

## **CORPO MOVIMENTO INFANZIA**

**di Fabrizio Pellegrini**

### **Le attività motorie per l'infanzia e l'unità corpo-psiche**

Il dato da cui muove ogni pedagogia odierna è quello dell'unità della persona. Questo è anche un dato particolarmente importante per l'educazione motoria ed è traducibile in termini scientifici nel binomio 'somapsiche': il che vale a dire che la corporeità è incomprendibile se non se ne coglie lo sviluppo nel contesto degli altri parametri della personalità, e cioè dell'intelligenza, dell'affettività, della relazionalità.

In sostanza, per quanto ci interessa qui, le attività di educazione motoria non si possono pensare come 'esercizi' miranti a impegnare questa o quella parte del corpo. Dal momento in cui il bambino lascia la famiglia per la scuola, si dovrà formulare una didattica che abbia rispetto della natura unitaria e dinamica della realtà personale.

Per poter operare in questo senso e, quindi, avere chiari criteri per definire obiettivi e metodi dell'attività motoria del bambino, si dovrà avere piena consapevolezza del rapporto unitario tra corpo e psiche, che abbiamo visto essere determinante nelle dinamiche di affermazione ed espressione della personalità.

La famiglia stessa non può non avere interesse a prendere atto della natura unitaria del bambino in quanto persona, che tuttavia si configura in termini differenti a seconda delle teorie della personalità considerate. In particolare per quanto riguarda l'educazione motoria, è importante tenere conto di due concezioni molto diverse della psicomotricità.

**La prima concezione** considera gli schemi motori quali strumenti privilegiati mediante i quali l'individuo si pone in relazione con l'ambiente. In altri termini, i rapporti con l'ambiente assumono significato in relazione alle percezioni dell'io corporeo, e di conseguenza, nella costruzione della realtà in cui l'individuo si impegna creativamente, egli è sempre condizionato da quelle percezioni. In questa prospettiva, l'educazione motoria assume una connotazione particolare, in quanto l'unità corpo-psiche risulta fortemente sbilanciata nel senso della corporeità e perciò delle attività motorie.

L'educazione fa quindi leva sulle sensazioni, sulla dinamica motoria, sulle fasi di sviluppo dell'io corporeo, sull'organizzazione della corporeità nello spazio e nel tempo. È comprensibile come la centralità che corpo e motricità assumono in questa concezione abbia accentuato il ruolo riabilitativo della psicomotricità: l'interesse a soggetti portatori di turbe psicomotorie non poteva non focalizzare l'attenzione degli educatori sulle espressioni del corpo. Da qui l'instaurarsi di rapporti fra psicomotricità, musicoterapia, ludoterapia, ergoterapia.

**La seconda concezione** della psicomotricità mantiene fermo il rapporto organico fra psiche e corpo, ma in essa si ha un ribaltamento delle posizioni: gli aspetti psichici assumono un ruolo preminente.

Alla considerazione del corpo si sostituisce quella della soggettività individuale del vissuto, con la creatività e le istanze di comunicazione quali tratti dominanti nella relazione dell'individuo con l'ambiente: sono questi i tratti che si pongono come fattori condizionanti l'espressione del corpo.

Non a caso viene messa in risalto la funzione simbolica del movimento: il vero significante non è l'io corporeo, ma il gesto 'simbolico', cioè la proiezione comunicativa dell'individuo allorché attiva una relazione con l'ambiente. Qui l'educazione motoria viene concepita quale incentivo che anima il movimento corporeo, ma che intende promuovere spontaneità e creatività nell'interazione comunicativa che il bambino attiva nel contesto. Quindi, in qualche misura, si circoscrive la significatività del ruolo che il corpo deve esercitare nei processi di sviluppo della personalità.

### **Dal rapporto corpo-psiche al concetto di movimento**

Ricorrendo agli studi attuali, è possibile superare i limiti delle due concezioni esposte. In esse, infatti, vi è un difetto di impostazione, perché non basta postulare l'unità inscindibile della persona, se poi si privilegiano la corporeità o gli aspetti psichici del vissuto corporeo.

Occorre piuttosto esplo rare natura e significato del movimento, inteso come una struttura del comportamento, struttura che si caratterizza per due elementi: quello 'esterno'. costituito da movimenti, modificazioni fisiologiche, produzioni materiali oggettivamente osservabili; e quello 'interno', soggettivo, implicante l'esistenza di attività mentali che si svolgono parzialmente sul piano della rappresentazione.

