



Verso la Physical Literacy: percorsi di riflessione e ricerca di senso nella pratica dell'educazione fisica nella scuola primaria

Toward the Physical Literacy: Pathways of Thoughts and Searching for Meaning in Teaching Primary Physical Education

Simona Nicolosi

Università degli Studi Kore di Enna - simona.nicolosi@unikore.it

Carla Greco

Miur-Coni - carla.greco@unikorestudent.it

Jessica Mangione

University of Limerick, Ireland - jessica.mangione@ul.ie

Francesco Sgrò

Università degli Studi Kore di Enna - francesco.sgro@unikore.it

Mario Lipoma

Università degli Studi Kore di Enna - mario.lipoma@unikore.it

ABSTRACT

The benefits of physical activity are widespread among the Scientific Communities of Practice. Since childhood, to structure stable health behaviors, it becomes essential to learn and master capabilities in taking care of themselves and practicing regular exercise, to acquire knowledge and skills related to the embodied dimension of the human nature.

In this sense, the family and, later, the school should create opportunities and build learning contexts that allow children to support and valorize this fundamental part of the human being. The current study was aimed to analyse the representations of physical education teaching in a sample of 108 primary school teachers. The instruments used to reach this purpose were a focus group and two questionnaires. A 10-person focus group was realized with eight teachers and two sport coaches of the national project Sport di Classe; the questionnaires were administered to the whole sample of teachers and their principals.

Findings allow to map a detailed representation of the teaching methods and activities in the physical education classes of our sample. Finally, we discussed the emerging issues of this Self-Analysis of the Teacher Education Practices, such as the need to pursue with effectiveness the objectives of the Physical Literacy as well as the specific limits linked to the pre-service teacher education programs and the lack of a Physical Education Expert.

I benefici dell'attività fisica all'interno di un complessivo stile di vita salutare sono ormai riconosciuti dalle comunità scientifiche di pratica. Per strutturare comportamenti stabilmente finalizzati all'acquisizione di capabilities che riguardano la cura di sé e la realizzazione di attività fisiche adeguate alle proprie necessità, diventa essenziale apprendere sin dall'infanzia conoscenze, abilità e competenze relative alla dimensione incorporata della natura umana. In tal senso, la famiglia e, successivamente, la scuola hanno il ruolo di creare opportunità e contesti di apprendimento che consentano di supportare e valorizzare questa parte ineludibile dell'umano.

L'obiettivo della ricerca empirica, descritta nel presente articolo, è stato quello di descrivere e analizzare le rappresentazioni della pratica didattica dell'educazione fisica di un gruppo di 108 insegnanti. Gli strumenti utilizzati sono stati un focus group, realizzato con un piccolo gruppo di insegnanti e tutor sportivi del progetto Sport di Classe, e due questionari strutturati, distribuiti agli insegnanti e ai loro dirigenti scolastici.

I risultati ottenuti consentono di tracciare una dettagliata rappresentazione dei metodi e delle attività didattiche dell'educazione fisica. Sono stati discussi i temi principali dell'analisi realizzata dagli insegnanti sui propri processi educativi, da cui emergono la necessità di orientare la propria azione didattica verso gli obiettivi della Physical Literacy ma anche specifici limiti legati alla formazione iniziale degli insegnanti e all'assenza di una figura professionale specializzata.

KEYWORDS

Sport Pedagogy, Primary School, Physical Education, Teaching Methods, Pedagogical Ontologies.
Pedagogia dello Sport, Scuola primaria, Educazione fisica, Metodi di insegnamento, Ontologie Pedagogiche.

* **Sebbene il contributo sia il risultato di un lavoro collettivo degli autori, le parti sono da attribuirsi come segue: Simona Nicolosi: paragrafi 2.1, 2.2, 2.4 e Conclusioni; Carla Greco: paragrafo 1, tab. 1 e figure 1, 2 e 4; Jessica Mangione: paragrafo 2.3 e tab. 2; Francesco Sgrò: paragrafo 2.5; Mario Lipoma: Introduzione.**

Introduzione

Le ricerche scientifiche sulla *Physical Literacy* sono aumentate notevolmente dall'inizio del secolo attuale (Lundvall, 2015). Sebbene una delle prime definizioni sia stata proposta da Morrison già nel 1994, più recentemente Whitehead (2010, 2013) ha ridefinito la questione sia da un punto di vista teorico che operativo. Il suo significato si lega a quello di *capability* e riguarda il potenziale innato che descrive la dimensione incorporata della natura umana (Whitehead, 2010), include elementi quali «motivazione, fiducia, competenza fisica, conoscenza e comprensione», in cui l'esercizio diventa parte integrante di uno stile di vita (Whitehead, 2013).

La *Physical Literacy* può essere considerata come uno sfondo che attribuisce significato all'educazione del movimento e della corporeità (Lipoma, 2014) e, al tempo stesso, una delle sue finalità fondamentali, perché esprime il grado di competenza, autonomia e responsabilità attraverso cui un individuo sceglie, programma e pratica attività fisiche e sportive in maniera consapevole per tutelare il proprio stato di salute e prendersi cura di sé (Whitehead, 2013). Di conseguenza, questa non riguarda soltanto il periodo dell'infanzia e dell'adolescenza, ma dovrebbe innestarsi nell'intero arco dello sviluppo, in un divenire che ciascun individuo costruisce e struttura su di sé, per migliorare la qualità della propria vita attraverso l'attività fisica o sportiva.

In particolare, le ricerche scientifiche su questo argomento possono essere raggruppate in tre nuclei principali (Lundvall, 2015): il ruolo educativo della *Physical Literacy*, le sue relazioni con lo sport e il significato che assume la valutazione nel quadro di un processo educativo più complessivo.

Il primo nucleo è fortemente presente nella letteratura scientifica proprio per «la mancanza di una base filosofica espressa nelle pratiche dell'educazione fisica, un fondamento logico che possa sostenere la disciplina scolastica e lo sviluppo dei bambini e dei giovani nell'arco della loro vita» (Lundvall, 2015, p. 114). Un campo fondamentale di riflessione riguarda il modo in cui le finalità educative della *Physical Literacy* possono migliorare la pratica dell'educazione fisica. Tuttavia, a causa della frammentazione dei fondamenti epistemologici della *Physical Education* (Nicolosi, 2014) è mancata coesione nell'applicazione di un approccio curricolare condiviso nei contesti educativi o, più spesso, un legame sostanziale tra pratica didattica e quadro teorico di riferimento. Ciò significa che le scelte teorico-metodologiche con cui la *Physical Literacy* sarà incorporata nell'educazione fisica scolastica segneranno un'importante cambiamento di paradigma nel panorama scientifico internazionale.

Il secondo nucleo riguarda le relazioni con lo sport. Secondo Pot e Hilvoorde (2013), l'impegno nelle attività fisiche è un obiettivo centrale della *Physical Literacy*, che va esteso anche ai contesti sportivi. Il contesto in cui l'azione viene realizzata influenza il significato di quell'azione; ciò ha conseguenze per l'apprendimento e la comprensione delle azioni motorie. Lo sport è spesso associato alla competizione, mentre la *Physical Literacy* si rivolge allo sviluppo personale e alla realizzazione del potenziale individuale.

Il terzo ed ultimo nucleo di ricerche riguarda la relazione tra la valutazione sommativa e il concetto di *Physical Literacy* nella sua complessità. Bisognerebbe valutare il conseguimento di standard di abilità, la comprensione di ciò che influenza l'efficienza fisica e psicologica, la motivazione e la conoscenza dei concetti basilari su corpo, il movimento e la salute. Uno dei problemi fondamentali è quello di tradurre gli ideali espressi dal concetto di *Physical Literacy* in un *assessment* quantificabile e qualificabile.

Per provocare un cambiamento nei contesti educativi, che vada verso le direzioni indicate dalla ricerca scientifica, quindi, è necessario condividere linguaggi, strategie didattiche e dispositivi pedagogici all'interno di comunità scientifiche di pratica, comunicare i risultati delle esperienze didattiche e arrivare a percorsi di crescita basati sulle comuni finalità educative della *Physical Literacy*.

