sempre a farci sorridere nonostante tutto; alla zia Mary per tutta la cura che mette in ogni pensiero e a mia cugina Alessia, che con un solo anno di differenza ha camminato insieme a me in ogni fase della crescita. Un grazie ai miei zii Davide e Cinzia e ai miei cugini Riccardo e Chiara, perché nonostante la distanza rimaniamo una famiglia forte ed unita.

Un ringraziamento speciale alle mie amiche Chiara, Lisa e Martina. Tutte diverse e tutte così speciali. Mi sento davvero fortunata ad avervi incontrate e poter condividere la vita con voi.

Grazie a Chiara che, dopo anni di vita in simbiosi siamo diventate quelle amiche che, anche se si vedono poco, ogni volta riprendono da dove avevano lasciato. Grazie per condividere con me ogni pazzia, lamentarti tutto il tempo ma accompagnarmi lo stesso; per tutti i raus che mi hai dato quando ero bloccata; per rendere speciale anche una serata con un piumone su un balcone.

Grazie a Lisa che è sulla mia stessa lunghezza d’onda. Per le nostre avventure che non hanno limiti di orari o di chilometri; per il punto di riferimento che sei e per la sicurezza

che mi dai sul fatto che si può prendere tutto con leggerezza. Grazie a Martina che mi ha insegnato che si può essere tanto dolci e sensibili quanto forti e determinati. Grazie perché in pochi anni di amicizia mi hai dimostrato quante cose belle e vere si possono fare insieme.

Un ringraziamento speciale va alla mia amica di Infanzia, non capita a tutti di riuscire a curare così a lungo un legame nato tanto tempo fa. Grazie che rimani e che ci sei.

Grazie a Giovanna con la quale ho intrapreso questo lungo percorso. Non sarebbe stato così divertente e arricchente se non ti avessi avuta vicino. Grazie per le frasi cult, per la melatonina della mezzanotte; per le polpette al sugo in macchina mentre si va al laboratorio; per le pizze impossibili ordinate il venerdì sera dopo il laboratorio. Grazie per aver condiviso con me questo incredibile pezzetto di vita e per averlo reso così divertente.

Grazie ai miei colleghi della Scuola Agostino Chieppi, che sono stati casa e famiglia, dimostrandomi quanto bene ci si possa volere anche sul posto di lavoro. Non è passato un giorno senza che mi sentissi parte di qualcosa di grande, di una realtà in cui ogni giorno si respira il desiderio di perseguire obiettivi importanti. Grazie perché da ciascuno di voi ho imparato qualcosa che mi ha fatta crescere.

Un ringraziamento speciale a Carolina e Francesca. Nel settembre 2018 avete visto in me qualcosa che io stessa forse non riuscivo ancora a vedere. Grazie per tutto ciò che mi avete trasmesso e per continuare, ancora oggi, a essere un punto di riferimento.

Debora

ALLEGATO 1: RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

**Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in
Scienze della Formazione Primaria**

Relazione finale di tirocinio

Debora Mazza

145214

203648@studenti.unimore.it

Tutor universitario:

Alessia Zardi

Anno Accademico 2025-2026

INDICE

1. BREVE STORIA DEL MIO TIROCINIO.....	4
1.1. Tirocinio del secondo anno: la realtà scolastica attraverso una fessura.....	4
1.2. Tirocinio del terzo anno: un focus per osservare efficacemente.....	6
1.3. Tirocinio del quarto anno: interagire con la realtà scolastica.....	7
1.4. Tirocinio del quinto anno: esercitare le proprie competenze all'interno della realtà scolastica.....	8
<u>2. PRESENTAZIONE DI UN'ESPERIENZA DI TIROCINIO.....</u>	11
2.1. Il contesto.....	11
2.2. La mia esperienza di tirocinio.....	12
2.2.1 La progettazione	12
2.2.2. La gestione della classe e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento	13
2.2.3 La documentazione e la riflessione sull'esperienza effettuata	15
2.2.4 La collaborazione con le diverse figure professionali e con le famiglie ...	16
<u>3. LE MIE PROSPETTIVE FUTURE</u>	18
3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio diretto e indiretto.....	18
3.2. L'insegnante competente.....	20
BIBLIOGRAFIA.....	22

CAPITOLO 1

BREVE STORIA DEL MIO TIROCINIO

“Education is not preparation for life; education is life in itself”

John Dewey

Attraverso le parole del pedagogo e filosofo J. Dewey penso si possa introdurre efficacemente il mio percorso di tirocinio. Come afferma il pedagogo, la scuola deve essere reale e radicata all'interno della società, partire dalla situazione sociale nella quale il fanciullo si trova, per strutturare il suo sapere affinché l'essere umano non si senta intorpidito, quanto piuttosto attivato. È proprio con questa immagine, di una scuola in società, che mi sono approcciata alla realtà del tirocinio. Attraverso questo percorso quadriennale ogni studente si trova all'interno del tessuto sociale per osservare, analizzare, sperimentare e interpretare, ampliando e arricchendo quanto carpito all'interno del mondo universitario. “La scuola fornisce abilità professionali, gli alunni sono messi in condizione di apprendere il significato del lavoro in generale, nelle sue implicazioni e nel suo valore sociale, vale a dire di un'attività impegnata per la soluzione di problemi e di difficoltà in un contesto di relazioni costruttive e creatrici di novità” (L. Bellatalla, Il lavoro nel modello educativo deweyano, 2020). Come venne illustrato durante un incontro di tirocinio indiretto: si invita ad osservare la realtà prima attraverso il buco della serratura per poi indossare quegli occhiali che permettono di guardare in modo sempre più nitido, fino ad arrivare a fare parte di quella realtà tanto studiata ed osservata. È quindi entrando in punta di piedi all'interno di una realtà nuova anno dopo anno, che sono stata accompagnata in un percorso di affermazione di me stessa e del mio sapere.

