

# CONCORSO a cattedra 2018

## La Prova orale per la Scuola Secondaria

Progettare e condurre una lezione efficace:  
gestione e motivazione della classe in contesti cooperativi  
con esempio di **prova pratica** per l'**Ambito disciplinare 3**

**Classi di concorso:**

**A29 (A031)** Musica negli istituti di II grado

**A30 (A032)** Musica nella scuola di I grado

C. De Simone



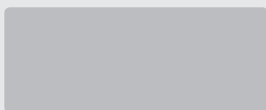


# Accedi ai servizi riservati



Utilizza il codice personale contenuto nel riquadro per registrarti al sito **edises.it** e accedere ai **servizi** e **contenuti riservati**.

Scopri il tuo **codice personale** grattando delicatamente la superficie



Il volume NON può essere venduto, né restituito, se il codice personale risulta visibile.

L'accesso ai **servizi riservati** ha la durata di **un anno** dall'attivazione del codice e viene garantito esclusivamente sulle edizioni in corso.

Per attivare i **servizi riservati**, collegati al sito **edises.it** e segui queste semplici istruzioni

## Se sei registrato al sito

- clicca su *Accedi al materiale didattico*
- inserisci email e password
- inserisci le ultime 4 cifre del codice ISBN, riportato in basso a destra sul retro di copertina
- inserisci il tuo **codice personale** per essere reindirizzato automaticamente all'area riservata

## Se non sei già registrato al sito

- clicca su *Accedi al materiale didattico*
- registrati al sito o autentificati tramite Facebook
- attendi l'email di conferma per perfezionare la registrazione
- torna sul sito **edises.it** e segui la procedura già descritta per *utenti registrati*



CONCORSO  
a cattedra 2018

# La Prova orale per la Scuola Secondaria

Progettare e condurre una lezione efficace:  
gestione e motivazione della classe in contesti cooperativi con  
**esempi di didattica e prova pratica per l'ambito disciplinare 3**


La Prova orale per la Scuola Secondaria – Ambito 3 – Discipline musicali  
Copyright © 2018, EdiSES S.r.l. – Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1  
2022 2021 2020 2019 2018

*Le cifre sulla destra indicano il numero e l'anno dell'ultima ristampa effettuata*

*A norma di legge è vietata la riproduzione, anche parziale, del presente volume o di parte di esso con qualsiasi mezzo.*

L'Editore

*Grafica di copertina e fotocomposizione:*  curvilinee – Napoli

*Progetto grafico:* ProMediaStudio di A. Leano – Napoli

*Stampato presso* Petruzzi S.r.l. – Via Venturelli 7/B – Città di Castello (PG)

*Per conto della* EdiSES – Piazza Dante, 89 – Napoli

ISBN 978 88 9362 144 1

[www.edises.it](http://www.edises.it)  
[info@edises.it](mailto:info@edises.it)

# Prefazione

*“Meglio una testa ben fatta che una testa ben piena”.*

Michel de Montaigne

Come si misura l'efficacia di una lezione? Ma, prima ancora, cosa si intende per efficacia quando si parla di insegnamento? La domanda, apparentemente banale, è il punto di partenza di questo volume.

Tradizionalmente, all'idea di scuola si associa l'idea di apprendimento, in primo luogo di nozioni. La prima, scontata risposta alla nostra domanda è dunque questa: l'efficacia dell'insegnamento si misura in termini di risultati raggiunti dagli studenti. L'interesse si sposta quindi sui risultati attesi. Facendo un passo avanti, ci accorgiamo che per misurarne l'efficacia, occorre innanzitutto interrogarsi su quali siano i risultati che ci aspettiamo di raggiungere mediante l'insegnamento. Appare subito chiaro che la visione trasmissiva dell'insegnamento, basata sulla mera acquisizione delle conoscenze, è oggi assolutamente inadeguata. La vera missione della scuola moderna è quella di formare i giovani alla vita, metterli in “condizione di”, dotarli degli strumenti necessari per affrontare il futuro.

Considerando un ciclo di studi completo, dalla primaria all'università, chi si laurea oggi ha iniziato a studiare circa venti anni fa, in un contesto assolutamente diverso da quello odierno. Come ha potuto, dunque, la scuola prepararlo ad affrontare una realtà ignota? Nella società della rivoluzione digitale, caratterizzata da continui e veloci cambiamenti, la scuola deve fare i conti con la necessità di formare gli studenti nell'uso di tecnologie e verso nuove professioni al fine di risolvere problemi ancora sconosciuti. A fronte di queste nuove esigenze, alla scuola e agli insegnanti, in primo luogo, è richiesta la capacità di aiutare i ragazzi a sviluppare le abilità e le competenze necessarie per affrontare da protagonisti le sfide della società in cui vivono.

Tale consapevolezza, maturata già da tempo a livello internazionale, si è concretizzata nell'investimento di ingenti risorse per la ricerca di nuovi e più efficaci percorsi di formazione e metodi di apprendimento, con l'obiettivo di pervenire a una profonda revi-

sione dei saperi e dei modelli di educazione e insegnamento che porti allo sviluppo di un pensiero complesso, l'unico in grado di affrontare problemi che richiedono approcci multidisciplinari. Questo è quanto spiega il filosofo e sociologo francese Edgar Morin nel libro intitolato, appunto, *La testa ben fatta* (il cui sottotitolo, *Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, risulta emblematico e più che mai attuale a questo riguardo). La testa "ben piena" è quella in cui "il sapere è accumulato e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso", mentre nella testa "ben fatta" vi è "un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi, principi organizzatori che permettono di collegare i saperi e di dare loro senso". Dunque, la testa "ben fatta" è in grado di superare la separazione tra le culture e rispondere alle sfide della complessità della vita in ogni suo aspetto.