La ricerca che viene presentata in questo articolo intende andare in questa direzione. I tre assi di ricerca connessi alla *Physical Literacy* sono stati discussi con gli insegnanti e sono state osservate le pratiche didattiche dell'educazione fisica, cercando di cogliere le necessità espresse a livelli micro (la relazione tra docenti e allievi) e macro (la scuola e il territorio). In particolare, sono stati affrontati gli aspetti metodologici della didattica – dalla scelta degli obiettivi e delle attività alla valutazione – e il ruolo che assumono le attività motorie e sportive nel quadro educativo complessivo – considerando anche le esperienze realizzate con i tutor sportivi scolastici del Progetto Sport di Classe.

1. L'indagine Empirica

1.1. Obiettivo

L'obiettivo della ricerca empirica è stato quello di descrivere e analizzare le rappresentazioni della pratica didattica dell'educazione fisica e, in particolare, le modalità, gli strumenti e il grado di efficacia con cui si perseguono concretamente le finalità della disciplina. Sono state indagate, inoltre, le convinzioni personali degli insegnanti riguardo ai significati e ai valori assegnati all'area del corpo e del movimento e alla percezione della qualità con cui la scuola primaria trasmette agli alunni le competenze connesse alla *Physical Literacy*.

1.2. Metodi

L'indagine empirica è stata realizzata attraverso metodi e strumenti della ricerca qualitativa. Sono stati rispettati i criteri di credibilità, trasferibilità, consistenza e neutralità che sostengono il rigore e la precisione delle procedure e dei risultati ottenuti (Lincoln, Guba, 1985).

Secondo il principio della credibilità, il ricercatore persegue la veridicità dei risultati che scaturiscono da quanto riferito dagli intervistati e da ciò che viene osservato nel contesto. In tale quadro, diviene indispensabile il confronto dei risultati con i diversi gruppi che hanno partecipato alla ricerca e con altre figure che si occupano del fenomeno. La trascrizione del focus group e i risultati delle osservazioni sono stati revisionati da un docente, per evitare che errori interpretativi potessero modificare il significato di quanto espresso durante la discussione. I testi delle interviste ai tutor sono stati sottoposti agli stessi, che hanno discusso e approvato la versione finale.

Si rispetta un criterio di trasferibilità quando i risultati, per similarità o buon adattamento, appaiono appropriati anche in contesti esterni rispetto a quello dello studio (Lincoln, Guba, 1985).

La consistenza riguarda la solidità e la coerenza dei risultati. Uno dei compiti del ricercatore è quello di riflettere sulla possibilità che i risultati della sua ricerca siano ripetibili in altre indagini proposte in situazioni o gruppi di soggetti simili o uguali (Lincoln, Guba, 1985).

Il criterio della neutralità consiste nella garanzia che i risultati di uno studio

siano modellati su quanto appreso dagli intervistati, piuttosto che su pregiudizi, motivazioni o interessi dei ricercatori (Lincoln, Guba, 1985).

Durante lo sviluppo del presente lavoro si è fatto ricorso a specifiche strategie per accrescere il valore della credibilità. In particolare, sono state adottate l'osservazione continua, la triangolazione e il colloquio tra pari. L'interazione prolungata nelle scuole partecipanti è stata realizzata dai tutor sportivi per circa 6 mesi. L'utilizzo di fonti multiple dei dati (focus group, questionari ai docenti e ai dirigenti e interviste ai tutor) ha avuto lo scopo di amplificare la qualità della ricerca e di perseguire, in particolare, il criterio della credibilità. La convergenza di più prospettive (docenti, tutor, dirigenti e ricercatori) ha consentito di analizzare diversi aspetti di uno stesso fenomeno. Attraverso la triangolazione si riducono anche le distorsioni derivanti da una singola fonte di dati o da un unico ricercatore, potenzialmente soggetto a *bias*. I colloqui realizzati con una delle docenti e i tutor hanno consentito di verificare, infine, i risultati sviluppati durante il processo di analisi dei dati.

1.3. Partecipanti

Sono stati coinvolti nell'indagine 108 insegnanti (M=10; F=98) e 4 dirigenti scolastici (M=2; F=2) appartenenti a scuole primarie della provincia di Enna. Sono stati parte attiva nella raccolta dei dati e nella realizzazione della ricerca anche 2 tutor sportivi scolastici (F=2) coinvolti nel progetto Sport di Classe delle scuole partecipanti.

1.4. Strumenti e procedure

Il lavoro è stato avviato attraverso un focus group realizzato con 8 insegnanti delle scuole coinvolte e i 2 tutor sportivi scolastici coinvolti nel progetto Sport di Classe. La finalità principale del focus group è stata quella di costruire uno sfondo condiviso di convinzioni, valori, significati e percezioni attribuiti alla didattica dell'educazione fisica.

Sulla base dei dati emersi dal focus group, sono stati predisposti e somministrati due questionari: il primo, rivolto ai dirigenti scolastici, era costituito da 34 domande a risposta aperta e 6 a risposta chiusa; il secondo, somministrato ai docenti, era composto da 26 domande a risposta aperta e 21 a risposta chiusa.

2. Risultati

2.1. Il questionario per i dirigenti scolastici

Le informazioni raccolte attraverso il questionario per i dirigenti scolastici riguardano la presenza di strutture scolastiche per lo svolgimento di attività di educazione motoria e sportiva, la realizzazione di progetti per gli alunni e di corsi di aggiornamento per gli insegnanti in temi connessi al benessere, all'alimentazione, al movimento e allo sport.

Le scuole coinvolte nell'indagine empirica dispongono almeno di una palestra. Per quanto riguarda l'adeguatezza delle strutture rispetto alle necessità dell'utenza, i dirigenti scolastici di due scuole ritengono che servirebbero palestre più grandi per la pratica delle attività motorie. Al momento della compilazione

del questionario, non si prevedevano progetti per la realizzazione di nuove strutture.

I progetti collegati all'educazione fisica e allo sport sono aumentati negli anni scolastici 2014/15 e 2015/16, probabilmente per la crescente attenzione rispetto a questi temi ma anche alla positiva eco suscitata dal progetto di Alfabetizzazione motoria e dalle successive edizioni (Progetto Primaria e Progetto Sport di Classe). I progetti di educazione alimentare, in particolare quello denominato "Frutta nella scuola", hanno avuto una presenza costante sin dal 2009.

I corsi di aggiornamento per gli insegnanti non si rivolgono ai temi dell'educazione del movimento o alla salute, ad eccezione di un unico corso sul primo soccorso.

2.2. Il questionario per i docenti

Nella prima parte del questionario per i docenti sono state indagate le opinioni sullo svolgimento dell'educazione fisica nell'istituto in cui lavorano, sull'adeguatezza del numero delle ore dedicate al movimento, delle strutture e degli strumenti legislativi. È stato inoltre esplorato il livello generale di informazione dei docenti sui progetti extracurricolari destinati agli allievi e sui corsi di aggiornamento professionale collegati allo sport, al movimento o all'educazione alla salute attivati o in previsione.

Un'altra serie di domande riguardavano la percezione degli insegnanti delle modalità di realizzazione dell'educazione fisica, i metodi didattici utilizzati dagli insegnanti curricolari o dagli esperti (i tutor sportivi e i docenti specializzati) e le attività svolte per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento motorio. Nella parte finale del questionario è stato chiesto al docente di esprimere ciò che avrebbe voluto realizzare, in assenza di limitazioni, per raggiungere gli obiettivi del benessere fisico, psichico e relazionale degli alunni.