E a questo elemento 'interno' che si deve prestare attenzione. La sua incidenza sulla motricità è chiara e riconduce alla distinzione tra movimento *involontario*, che rientra nel campo dei riflessi (risposte automatiche agli stimoli che agiscono sull'organismo), e movimento *volontario*. Ambedue hanno radice nel sistema nervoso; tuttavia, il movimento volontario trova le sue motivazioni nel complesso dei processi mentali. Il tratto di volontarietà implica l'intenzionalità del movimento, quindi la consapevolezza di uno scopo da conseguire, e questo significa che il movimento volontario non appartiene esclusivamente all'ambito neuromotorio.

Questi rilievi sono oltremodo pertinenti in relazione alla didattica dell'educazione motoria: la rappresentazione dello scopo del movimento non è solo fattore di sostegno dell'intenzionalità, ma anche elemento che concorre decisamente al conseguimento della coordinazione motoria. Se si esaminano i movimenti volontari, o *prassie*, si constata che essi sono attivati da finalità diverse

(difensive, appropriate o semplicemente ludiche) ed esplicitano motivazioni primordiali (come l'alimentazione, la difesa, l'esplorazione, ecc.), tutte riferite a fattori ambientali.

Queste dinamiche confermano che le prassie scaturiscono da flussi interattivi tra fattori neurofisiologici e fattori psicologici e mentali del bambino.

Quali sono gli elementi più significativi che cooperano nell'attuazione dei movimenti volontari? Per dare una risposta adeguata si dovrebbe far luce su un'altra nozione, quella di *coordinazione motoria*. Essa implica il controllo dei movimenti e questo controllo non può essere esercitato che dallo stesso bambino.

Nota in proposito H. Gardner (uno psicologo molto noto per i suoi studi sul sistema nervoso centrale) che «l'operazione del sistema di movimento è terribilmente complessa, richiedendo la coordinazione di una varietà estrema di componenti». È auspicabile che l'identificazione degli elementi più significativi delle prassie possa fornire dati utili per una interpretazione meno approssimata della natura della coordinazione motoria.

L'attuazione di un movimento volontario si verifica per la concorrenza di diversi fattori, di cui i più rilevanti sono:

- **la motricità**, cioè la capacità di movimento resa possibile dai neuroni presenti nella corteccia cerebrale;
- **lo schema corporeo** (che il filosofo-psicologo M. Merleau Ponty interpretava non come «il semplice risultato delle associazioni stabilite nel corso dell'esperienza, bensì [come] una presa di coscienza globale della ... postura nel mondo intersensoriale»); esso è condizione per la coordinazione spaziale, perché il movimento ha il corpo come riferimento mentre altri due fattori più generali sono *l'intelligenza e la motivazione*.

Per quanto riguarda la materia in discorso, pare che le prassie, che si configurano per il tramite della motricità e attraverso la coordinazione spaziale resa possibile dallo schema corporeo, abbiano la loro prima origine nella mente, nella quale operano le motivazioni (l'intenzione, lo scopo dell'azione), generate dalle interazioni fra il soggetto e l'ambiente; ma quanto ai primi due fattori, a ragione H. Gardner può affermare che «l'attività motoria volontaria è il risultato di una sottile interazione fra sistemi percettuali e motori».

Non può sfuggire la rilevanza che questa struttura delle prassie ha quando le attività motorie si trasferiscono dalla famiglia nell'ambiente didattico della scuola materna. L'iter didattico che qui si profila è lineare: i bambini non saranno impegnati in movimenti che esercitino questa o quella parte del corpo; la volontarietà del movimento richiede necessariamente un grado di consapevolezza dello scopo per il quale ci si impegna in attività motorie.

Con ciò si respinge l'esecuzione di un esercizio fisico fine a se stesso. Il bambino è persona, e come tale è intensamente proteso alla piena realizzazione di sé: i movimenti che l'adulto promuoverà dovranno perciò gratificare gli interessi conoscitivi, emotivo-affettivi, relazionali dei piccoli. Naturalmente ciò non vuol dire che l'attività motoria debba risolversi nel quadro dei

movimenti che spontaneamente e in forma immediata i bambini intendono esprimere.