Che gli alunni non siano contenitori da riempire con nozioni tanto più numerose quanto più slegate tra di loro, lo si percepiva da tempo: già le *Indicazioni Nazionali* del 2007 avevano imboccato una strada che rappresenta nel nostro paese il primo tentativo di impostare una programmazione didattica basata su un profilo finale di competenza, caratterizzato, cioè, dai traguardi da raggiungere. Una scuola intesa, dunque, come contesto nel quale porre le basi di un percorso formativo in grado di fornire gli strumenti necessari per un apprendimento che durerà per tutto l'arco della vita. E in questa direzione le *Indicazioni Nazionali* 2012 proseguono e consolidano la scelta di una didattica finalizzata all'acquisizione di competenze e abilità. Con tale obiettivo si rafforzano continuità e unitarietà del percorso curricolare tra scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo grado in rapporto all'unità della persona e alla processualità degli apprendimenti, nella consapevolezza che abilità e competenze non sono come le nozioni, la cui acquisizione può essere espressa in termini di tempi definiti, ma "qualità" che maturano, si affinano, si perfezionano se adeguatamente stimolate nel corso del tempo. La visione della didattica voluta dalle *Indicazioni Nazionali*, in base alla quale i docenti dovranno d'ora in avanti modellare la propria attività, è appunto centrata sulle competenze, o meglio, su traguardi orientati a competenze. In rapporto a ciò e tenendo conto dei risultati offerti dalla ricerca in materia di modelli di apprendimento, l'azione pedagogica e didattica viene concepita in modo nuovo, rispettoso delle conoscenze in materia di ambiente di apprendimento, inteso



come contesto di attività e situazioni che rispetti e promuova la centralità dell'alunno, il quale elabora il proprio apprendimento per vie multiple, caratterizzate da tratti di irriducibile e preziosa singolarità. In questo contesto, si affermano forme interattive e collaborative di apprendimento, e situazioni e metodi laboratoriali concorrono ad esaltare l'espressione delle proprie potenzialità da parte dell'alunno e a connotare l'apprendimento come attività costruttiva. L'opposto, dunque, di una impostazione trasmissiva - espressamente stigmatizzata dalle *Indicazioni* - alla quale non si può più riconoscere alcuna plausibilità, sebbene essa possa risultare impegnativa, per la consapevolezza e il lavoro progettuale che richiede.

Analogo discorso vale, ovviamente, per le *Indicazioni Nazionali* e le *Linee Guida* della scuola secondaria di secondo grado.

Sulla base di queste premesse, il volume è suddiviso in parti. La **prima parte** presenta e mette a confronto i principali **modelli di apprendimento** e il loro impiego nella **progettazione didattica**: le conoscenze in materia di apprendimento sono, infatti, la base su cui costruire e pianificare l'attività d'aula, rappresentando un imprescindibile prerequisito per qualsiasi insegnante che aspiri a condurre una lezione efficace. Si tratta di un interessante e approfondito *excursus*, da Piaget a Baron, da Sternberg a Gardner e alla sua teoria delle "intelligenze multiple", agli utilissimi apporti del costruttivismo socio-culturale, ai più recenti contributi offerti dalle neuroscienze. L'apprendimento, come già detto, non va più considerato secondo un'ottica di mera trasmissione nozionistica dal docente al discente, ma come fatto essenzialmente "sociale", che si svolge in un contesto-classe in costante relazione e mediazione con gli altri. Un apprendimento che vuole e deve essere, come vedremo, cooperativo e collaborativo. Vi è poi la parte dedicata alla programmazione e alla valutazione (*chi valuta? cosa si valuta? come si valuta?*), nella quale si analizzano le funzioni della valutazione e gli strumenti più efficaci per metterla in pratica.

La **seconda parte** affronta anzitutto il tema – oggi più che mai importante – della multidisciplinarietà, fondamentale per poter comprendere la realtà nella sua totalità, abbandonando l'ormai datata separazione tra le discipline: verranno esaminati i diversi **modi di "fare lezione"** – dalla lezione frontale a quella partecipata – e i diversi **metodi**, in particolare quelli che utilizzano le nuove

tecnologie. La lezione frontale, di lunga tradizione, offre indubbi vantaggi quando si tratta, per esempio, di comunicare un gran numero di informazioni a un gran numero di astanti. Tuttavia, quando lo scopo è quello di stabilire scambio, confronto, discussione, apprendimento uno dall'altro, la lezione frontale va ripensata, e con essa i suoi limiti. Se l'insegnante non può più essere oggi considerato come un semplice trasmettitore di informazioni ma, al contrario, un "ricercatore" che, riflettendo continuamente sul proprio modo di insegnare impara a migliorare la sua professione, allora egli diventa il "regista" del processo di apprendimento. Solo così, il paradigma insegnamento-apprendimento, da individualistico, si trasformerà in collaborativo, in cui anche l'alunno rivestirà un ruolo attivo e partecipativo. La conoscenza è un lavoro condiviso: un apprendimento più coinvolgente è più duraturo. Su questa premessa, esamineremo i presupposti dell'apprendimento collaborativo e cooperativo, le relative teorie di riferimento, la formazione dei gruppi di apprendimento e vedremo in che modo stabilire quell'"interdipendenza positiva" che costituisce un elemento essenziale dell'apprendimento cooperativo, per cui ogni membro del gruppo percepisce di essere indispensabile per il gruppo stesso, avendo un obiettivo comune da raggiungere, con conseguenti risultati positivi sia riguardo la motivazione e l'impegno, sia la qualità delle relazioni interpersonali.

L'**Appendice**, infine, offre un interessante spunto per il ricorso, a **fini didattici**, alla **musicoterapia** (in particolare, per studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento).

Infine, in vista delle prove concorsuali, si propone un **esempio di prova pratica**: la concertazione e direzione di un brano.

Ulteriori **materiali didattici** e **approfondimenti** sono disponibili nell'area riservata a cui si accede mediante la registrazione al sito **edises.it** secondo la procedura indicata nel frontespizio del volume.