Le risposte dei docenti alle domande della prima parte del questionario sono riportate nella tabella 1. Alle domande sulla quantità di ore dedicate all'educazione fisica e dello svolgimento delle attività, la maggior parte degli insegnanti ritiene che sia adeguata, anche se non vi è una differenza elevata con i colleghi che sostengono il contrario. Invece, vengono percepite come inadeguati gli strumenti legislativi e, soprattutto, le strutture. Anche se sono presenti progetti per la realizzazione di attività fisiche e sportive (in particolare il progetto Sport di Classe che, al momento della raccolta dei dati, era in corso di svolgimento in tre scuole su quattro), secondo molti docenti non vengono svolte attività sportive. Un aspetto interessante riguarda, a nostro avviso, la percezione dell'importanza attribuita al movimento nella formazione degli alunni e l'interesse verso corsi di aggiornamento sull'educazione motoria. Infatti, come emerso anche durante il focus group, i docenti sentono la necessità di una formazione più specifica e principalmente pratica sui temi dell'educazione fisica e sportiva.

<i>Domande</i>	Si	%	No	%	nr	%
Le ore di EF* sono sufficienti?	59	54,63	44	40,74	5	4,63
L'EF è realizzata in maniera adeguata?	51	47,22	45	41,67	12	11,11
La legislazione per una educazione integrale dell'alunno è appropriata?	35	32,41	62	57,41	11	10,18
La legislazione sulle attività sportive è appropriata?	26	24,08	68	62,96	14	12,96
Le strutture scolastiche destinate allo svolgimento delle attività motorie sono adeguate?	23	21,3	78	72,22	7	6,48
Le strutture sportive sono adeguate?	18	16,67	79	73,15	11	10,18
Presenza di progetti relativi all'EF e sportiva	83	76,85	15	13,89	10	9,26
Presenza di tutor/specialisti esterni che si occupano dell'EF e sportiva**	42	38,89	52	48,15	14	12,96
Presenza di docenti specializzati in educazione fisica	2	1,85	98	90,74	8	7,41
Svolgimento di attività sportive	20	18,52	64	59,26	24	22,22
Corsi realizzati sull'EF	14	12,96	85	78,71	9	8,33
Utilità percepita dei corsi per gli insegnanti sull'EF	75	69,44	4	3,71	29	26,85
Se non avesse alcun limite materiale, normativo o formativo, vorrebbe una "scuola in movimento"?	69	63,89	15	13,89	24	22,22

* EF = Educazione Fisica
 ** Al momento della raccolta dei dati, il progetto Sport di Classe, che prevede la presenza del tutor sportivo scolastico, era stato avviato da 3 scuole su 4

Tab. 1 - Frequenze di risposta relative alle domande del questionario per i docenti (n=108)

2.3. Dall'“Alfabetizzazione Motoria” allo “Sport di Classe”: il ruolo dell'esperto in attività motorie e sportive nella scuola primaria

Una parte della discussione del focus group e delle domande del questionario ha interessato il progetto Sport di Classe e il ruolo della figura professionale esperta nella didattica delle attività motorie e sportive collegata al progetto, il tutor sportivo scolastico.

Il progetto Sport di Classe è nato dalla collaborazione tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e il Comitato Olimpico Nazionale Italiano (CONI), al quale si è unito il Comitato Italiano Paralimpico (CIP). Le finalità principali sono state la valorizzazione dell'educazione fisica e sportiva nella scuola primaria e la promozione di stili di vita sani e salutari nell'ottica dell'inclusione sociale. La prima edizione, ideata come progetto pilota, è stata denominata “Alfabetizzazione Motoria nella Scuola Primaria” ed è stata realizzata durante l'anno scolastico 2009/10.

Inizialmente si prevedeva la realizzazione di due ore settimanali di educazione fisica per ogni classe individuata con un massimo di 30 ore per l'intero periodo previsto. Il docente di scuola primaria, al quale restava la responsabilità educativa, veniva affiancato da un esperto in scienze motorie. La scelta dell'esperto

era compito del dirigente scolastico, che selezionava il nome da un elenco redatto dagli uffici scolastici provinciali.

Il progetto prevedeva anche la presenza di un supervisore che si occupava dell'assistenza scientifica e formativa degli esperti. Ogni supervisore si occupava della formazione di circa 10 esperti. La prima fase ha coinvolto un numero limitato di scuole: sono state selezionate in totale 31 provincie e all'interno di ognuna un numero limitato di plessi scolastici, considerando la presenza di spazi adeguati (palestre, campi sportivi, spazi aperti). Le scuole selezionate avrebbero dovuto realizzare integralmente le attività previste, in tutte le loro caratteristiche. Durante il primo anno, hanno aderito all'iniziativa oltre un migliaio di plessi scolastici e in ognuno di essi hanno effettivamente partecipato gli alunni di due sezioni (dalla prima alla quinta). La programmazione successiva si è basata sui risultati del progetto pilota.

Dopo il primo triennio, la collaborazione tra il MIUR e il CONI ha consentito di realizzare un nuovo progetto, esteso al territorio nazionale, portato a termine nell'arco di un solo anno scolastico, il 2013/14, chiamato "Progetto Primaria". Per ogni scuola che ha presentato la richiesta di partecipazione, è stata individuata una sola sezione, in cui l'insegnante dell'area dei linguaggi non verbali ha svolto due ore settimanali di attività motorie in collaborazione con l'esperto, partecipando quindi alla gestione e alla programmazione delle lezioni. Tra le novità introdotte in questa edizione, ci sono state il monitoraggio delle abilità motorie e le rilevazioni antropometriche. Infatti, a tal fine l'esperto, in collaborazione con l'insegnante di classe, ha previsto alcune giornate di valutazione all'interno delle quali è stato chiesto ai bambini di svolgere alcuni test motori standardizzati. L'esperto si è occupato anche della rilevazione del peso corporeo e dell'altezza di ogni bambino, dalla quale ha successivamente ricavato l'indice di massa corporea.

A partire dall'anno scolastico 2014/15 è stato avviato il progetto Sport di classe, che ha rappresentato una continuazione rispetto alle precedenti esperienze (Alfabetizzazione Motoria e Progetto Primaria). La nuova edizione del progetto è stata estesa a tutte le classi delle scuole che hanno aderito.

Il ruolo dell'esperto è cambiato nel corso degli anni; nelle prime edizioni del progetto – dal progetto pilota sino all'edizione del 2013/2014 (Progetto Primaria) – l'esperto è stato presente due ore a settimana in ogni classe, partecipando attivamente allo svolgimento della lezione in palestra, in collaborazione con l'insegnante di classe al quale restava la responsabilità educativa. A partire dall'anno scolastico 2014/15, all'esperto è stato attribuito il ruolo di "tutor sportivo scolastico", cioè di un professionista che agisce a supporto del dirigente scolastico e degli insegnanti, per ciò che riguarda la realizzazione delle attività motorie e sportive. Il tutor non ha avuto più il compito di gestire tutte le lezioni di educazione fisica insieme all'insegnante, ma si è occupato di trasmettere le proprie conoscenze al docente e, allo stesso tempo, di mediare i rapporti tra gli enti sportivi locali e la scuola.

È cambiata anche l'organizzazione delle ore: nelle edizioni precedenti l'esperto doveva svolgere tutte le ore in palestra; nell'edizione del 2014/15, invece, il tutor ha assunto un ruolo di supervisione dell'attività dell'insegnante, per un totale di 6 ore (1 ora al mese per ogni classe). Altre 4 ore sono state destinate all'organizzazione dei giochi primaverili e di fine anno, alla formazione dei docenti e alla collaborazione con il Centro Sportivo Scolastico.

Nelle scuole coinvolte nella ricerca descritta in questo articolo, gli insegnanti hanno chiesto un intervento sostanziale da parte del tutor, proprio per la necessità di condurre delle attività per cui sono richieste competenze specialisti-

che nella didattica delle attività motorie. Tuttavia, le ore previste per la formazione dei docenti sono state 4 nell'a.s. 2014/15 e solo 2 nell'a.s. 2015/16, sommate alle altre attività.

Nella tabella 2 vengono riassunte alcune delle caratteristiche principali dei progetti realizzati dal 2009 al 2016. Dal confronto dei diversi anni è possibile evincere anche i cambiamenti apportati nell'organizzazione delle ore e nel ruolo dell'esperto sportivo. Nell'a.s. 2015/16, il progetto ha previsto una nuova organizzazione delle ore, anche se i compiti del tutor non sono stati modificati rispetto all'anno precedente.