1.1. Tirocinio del secondo anno: la realtà scolastica attraverso una fessura

Come anticipato nella fase introduttiva, il tirocinio della seconda annualità può essere paragonato ad un'osservazione mirata della realtà scolastica. Proprio come quando si guarda attraverso una frattura di un muro, lo sguardo non è perso tra i molteplici aspetti da osservare, quanto piuttosto indirizzato solo su alcuni aspetti,

visibili grazie all'utilizzo degli strumenti di osservazione e grazie alle indicazioni predisposte dai tutor universitari. Le 75 ore previste permettono di conoscere l'assetto organizzativo del contesto scolastico: si introducono i riferimenti normativi, le Indicazioni Nazionali e i temi problema dell'educazione interculturale nelle prime 29 ore di formazione indiretta; si approfondiscono le norme e le attenzioni necessarie all'interno di una realtà lavorativa attraverso le 8 ore di corso per la sicurezza; infine si entra nelle istituzioni scolastiche sperimentando per 18 ore l'organizzazione e le buone pratiche della scuola dell'infanzia e per altre 18 della scuola primaria. Ripensando al percorso di formazione indiretto ho ritenuto funzionale la parte riguardante la cornice legislativa-organizzativa della scuola che ne favorisce una presentazione completa ed efficace. Tali approfondimenti mi hanno fatto riflettere sulla complessità che caratterizza l'organizzazione scolastica. Questo aspetto emerge in particolare nei riferimenti legislativi che ne elencano gli elementi fondamentali, in particolare nel decreto 297/94 nel quale viene presentata la figura del docente e nel DPR 275/99 dove si presentano i documenti fondamentali dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche.

Al termine del tirocinio indiretto è stato possibile accedere al diretto. La scelta di conoscere la realtà della scuola paritaria è stata mossa dalla necessità di conoscere meglio il contesto lavorativo nella quale ero già inserita e in particolare: approfondire il valore e l'attenzione che l'istituzione impiega nel creare un filo conduttore dall'asilo nido alla scuola secondaria di primo grado, ospitati all'interno dello stesso istituto. Inserita all'interno di una sezione mista 3-5 anni, ho avuto modo di osservare il percorso continuità rivolto ai bambini di 5 anni, scoprendo i passi fondamentali per definire il punto di contatto tra i vari gradi dell'istituto. Ho ritenuto l'osservazione formativa in quanto ho compreso come tale progetto richieda un percorso coerente che valorizzi le competenze già acquisite dai bambini e che riconosca la specificità di ogni scuola. Durante il mio tirocinio presso la scuola primaria paritaria dello stesso istituto, inserita all'interno di una classe terza, ho deciso di approfondire un aspetto sul quale la scuola investe molto, ovvero le ore di compresenza madrelingua inglese-prevalente che propongono l'insegnamento di una disciplina (differente per ogni annualità) in

lingua inglese. La mia osservazione mi ha portato a riflettere sull'importanza dell'ambiente di apprendimento, in quanto non si tratta di imparare una lingua, ma di imparare a usarla. Tale aspetto diviene quindi fondamentale per lo sviluppo di una delle competenze chiave di cittadinanza: imparare a imparare, ovvero si conosce una lingua attraverso un contenuto disciplinare, ma si apprende anche come si studiano le lingue. Tale percorso mi ha permesso di vedere applicati gli aspetti che abbiamo analizzato durante il tirocinio indiretto riguardante l'autonomia scolastica e l'importanza di definire un progetto continuità tra i vari gradi scolastici vedendolo come unico percorso di crescita. Mi sono dunque interessata al grande dialogo che viene instaurato tra colleghi dello stesso grado e di gradi differenti, per definire il percorso più funzionale alla crescita del bambino.

1.2. Tirocinio del terzo anno: un focus per osservare efficacemente.

Durante il tirocinio della terza annualità si propone uno strumento più specifico per osservare la realtà scolastica. In particolare, è possibile vedere più chiaramente e calare sulla realtà ogni dettaglio appreso durante l'annualità precedente. L'obiettivo proposto è dunque quello di promuovere e facilitare la pratica dell'osservazione a scuola, attraverso la conoscenza e l'uso funzionale di alcuni strumenti utili a rilevare la complessità del contesto educativo, con particolare riguardo ai processi e alle pratiche di insegnamento/apprendimento e di socializzazione con le figure educative e tra pari. Le 125 ore previste vengono destinate in momenti formativi differenti, quali: 25 ore destinate alla formazione attraverso le attività di tirocinio indiretto; 100 ore di tirocinio diretto equamente distribuite nei 2 ordini di scuola (50 ore nella scuola dell'infanzia e 50 in quella primaria). Rispetto agli obiettivi prefissati, è stata funzionale la scelta di svolgere il tirocinio in una scuola paritaria, con all'interno dello stesso plesso i 4 gradi scolastici. Il sistema educativo di questo istituto coincide con l'idea di creare una comunità educante, che come una famiglia accompagna i bambini dalla più tenera età fino all'inizio dell'adolescenza e la piccola realtà che rappresenta concretizza tale intenzione. Il numero limitato di alunni di ciascuna classe, dà la possibilità di valorizzare il singolo studente, di conoscerne la storia e affiancarlo nelle sue difficoltà in un lavoro continuativo casa-scuola. Il mio percorso inizia con