Altri aggiornamenti sulle procedure concorsuali saranno disponibili sui nostri profili social

**Facebook.com/ilconcorsoacattedra**

Clicca su  (**Facebook**) per ricevere gli aggiornamenti

[www.concorsoacattedra.it](http://www.concorsoacattedra.it)

# Indice generale

## Parte Prima Apprendimento, programmazione e valutazione

<b>Capitolo Primo Apprendimento: modelli teorici a confronto</b>	<b>3</b>
1.1 L'apprendimento: definizione e nuclei teorici di riferimento	6
1.2 L'interazione sociale nel processo di apprendimento	8
1.3 Il rapporto tra apprendimento e sviluppo	11
1.4 Il contributo delle neuroscienze alla psicologia e all'educazione	12
1.5 Il modello della psicologia genetica	15
1.6 I contributi di Jean Piaget alla conoscenza del bambino	17
1.7 L'ipotesi della continuità evolutiva	18
1.8 Comportamenti adattivi e processi cognitivi	21
1.9 Il pensiero irreversibile e il pensiero reversibile o operatorio	23
1.10 L'ipotesi dell'egocentrismo e del realismo infantile	24
1.11 Il modello cognitivo di J. Bruner: la scoperta dell'infanzia	26
1.12 Apprendimento ciclico a spirale. Il modello di E. Erikson	32
1.13 Il modello di J. Baron	35
1.14 Il modello di D.A. Kolb	36
1.15 Il modello di R.J. Sternberg (E.L. Grigorenko e Sternberg)	37
1.16 Il modello di H. Gardner	39
1.17 L'apprendimento per mappe concettuali: le teorizzazioni di E. Damiano e di J.D. Novak	41
1.18 Soggettività ed <i>emotional intelligence</i>	45
1.19 La Metacognizione	47
1.20 L'ambiente di apprendimento	52
1.21 L'apprendimento come esercizio di democrazia	63
1.22 Il ruolo dei media nell'apprendimento	67
1.23 L'apprendimento significativo	69
<b>Capitolo Secondo La programmazione</b>	<b>73</b>
2.1 Il quadro normativo di riferimento	73
2.2 La programmazione delle attività nel modello di A. e H. Nicholls	74
2.3 La programmazione d'istituto, educativa e didattica	76
2.4 La programmazione del "curricolo"	77
2.5 Il curriculum metacognitivo	82

<b>Capitolo Terzo La valutazione</b>	85
3.1 Le funzioni della valutazione	85
3.2 Il ruolo del docente nella valutazione	90
3.3 Gli strumenti della valutazione	93
3.4 L'oggetto della valutazione	102
3.5 La valutazione autentica	103

## Parte Seconda Approcci, modelli e strumenti didattici

<b>Premessa</b>	111
<b>Capitolo Quarto La lezione frontale</b>	113
4.1 Aspetti teorici ed elementi costitutivi	114
4.2 La comunicazione come elemento centrale della relazione educativa	117
<b>Capitolo Quinto La lezione partecipata</b>	119
5.1 L'apprendimento collaborativo: definizione	122
5.2 Presupposti teorici dell'apprendimento cooperativo	123
5.3 Approccio "cooperativo" e approccio "collaborativo"	128
5.4 La <i>community of learners</i> di A. Brown e J. Campione	128
5.5 Il metodo Jigsaw e il <i>reciprocal teaching</i>	131
5.6 La formazione dei gruppi di apprendimento	136
5.7 I ruoli all'interno dei gruppi	137
5.8 L'interdipendenza positiva	139
5.9 Utilizzo dell'apprendimento cooperativo nell'elaborazione e risoluzione dei problemi ( <i>problem solving</i> )	140
<b>Capitolo Sesto La lezione costruttivista</b>	147
6.1 Presupposti teorici: il costruttivismo	147
6.2 L'ambiente di apprendimento costruttivista	148
6.3 La funzione di "guida" del docente	151
<b>Capitolo Settimo Esercitazioni e strumenti didattici</b>	153
7.1 L'esercizio in classe	153
7.2 L'utilizzo della LIM	154
7.3 Modalità e strumenti didattici	157

## Appendice

<b>Impostare una Unità di Apprendimento</b>	161
1. Musicoterapia e didattica	175
2. Prova pratica: concertazione e direzione di un brano (classe A30)	189

# Musicoterapia e didattica

di Claudia De Simone

## 1.1 Musica: aspetti comunicativi e neurofisiologici

Prima di addentrarci nella valenza terapeutica dell'ascolto e del fare musica, si illustreranno dal punto di vista neurologico le risposte che il nostro cervello restituisce in seguito allo stimolo musicale. Tale introduzione sarà utile a capire come mai la pratica della musicoterapia si adatti perfettamente ai bisogni di tutti gli alunni presenti nelle nostre classi e non solo ai diversamente abili.

### 1.1.1 Il linguaggio musica

Innanzitutto, è necessario precisare che **la musica è un linguaggio ben codificato**: ha un suo sistema di scrittura, delle leggi che lo regolano, dei tempi da rispettare e una sua forma. In quanto linguaggio, il suo fine ultimo è quello di veicolare un significato. I singoli suoni che vengono emessi e ricevuti dall'uomo arrivano alla corteccia cerebrale, vengono letti e decodificati. Tale decodifica produce effetti di tipo emotivo (sia emozione estetica che primordiale, come aggressione, eccitazione, paura, rilassamento), motorio (danza) e cognitivo (lettura testuale).

Fin dalla sua nascita, la **neuroscienza** si è concentrata sul processo che consente l'elaborazione degli stimoli sonori e la loro trasformazione in messaggio coerente e significativo e alle conseguenze biologiche, per lo più inconsapevoli, che l'interpretazione di questo messaggio comporta per l'ascoltatore. C'è da dire, però, che mentre per il linguaggio parlato tali conseguenze sono più facilmente individuabili, nel caso del linguaggio veicolato dalle arti (musica, pittura, scultura) il percorso non è poi tanto semplice.

Il linguaggio verbale, infatti, è indirizzato alla parte consapevole del nostro cervello che si esprime con la parola, la quale, quindi, fa da mediatrice tra noi e gli altri. Il linguaggio musicale è finalizzato,



invece, a suscitare dei sentimenti e delle emozioni nell'ascoltatore ed è dunque rivolto alla frazione inconsapevole del nostro cervello. Pertanto non esistono sistemi o metodi per elaborare il significato del messaggio musicale, ma il compositore, raccogliendo le proprie emozioni nella parte inconsapevole di sé, trascrive il suo messaggio attraverso il linguaggio esplicito dello spartito rendendolo oggettivo e ripetibile. Per questo motivo nel messaggio musicale assumono significato emotivo il ritmo, la melodia e il timbro.