Nome del progetto	Anni scolastici	Durata temporale prevista	Durata temporale effettiva	Ore dell'esperto in palestra (o di lezione frontale)	Ore dell'esperto dedicate ad altre attività (o trasversali)	Ore totali per classe	N. max di classi assegnate a ciascun tutor	Ruolo dell'esperto sportivo
Progetto pilota	2009/10	4 mesi	4 mesi (da febbraio a giugno 2010)	20 ore a settimana	0	Massimo 30 ore	10	Lezione frontale in collaborazione con l'insegnante di classe
Alfabetizzazione Motoria nella Scuola Primaria	2010/11	"	4 mesi (da febbraio a maggio 2011)	"	"	"	"	"
Alfabetizzazione Motoria nella Scuola Primaria	2011/12	"	4 mesi (da febbraio a maggio 2012)	"	"	"	"	"
Alfabetizzazione Motoria nella Scuola Primaria	2012/13	"	4 mesi (da febbraio a maggio 2013)	"	"	"	"	"
Progetto Primaria	2013/14	5 mesi	5 mesi (da febbraio a giugno 2014)	10 ore a settimana	"	"	5	"
Sport di Classe	2014/15	9 mesi (intero anno scolastico)	6 mesi (da dicembre 2014 a maggio 2015)	6 ore (1 ora al mese per ogni classe)	4 ore per ogni classe	10 ore	30	Lezione frontale: Supervisione del docente durante le attività in palestra Attività trasversali: programmazione delle attività, formazione docenti, giochi di primavera e di fine anno, collaborazione con il Centro Sportivo Scolastico.*
Sport di Classe	2015/16	"	5 mesi (da gennaio a maggio 2016)	10 ore (2 ore al mese per ogni classe)	2 ore (per ogni classe)	12 ore	20	"

Tab. 2 - Caratteristiche dei progetti di potenziamento dell'educazione fisica nella scuola primaria dal 2009 al 2016

2.4. La didattica dell'educazione fisica

L'analisi del contenuto delle risposte alle domande aperte del questionario ha consentito di estrapolare i lemmi chiave che descrivono le rappresentazioni dei docenti dei concetti di "didattica dell'educazione fisica", di "metodologia dell'insegnamento dell'educazione fisica" e, infine, di scuola "ideale". I lemmi (e le relative occorrenze di risposta) sono stati collegati tra loro sulla base dei significati emergenti dall'analisi del significato e rappresentati all'interno di tre alberi semantici, mostrati nelle figure 1, 2 e 4. Dall'analisi emerge, a nostro avviso, un'intenzionalità critica dei docenti nell'autovalutazione dei processi di insegnamento-apprendimento delle attività motorie.

Riguardo alla pratica della didattica dell'educazione fisica, una prima distinzione viene effettuata tra obiettivi e attività (figura 1). I docenti considerano nella loro didattica obiettivi prevalentemente diretti, di processo o di risultato. Solo un docente ritiene che la didattica delle attività motorie possa includere anche obiettivi sociali ed emozionali (o indiretti). Tra le attività, invece, rientrano principalmente il gioco e l'esercizio fisico. Gli aspetti ludici e addestrativi sono entrambi presenti e nettamente distinti anche nelle loro sottocategorie, due diramazioni semantiche che descrivono due modalità separate nell'azione didattica. Il gioco viene definito dai docenti come un'attività pratica che guarda all'allievo nella sua globalità, allo sviluppo del suo potenziale motorio e viene descritto attraverso le modalità di partecipazione (individuale o di gruppo), la struttura (guidata o libera), le sue caratteristiche tipiche (movimento e sport). L'esercizio si caratterizza, invece, per i suoi elementi di sequenzialità e individualità. Gli obiettivi legati a questa attività vengono raggiunti attraverso l'addestramento delle singole parti del corpo, attraverso l'impiego di attrezzature e tecniche specifiche. Il percorso di apprendimento svolto attraverso l'esercizio sembrerebbe essere inverso a quello del gioco: mentre il primo parte da compiti che interessano le parti del corpo per ricomporre un quadro complessivo, il secondo parte dall'individuo nella sua totalità per incanalarsi successivamente in conoscenze e abilità specifiche.

La mappa delle metodologie didattiche (figura 2) sembrerebbe riflettere questa visione degli obiettivi e delle attività: i metodi diretti possono essere coerentemente collegati alle esercitazioni, mentre quelli indiretti alle attività ludico-sportive. Tuttavia, le frequenze di risposta indicano che i metodi indiretti sono più utilizzati. Questa mappa sembrerebbe rivelare anche *quali* attività vengano realizzate effettivamente dai docenti. Se si osservano le frequenze di risposta dei metodi didattici diretti e indiretti, infatti, appare evidente che i secondi sono descritti anche in modo più articolato.

Un ulteriore confronto utile, a nostro avviso, riguarda le differenze tra la rappresentazione che i docenti intervistati hanno dato dell'insegnamento dell'educazione fisica (figura 2) e la dimensione metodologica dell'educazione motoria che scaturisce invece dall'analisi della letteratura scientifica (figura 3; Lipoma, 2014, p. 81). Seguendo il criterio di trasferibilità dei risultati, i lemmi delineati attraverso le risposte dei docenti e i loro significati sono stati confrontati con i termini corrispondenti del lemmario delle ontologie pedagogiche dell'educazione motoria nato all'interno del Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale Ontoped¹

1 Il progetto di ricerca sul tema della "Rappresentazione della conoscenza pedagogica, ontologie e reti semantiche relative ai concetti di Didattica delle attività motorie e sportive in ambiente educativo" (Responsabile Scientifico dell'Unità di ricerca

(Margiotta, 2014). Il lavoro svolto nell'ambito del Progetto Ontoped sulla didattica delle attività motorie e sportive ha consentito di sviluppare una rappresentazione ontologica dell'educazione motoria, tramite l'individuazione dei lemmi centrali che costituiscono l'educazione motoria. Il lavoro di analisi della letteratura scientifica è stato rappresentato attraverso un albero semantico con cinque diramazioni principali (epistemologica, fenomenologica, metodologica, referenziale e assiologica) (Lipoma, 2014). Una delle finalità del progetto di ricerca Ontoped è stata quella di restituire una rappresentazione delle conoscenze di natura teorico-scientifica dell'educazione motoria che potesse essere discussa da parte delle comunità scientifiche di pratica e modificata attraverso l'applicazione di una pratica didattica scientificamente fondata.

La rappresentazione dei docenti dell'educazione fisica (figura 2) è meno articolata della mappa ontologica dell'educazione motoria (figura 3), che non riguarda solo la didattica della disciplina scolastica, ma rivela anche la presenza di una forte connessione tra gioco, cooperazione e movimento. Sul piano semantico, i significati sono corrispondenti finché riguardano la zona comune tra le diverse discipline. Come in effetti anche i docenti stessi rilevano, ciò dipende dalla carenza di una formazione specialistica nella didattica delle attività motorie, ma lascia emergere anche la presenza di un'analisi *comparata* delle didattiche disciplinari e la ricerca di strategie nell'adattamento al contesto dell'educazione fisica – guidato dalla pratica – dei metodi didattici utilizzati per l'insegnamento di altre discipline.

In effetti, tra gli studi sui metodi per la didattica delle attività motorie, numerose ricerche empiriche hanno studiato differenti modalità per adattare all'educazione fisica alcune tecniche e strategie didattiche che sono state inizialmente sviluppate in altre discipline, come il *cooperative learning*, il *problem-based learning* e l'interdisciplinarietà (Lipoma, Nicolosi, 2014; Nicolosi, 2015).

I metodi interdisciplinari – che in tal senso sembrerebbero costituire un ponte tra le didattiche disciplinari – sono stati poco menzionati nelle risposte alle domande del questionario. Durante la discussione di gruppo, sono stati descritti, invece, metodi e attività che utilizzano il movimento come strumento di insegnamento di altre discipline (come ad esempio, il *Total Physical Response*, che combina aspetti verbali e fisici nell'apprendimento di una lingua target).