l'osservazione del contesto scolastico della primaria. All'interno di una classe quarta di 12 bambini ho avuto modo di osservare, con uno sguardo indirizzato dallo strumento utilizzato, come l'insegnante gestiva l'esperienza di apprendimento ed eventuali difficoltà. In modo particolare ho trovato interessante la necessità di raccontare anche una lezione a distanza. Tale possibilità ha dato modo di analizzare e lasciare traccia di un evento che ha modificato la routine scolastica e che ha richiesto una rivisitazione delle principali strategie didattiche. È importante comprendere quindi come, attraverso l'ascolto dei propri alunni, si riesca a strutturare una lezione funzionale anche in condizioni ridotte o svantaggiose. Ho terminato il percorso di tirocinio diretto con l'osservazione di attività all'interno di una sezione mista della scuola dell'infanzia. L'osservazione dell'ambiente di apprendimento e la riprogettazione degli spazi aperti in cortile, mi ha fatto riflettere sul ruolo dell'adulto come osservatore attento delle dinamiche che coinvolgono i bambini, protagonisti del contesto. Questo tirocinio mi ha ricordato la responsabilità che ha l'insegnante, in quanto la cura attenta e consapevole del proprio ruolo e di ciò che ne deriva, consente ai bambini di significare il mondo e di entrarvici costruendo la propria identità. Ne deriva quindi la richiesta di mantenersi continuamente alla ricerca del nuovo, riflettendo sui propri passi.

1.3. Tirocinio del quarto anno: interagire con la realtà scolastica

A seguito di una conoscenza approfondita e dettagliata del contesto scolastico sono stati forniti gli strumenti necessari per una efficace interazione con esso. La proposta del tirocinio del quarto anno è infatti quella di promuovere nelle studentesse e negli studenti competenze di progettazione, conduzione e valutazione di attività didattiche. Ne deriva l'esperienza di 175 ore di cui: 25 dedicate alla formazione indiretta, 150 equamente ripartite tra il grado della primaria e dell'infanzia. Durante la formazione indiretta ritengo che l'intervento dell'Insegnante Paola Artoni, abbia posto l'attenzione su un tema rilevante, infatti come recita l'articolo 1 della legge 170/2010 "La presente legge persegue, per le persone con DSA, le seguenti finalità: favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e

promuovere lo sviluppo delle potenzialità, ridurre i disagi relazionali ed emozionali”. Rispetto a tale percorso ritengo particolarmente significativo il tirocinio svolto presso una sezione mista 3-5 anni presso una scuola dell’infanzia paritaria, differente da quelle osservate in precedenza. L’utilizzo della griglia di progettazione mi ha accompagnato nell’approcciarmi ad una realtà nuova, rendendo il processo di progettazione più semplice attraverso la sua schematicità, che aiuta a definire basi solide su cui costruire l’unità di apprendimento. Mi ha dato occasione di comprendere l’importanza della strutturazione di un contesto fisico, ma anche il valore che ha la dimensione emotiva all’interno di un’attività e quindi l’importanza di dare voce ai bambini, ai loro racconti e alla loro voglia di condividere ciò che sanno. In modo particolare l’analisi del contesto classe, inserita nella griglia, mi ha fatto riflettere sulla necessità di strutturare un percorso inclusivo verso un bambino con disabilità e di come tale percorso si rivelasse più efficace anche per gli altri bambini coinvolti. Tale consapevolezza, con cui ho terminato l’esperienza all’infanzia, mi ha dato modo di avvicinarmi al percorso svolto in primaria con attenzione alla dimensione emotiva di bambini che da due anni si avvicinavano alle nuove conoscenze a casa da soli o isolati ai propri banchi. L’unità didattica progettata in una seconda elementare di una scuola paritaria è stata improntata proprio sull’apprendimento del centinaio attraverso esperienze laboratoriali e di gruppo. La prima fase, inserita nella griglia, porta appunto a riflettere sul contesto e pensare ad un’unità didattica calata sulla realtà e adatta ad interessi e difficoltà dei bambini a cui è rivolta. Tali esperienze mi hanno permesso di sperimentare come sia necessario avere chiari obiettivi e metodologie ed allo stesso tempo lasciarsi guidare dai bambini per strutturare insieme a loro un apprendimento significativo.

1.4. Tirocinio del quinto anno: esercitare le proprie competenze all’interno della realtà scolastica

Il tirocinio dell’ultimo anno invita le studentesse a mettere in pratica tutto ciò che è stato appreso, affinando le argomentazioni che sono alla base di ogni scelta e favorisce un’autoanalisi in itinere e finale affinché ogni futura insegnante sia in grado di approcciarsi autonomamente alla progettazione, gestione, conduzione e