Il **ritmo** è una componente ripetitiva, sempre uguale, connessa certamente ai ritmi biologici (ritmo cardiaco o respiratorio) e proprio per questo fornisce una base stabile all'azione e protegge dall'ansia che può derivare dalle decisioni. Nella frase musicale il ritmo è la base sulla quale si dispiega la **melodia**. Quest'ultima, al contrario del ritmo, è mutevole, poiché basata sull'ampiezza dei suoni e sugli accordi tra le note.

Il **timbro**, e cioè la voce specifica di un singolo strumento, ma anche il suono del vento o il canto degli uccelli, ha una sua componente espressiva che produce certamente sentimenti nell'ascoltatore.

L'ascolto della musica (formata da ritmo, melodia e timbro) produce uno "stato d'animo" che ha due componenti:

- una personale, legata all'emotività;
- l'altra collettiva, che genera appartenenza ed empatia.

L'ascolto di una determinata musica può suscitare espressioni motorie diverse (nella danza, ad esempio) a seconda che si stia ascoltando una musica "apollinea" (musica classica) o "dionisiaca" (musica rock)<sup>1</sup>.

Ma la musica e i messaggi che veicola sono veramente utili per l'uomo? Il neuroscienziato Steven Pinker sostiene che la musica per il cervello umano non è molto rilevante, ma è "solamente una *cheesecake*", una ghiottoneria, un fine pasto del quale l'essere umano potrebbe fare benissimo a meno. I soggetti perfettamente stonati (amusici), infatti, vivono una vita normalissima. Questa affermazione di Pinker non è in assoluto impossibile, ma sicuramente improbabile, in quanto alcuni fenomeni biologici e antropologici ci suggeriscono che il cervello dell'uomo sia fatto anche per la

<sup>1</sup> F. Panizon, *La musica, i suoi effetti comunicativi e neurofisiologici, e la musicoterapia*, in *Medico e Bambino* n. 8/2008.

musica e che quest'ultima abbia un ruolo comunicativo pre-verbale molto antico. Questo perché poche cose nel nostro cervello sono superflue: una determinata musica, infatti, suscita in tutti (o quasi) gli ascoltatori delle sensazioni, producendo un significato. Inoltre, il primo messaggio sonoro che arriva al feto è il ritmo scandito dal battito del cuore della madre, per cui è capace di memorizzare una melodia e di riconoscere il timbro della voce materna. Nel ventre della madre, allora, il bambino ancora piccolissimo percepisce perfettamente le tre componenti della musica e alla nascita riconosce il potere calmante della ninna nanna.

La musica ha un ruolo ancestrale come strumento di comunicazione e anche la sua interpretazione non ha un centro di decodifica specializzato, come avviene per il linguaggio parlato (il centro di Wernicke). Nemmeno possiamo dire, però, che il cervello non decodifichi il messaggio musicale: piuttosto questa funzione è lasciata all'inconscio e il significato è trasmesso senza mediazione al corpo (attraverso la danza), al sistema neurovegetativo (ritmo cardiaco, pressione arteriosa) ed endocrino (produzione di ossitocina e di vasopressina).

### 1.1.2 Il “viaggio” dell’ascolto

Ma come avviene il “viaggio” dell’ascolto? Come arrivano gli stimoli sonori al nostro cervello? Partendo dalla fonte sonora, il suono arriva all’orecchio e da qui viene subito smistato all’**organo di Corti** (Figura 1). Si tratta di un organo molto complesso e duttile, paragonabile ad un piccolissimo pianoforte, ma con 15.000 tasti (le cellule di Corti, vedi Figura 1d).

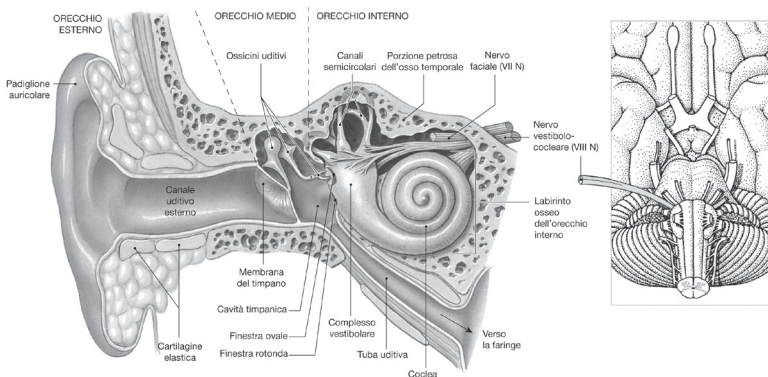


Figura 1a

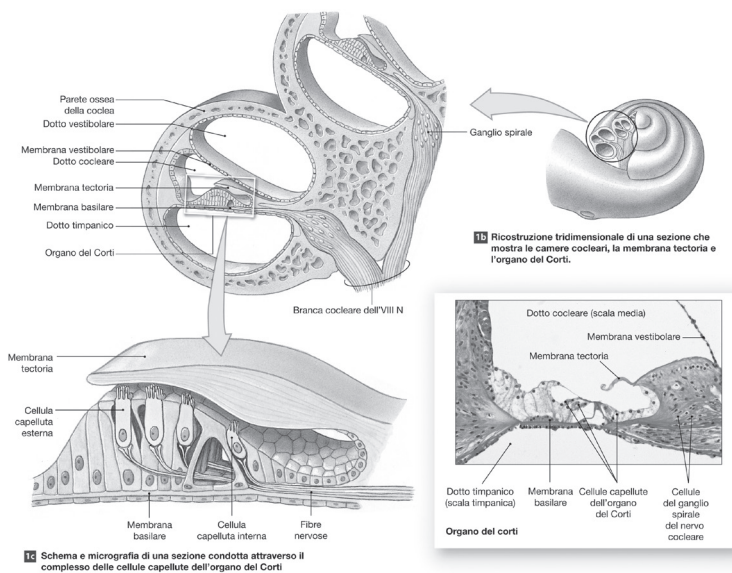


Figura 1 b-c



**1d** Immagine a colori MES che illustra una porzione della superficie recettoriale dell'organo del Corti

Figura 1d

Quest'organo ci permette di distinguere la voce di un singolo strumento all'interno di un'orchestra o la voce di una determinata persona all'interno di un coro. In poche parole, ci fornisce notizie sul timbro del suono che stiamo ascoltando e ci permette di isolarlo tra tanti e di attribuirlo a una sola fonte. A livello del nucleo dell'acustico, i suoni ascoltati trovano una collocazione spaziotemporale, ciò significa che, man mano che il viaggio procede, il