In generale, i docenti coinvolti nell'indagine ritengono che l'educazione fisica sia indispensabile dei processi di formazione e che il movimento rappresenti una dimensione ineludibile dell'essere umano. Tuttavia, il bisogno di muoversi e quello di “scaricarsi”, rilevati negli alunni, si scontrano con la percezione degli insegnanti, che rilevano la mancanza di competenze specifiche nella didattica delle attività motorie di base, di una figura specializzata che affianchi il docente nelle attività e, infine, di spazi e strutture adeguate allo svolgimento di attività sportive.

Gli insegnanti avvertono la necessità di compiere quel passaggio fondamentale dall'utilizzo del movimento come strumento di insegnamento ad una didattica delle attività motorie con obiettivi e attività specifiche e adeguate alle differenze individuali dei destinatari. Durante il focus group, una docente sintetizza

dell'Università di Enna Kore, Prof. Mario Lipoma) è stato sviluppato all'interno del *Programma di Ricerca Scientifica di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) del 2009 “ONTOPED: Qualità della ricerca e documentazione scientifica nelle scienze pedagogiche”*, coordinato dal Prof. Umberto Margiotta.

efficacemente questo punto: «A volte ci mancano le competenze. Il problema è che noi vediamo questi bambini che non sanno muoversi, che non sanno saltare, addirittura bambini che non riescono a salire e scendere le scale a piedi. Quindi abbiamo difficoltà grandissime, che poi riscontriamo anche nell'apprendimento e quindi lavoriamo su questo soprattutto».

Un'affermazione che rivela anche la consapevolezza da parte dei docenti delle molteplici ricadute e implicazioni dell'educazione motoria nell'apprendimento delle *literacies* fondamentali (lettura, scrittura, calcolo).

La presenza del tutor sportivo scolastico in tre scuole partecipanti, inoltre, ha permesso agli insegnanti di operare un confronto tra le proprie competenze e quelle di uno specialista in attività motorie e sportive. Secondo le valutazioni degli insegnanti e dei tutor sportivi, il progetto Sport di Classe ha avuto esiti positivi e ha risposto ad una necessità effettiva della scuola primaria, concorrendo al raggiungimento di alcune finalità, come la diffusione dei valori educativi dello sport e la promozione dell'attività fisica tra le giovani generazioni.

Tuttavia, secondo l'esperienza maturata dai tutor sportivi intervistati, per ottenere risultati migliori dovrebbero anche essere risolte alcune criticità.

In primo luogo, il tutor dovrebbe collaborare con tutti gli insegnanti della classe e non solo svolgere il ruolo di supervisore del docente che si occupa dell'educazione fisica. Ciò significa affiancare il docente durante tutte le attività di educazione fisica, con le stesse responsabilità e funzioni, interagire con la classe per un numero maggiore di ore e partecipare all'intera pianificazione delle attività. Il numero di ore da dedicare alla progettazione dovrebbe essere adeguato, invece nell'ultimo anno scolastico (2015/16) le ore da dedicare ad attività trasversali, che includevano anche la programmazione, sono state ridotte da 4 a 2 per classe.

Un'altra criticità riguarda la mancanza di materiali didattici di riferimento per i tutor, che rendono l'azione didattica eterogenea tra una scuola e l'altra. Naturalmente, non si intende proporre la standardizzazione di protocolli motori unici per tutti, secondo una logica tecnico-addestrativa, ma si ritengono necessarie delle linee guida per poter sviluppare una programmazione che, nell'arco temporale del progetto, possa consentire di raggiungere obiettivi di apprendimento anche a medio e lungo termine. A tal proposito, va aggiunto che nemmeno la fase di formazione-aggiornamento dei tutor – riferita ai corsi ai quali gli autori hanno partecipato come esperti o docenti – ha chiarito le modalità con cui sviluppare la programmazione a medio-lungo termine, ma si è dedicata all'organizzazione di singole unità di apprendimento, in relazione alle distinte fasce di età o a bisogni educativi speciali. Quest'ultimo aspetto è anch'esso centrale e preliminare a qualsiasi pratica didattica, ma lo è anche la progressione delle diverse attività nel tempo, la direzione che queste devono assumere per dare maggiore efficacia all'intero processo di apprendimento e le modalità di valutazione connesse.

Sembra evidente che un educatore esperto in attività motorie sia essenziale per consentire lo svolgimento di un'azione didattica che guardi ad uno sviluppo globale degli allievi della scuola primaria. Proprio per questo, non solo dovrebbe essere potenziato il ruolo del tutor, sia nel rapporto ore/numero studenti sia nelle sue funzioni, ma dovrebbe anche essere riconosciuta e stabilizzata la figura dell'insegnante specializzato in attività motorie per la scuola primaria.

Infine, la figura 4 descrive obiettivi e attività che i docenti realizzerrebbero, nell'ambito dell'educazione motoria, se non avessero alcun limite nella programmazione didattica e se potessero disporre liberamente di risorse materiali e professionali. La mappa delle proposte amplia e arricchisce i quadri precedenti tracciando un percorso ipotetico ideale. Uno degli elementi che sembrerebbe accomunare la mappa è l'interrelazione dinamica tra le attività indicate e i diversi con-

testi territoriali, che potrebbero connettere l'azione che il singolo docente svolge in classe al collegio dei docenti (interdisciplinarietà), al sistema sanitario (attività terapeutiche), agli ambienti sportivi (attività sportive) e al terzo settore in generale (attività esperienziali, esplorative, espressive). La scuola in movimento che gli insegnanti vorrebbero è connessa ad obiettivi di sviluppo (fisico, motorio e cognitivo) e di integrazione, è inclusiva e proiettata al territorio, in una logica ecologica di sviluppo integrale dell'individuo. L'educazione fisica stessa è integrata ad altre attività e, insieme ad altri ambiti disciplinari, partecipa alle finalità generali della formazione scolastica.

