

La narrazione nella Pedagogia Speciale: una proposta didattica per l’insegnamento delle abilità sociali e della competenza emotiva

Rosangela Ungaro

Abstract – *Storytelling is a significant methodology in the teaching-learning process, fully involving the learner through self-knowledge and the knowledge of the world. Bruner already stated that schools must cultivate their own narrative capacity because storytelling has an important educational potential, transmitting practical knowledge capable of influencing human actions. The present contribution illustrates a didactic proposal used in a high school of Rome, that has tested the advantages deriving from storytelling for the transmission of social skills and emotional competence in a specific situation of disability, the Generalized Developmental Disorder. In fact, specific situations of disability seem to respond to this type of social interaction in which storytelling provides a contribution to linguistic and cognitive development, laying the foundations for the construction of social-emotional skills capable of promoting the creation of inclusive contexts.*

Riassunto – *La narrazione è una metodologia significativa nel processo di insegnamento-apprendimento, perché coinvolge pienamente il discente attraverso la conoscenza di sé e del mondo. Già Bruner sosteneva che “le scuole devono coltivare la capacità narrativa” dato che la narrazione ha potenzialità formative importanti, trasmettendo un sapere pratico, capace di influire sull’azione umana. Il presente contributo illustra una proposta didattica impiegata in un liceo romano che ha sperimentato i vantaggi derivanti dalla narrazione per la trasmissione di abilità sociali e competenza emotiva in una specifica situazione di disabilità, il Disturbo Generalizzato dello Sviluppo. Certe situazioni di disabilità, infatti, sembrano rispondere meglio a questa interazione sociale in cui la narrazione offre un contributo allo sviluppo linguistico e cognitivo e consente di gettare le basi per la costruzione di competenze socio-emotive in grado di favorire la creazione di contesti inclusivi.*

Keywords – storytelling, emotional competence, social skills

Parole chiave – narrazione, competenza emotiva, abilità sociali

Rosangela Ungaro è Insegnante di ruolo di *Storia dell’arte* nella scuola secondaria di II grado e Docente specializzata sul sostegno didattico per alunni con disabilità per la scuola secondaria di II grado. La sua attività di ricerca si è rivolta principalmente all’arte antica, ma recentemente è orientata all’approfondimento di tematiche legate alle metodologie didattiche e ai processi formativi. Tra le sue pubblicazioni: *Hierapolis di Frigia VI. La Tomba della. Un heroon giulio-claudio ed il suo sarcofago* (in coll. con I. Romeo e D. Panariti, Istanbul, Ege yayınları, 2014); *Architecture and Architectural Decoration in Asia Minor: Continuity of Hellenistic Models in the Early Imperial period, from the Augustan to the Neronian age* (in “BYZAS”, 25, 2020, pp. 437-452).

1. Il valore formativo della narrazione in ambito scolastico e la creazione di contesti inclusivi

L'importanza della narrazione nei contesti educativi è stata posta in evidenza già dallo psicologo statunitense J. S. Bruner, il quale riteneva che il pensiero narrativo fosse un valido strumento per un più facile apprendimento di discipline complesse¹.

Come sostenuto da alcuni studiosi, la narrazione favorisce l'ascolto e la comprensione delle storie degli altri e aiuta ad allargare i confini della propria esperienza; in questo modo, essa offre la possibilità di conoscere nuovi mondi e punti di vista, diventando un valido strumento anche per l'insegnamento di competenze trasversali, perché si determina una concreta situazione in cui qualcuno racconta qualcosa².

Il racconto fiabesco sembra essere una tra le forme di narrativa più adatta all'apprendimento di aspetti sociali ed emotivi dell'individuo perché il protagonista entra in relazione con gli altri per superare gli ostacoli e giungere al lieto fine; il racconto delle fiabe diventa così un invito all'azione e a fronteggiare attivamente le difficoltà³. La letteratura, infatti, con ricchezza e pluralità di linguaggi, suscita interrogativi e riflessioni sulle realtà inventate che però possono essere riproposti nella realtà concreta.

F. Loytard⁴ afferma la preminenza del pensiero e della forma narrativa nella costruzione del sapere, assegnando alla narrazione la funzione di trasmissione e di elaborazione delle conoscenze⁵. Pertanto, appare necessario educare narrando e concepire l'educazione non solo come trasmissione di conoscenze, ma anche come ascolto reciproco tra "soggetti narranti"⁶.

In tal senso, la narrazione può consentire ai ragazzi di conoscere le proprie emozioni, imparando a padroneggiarle attraverso il confronto reciproco. Lo sviluppo personale e sociale rappresenta, infatti, una funzione essenziale nel processo di apprendimento per la costruzione e realizzazione di sé; questo serve a migliorare il proprio benessere per affrontare varie situa-

¹ Cfr. J. Bruner, *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge, 1996, tr. it. di L. Cornalba, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2004, pp. 132, 138, 155, ripreso in M. Piscitelli, *La narrazione come paradigma attuale di contemporaneità*, in "Insegnare", 4, 2006, pp. 49-52 con bibliografia, <http://www.cidi.it/cms/doc/open/item/filename/348/la-narrazione.pdf>, consultato in data 17/01/2023.

² Cfr. S. Calabrese, *La comunicazione narrativa. Dalla letteratura alla quotidianità*, Milano-Torino, Bruno Mondadori, 2010; D. Demetrio, *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Milano, Mimesis, 2012; con specifico riferimento alla matematica, cfr. V. Di Martino *Il ruolo della narrazione nell'insegnamento apprendimento delle frazioni con situazioni a-didattiche*, in "Quaderni di Ricerca in Didattica (Matematica)", 20, 2010.