valutazione di attività didattiche. Si tratta dunque anche di un processo di consapevolizzazione del proprio operato. Il tirocinio conclusivo predispone 225 ore equamente ripartite tra i due ordini di scuola: di cui 25 ore destinate alla formazione attraverso le attività di tirocinio indiretto (di cui 12 su progetto), 150 ore di tirocinio diretto equamente distribuite nei 2 ordini di scuola (75 ore nella scuola dell'infanzia e 75 ore in quella primaria). Il progetto di cui sono stata assegnataria è "Artefatti e segni tra infanzia e primaria" che ho potuto presentare all'interno di una sezione mista della scuola dell'infanzia paritaria all'interno dell'istituto in cui lavoro. Il progetto si riferisce al Ciclo didattico Bartolini-Bussi secondo cui l'insegnante trasforma le tracce (segni verbali, grafici, concreti...) prodotte dagli alunni tramite l'uso dell'artefatto in testi matematici, che hanno un diretto riferimento al sapere matematico in gioco. Partecipare al modulo a progetto ritengo sia stata una delle esperienze più formative del mio percorso. Dover applicare una particolare metodologia didattica che prevede una definizione in itinere delle attività con chiari obiettivi prefissati mi ha messa alla prova. Mi ha portato ad avere la consapevolezza che un percorso di apprendimento strutturato e impostato sull'ascolto attivo dei bambini è più complesso, in quanto implica riflessioni, rielaborazioni e ridefinizioni del percorso, ma permette all'insegnante di affermare letteralmente il processo di educazione (e-ducere= condurre fuori) ovvero esercitare la capacità di tirare fuori dalla persona ciò che ha da sviluppare di autentico, di proprio. Come affermato precedentemente riguardo al percorso T4, ho cercato di trarre da questa esperienza un insegnamento da applicare nel grado in cui esercito la professione d'insegnante. Le 75 ore di tirocinio alla primaria sono state riconosciute attraverso la documentazione di un'attività svolta nella classe terza di cui sono insegnante prevalente. L'unità didattica è stata quindi progettata attraverso un ascolto attivo dei bambini, conversazioni, dibattiti che dessero voce ai loro interessi per aiutarli ad ampliare le loro conoscenze riguardo al mondo delle piante attraverso esperienze concrete, radicate nel territorio, che suscitano in loro domande e curiosità. In entrambe le occasioni la griglia di progettazione è stata fondamentale come guida nel selezionare i contenuti e collegamenti possibili che ruotano intorno all'unità didattica scelta. Ha permesso

di riflettere su strategie, luoghi e materiali necessari per presentare in modo efficace ciascun argomento o attività.

CAPITOLO 2

PRESENTAZIONE DI UN'ESPERIENZA DI TIROCINIO

*“Se si perdono i ragazzi difficili, la scuola non è più scuola,
è un ospedale che cura i sani e respinge i malati”*

Don Lorenzo Milani

Le parole di Don Milani sono quelle che hanno guidato la scelta dell'esperienza di tirocinio da raccontare. Si parla spesso della necessità di una scuola inclusiva, associando tale aspetto alla realizzazione di percorsi individualizzati con strategie speciali e rivolte al singolo individuo. In questi anni di tirocinio ho avuto modo di osservare come questi elementi fondamentali necessitano però di essere inseriti in un vero e proprio processo di inclusione all'interno del gruppo classe o sezione. Il percorso individualizzato infatti non può prescindere dal legarsi a quello dei pari, in quanto tale legame diventa occasione di apprendimento per il bambino con disabilità quanto per i compagni che apprendono il valore di ciò che può donare la diversità. L'esperienza di tirocinio del quarto anno presso la scuola dell'infanzia Sorelle Ferrari a Parma, mi ha permesso di immergermi in tali riflessioni, sperimentando una realtà in cui le peculiarità di alcuni bambini hanno favorito la strutturazione del progetto proposto.

2.1. Il contesto

La scuola dell'Infanzia “Sorelle Ferrari” è una scuola cattolica paritaria, gestita dall'ente religioso “Congregazione Piccole Figlie dei Sacri Cuori di Gesù e Maria”. La scuola è ubicata in una zona facilmente raggiungibile, poco distante dal centro città. Tra gli enti territoriali connessi alla scuola con cui vengono realizzati progetti ci sono Biblioteche, Teatro al cerchio, Fantateatro, Parmalat. La scuola mantiene rapporti di continuità con le docenti delle primarie del quartiere e di quelle indicate dalle famiglie dei bambini di 5 anni. La scuola dell'Infanzia “Sorelle Ferrari” attualmente risponde alle necessità di nuclei familiari differenti, quindi l'utenza è eterogenea. Le risorse umane coinvolte sono: la legale Rappresentante (religiosa), Coordinatrice Didattica (religiosa), insegnanti titolari

di sezione (1 religiosa, 1 laica), Insegnanti per compresenza (3 laiche), specialisti per i progetti, Ausiliarie (2 religiose), Personale Colser nei settori di cucina e pulizia. Sono presenti 3 sezioni miste. In aggiunta vi sono spazi comuni come il salone, l'atrio, la cappella e il cortile interno. La sezione in cui ho svolto tirocinio era eterogenea, composta da 21 bambini di età compresa tra 3 e 5 anni. Non vi sono bambini con disabilità, nonostante è stata condivisa la difficoltà emotiva di un bambino che non sempre si riesce ad includere nelle attività.

2.2. La mia esperienza di tirocinio

Ho iniziato la mia esperienza con un momento osservativo, durante il quale ho avuto modo di conoscere il filo conduttore scelto dalle insegnanti per l'anno scolastico; interessi, punti di forza e di debolezza dei bambini e le routine condivise all'interno della sezione.