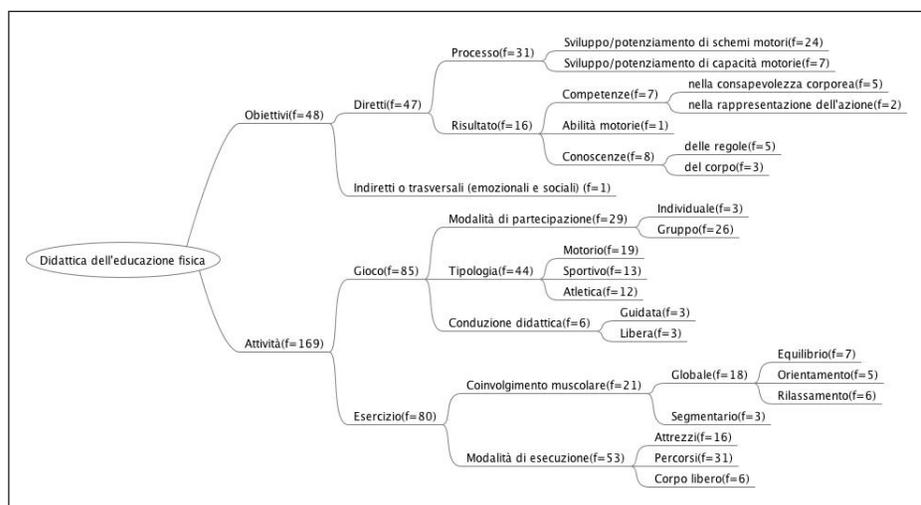


Fig. 1 - Rappresentazione della didattica dell'educazione fisica

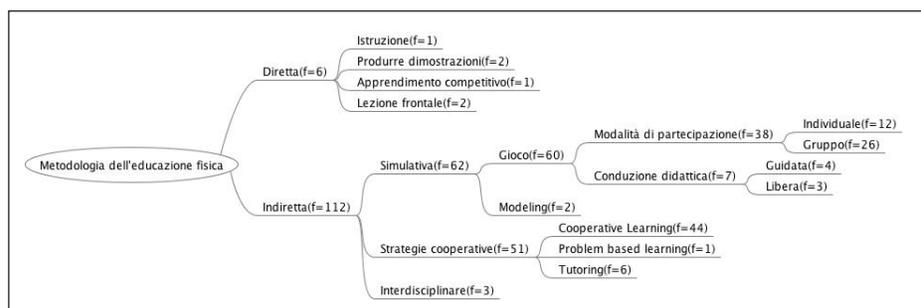


Fig. 2 - Rappresentazione delle metodologie didattiche per l'educazione fisica

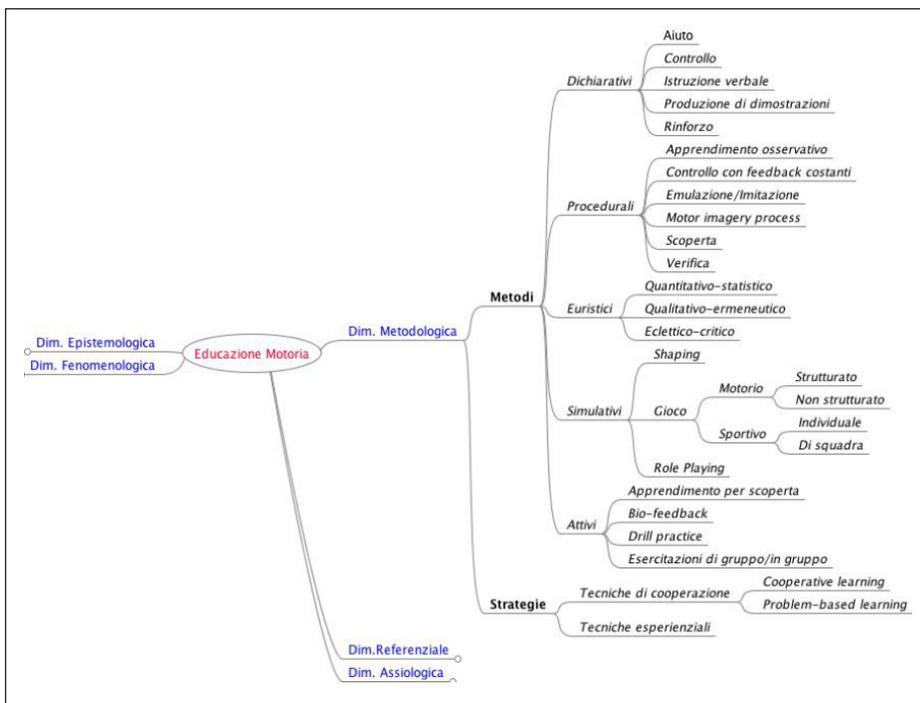


Fig. 3 - La dimensione metodologica dell'educazione motoria
 Fonte: Lipoma M. (2014)(a cura di). Educazione motoria. Pensa MultiMedia, Lecce, p. 81.

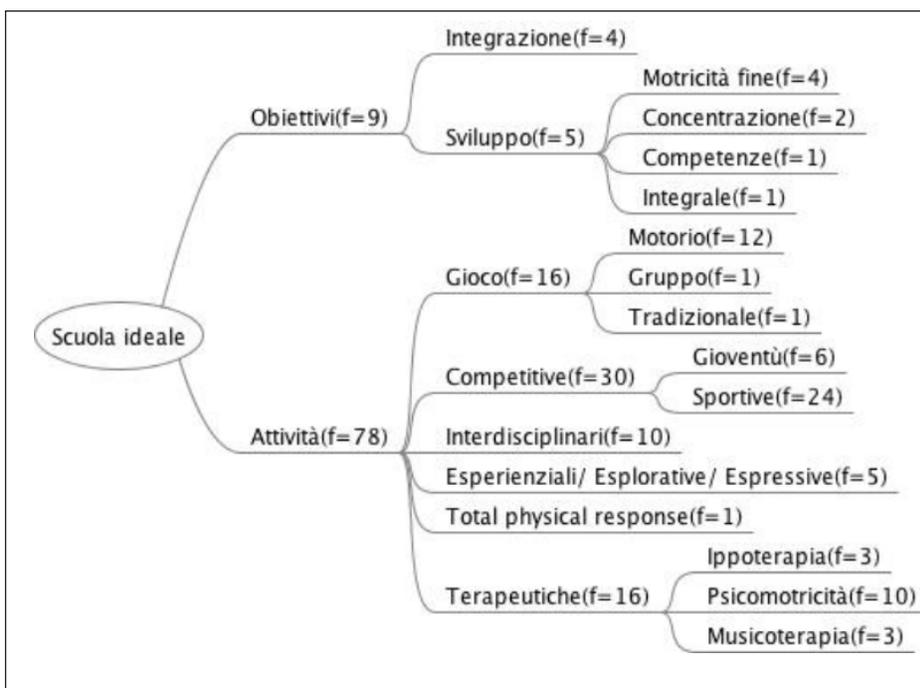


Fig. 4 - Attività didattiche proposte dai docenti per una scuola ideale

2.5. Exergames: tecnologie emergenti a supporto delle metodologie di insegnamento-apprendimento in educazione fisica.

Nel considerare le emergenti metodologie didattiche a supporto dell'azione dei docenti di educazione fisica, si ritiene di sicuro interesse riflettere sulle potenzialità delle tecnologie digitali. In tal senso, infatti, tutte le più autorevoli istituzioni nazionali ed internazionali che si occupano di definire le caratteristiche e le specificità dei percorsi di istruzione e formazione scolastici si stanno interrogando su come poter tracciare percorsi di integrazione dei dispositivi tecnologici nelle attuali prassi di insegnamento. Questo obiettivo è diventato prioritario nel presente scenario sociale se si considerano gli elevati livelli di "manualità tecnologica" posseduta dai bambini sin dall'età prescolare e, allo stesso tempo, le richieste di significativa competenza tecnologica provenienti da un mercato del lavoro anch'esso profondamente coinvolto nel processo di digitalizzazione di questa era. Tuttavia, è chiaro che il predetto processo di integrazione richiede sforzi importanti e rivolti alle diverse specificità contestuali che caratterizzano il mondo scolastico, con particolare riferimento alla necessità strutturale di dotare le scuole degli ausili tecnologici necessari per costruire un percorso di formazione rispondente alle predette esigenze e, allo stesso tempo, alla necessità di pensare percorsi di formazione permanente adeguati a supportare i docenti in questo complicato ma necessario processo di integrazione (*International Society for Technology in Education*, 2008).

È chiaro, però, che se da un lato l'integrazione delle tecnologie digitali nelle consolidate prassi di insegnamento può rappresentare un momento di grande criticità per i docenti di educazione fisica, dall'altro gli stessi docenti dovrebbero vedere questa come un'occasione favorevole al superamento di alcuni limiti intrinseci della disciplina, come i bassi livelli di motivazione, il carattere quasi esclusivamente ricreazionale e, più in generale, il basso livello di interesse mostrato dagli alunni, e spesso anche dai genitori. A tal proposito, la *National Association of Sport and Physical Education (NASPE)*, ha puntualmente indicato ed argomentato i benefici che gli insegnamenti di educazione fisica possono ottenere dall'integrazione di emergenti e adeguate tecnologie digitali (NASPE, 2009). In tal senso, gli *exergames* sono, tra le tecnologie emergenti, quelle che sembrano possedere caratteristiche strumentali ed applicative adeguate (Giblin, Collins, Button, 2014) e pertinente contiguità con le rappresentazioni delle metodologie didattiche emerse dal progetto Ontoped.

Gli *exergames* sono una tipologia di videogiochi in cui l'interazione tra il giocatore e il gioco non è limitata all'utilizzo di un dispositivo da mano (es., tastiera, joystick o *jaypad*), ma è basata sul movimento prodotto dall'uomo e acquisito attraverso specifiche tecnologie di interazione uomo-macchina. Questa tipologia di videogiochi si presenta sulla scena internazionale nel 2006, grazie alla prima console Nintendo Wii® e si è ulteriormente consolidata nell'ultimo decennio anche grazie allo sviluppo della concorrenziale console Microsoft Xbox 360® equipaggiata con il sistema di *motion-capture* tridimensionale Microsoft Kinect®.