Alla scuola, soprattutto, non può mancare - come si vedrà - un progetto educativo: solo che gli obiettivi di tale progetto devono essere coerenti con le istanze che governano il processo di formazione della personalità dei bambini.

### **La centralità del gioco**

Sono queste le premesse della mediazione didattica, nella quale ha luogo il trasferimento delle istanze generali nella prevenzione e realizzazione delle attività. Si tratta, a questo riguardo, di trovare tutte le forme 'linguisticamente' valide, ovviamente in termini di linguaggio del corpo, per conseguire i traguardi voluti.

Senza indulgere a schemi troppo specialistici, si tratta di realizzare una didattica provveduta di capacità e funzionalità comunicative dei contenuti, rispetto ai soggetti nei vari contesti scolastici offerti dalla programmazione.

Fra le modalità operative concrete, «la forma privilegiata di attività motoria - citiamo ancora dagli *Orientamenti Vigenti* - è costituita dal gioco», al quale si attribuisce, oltre al compito di sostanziare e realizzare nei fatti «il clima ludico della scuola dell'infanzia», la caratteristica di adempiere a «rilevanti e significative funzioni di vario tipo, da quella cognitiva a quella socializzante a quella creativa».

In materia, «occorre ... conoscere e sperimentare tutte le forme praticabili di gioco a contenuto motorio: dai giochi liberi a quelli di regole, dai giochi con materiali a quelli simbolici, dai giochi di esercizio a quelli programmati, dai giochi imitativi a quelli popolari e tradizionali». Quanto detto a proposito dei giochi consente, a questo punto, di fare una puntualizzazione iniziale della linea conduttrice del discorso didattico:

- nessuna concessione al puro e semplice gioco disorganico non finalizzato (nessuno spazio, quindi, a uno spontaneismo ludico selvaggio);
- nessuna anticipazione in forma di lezione', oppure di 'esercizio' formalizzato precoce;
- avviamento dell'itinerario di sviluppo a partire da forme ludico-motorie naturali e possibilmente conosciute dal bambino;
- introduzione progressiva di 'operatori' simbolici, razionali, rappresentati dall'esperienza immediata;
- organizzazione e sviluppo di tutto il campo percettivo;
- osservazione continua del comportamento dell'alunno;
- avviamento a forme di auto giudizio di autovalutazione promozionale;
- stimolazione e sostegno degli atteggiamenti di relazione e di comunicazione:
- stimolazione e sostegno di comportamenti e atteggiamenti di ipotesi e di ricerca (libertà di espressione, incoraggiamento di nuove soluzioni motorie);
- sviluppo e fissazione delle nozioni fondamentali intorno alla spazio-temporaneità e al movimento (modalità, contrasti, intensità, direzione, orientamento, posizionamento, ecc.).

Gli Orientamenti vigenti introducono, a questo proposito, l'espressione «regia educativa» per caratterizzare l'attività dell'insegnante volta a predisporre ambienti stimolanti e ricchi di opportunità diversificate di esercizio», e suggeriscono che l'insegnante potrà anche esercitare un ruolo di «conduzione» nel caso di giochi di regole, di story telling e di gioco dramma, ipotizzando un intervento rivolto a creare le condizioni affinché il bambino si possa esprimere creativamente e a stimolarlo alla ricerca di forme espressive e comunicative personali ed efficaci.

differenziate per anno di corso.

### **Traguardi d'apprendimento nel triennio dell'infanzia**

C'è un problema pregiudiziale da considerare, ossia la questione se gli obiettivi dell'educazione motoria nella scuola materna vadano formulati scanditi in ciascuno dei tre anni del corso oppure globalmente. I pareri in merito sono discordi. Vi è chi pensa che si debbano approntare obiettivi differenziati, perché gli effetti dello sviluppo corporeo sono evidenti e specifici in ciascuno dei tre anni. Ad es., si può facilmente osservare che il bambino di 3 anni corre, rallenta e si ferma a comando, ma la coordinazione dei suoi movimenti non è ancora accurata. A 4 anni c'è una maturazione di alcune capacità motorie: il bambino può modificare l'azione del corpo nella corsa o nel salto e sa fermarsi a comando. Il bambino di 5 anni, infine, si muove ormai con destrezza lungo un percorso, sa stare dritto su un piede, salta una corda correndo, ecc.