nostro cervello è capace di stabilire da quale parte arrivino i suoni e di collocarli precisamente nello spazio. Un piccolissimo sistema sensore permette di riconoscere differenze di 10 microsecondi, quanto basta per separare e distinguere lo stimolo che viene dall'orecchio di destra (che sarà direzionato all'emisfero sinistro) dallo stimolo che viene dall'orecchio di sinistra (che sarà direzionato all'emisfero destro). Probabilmente proprio a questo livello esiste una prima separazione dei suoni (uno switch basso), finalizzata ad orientarli verso l'uno o l'altro emisfero a seconda di alcune caratteristiche strutturali. Successivamente, un secondo switch (alto) provvederà a trasferire, attraverso il corpo calloso, i suoni di *linguaggio* all'emisfero sinistro.

La parte associativa della corteccia uditiva è denominata *planum temporale*. Nell'emisfero sinistro quest'area prende il nome di area di Wernicke: è questo il luogo dove avviene la decodifica del linguaggio parlato (Figura 2).

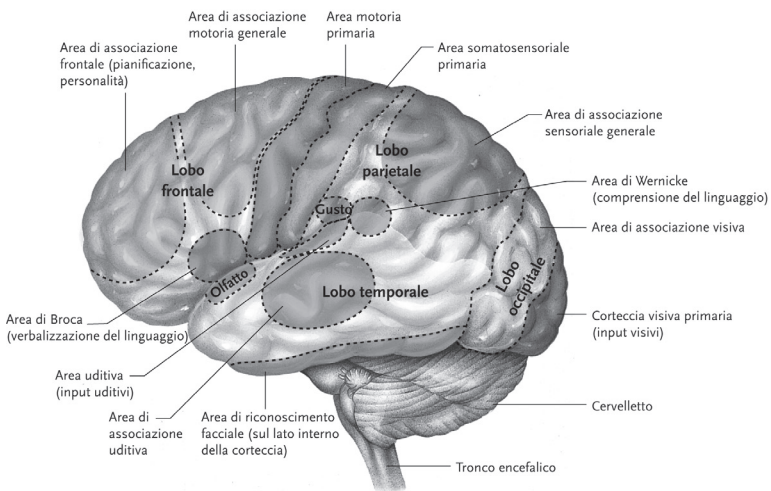


Figura 2

Sappiamo allora con certezza che in quest'area tutti i messaggi che ci arrivano sotto forma di parola vengono decodificati e viene attribuito loro un significato ben preciso.

Non possiamo individuare con altrettanta certezza un'area che decodifichi il linguaggio musicale poiché non esiste una parte del

cervello assolutamente specializzata in tale operazione, come avviene invece per il linguaggio parlato, piuttosto entrambi gli emisferi giocano in questo senso un ruolo fondamentale. Sebbene, poi, questo sia oggetto di controversie, è possibile affermare che sicuramente in questa attività di decodifica il *planum temporale* destro è più coinvolto di quello sinistro. Tali considerazioni sono supportate da una serie di osservazioni cliniche da cui è emerso che musicisti divenuti afasici in seguito a lesioni ischemiche all'emisfero di sinistra hanno conservato perfettamente tutte le funzioni musicali, mentre al contrario un direttore di coro è divenuto totalmente amusico (stonato) a causa di una lesione ischemica localizzata all'emisfero destro. Il blocco dell'emisfero destro non causa problemi alla capacità di parlare, ma inibisce completamente quella di cantare.

Il coinvolgimento delle due aree associative (destra e sinistra) nella decodifica del linguaggio musicale è diverso a seconda del tipo di musica (che può essere familiare o esotica, facile o difficile) e del tipo di ascolto (ingenuo o esperto, attivo o passivo). Questo perché tra linguaggio parlato e linguaggio musicale esiste una naturale e complessa interazione: nel linguaggio parlato vi è una componente musicale, esaltata grazie alla poesia, e nel canto (che è naturalmente poetico) il messaggio musicale è arricchito e rinforzato dalle parole.

Il viaggio dell'ascolto non si ferma all'area acustica primaria e associativa e questo lo possiamo vedere non solo grazie allo studio degli effetti periferici neurovegetativi (pressione arteriosa, concentrazione di sodio nel sudore) ma anche grazie alla valutazione obiettiva dei comportamenti associati all'ascolto. L'osservazione è particolarmente interessante e si differenzia a seconda che l'ascoltatore sia "ingenuo" (cioè non educato alla musica) o "educato" all'ascolto. Anche il tipo di musica ascoltata favorisce questo o quel comportamento, a seconda che essa sia tonale o atonale, occidentale o orientale, dissonante o consonante. In ogni caso, possiamo dire che una musica a noi familiare attiva principalmente le aree corticali non uditive di sinistra (parietali e motorie); una musica non familiare, invece, attiva le aree corticali non uditive di destra (prefrontali e parietali). I musicisti, infine, sviluppano capacità cognitive e motorie evocate dalla musica superiori a quelle degli ascoltatori passivi, e cioè coloro che subiscono solo l'ascolto musicale.

In generale, l'ascolto della musica produce tre tipi di effetti:

1. sulla regione sinistra di Wernicke, e quindi sull'attività linguistica e logica;
2. sulla corteccia presilviana, e quindi su alcune attività motorie, come ad esempio il movimento della mano per i musicisti, ma anche di tutto il corpo per i ballerini;
3. sulle regioni e sulle funzioni della corteccia limbica (sentimenti elementari) e di qui all'ipotalamo, con risultato misurabile sulle funzioni dell'omeostasi (pressione arteriosa) e del controllo dell'immunità.