2.2.1 La progettazione

A seguito di un momento di osservazione iniziale, ho avuto modo di confrontarmi con le insegnanti di classe e riflettere sulla possibilità di definire un progetto che si incentrasse sulle difficoltà di alcuni bambini e che permettesse quindi di affinare tali abilità per coloro che già ne avevano piena padronanza. Individuare la difficoltà di un bambino, ha permesso di strutturare un percorso stimolante per il gruppo classe. La scelta del progetto "Emozioniamoci" è nata quindi dalla necessità di trasmettere la bellezza di provare emozioni e quindi l'invito a sperimentarsi con esse, per percepirle, comprenderle e di conseguenza imparare a gestirle. L'unità di apprendimento è inoltre stata proposta in continuità con il tema dell'anno: l'arte e ciò che si può esprimere attraverso essa. Individuando quindi nell'esercizio artistico un ottimo strumento per approfondire il proprio vissuto emotivo, per lasciarsi guidare dalle sensazioni collegate a ciascuna emozione e per scoprire come trasmetterle. Come si evince dagli insegnamenti di Goleman riguardo lo sviluppo dell'intelligenza emotiva, gli obiettivi dell'unità didattica erano volti a costruire competenze fondamentali per il benessere, sia a livello personale che a livello sociale. La finalità era quindi di strutturare un percorso volto allo sviluppo delle capacità base per instaurare migliori rapporti sociali

attraverso la comunicazione ed espressione delle proprie emozioni; comprendere le motivazioni alla base delle proprie decisioni, sviluppando il senso di identità personale; favorendo una competenza alfabetica funzionale e personale, sociale. In tale fase ho riscontrato l'importanza di definire obiettivi specifici chiari per una strutturazione efficace e funzionale delle attività. Quindi la necessità di riferirsi a capacità misurabili ed essenziali quali: conoscere e nominare gli stati emozionali, raccontare emozioni attraverso vari canali di espressione.

Per strutturare una modalità di lavoro più inclusiva è stato inoltre deciso di lavorare a piccolo gruppo, con il gruppo di bambini di 4-5 anni, durante il momento di riposo pomeridiano dei più piccoli, in quanto riconosciuto anche come momento dedicato al rilassamento, alla riflessione, accompagnati generalmente da letture e rielaborazioni grafiche.

2.2.2. La gestione della classe e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento

L'attività è stata pensata come ciclo didattico che proponesse una sequenza di apprendimento che si ripetesse ad ogni incontro. L'idea era quindi quella di favorire la strutturazione di una routine che potesse fornire sicurezza ai bambini che accoglievano una nuova figura adulta all'interno delle loro attività. Il ciclo didattico prevedeva: la presentazione di un albo illustrato, quindi la raccolta delle prime suggestioni riguardo all'argomento, osservando gli elementi salienti del libro; la lettura; la conversazione e infine la rappresentazione grafica. Quest'ultima prevedeva l'utilizzo di una tecnica o di un materiale che richiamava le sensazioni fisiche che caratterizzano una data emozione. Quest'attività intendeva far riflettere il bambino sulle percezioni concrete di ciascuna emozione e quindi sulla possibilità di trasmettere agli altri un'esperienza personale attraverso l'arte. Si intendeva quindi attraversare il canale sensoriale ed esperienziale per accedere lentamente ad un piano più astratto ovvero quello emozionale.

La presenza di un angolo morbido affiancata da una zona dedicata alla lettura ha permesso di selezionare una zona adeguata e funzionale al lancio dell'attività, che favorisse quindi un clima di ascolto e di accoglienza. L'ampia e ricca

categorizzazione di materiali di riciclo presente all'interno della sezione ha permesso l'accesso ad una varietà di strumenti con cui potersi esprimere.

Ho ritenuto particolarmente funzionale l'introduzione dell'emozionometro, da utilizzare tutte le mattine durante l'assemblea. Si trattava di un cartonato con 4 rettangoli che riprendono i colori delle emozioni affrontate, con la rappresentazione di espressioni facciali condivise e alcune mollette con la foto di ciascun bambino della sezione. Durante l'assemblea ciascun bambino posizionava la molletta sull'emozione che provava in quel momento, motivando la sua scelta. Tale approccio favoriva un'analisi da parte di ciascun bambino e quindi un approccio alle attività della mattinata segnato da una maggiore consapevolezza riguardo al proprio stato emotivo e quindi con una migliore accettazione dell'aiuto dell'insegnante. Ho inoltre avuto un riscontro positivo riguardo alla possibilità di esprimere le proprie emozioni attraverso l'arte. L'idea di associare un'esperienza fisica ad un concetto astratto come quello dell'emozione, ha permesso anche ai bambini più in difficoltà di rivivere una sensazione e quindi riconoscere alcuni aspetti a cui prima non sapevano dare un nome.

I bambini non si sono approcciati alle emozioni nello stesso modo, è emersa quindi la necessità di affiancare alcuni di loro, che si mostravano più titubanti nel rappresentare o riconoscere gli elementi caratterizzanti dello stato emotivo considerato. La scelta di individuare una lettura che accompagnasse la scoperta di un'emozione ha permesso una revisione della storia, quindi la possibilità di ripercorrere le sensazioni del protagonista del libro trattato. Le circostanze raccontate hanno talvolta stimolato in ciascuno l'emozione in questione guidandoli maggiormente nell'attività proposta. La possibilità di realizzare la rappresentazione grafica in uno spazio a scelta della sezione consentiva inoltre, a ciascuno di loro, di creare uno spazio personale di libera espressione.