Negli ultimi anni diversi ricercatori hanno indagato la spendibilità di questa tipologia di videogiochi e delle relative tecnologie di interazione in diversi ambiti collegati con le scienze del movimento e dello sport, tra cui quello dell'educazione fisica (Ennis, 2013; Sgrò, 2014). In una visione della predetta disciplina orientata alla *Physical Literacy* (Giblin et al., 2014), i ricercatori hanno prioritariamente studiato quali framework teorici possano supportare l'utilizzo di questi videogiochi all'interno di un processo di insegnamento, quali sono i relativi effet-

ti su aspetti anche contestuali alle prassi di apprendimento e quale spendibilità hanno le tecnologie di *exergaming* per migliorare l'efficacia dei processi di valutazione degli apprendimenti di educazione fisica.

Il ruolo attivo che è naturalmente richiesto ai discenti/giocatori degli *exergames* rende questi videogiochi immediatamente coerenti con i fondamenti che stanno alla base del framework teorico dell'apprendimento situato, in cui il discente ha un ruolo attivo e non passivo nel proprio processo educativo-formativo ed in cui assume un significato determinante il processo d'interazione che lo stesso ha con l'ambiente reale (l'aula) e quello virtuale (l'ambiente del videogioco) in cui si muove. Una strategia di insegnamento che risponda a questo framework, inoltre, deve soddisfare i criteri di **complessità, interazione sociale e autenticità** (Rovegno, 2006). In quest'ottica, la recente letteratura scientifica sembra avvalorare l'ipotesi di utilizzo degli *exergames* come strumento adeguato per supportare l'azione didattica del docente. Durante l'esperienza ludica, infatti, il giocatore è immerso in uno scenario complesso, così determinato sia dalla necessità del discente di dover interagire contestualmente con videogioco ed ambiente, ma anche dalla opportuna sollecitazione che il videogioco stesso esercita su abilità fisiche e cognitive, in una prospettiva di sfida continua legata all'evoluzione dei livelli del videogioco. Questo aspetto di sfida può riguardare sia un confronto tra i diversi risultati di apprendimento dello stesso discente, che un confronto con un compagno o più compagni di classe impegnati contestualmente, e anche simultaneamente, in esperienze ludiche condivise. L'evoluzione della complessità del videogioco può essere associata alla crescente complessità dell'azione educativa che è necessaria per raggiungere i livelli di competenza motoria di specifiche abilità incluse negli *exergames*. Queste prerogative si abbinano coerentemente con i criteri di **complessità e interazione sociale** richiesti per gli apprendimenti situati. Inoltre, essendo l'esperienza ludica degli *exergames* connessa con un reale movimento e, in alcuni casi, anche con reali situazioni relazionali, gli *exergames* si ritengono rispondenti anche al criterio di **autenticità** necessario per le esperienze di apprendimento di tipo situato.

Una revisione sistematica degli studi in cui è stato proposto un intervento educativo mediato dagli *exergames* nella scuola primaria ha fatto emergere, inoltre, le positive ricadute che questa tipologia di interventi ha su aspetti intrinseci ed estrinseci collegati alla disciplina dell'educazione fisica. È stato dimostrato, infatti, che coinvolgere gli studenti, soprattutto quelli con meno vocazione al movimento, in attività educative caratterizzate dall'utilizzo degli *exergames* migliora il livello di attività fisica in maniera più ampia e significativa rispetto alla somministrazione di attività motorie prioritariamente orientate ai giochi sportivi. L'utilizzo di soluzioni educative mediate dagli *exergames*, inoltre, si è dimostrato efficace per potenziare abilità motorie legate all'equilibrio (Sheehan, Katz, 2013) e alla manipolazione degli oggetti (Vernadakis, Papastergiou, Zetou, Antoniou, 2015). Positivi innalzamenti dei livelli di attività fisica, invece, sono stati correlati ad elevati livelli di motivazione, anche se, in maniera attesa, è stato dimostrato che questi ultimi decrescono al passare del tempo (Sun, 2013). In generale, quindi, si può affermare che l'utilizzo degli *exergames* è sicuramente elemento di elevata motivazione alla pratica motoria e questo sembra essere associato anche ad aspetti di socialità, considerando la possibilità di giocare insieme, o da avversari, sfruttando la naturale vocazione all'interazione di questi strumenti. Inoltre, per definizione i videogiochi sono strumenti ricreativi e di divertimento, il che rendono gli *exergames* lo strumento ideale, soprattutto nella scuola dell'infanzia e primaria, per progettare ed implementare momenti educativi caratterizzati da

uno sfondo ludico e ricreazionale. È interessante sottolineare, ancora, come questo effetto di divertimento e di motivazione alla pratica motoria sembra essere indipendente dai livelli di abilità di partenza, aspetto che, di contro, sembra essere uno degli elementi non motivanti alla pratica motoria e sportiva per diversi bambini. Sempre in chiave di metodologie didattiche, si ritiene interessante evidenziare che, in una prospettiva co-disciplinare, gli *exergames* sono anche adeguati per supportare contestualmente azioni educative volte sia al miglioramento di aspetti di natura fisica (es., potenziamento di un'abilità motoria) che alla spiegazione del suo significato in una visione più ampia del movimento come strumento di prevenzione primaria (es., spiegare i benefici in termini di salute). Gli *exergames*, inoltre, possono anche essere considerati, se opportunamente progettati ed implementati, come lo strumento con cui sostenere metodi educativi per l'apprendimento di una lingua target attraverso la combinazione di aspetti verbali e fisici (*Total Physical Response*).

Un altro elemento critico che caratterizza l'azione didattica dei docenti di educazione fisica è legato al processo di misurazione dei livelli di sviluppo delle abilità motorie fondamentali. Infatti, è ampiamente dimostrato come un percorso didattico che conduca ad un adeguato livello di sviluppo delle predette abilità sia fondamentale per garantire effetti estremamente positivi sul complessivo sviluppo psico-fisico di ogni essere umano e sul suo orientamento culturale verso uno stile di vita attivo da un punto di vista motorio. Tuttavia, i metodi più usati in ambito educativo per studiare questi aspetti, cioè i test osservazionali di natura semi-oggettiva, hanno significativi limiti in termini di sensibilità, affidabilità e ripetibilità delle misurazioni. A tal proposito, Giblin e colleghi (2014) hanno evidenziato, invece, come le tecnologie a supporto degli *exergames* possano rappresentare strumenti potenzialmente validi per risolvere queste criticità e, più in generale, per valutare l'efficacia dei programmi di educazione fisica. Questi strumenti, infatti, come descritto in precedenza, sono stati sviluppati per acquisire in maniera oggettiva il movimento dell'uomo e, pertanto, hanno caratteristiche funzionali adeguate per un loro utilizzo per fini valutativi. Se opportunamente utilizzati questi strumenti possono risolvere i problemi di ripetibilità e affidabilità evidenziati per i test osservazionali e si configurano come metodi di misurazione di tipo ecologico, perché ampiamente familiari e non intrusivi per la popolazione target verso cui potrebbero essere destinati (Sgrò, Nicolosi, Schembri, Pavone, Lipoma, 2015). Inoltre, i relativi bassi costi di acquisto rendono questi dispositivi sicuramente coerenti con lo scenario economico in cui versano le scuole e compatibili con gli obiettivi dell'attuale Piano Nazionale Scuola Digitale (Legge 107/2015, *Buona Scuola*). Tuttavia, la validità e l'accuratezza di questi strumenti in termini di misura quantitativa del movimento sono ancora in fase di approfondimento.