Queste rilevazioni legittimerebbero la progettazione di attività motorie differenziate per anno di corso.

Vi è però chi perora la soluzione didattica globale, sostenendo che vi sono nella vita del bambino tappe evolutive che abbracciano più anni: ogni tappa si denota per alcuni tratti generali che caratterizzano tutti gli anni considerati nella fase evolutiva. Così, per i bambini di 3-5 anni si evidenzia un generale atteggiamento di 'discriminazione percettiva del proprio corpo', ed è un atteggiamento che prende il posto di quello relativo alla percezione del corpo semplicemente vissuto: cioè, il bambino intuisce il suo sé nelle manifestazioni del corpo. È allora chiaro che, se quegli atteggiamenti sono prevalenti nell'intera fase evolutiva, è psicologicamente e didatticamente più opportuno non formulare obiettivi centrati sulle differenze evolutive annuali.

È il caso, poi, di non perdere di vista sia l'individualità dei singoli bambini, sia la medesima organizzazione didattica. L'evoluzione psico-fisica di ciascun bambino non è giustapponibile a schemi evolutivi: il piccolo di 3 anni può rimanere ancorato alla percezione del 'corpo vissuto', così come può manifestare avanzamenti che sono specifici del bambino di 4 e 5 anni.

Da ciò si può facilmente comprendere che vi sono differenze individuali di sviluppo che non sono puntualmente coerenti con la schematizzazione in fasi evolutive legate ai 3, ai 4 o ai 5 anni di età.

C'è inoltre da tenere presente che anche la scuola materna funziona sulla base di una specifica organizzazione. che non pare conformarsi all'individuazione della didattica per rigide annualità.

Una soluzione apprezzabile del problema va forse cercata nel criterio di flessibilità. Gli insegnanti hanno per compito la formulazione e la realizzazione di interventi che rispondano in modo adeguato alle risorse e alle esigenze di ciascun bambino.

Pertanto, sul piano della progettazione educativa e didattica, si dovranno impostare i criteri e gli obiettivi essenziali: la specificazione seguirà con la programmazione, allorché gli insegnanti identificheranno gli obiettivi che ritengono conseguibili dai bambini che frequentano la scuola.

In breve, si programmeranno anche attività specificamente connesse alle maturazioni che sono proprie del terzo, del quarto o del quinto anno di età; ma il tutto va gestito con sagacia per non correre il rischio di limitare, anziché promuovere, lo sviluppo delle risorse motorie di questo o quel bambino.

In questa sede si possono soltanto indicare obiettivi che siano consonanti con il tratto dominante della fase evolutiva 3-5 anni, cioè della prevalenza della discriminazione percettiva del proprio corpo.

Vi si distinguono la percezione del mondo esterno e la percezione del proprio corpo: quest'ultima attiva la funzione di interiorizzazione, e quindi avvia nel bambino la presa di coscienza dell'io. Le capacità che devono essere conseguite sono così elencabili:

- l'acquisizione dell'autonomia personale e la capacità di coordinare i movimenti del proprio corpo (a 3 anni il bambino corre, salta, si rotola, lancia, spinge, ecc., con buon grado di autonomia, anche se qualche incertezza si può verificare nella coordinazione dei movimenti);
- l'acquisizione dell'io corporeo;
- la capacità di autocontrollo (verso i 4 anni migliorano alcune capacità coordinative con le quali il movimento si fa più funzionale);
- la percezione del corpo nello spazio;
- la rappresentazione mentale dei rapporti topologici oggettuali (ritaglio di figure complesse, riconoscimento di grandezze diverse, relazioni spaziali, ecc.).

Gli obiettivi sopra elencati sono praticabili in ciascuno dei tre anni della scuola materna e hanno come meta il passaggio dalla dominanza del 'corpo vissuto' a quella del 'corpo percepito'; dovrebbe essere stimolata la rappresentazione del corpo nel suo insieme, delle sue posizioni e dei suoi movimenti; dovrebbe essere favorito un primo interesse a osservare e riflettere sulle caratteristiche e le potenzialità del corpo; ancora, risulterebbe educativamente congruo far emergere la coscienza delle proprie esperienze motorie.

I contenuti delle attività che possono avviare al conseguimento di quei traguardi sono molti, anche a ragione della loro necessaria contestualizzazione. Ogni situazione educativa radica in un ambiente che

si distingue per modelli culturali e sociali, per retaggi storici, per caratteristiche naturali, ecc.