Per quanto riguarda l'aspetto organizzativo ho riscontrato che il rispetto delle routine già stabilite all'interno del gruppo classe ha favorito un maggior rispetto delle regole. La scelta delle regole insieme ai bambini e la ripetizione di queste, prima dell'inizio dell'attività, ha definito azioni ripetitive e funzionali al lancio dell'attività stessa. Inoltre ho avuto la possibilità di riflettere come la

conversazione e il dibattito fosse uno strumento funzionale, non solo per il raggiungimento degli obiettivi, ma anche per la gestione dell'attività. Sentendosi coinvolti in prima persona e riconoscendo come il loro contributo fosse essenziale per il gruppo, i bambini hanno accolto positivamente le attività, mostrandosi particolarmente coinvolti.

Come riscontrato, in ogni progetto e nel mio percorso da insegnante, lo strumento della valutazione emerge come elemento essenziale per definire i dettagli del percorso che lentamente si struttura, il raggiungimento dei traguardi, ma anche difficoltà e problematiche di cui è necessario lasciare traccia. La necessità di definire uno strumento che favorisse un'autovalutazione da parte dei bambini mi ha messo in difficoltà. Poiché si trattava di pensare un percorso che accompagnasse ad una consapevolezza riguardante le proprie competenze, temevo di proporre uno strumento non adatto alle capacità dei bambini o non funzionale. La scelta di introdurre simboli grafici condivisi, da riproporre su un foglio in allegato a quello dell'attività, ha definito uno strumento dal semplice utilizzo, ma che tenesse traccia del percorso intrapreso insieme. Usufruire di uno strumento di autovalutazione ha permesso loro di crescere anche riguardo questo frangente, approcciandosi sempre con più sicurezza ai simboli e affinando la consapevolezza relativa alla padronanza dei contenuti introdotti. Inoltre ho avuto modo, attraverso il momento osservativo durante l'utilizzo dell'emozionometro, di monitorare la percezione dei bambini riguardo ai contenuti proposti, quindi la possibilità di valorizzare interessi emersi o di ristrutturare il percorso alla luce di difficoltà riscontrate.

2.2.3 La documentazione e la riflessione sull'esperienza effettuata

In questo progetto, come accennato in precedenza, valutazione e documentazione si sono intrecciati. La documentazione è diventata quindi strumento funzionale per la valutazione da parte dell'insegnante e raccolta del percorso autovalutativo del bambino. La realizzazione di un libro cartaceo contenente rappresentazioni grafiche ha permesso di creare uno strumento che il bambino potesse utilizzare per ripercorrere i tratti e le azioni dell'esperienza vissuta. Inoltre, per ogni genitore è stato un invito ad essere parte integrante del percorso di crescita del proprio

figlio, facilitandoli nella concretizzazione dei racconti dei loro bambini oppure favorendo occasioni di dialogo e confronto. Infatti, le tracce verbali riportate sono stimolo per raccontare e per riflettere.

L'esperienza mi ha inoltre accompagnato alla scoperta di nuovi approcci dal punto di vista della documentazione. Infatti ho trovato funzionale la scelta da parte delle insegnanti di iniziare l'anno con le pareti della sezione spoglie. Le pareti vengono quindi adornate durante l'anno da pannelli documentativi delle attività svolte e dei percorsi intrapresi, affinché i bambini abbiano una percezione concreta dello scorrere del tempo e un rimando ai traguardi raggiunti. Ritengo che tale approccio alla documentazione ne colga la funzione essenziale, così che non rischi di diventare accessoria decorazione estetica priva di significato.

2.2.4 La collaborazione con le diverse figure professionali e con le famiglie

La realtà della scuola paritaria presta molte delle sue energie nella realizzazione di una comunità educante, volta quindi ad una stretta collaborazione tra famiglie, insegnanti ed altre figure professionali che ruotano attorno alla realtà scolastica. In particolare ho riscontrato particolare interesse da parte della coordinatrice della scuola ospitante, nel guidare e affiancare le insegnanti nella programmazione e nella preparazione dei colloqui. Gli appuntamenti settimanali per la programmazione di sezione e quelli mensili per l'incontro di equipe fornivano quindi alle insegnanti occasioni di riflessione e di confronto. Ho trovato rilevante l'attenzione all'aspetto emotivo delle insegnanti. Ciò ha evidenziato un elemento importante del ruolo del loro ruolo, in quanto ritengo non sia un mestiere in cui sono richieste esclusivamente capacità esecutive, ma per il quale viene implicato necessariamente un coinvolgimento emotivo. Inoltre vengono coinvolte la propria capacità di affrontare imprevisti, di mettersi in discussione di fronte a problematiche e difficoltà riscontrate con famiglie e colleghe. Questa attenzione da parte della coordinatrice, la quale in occasione delle programmazioni chiedeva di porre attenzione innanzitutto al proprio percorso da insegnanti, piuttosto che scadenze o riscontri meramente didattici, mi ha fatto considerare l'importanza di dedicare un momento strutturato o informale alla riflessione riguardante i propri punti di forza e debolezza, strutturando consapevoli momenti di confronto e

crescita con i colleghi e coordinatori. Al termine del percorso ho quindi riscontrato un positivo clima tra le insegnanti di sezione e con la coordinatrice, mentre ho osservato maggiore difficoltà nello stimolare tale serenità tra insegnanti di sezioni differenti. Per questo ritengo molto utili esperienze collegiali, come quelle proposte all'interno del mio istituto, durante le quali i colleghi vengono coinvolti in formazioni o esperienze di condivisione per cui risulta più semplice creare un positivo e forte rapporto di collaborazione.