Alla luce di quanto descritto, si ritiene di poter affermare che gli *exergames* sono strumenti digitali di cui i docenti di educazione fisica possono beneficiare compiutamente nelle loro azioni didattiche e che a pieno diritto possono essere annoverati tra gli strumenti a supporto delle metodologie didattiche dell'educazione fisica. Questi, infatti, si integrano perfettamente sia con molti dei metodi didattici (es., procedurali, simulativi e attivi) inseriti nella mappa concettuale derivata dal progetto Ontoped (figura 3) che nei metodi indicati dai partecipanti a questa ricerca empirica.

Conclusioni

L'obiettivo principale dell'indagine empirica è stato quello di analizzare la rappresentazione dei docenti degli obiettivi, delle attività e dei metodi didattici dell'educazione fisica.

Gli insegnanti partecipanti attribuiscono una notevole importanza all'educazione fisica e al movimento all'interno processi di formazione, ma ritengono che al bisogno di movimento degli alunni non corrisponda un'azione didattica appropriata, per la mancanza di competenze specifiche nella didattica delle attività motorie di base, di una figura specializzata e, in molti casi, di strutture sportive aggiuntive rispetto alla palestra scolastica. La rappresentazione dell'insegnamento dell'educazione fisica dei docenti intervistati è caratterizzata dalla presenza di una forte connessione tra gioco, cooperazione e movimento. La scuola che gli insegnanti vorrebbero perseguire lo sviluppo integrale dell'individuo, è inclusiva e connessa al territorio. In questa visione, l'educazione fisica non è separata dalle altre discipline, ma partecipa alle finalità generali della formazione scolastica.

A partire dagli stimoli che provengono dalla pratica dell'insegnamento, potrebbe essere utile ripercorrere la rappresentazione ontologica della dimensione metodologica dell'educazione motoria (Lipoma, 2014). Una delle ramificazioni che potrebbe essere ampliata nella mappa ontologica, è quella delle strategie didattiche, con l'inserimento dell'interdisciplinarietà e, all'interno delle tecniche esperienziali, potrebbero essere aggiunte attività di *Outdoor Learning* ludiche, esplorative e di *orienteeering* (Higgins, 1996; Cecilian, Bortolotti, 2013). Tra i metodi procedurali, simulativi e attivi potrebbero essere opportunamente integrati gli *exergames* e le relative tecnologie di interazione.

Le connessioni tra classe, scuola e territorio, che emergono dalla rappresentazione della didattica dell'educazione fisica in una scuola ideale, chiariscono come non sia possibile immaginare un individuo separato da un contesto, un'azione senza scopo, senza una motivazione significativa. I processi di insegnamento dovrebbero rispecchiare i naturali processi di apprendimento e di conoscenza, che non concepiscono una mente separata dal corpo o da una situazione specifica. Una didattica (enattiva) dell'educazione motoria implica l'interrelazione dinamica con i diversi contesti di esperienza (Nicolosi, 2014).

Le finalità dell'educazione fisica, come disciplina scolastica, e dell'educazione della corporeità e del movimento, intesa nel suo significato più ampio (Lipoma, 2014; Nicolosi, Lipoma, 2012), dovrebbero consentire l'acquisizione di tutte quelle *capabilities* che consentono all'individuo di scegliere con responsabilità e autonomia un'attività fisica o sportiva adeguata alle proprie condizioni fisiche e di salute, di condurre uno stile di vita salutare e attivo finalizzato al raggiungimento e al mantenimento di un senso di benessere complessivo. L'educazione della corporeità e del movimento dovrebbe seguire gli obiettivi della *Physical Literacy* e i risultati di questa indagine empirica mostrano come gli insegnanti siano orientati in questa direzione.

L'autoanalisi dell'azione didattica e dei suoi effetti ha posto l'attenzione sull'esperienza degli insegnanti e sui problemi incontrati durante la pratica dell'insegnamento, attraverso una logica collaborativa e non gerarchica che mira ad uno sviluppo personale consapevole e di un senso di autoefficacia collettiva (Vanassche, Kelchtermans, 2015). In tal senso, l'indagine empirica rappresenta una tappa verso la costituzione di una comunità scientifica di pratica che possa compiere quelle scelte teorico-metodologiche che riguardano la realizzazione dei principi della *Physical Literacy* nella didattica dell'educazione fisica.

Riferimenti bibliografici

- Cecilian, A., Bortolotti, A. (2013). Outdoor Motor Play: Analysis, Speculations, Research Paths. *CEPS Journal*, 3(3), 65-86.
- Ennis, C. D. (2013). Implications of exergaming for the physical education curriculum in the 21st century. *Journal of Sport and Health Science*, 2(3), 152-157.
- Giblin, S., Collins, D., Button, C. (2014). Physical literacy: importance, assessment and future directions. *Sports Medicine*, 44(9), 1177-1184.
- Higgins, P. (1996). Connection and Consequence in Outdoor Education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership*, 13(2), 34-39.
- International Society for Technology in Education [ISTE]. (2008). *The ISTE national educational standards (NETS-T) and performance indicators for teachers*. Eugene, OR: Author Retrieved June 24, 2016 from <http://www.iste.org/standards/iste-standards/standards-for-teachers>.
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, NJ: Sage.
- Lipoma, M. (a cura di)(2014). *Educazione Motoria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Lipoma, M., Nicolosi, S. (2014). La dimensione metodologica dell'educazione motoria. In M. Lipoma (a cura di), *Educazione Motoria* (pp.79-97). Lecce: Pensa Multimedia.
- Lundvall, S. (2015). Physical literacy in the field of physical education. A challenge and a possibility. *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 113-118.
- Margiotta, U. (a cura di)(2014). *Qualità della ricerca e documentazione scientifica in pedagogia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- National Association for Sport and Physical Education. (2009). *Appropriate use of instructional technology in physical education*. Reston, VA: Author. [Position Statement].
- Nicolosi, S. (2014). La dimensione epistemologica: paradigmi, modelli e categorie. Scenari attuali e ipotesi di sviluppo dell'Educazione Motoria. In M. Lipoma (a cura di), *Educazione Motoria* (pp.23-45). Lecce: Pensa Multimedia.
- Nicolosi, S. (2015). *Strategie didattiche per l'educazione motoria*. Milano: Franco Angeli.
- Nicolosi, S., Lipoma, M. (2012). Self-Esteem, Physical Self-perception and physical activities programs for adolescents. In S. De Wals, K. Meszaros (Eds.) *Handbook on Psychology of Self-Esteem*. New York, NY: Nova Science Publishers.
- Pot, N., van Hilvoorde, I. (2013). A critical consideration of the use of physical literacy in the Netherlands. *Journal of Sport Science and Physical Education*, 65, 312-319.
- Rovegno, I. (2006). Situated perspectives on learning. In D. Kirk, D. Macdonald, M. O' Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp.262-274). Thousand Oaks, NJ: Sage.
- Sgrò, F. (2014). *Edu-Exergames. Tecnologie per l'educazione motoria*, Milano: Franco Angeli.
- Sgrò, F., Nicolosi, S., Schembri, R., Pavone, M., Lipoma, M. (2015). Assessing vertical jump developmental levels in childhood using a low-cost motion capture approach. *Perceptual and motor skills*, 120(2), 642-658.
- Sheehan, D. P., Katz, L. (2013). The effects of a daily, 6-week exergaming curriculum on balance in fourth grade children. *Journal of Sport and Health Science*, 2(3), 131-137.
- Sun, H. (2013). Longitudinal impact of exergames on physical activity and motivation in elementary school students: a follow up study. *Journal of Sport and Health Science*, 2,138-45.
- Vanassche, E., Kelchtermans, G. (2015). The state of the art in Self-Study of Teacher Education Practices: a systematic literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 508-528.
- Vernadakis, N., Papastergiou, M., Zetou, E., Antoniou, P. (2015). The impact of an exergame-based intervention on children's fundamental motor skills. *Computers & Education*, 83, 90-102.
- Whitehead, M. E. (2010). *Physical Literacy: throughout the life course*. London: Routledge.
- Whitehead, M. E.(2013). Definition of Physical Literacy and Clarification of related. *Journal of Sport Science and Physical Education*, 65, 29-34.