È possibile affermare, quindi, che l'ascolto e la memorizzazione della musica comportano:

- una **facilitazione all'apprendimento**, in particolare all'apprendimento delle lingue, al rinforzo della memoria "ripetitiva" (canzoni piuttosto che poesie) e allo sviluppo dell'attività motoria armonica;
- un **coinvolgimento a livello emotivo** a cui vanno correlati effetti sul comportamento, che sarà aggressivo nel caso si tratti di musica "dionisiaca" o sociale se "apollinea";
- un **effetto distensivo gratificante e analgesico**, mediato dalle endorfine;
- un **effetto neurovegetativo mediato dal vago**;
- un **effetto ormonale** (vasopressina, ossitocina).

### 1.1.3 L'apprendimento attivo della musica

Nel gioco dell'apprendimento una funzione molto rilevante è svolta dai **neuroni specchio**. Essi entrano in funzione quando si osserva una determinata azione e rispondono selettivamente agli atti compiuti dall'individuo che stiamo osservando. Entrano in azione, però, anche quando ripetiamo quell'azione che abbiamo precedentemente osservato o quando, nella nostra mente, immaginiamo di ripeterla. Il sistema dei neuroni specchio, allora, può essere collocato alla base della comprensione del significato delle azioni delle persone con cui interagiamo, ma anche **alla base dell'apprendimento per imitazione**, che riguarda sia l'attività motoria fine (mano-bocca) che le sensazioni di disgusto-rifiuto-approvazione e di dolore-sofferenza.

Il sistema dei neuroni specchio si attiva sicuramente nell'apprendimento del canto o dell'uso dello strumento musicale, poiché essi avvengono soprattutto attraverso l'imitazione. Come, infatti, i neuroni specchio selezionano ciò che è saliente per noi nell'osservazione dei gesti altrui, favorendo l'apprendimento dei comportamenti al fine di riproporli a nostro piacimento, così essi scelgono azioni, comportamenti e procedimenti da mettere in campo per l'apprendimento della musica. Apprendere in musica non vuol dire altro che imitare dei procedimenti messi in atto da un maestro. Solo in un secondo momento subentra la concettualizzazione di ciò che si è imitato e la manipolazione a nostro piacimento della tecnica e della modalità di esprimere i suoni con lo strumento o con il canto. In questo "secondo tempo" dell'apprendimento musicale, si forma l'"io" del musicista, la sua individualità, il suo (e solo suo) modo di suonare o cantare.

La musica è quindi un linguaggio che può essere appreso. La sordità per la musica, cioè l'essere completamente stonati, riguarda una porzione non certo piccola della popolazione (un po' inferiore al 5%), più o meno come la dislessia, con la quale a volte può coesistere. Ai questionari un numero consistente di ragazzi si dichiara stonato; si tratta, però, nella maggior parte dei casi, di persone con disturbi minori, dovuti anche all'insufficiente educazione al suono o alla scarsa attenzione all'ascolto. Questi soggetti possono essere facilmente rieducati. Accanto ad essi troviamo i talenti musicali, coloro che, cioè, hanno sviluppato in maniera superiore le doti musicali. Si tratta di persone dotate di *orecchio assoluto*, ossia la capacità di riconoscere le singole note isolate dal contesto musicale. Sia l'amusia che l'orecchio assoluto presentano un'aggregazione familiare, per cui è chiaro che sono caratteristiche geneticamente ereditarie.

## 1.2 Curare con la musica

In questo paragrafo ci occuperemo di quanto la musica possa agevolare i processi di apprendimento e quale valenza possa avere l'applicazione e il sostegno musicale nella didattica in generale. Erroneamente, infatti, a volte si colloca l'applicazione della musicoterapia esclusivamente in campo medico, al fine di agevolare le cure rivolte a pazienti affetti da demenza o da Alzheimer. In effetti,

per queste persone la musicoterapia rappresenta una particolare occasione di rieducazione alla spazialità, ma anche agli affetti. Ciò che a noi interessa, però, è come la musica possa aiutare i nostri alunni nell'apprendimento di tutte le discipline: anche questa è musicoterapia!

### 1.2.1 Che cos'è la Musicoterapia?

La definizione più recente di Musicoterapia, approvata e condivisa dalla comunità internazionale in occasione dell'VIII Congresso Mondiale di Musicoterapia della *World Federation of Music Therapy*, è la seguente: “La Musicoterapia è l'uso della musica e/o dei suoi elementi (suono, ritmo, melodia, armonia) per opera di un musicoterapeuta qualificato, in rapporto individuale o di gruppo, all'interno di un processo definito per facilitare e promuovere la comunicazione, le relazioni, l'apprendimento, la mobilitazione, l'espressione, l'organizzazione e altri obiettivi terapeutici degni di rilievo nella prospettiva di assolvere i bisogni fisici, emotivi, mentali, sociali e cognitivi. La musicoterapia si pone come scopi di sviluppare potenziali e/o riabilitare funzioni dell'individuo in modo che egli possa ottenere una migliore integrazione sul piano intrapersonale e/o interpersonale e, conseguentemente, una migliore qualità della vita attraverso la prevenzione, la riabilitazione o la terapia”<sup>2</sup>. Questa definizione riassume tutte le caratteristiche che un intervento musicoterapico deve assolutamente prevedere:

- la presenza di un operatore qualificato (il musicoterapeuta);
- un modello musicoterapico di riferimento fondato su presupposti teorici e metodologici;
- la presenza di un *setting* strutturato (il contesto in cui avviene l'intervento);
- obiettivi legati a cambiamenti (stabili e duraturi) della persona o di alcune sue parti o funzioni;
- il riferimento costante, nell'azione terapeutica, a un piano intrapersonale e/o interpersonale.

<sup>2</sup> D. Villani, A. Raglio *Il Modello protesico – Musicoterapia e demenza*, in «Giornale di gerontologia», n. 5, volume LII, ottobre 2004.

I modelli di riferimento in musicoterapia sono frutto di numerose esperienze che fanno riferimento alle primissime applicazioni della disciplina in vari ambiti patologici.

In occasione del IX Congresso Mondiale di musicoterapia, la *World Federation of Music Therapy* ha accreditato i **modelli musicoterapici** più diffusi e consolidati. Essi sono:

1. il modello dell' *improvvisazione creativa*, sulla base delle teorie di Nordoff e Robbins;
2. il modello *comportamentista*, basato sulle teorie di Madsen;
3. il modello *recettivo, Immaginario Guidato e Musica*, sulla base delle teorie di Bonny;
4. il modello *psicanalitico*, basato sulle teorie di Priestley;
5. il modello *attivo relazionale e di libera improvvisazione*, basato sulle teorie di Berenzon.