Un altro elemento essenziale all'interno della comunità educante è la famiglia che, all'interno della realtà osservata, veniva coinvolta attraverso incontri di sezione laboratoriali, esperienze di riprogettazione degli spazi ma anche in incontri più strutturati e di condivisione della progettazione didattica. Ho molto apprezzato questo aspetto perchè ritengo che il coinvolgimento delle famiglie sia fondamentale per favorire la nascita di fiducia e collaborazione, necessari per strutturare il miglior percorso di crescita per i bambini. L'importanza di invitare i genitori a collaborare per la scuola e nella scuola porta con sé un senso di appartenenza che permette a ciascuno di loro di comprendere come siano tutti parti essenziali di un unico percorso di apprendimento e crescita.

L'ultimo aspetto osservato è quello riguardante la collaborazione con il territorio. Nonostante la centralità della struttura, non ho avuto modo di osservare o coinvolgere i bambini in progetti all'esterno della scuola. Le insegnanti hanno comunque sottolineato l'importanza di conoscere il territorio, esplorarlo e viverlo, raccontando di esperienze di continuità con le scuole primarie del quartiere, di visite a biblioteche ed altri centri salienti della zona. L'educazione al territorio e lo sviluppo delle prime competenze spaziali nella scuola dell'infanzia sono impegni onerosi per la scuola spesso difficili per motivi organizzativi, burocratici e di comunicazione con i servizi, ma fondamentali per l'educazione alla cittadinanza e per l'acquisizione della prima consapevolezza delle relazioni che ogni essere umano sviluppa con i luoghi e le comunità in cui vive.

CAPITOLO 3

LE MIE PROSPETTIVE FUTURE

“Insegnando, impariamo”

Arthur Schopenhauer

Sono tanti gli aspetti che mi hanno avvicinato a questo corso di laurea e alla professione dell'insegnante: la possibilità di mettersi alla prova di fronte a nuovi apprendimenti, a gruppi educativi differenti, ad alunni con potenzialità e difficoltà che li distinguono e li caratterizzano e dinanzi a famiglie che si fanno coinvolgere e collaborano diversamente con la realtà scolastica. Credo che tutto questo si possa riassumere nell'aspetto evidenziato da Schopenhauer, ovvero nella possibilità che ha ciascuna insegnante di imparare continuamente: all'interno del percorso di formazione universitario, durante le ore laboratoriali, nel tessuto sociale, nelle esperienze di tirocinio organizzate e infine nel continuo esercizio consapevole della professione.

3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio diretto e indiretto

Durante il mio percorso universitario credo di aver coltivato e accresciuto la mia consapevolezza. Infatti mi hanno insegnato a pormi domande, a valutare le scelte fatte per poi confermarle o rivederle, riuscendo così ad adattarmi alla complessità dei contesti di apprendimento. Nonostante tale aspetto possa sembrare riduttivo rispetto alla quantità di contenuti e insegnamenti che sono stati proposti, ritengo possa sintetizzare rapidamente le conoscenze e le abilità che sono richieste nel relazionarsi con tale complessità e quindi ciò che ho tratto da questo percorso. Tale aspetto infatti implica la necessità di osservare, analizzare, progettare, revisionare, valutare e valutarsi. Una serie di azioni che mi sono state richieste e nella quale sono stata accompagnata in molteplici momenti formativi.

Durante il tirocinio indiretto infatti sono state tante le testimonianze riguardanti i differenti contesti di apprendimento: educazione domiciliare, scolarizzazione di rom e sinti, attività ed esperienze nel territorio con pluriclassi ed infine l'educazione a distanza che ha coinvolto ciascuno di noi alcuni anni fa. Le

indicazioni fornite durante gli incontri, ricordano l'importanza di quattro passaggi fondamentali e ciclici (osservazione, progettazione, documentazione e valutazione), che consentono all'insegnante di muoversi con ordine e metodo in qualsiasi contesto scolastico, mantenendo sempre un alto livello di consapevolezza del suo operato. L'osservazione, menzionata anche all'interno delle griglie di progettazione, richiede di raccogliere elementi riguardo al contesto e di allacciare relazioni, specialmente negli ambienti di apprendimento più complessi e delicati. Essi vengono approfonditi affinché l'unità didattica che ne deriva, pensata e progettata nelle sue parti, possa: sfruttare al meglio le risorse al suo interno, definire obiettivi misurabili rispetto ai prerequisiti e difficoltà/potenzialità dei bambini coinvolti e soprattutto a favore di un apprendimento radicato ad interessi e curiosità del gruppo classe. Ne deriva un percorso calato sulla realtà e sulla singolarità che caratterizza i soggetti che ci si trova davanti. Per esercitare con consapevolezza tali abilità bisogna necessariamente conoscere strategie didattiche, strumenti di inclusione e risorse tecnologiche affinché l'insegnante possa valutare e definire ciò che risulta più adeguato ed efficace al percorso di apprendimento organizzato. La conoscenza di tali strumenti è stata approfondita nei vari insegnamenti previsti nel curriculum accademico quali didattica generale, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione, pedagogia interculturale e psicologia, ma anche attraverso ad indicazioni più pratiche fornite durante il tirocinio indiretto riguardo allo strumento tecnologico e al suo corretto utilizzo nella didattica. L'iter di lavoro di un insegnante termina quindi con la valutazione, processo strettamente connesso a quello di documentazione affinché si possa rendere tracciabile il percorso, quindi revisionabile. In un momento così rivoluzionario come quello attuale, dove abbiamo assistito ad una ridefinizione del sistema di valutazione, ho ritenuto fondamentale essere inserita all'interno del contesto universitario. Come i valori di ogni rivoluzione devono essere spiegati, compresi ed interiorizzati, anche in questo caso è stato necessario accompagnare genitori, insegnanti e noi studentesse in Scienze della Formazione Primaria all'utilizzo dei livelli di apprendimento. In modo particolare, poiché si parla di formare futuri cittadini che siano in grado di esercitare le proprie competenze, sono stati fondamentali i riferimenti al processo