I contenuti delle attività devono essere definiti secondo il criterio della gradualità dello sviluppo motorio; nondimeno, chi gestisce la situazione educativa avrà chiaro che qualsiasi indicazione va contestualizzata e tradotta in concreti interventi didattici, a misura delle possibilità e degli interessi dei singoli bambini e del gruppo.

La coordinazione dinamica generale, ad es., si manifesta in gran parte della vita quotidiana del bambino. Essa, infatti, comprende tutte le azioni collegate alle sue necessità: mangiare, lavarsi, vestirsi, spogliarsi, scendere, salire, allacciare, slacciare, aprire, chiudere, ecc. Ciò significa che tali azioni costituiscono degli indicatori dello sviluppo motorio generale, preziosi per orientare l'azione educativo-didattica.

Per ciò che concerne la capacità di coordinazione segmentaria, gli obiettivi e i contenuti si riferiscono alla coordinazione oculo-manuale (si pensi al movimento delle mani e alla loro coordinazione con la percezione visiva), a quella oculo-podalica (l'esempio in questo caso è il calciare) e a quella arti inferiori-arti superiori (ad es., nel saltare a corda).

Converrà evitare l'uso di esercizi fini a se stessi, perché l'acquisizione della coordinazione e del controllo motorio va promossa tramite esperienze di gioco, di relazione, di comunicazione.

Un giusto rilievo merita, infine, anche l'organizzazione spazio-temporale, che i bambini vengono gradualmente conseguendo.

Sarà cura degli insegnanti offrire opportunità di costruzione e di organizzazione dello spazio fisico e relazionale; di acquisizione di concetti relativi a spazio e orientamento (vicino/lontano, sopra/sotto, ecc.); di iniziale intuizione della successione temporale delle azioni; di intuizione di concetti relativi a tempo e spazio (prima/dopo, lento/veloce, ecc.).

Su tutti questi aspetti ritorneremo più avanti, trattando la didattica delle attività motorie.

### **Concetti metodologici generali**

‘Metodo’ etimologicamente vuol dire ‘seguire una via’ (*metà* = per, *odòs* = cammino, via); naturalmente, seguire la via migliore per un risultato efficace.

Nella situazione educativo didattica un ‘metodo’ trova fondamento in due fattori: quello oggettivo, relativo alla natura della disciplina da insegnare, e quello soggettivo, riferibile alle personalità dei singoli allievi. Esso configura l'itinerario lungo il quale questi due fattori interagiscono in vista della facilitazione dell'apprendimento, il che vale ovviamente anche nella scuola materna e per la sfera della educazione motoria.

I metodi didattici per le attività motorie nella scuola materna si richiamano a due criteri pregiudiziali.

Il primo riguarda la connessione fra *i movimenti volontari*, o prassie, di cui si è già parlato, e *i movimenti riflessi*, cioè quelle condotte motorie immediate che si attivano di fronte a determinate stimolazioni, fondate su meccanismi conosciuti come 'automatismi primari', operanti come primi organizzatori dello sviluppo motorio.

Il bambino di qualche mese ha un riflesso di prensione automatico, ma già dopo il sesto mese il movimento di prensione diviene volontario. Ciò vuol dire che le prassie sostituiscono i movimenti riflessi? Meglio dire che questi movimenti sono incorporati nell'attività volontaria conservando la propria funzionalità.

Ne consegue che sul piano didattico non si deve avere preoccupazione di insegnare i movimenti che hanno natura riflessa: semmai, l'intervento didattico sarà diretto a perfezionarli, attivandoli in situazioni diverse. Quando poi la motricità diventa volontaria, i movimenti si iscrivono nella vita psichica della persona e perdono la loro caratteristica di riflesso.

Tutto ciò porta a considerare il secondo motivo pregiudiziale. Si imposterà una didattica correlata all'idea di *educazione al movimento*, oppure una didattica che implica *un'educazione con il movimento*? Le diversità fra le due alternative sono state rilevate nella letteratura specializzata. L' 'educazione del movimento' comporta una didattica che prevede esercizi specifici e graduali, in relazione al perseguimento di traguardi formativi fondamentali. L'obiettivo di tale impostazione è chiaro: le attività devono gradualmente assicurare nel movimento del bambino destrezza e capacità motoria.