Il modello dell' *improvvisazione creativa* fu teorizzato da Nordoff e Robbins, rispettivamente musicista e insegnante di sostegno. Questo approccio si basa sull' *improvvisazione* ed è *creativo* perché il terapeuta "crea" la musica nel momento in cui comincia il suo intervento. La musica stessa, quindi, è la terapia e non è usata come strumento terapeutico.

Il modello *comportamentista* teorizzato da Cliff Madsen si basa sulle teorie del comportamentismo nordamericano, per le quali, quindi, il suono viene utilizzato come stimolo alla produzione di un determinato comportamento. Dato un certo stimolo (suono) si produrrà, quindi, una determinata risposta (azione o comportamento).

Il modello *recettivo, Immaginario guidato e Musica* (GIM) è di stampo psicanalitico ed è stato teorizzato da Helen Bonny. Un apposito programma di musica classica viene utilizzato per favorire l'evolversi di esperienze interiori. Considerato che l'ascolto della musica facilita il dialogo con il proprio inconscio, durante la seduta il terapeuta offre il suo sostegno dialogando con l'ascoltatore. Il terapeuta ha il compito di incoraggiare l'ascoltatore a concentrarsi man mano che emergono emozioni, stati d'animo, sensazioni fisiche, ricordi e pensieri. In questo modo si favorisce l'esperienza creativa dell'ascoltatore.

Il modello *psicanalitico* di Mary Priestley, indicato anche con la sigla AOM (Musica orientata analiticamente), è di stampo junghiano ed è basato sull'improvvisazione.

Le parole e l'improvvisazione musicale vengono usate dal terapeuta e dal paziente per esplorarne la vita interiore e per fornirgli spunti di crescita.

Il modello *attivo relazionale e di libera improvvisazione*, teorizzato dall'argentino Rolando Berenzon, si basa sul concetto di ISO (identità sonora). Questo modello, di stampo psicanalitico con risvolti psicodinamici, considera la musicoterapia in due modi: dal punto di vista "scientifico", occupandosi dello studio del rapporto suono-essere umano con obiettivi diagnostici e terapeutici; dal punto di vista "terapeutico", secondo il quale la musicoterapia è una disciplina paramedica, che utilizza il suono, la musica e il movimento per creare ambienti comunicativi e attivare un processo di socializzazione e inserimento sociale. L'identità sonora di cui parla Berenzon è personale e unica, frutto del dialogo sonoro affettivo con la madre durante la gestazione.

In relazione a questi modelli, possiamo dire che la musicoterapia fa riferimento costantemente a un processo relazionale in cui l'ascolto della musica ha un forte valore evocativo di stati d'animo, sentimenti, pensieri, che possono produrre un cambiamento nei comportamenti. Importantissime in musicoterapia sono l'osservazione, la valutazione e la relazione, riferite alla persona o al gruppo di persone a cui si propone il trattamento.

Certamente, è opportuno fare una differenza tra interventi musicoterapici con finalità terapeutiche e altri con finalità riabilitative. Per *terapia*, infatti, intendiamo la strategia che dall'interno facilita i processi di consapevolezza di sé. La *riabilitazione*, invece, è la strategia che dall'esterno favorisce lo sviluppo dei processi cognitivi, relazionali e di socializzazione. Fatta tale distinzione si può affermare che la musicoterapia con finalità terapeutiche è volta al raggiungimento di cambiamenti interni all'individuo, in riferimento agli aspetti legati alla comunicazione, alle relazioni e all'affettività, mentre la musicoterapia con finalità riabilitative utilizza lo stimolo musicale per mantenere o potenziare abilità cognitive (la memoria, l'attenzione, la coordinazione senso-motoria) e per ottenere risultati anche in relazione al comportamento.

### 1.2.2 Musicoterapia e didattica

Al di là dell'utilizzo che è possibile fare della musicoterapia in campo medico (con pazienti affetti da Alzheimer o da demenze) o

anche scolastico (con ragazzi diversamente abili), si vuole sottolineare in questa sede quanto l'approccio musicoterapico possa giovare all'**apprendimento "felice" di tutti gli studenti**. Creare un ambiente (*setting*) piacevole e musicalmente stimolante può, infatti, favorire l'apprendimento di materie che diversamente risulterebbero ostiche. Da sempre, infatti, accompagnare lo studio con un sottofondo musicale favorisce la concentrazione e l'evocazione di sentimenti positivi nell'intimo degli alunni, predisponendoli positivamente alle spiegazioni o alla risoluzione di compiti in classe. Non dimentichiamo che nel ventre materno il bambino non vede, ma sente benissimo tutto quello che proviene dall'esterno, nonché la voce della madre e il battito del suo cuore. Accompagnare lo studio all'ascolto della musica contribuisce ad evocare emozioni "primordiali", che aiutano l'alunno a rilassarsi e a concentrarsi, producendo comportamenti positivi.

Un altro esempio potrebbe essere legato alla **memorizzazione**. Quanti di noi hanno trovato sterile e noiosa la memorizzazione delle tabelline alla scuola primaria? Molti bambini non amano questa pratica, ma proporre un metodo alternativo allo studio mnemonico delle tabelline potrebbe essere la strada giusta per permettere a tutti di impararle serenamente. Alcuni ragazzi, infatti, dimostrano particolari difficoltà nello studio mnemonico: non riescono a imparare una sequenza numerica perché non la associano a nulla che a loro sia familiare. Se provassimo, però, a sostituire le parole di una celebre canzone per bambini come *Fra Martino Campanaro* con le sequenze numeriche di una determinata tabellina, quale effetto si otterrebbe? Proprio perché la musica fa parte di noi fin dal nostro concepimento, risulterà facile memorizzare le tabelline perché saranno accompagnate da un tema a noi familiare. D'altra parte è noto a tutti come sia molto più semplice memorizzare una canzone piuttosto che un testo, o come possa essere d'aiuto dare una cadenza "metrica" a una sequenza da imparare a memoria.