di autovalutazione, espressi nei progetti presentati durante il tirocinio indiretto. In modo particolare mi ha colpito il progetto presentato durante il percorso formativo T5, per cui è stato chiesto agli studenti di definire loro stessi gli obiettivi implicati nell'attività e quindi definire il livello di apprendimento raggiunto, proprio all'interno di un'ottica di bambini competenti e consapevoli.

Dopo aver ripercorso questo iter mi rendo conto di come ogni annualità sia caratterizzata da approfondimenti, definizione di focus di lavoro e di punti di riferimento, soprattutto legislativi, che sono risultati essere essenziali per la mia formazione professionale.

3.2. L'insegnante competente

Come affermò Don L. Milani: "non dovrebbero preoccuparsi di come bisogna fare scuola, ma solo di come bisogna essere per poter fare scuola" (Lettera a una professoressa, Milani, 1967), essere un insegnante competente è punto di partenza per una scuola efficace. Divengono quindi essenziali gli aspetti riferiti alla figura del docente espressi all'interno del decreto 297/94 e nel CCNL 2018, i quali ricordano la necessità di possedere conoscenze innanzitutto disciplinari previste dal curriculum, con particolare attenzione all'interdisciplinarietà, valorizzata anche all'interno delle Indicazioni Nazionali e riferita ad una educazione basata sulle competenze. Avere consapevolezza del proprio sapere permette di approfondire, creare collegamenti e muoversi tra le conoscenze in modo efficace. Necessarie sono anche le conoscenze psicologiche che permettono innanzitutto la creazione di legami, la capacità di definire un contesto di apprendimento accogliente e coinvolgente, quindi l'abilità di osservare e valutare gli alunni secondo un approccio formativo. Infine le conoscenze docimologiche e legislative sono necessarie per una valutazione indirizzata e consapevole.

Tale figura oltre che essere colta, deve necessariamente essere abile nella pianificazione degli apprendimenti, dimostrando innanzitutto di conoscere la realtà in cui lavora attraverso una lettura approfondita del Piano Triennale dell'Offerta Formativa del proprio Istituto. Deve inoltre essere in grado di rendere il percorso adeguato alla singolarità di ciascuno studente, ponendo attenzione a tempi, spazi e luoghi che lo circondano. Queste abilità vengono quindi

amplificate, se esercitate in collaborazione con la propria equipe educativa e con i genitori. In quanto, è attraverso il confronto con le differenti figure appartenenti alla comunità educativa che si strutturano percorsi di crescita efficaci.

Infine un aspetto non visibile, ma sicuramente rilevante nell'essere insegnante è la personalità. Infatti l'insegnante è cassa di risonanza per i suoi alunni, i quali vengono contagiati e imitano professionalità, consapevolezza e curiosità di chi si trovano davanti.

Al termine del mio percorso, il mio desiderio è quello di avvicinarmi sempre più al profilo del docente qui descritto. Una docente predisposta ad un ascolto accogliente, che valorizza l'interesse di chi parla e accende la curiosità di coloro che ancora non si sentono trasportati; un'insegnante che coglie le domande dei propri alunni per documentarsi e informarsi, approfondendo insieme a loro nuovi contenuti; una maestra che sia in grado di rispettare i tempi di ciascuno promuovendo però l'autonomia necessaria per formare futuri cittadini del mondo capaci e competenti, che conoscono il loro territorio, lo abitano e diffondono con coinvolgimento ciò che hanno appreso.

BIBLIOGRAFIA

Bellatalla L., “Il lavoro nel modello educativo deweyano”, in SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia, ISSN 2533-1663 (online), Anno XII, n. 11, gennaio – giugno 2020, pp. 35-52

Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del 19/04/2018, Istruzione e Ricerca, (G.U. n.141 del 20/06/2018).

Dewey J., “Il mio credo pedagogico. Antologia degli scritti sull’educazione”, 1897, La Nuova Italia Editrice

Decreto Legislativo del 16-4-1994 n.297, Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado (G.U. n.115 del 19/5/1994) Reperibile in: www.gazzettaufficiale.it

Decreto del Presidente della Repubblica del 08-3-1999 n.275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, (G.U. n. 186 del 10/08/1999) Reperibile in: www.gazzettaufficiale.it

Decreto Ministeriale del 16/11/2012 n. 254 . Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, MIUR. (G.U. n. 30 del 05/02/2013) Reperibile in: www.gazzettaufficiale.it

Goleman D., “Intelligenza emotiva”, 1995, Rizzoli

Legge 08/10/2010 n.170, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico, (G.U. n. 244 del 18/10/2010) Reperibile in: www.gazzettaufficiale.it

Milani L., “Lettera a una professoressa”, 1967, LEF