Un progetto educativo delineato secondo il criterio della 'educazione con il movimento' rifiuta la sistematica esecuzione di esercizi diretti a sviluppare le capacità motorie. In questa prospettiva, il movimento si afferma come mezzo di educazione globale della personalità.

I sostenitori dell'alternativa aggiungono che una motricità efficace ed espressiva si traduce in equilibrio emotivo, che a sua volta è condizione necessaria per un buon sviluppo delle funzioni mentali.

Tuttavia, le due concezioni educative, così opposte l'una all'altra, appaiono unilaterali, mentre appare molto più razionale concepirle come complementari, poiché mettono in evidenza due aspetti di ogni progetto educativo che si integrano fra loro: nessun progresso culturale (ossia nessuna crescita personale attraverso le diverse abilità e attività dell'organismo) può aver luogo senza che le attività stesse controllino le abilità, rendendole strumentali alla crescita.

Così, il progresso culturale realizzabile *attraverso il movimento* diviene possibile soltanto a patto che il movimento stesso si raffini strumentalmente (educazione *del* movimento). **In altri termini, non si può educare con il movimento senza una educazione *del* movimento stesso.**

## **I metodi didattici**

Risulta sempre più difficile accogliere talune, ancora diffuse, convinzioni circa una evoluzione spontanea della persona verso apprezzabili livelli di sviluppo e di apprendimento, fondata casualmente sull'occasionalità degli stimoli e sull'estemporaneità degli interventi metodologico-didattici.

Ancor più, un atteggiamento occasionale risulta inaccettabile quando si riferisce all'ambito educativo scolastico, in cui la programmazione delle attività e l'intenzionalità degli interventi prevedono l'utilizzo di procedure non casuali o episodiche.

Le attività motorie non possono prescindere da questi presupposti e si muovono, pertanto, sul piano del discorso metodologico, nell'ottica di quanto è stato in tempi più o meno recenti accolto e condiviso nell'intero complesso delle attività scolastiche.

Le ricerche più recenti, condotte negli Stati Uniti e nel Canada, propongono suggerimenti e nuovi elementi utili per un corretto e variato utilizzo dei metodi didattici e degli stili di insegnamento nel campo delle attività motorie.

Si può partire dalla distinzione tradizionale tra stile di insegnamento direttivo e stile di insegnamento non direttivo. È utile ricordare che lo stile di insegnamento direttivo è centrato sull'insegnante e si riferisce a metodi didattici di tipo deduttivo; lo stile di insegnamento non direttivo è, invece, centrato sul bambino e si riferisce a metodi didattici di tipo induttivo.

Si può comprendere facilmente che lo stile direttivo è orientato verso scelte di tipo addestrativo e imitativo, mentre lo stile non direttivo è orientato verso scelte di tipo sperimentale e di approccio-scoperta. In tal senso, si può far corrispondere allo stile di insegnamento direttivo i metodi prescrittivo, misto e dell'assegnazione dei compiti, mentre a quello non direttivo i metodi della risoluzione dei problemi, della scoperta guidata e della libera esplorazione (fig. 5.7).

Nessuna procedura di insegnamento, in realtà, si fonda su stili e metodi univoci e assoluti, né esiste, come ha notato giustamente M. Piéron, uno stile di insegnamento ideale o una gerarchia tra i diversi metodi didattici, in quanto a ciascuno di essi corrispondono obiettivi ed effetti diversi.

Si tratta, allora, di identificare l'itinerario da privilegiare nella combinazione tra stile di insegnamento direttivo e non direttivo e nell'interazione dei metodi didattici .

A partire dalla combinazione degli stili di insegnamento, sono presentate le fasi progressive di applicazione dei diversi metodi, come itinerario e strategia nel rapporto di insegnamento-apprendimento. Lo schema ha la forma di un imbuto: nella parte superiore prevalgono i metodi induttivi, che prevedono ampie e diversificate risposte dei bambini agli stimoli proposti; man mano che si passa a metodologie di tipo deduttivo, la gamma di risposte si restringe e si incanala verso gli obiettivi specifici che si intendono realizzare.

L'intenzionalità dell'intervento si riscontra nella consapevolezza di utilizzare procedure didattiche controllabili e verificabili con opportuni momenti di osservazione e di valutazione dei diversi livelli di apprendimento.