La musica, allora, potrebbe essere lo strumento privilegiato per favorire l'apprendimento di ogni disciplina, proprio per il suo potere terapeutico che provoca cambiamenti e reazioni negli ascoltatori. In questo senso, possiamo parlare di musicoterapia legata alla didattica generale. Insegnare con la musica e attraverso la musica certamente si può: per questo non bisogna tralasciarla, né considerarla una "cheesecake", come sosteneva Pinker, una cosa buona,



ma alla quale si può rinunciare. Della musica non si può fare a meno, perché essa fa parte di noi e produce sulle persone degli effetti che a volte nemmeno possiamo immaginare.

### 1.2.3 Musicoterapia e DSA

Sempre più frequenti sono nelle nostre scuole i ragazzi con DSA. Con questa sigla indichiamo i Disturbi Specifici dell'Apprendimento, disturbi, cioè, che rendono più difficile l'apprendimento della lettura, della scrittura e del calcolo per alcuni studenti. Si tratta di ragazzi normodotati e intelligenti, ma che apprendono in maniera diversa rispetto agli altri. Per questo motivo, se tentiamo di insegnare loro a "leggere, scrivere e far di conto" nella maniera tradizionale non otterremo grandi risultati, ma dotandoli della strumentazione a loro più congeniale si possono raggiungere gli obiettivi sperati. Per fare un esempio, è come cercare di far leggere un miope senza gli occhiali. Egli non riuscirà a leggere, non perché non sappia farlo, ma semplicemente perché gli manca il supporto che gli permette di vedere (gli occhiali). Allo stesso modo, fornendo al ragazzo con DSA gli strumenti adatti, egli raggiungerà i risultati prefissati. A seconda del campo in cui si manifestano le difficoltà legate all'apprendimento, i ragazzi possono essere affetti da dislessia (difficoltà nella lettura), disgrafia (difficoltà nella scrittura), disortografia (difficoltà ortografiche), discalculia (difficoltà nel calcolo).

Il motivo per cui il processo di apprendimento in un ragazzo con DSA avviene in maniera diversa rispetto agli altri risiede nel fatto che il suo cervello, pur essendo dotato e produttivo, presenta un'anomalia del *planum temporale*. Mentre comunemente quest'ultimo è caratterizzato da una naturale asimmetria (il *planum temporale* di sinistra è più grande di quello di destra), nel soggetto con DSA tale asimmetria è assente: la parte sinistra, che normalmente decodifica il linguaggio, nel ragazzo con DSA si equivale a quella di destra. Di qui, quindi, la naturale difficoltà che il ragazzo incontra nel decifrare il linguaggio parlato e nella lettura dei testi. Quando al cervello arrivano i suoni del linguaggio, infatti, esso li decodifica traducendoli nei simboli del nostro alfabeto. Ogni suono che arriva al nostro cervello è fatto di frequenze di base e di frequenze più alte, chiamate armonici. Quando alcuni suoni hanno quasi la stessa frequenza, ma differiscono solamente per gli armonici, una

persona dislessica potrebbe non riuscire a distinguerli. È questo il caso della “P” e della “B” o della “T” e della “D”. Lo studio della musica e il trattamento con la musicoterapia del ragazzo con DSA possono produrre dei risultati eccezionali, perché possono favorire e potenziare le capacità verbali. Per migliorare le abilità di lettura e scrittura, infatti, non servono solo i libri, ma la pratica e l’ascolto della musica possono essere di grandissimo aiuto. Lo studio della musica potenzia meccanismi neurali importanti anche per il linguaggio. L’ascolto della musica può modificare alcune funzioni cerebrali, migliorando in generale i processi cognitivi. I musicisti, infatti, sono in grado di elaborare contemporaneamente stimoli sonori e visivi, essendo dotati di un sistema specializzato che si trova in una parte molto profonda del cervello: il tronco cerebrale. Poiché l’elaborazione di stimoli musicali e linguistici avviene nella stessa regione cerebrale, la musicoterapia può aiutare a risolvere i disturbi del linguaggio come la dislessia.



# CONCORSO a cattedra 2018

Le nuove procedure per il reclutamento del personale docente (concorso **riservato agli abilitati** per la costituzione delle GRM, concorso riservato ai **docenti non abilitati** e quello per **l'accesso al FIT**) pongono particolare attenzione alla capacità dei candidati di progettare, impostare e condurre una **lezione** e all'esplicitazione delle **scelte didattiche** e **metodologiche** adottate.

Per orientare i candidati nella predisposizione di attività d'aula il volume presenta in una **prima parte** i principali **modelli di apprendimento** e il loro impiego nella **progettazione didattica** e nella **valutazione degli apprendimenti**: le conoscenze in materia di apprendimento rappresentano un imprescindibile prerequisito per qualsiasi insegnante che aspiri a condurre una lezione efficace.

La **seconda parte** analizza nel dettaglio i diversi modi di **"fare lezione"** – dalla lezione frontale a quella partecipata – e i **diversi metodi**, grazie anche all'apporto delle nuove tecnologie. Vengono esaminati i presupposti dell'apprendimento **collaborativo e cooperativo** e le relative teorie di riferimento al fine di individuare quell'«interdipendenza positiva» che favorisce lo sviluppo dell'insieme delle competenze disciplinari, personali e relazionali che l'insegnamento deve garantire.

L'**Appendice**, infine, offre un interessante spunto per il ricorso, a **fini didattici**, alla **musicoterapia** (in particolare, per studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento).

Infine, in vista delle prove concorsuali, si propone un **esempio di prova pratica**: la concertazione e direzione di un brano.

---

## PER COMPLETARE LA PREPARAZIONE:

CC 1/1 • **Avvertenze generali**

---

La gamma completa di manuali per ciascuna classe di concorso è consultabile sul sito **edises.it** nella sezione dedicata al concorso a cattedra.



www.edises.it  
info@edises.it

 Per essere sempre aggiornato seguici su Facebook  
[facebook.com/ilconcorsoacattedra](https://facebook.com/ilconcorsoacattedra)

Clicca su mi piace  per ricevere gli aggiornamenti.



€ 22,00