³ Cfr. A. Di Martino, *Narrativa, Apprendimento e nuove tecnologie*, tesi di laurea in Scienze della Formazione, a. a. 2004-2005, pp. 32-40, http://www.antonelladimartino.it/N/tesi_intera.pdf, consultato in data 09/01/2023.

⁴ Cfr. F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 1981.

⁵ Cfr. A. De Marco, *Pensare per storie: la competenza narrativa dell'animatore socio-culturale*, Tesi di laurea in Pedagogia, indirizzo didattico, Università degli studi di Padova, a. a. 2009-2010, p. 36, in http://tesi.cab.unipd.it/32895/1/Pensare_per_storie.pdf consultato in data 16/01/2023.

⁶ Cfr. A. Di Martino, *Narrativa, Apprendimento e nuove tecnologie*, cit., p. 40.

zioni e a prevenire comportamenti a rischio attraverso la promozione delle life skills⁷.

Genette riferisce che la narrazione viene studiata dalla narratologia secondo tre accezioni: l'enunciato narrativo (il discorso orale o scritto che riporta la relazione di un avvenimento), il testo narrativo (la sequenza di avvenimenti reali o fittizi che costituiscono l'oggetto di un discorso) e le diverse relazioni di concatenamento (esse rappresentano la situazione concreta in cui qualcuno racconta qualcosa), ritenendo che la narratologia debba occuparsi, in particolare modo, del "testo narrativo". Tuttavia, sebbene l'analisi della storia e gli elementi della narrazione siano generalmente riportati nella prassi scolastica, è bene prestare attenzione anche agli altri due piani del racconto dato che, dal punto di vista didattico, essi hanno rilevanza pedagogica, poiché valorizzano gli elementi della contestualizzazione e della costruzione di storie. Solo in questo modo si può ripristinare l'autentico significato del narrare all'interno dell'insegnamento scolastico⁸.

Un approccio narrativo, quindi, comporta lo sviluppo del dialogo, incrementando forme di pensiero alternative capaci di ridescrivere la realtà. Ogni narrazione implica la creazione di nuove realtà proprio in virtù della molteplicità dei punti di vista⁹.

Già nel mondo dell'infanzia emerge l'importanza della narrazione. Infatti, l'accostamento del bambino all'elemento narrativo¹⁰ è sempre più precoce nelle società alfabetizzate: fiabe, favole, fumetti, film, cartoni animati, rielaborazioni di fatti quotidiani ed eventi autobiografici vengono riproposti in forma di racconto al bambino che si trova immerso in un mondo di narrazioni. La lettura di fiabe con l'adulto e l'ascolto di storie narrate rappresentano, quindi, strumenti privilegiati per lo sviluppo linguistico e per la conoscenza del mondo¹¹.

La narrazione è pertanto una pratica educativa e sociale che ha diverse funzioni: "fare memoria", condivisione di esperienze collettive, apprendimento, intrattenimento, ecc. Gli studiosi di discipline quali l'antropologia, la storia, la sociologia, la neuropsichiatria infantile, la psicanalisi e la psicologia hanno ribadito "il valore della narrazione come strumento indispensabile per la costruzione di significati, per la facilitazione dei processi di cambiamento sociale e organizzativo, per l'apprendimento", poiché il punto di vista narrativo consente ai soggetti di attribuire senso agli eventi e alla realtà. Quindi, essa risulta essere una pratica indispensabile in tutte le discipline, sia umanistiche che scientifiche, perché dietro a ogni riflessione vi è l'esperienza umana soggetta ad una trattazione narrativa¹².

Per queste ragioni, la narrazione, oltre a favorire lo sviluppo delle funzioni linguistico-cognitive, può contribuire alla conoscenza e gestione delle emozioni e al riconoscimento di

⁷ Per un approfondimento sul metodo volto a promuovere lo sviluppo personale e sociale dello studente, cfr. M. Bertini, B. Braibanti, M. P. Gagliardi, *La promozione dello sviluppo personale e sociale nella scuola: il modello «skills for life» 11-14 anni*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

⁸ Cfr. M. Piscitelli, *La narrazione come paradigma attuale di contemporaneità*, cit., pp. 49-52.

⁹ Cfr. J. Bruner, *The Culture of Education*, cit., p. 147.

¹⁰ Cfr. G. Pinto, *Dal linguaggio orale alla lingua scritta. Continuità e cambiamento*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, p. 48.

¹¹ Cfr. M.C. Levorato, *Racconti, storie e narrazioni. I processi della comprensione dei testi*, Bologna, il Mulino, 1988; E. Catarsi, *Lettura e narrazione nell'asilo nido*, Bergamo, Edizioni Junior, 2001, p. 48.

¹² Cfr. A. Lagreca, *La narrazione come processo di facilitazione del sapere*, in "Educazione & Scuola", 2017, con bibliografia, http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=89531#_ftn13, consultato in data 17/01/2023.

abilità sociali come la comunicazione efficace, il senso critico, l'empatia e l'autoconsapevolezza; essa migliora i processi di gestione dello stress e consente di sviluppare le relazioni interpersonali e la creatività. La lettura di romanzi, fiabe e favole, infatti, offre la possibilità di comprendere le emozioni degli altri, oltre che suscitare le proprie, permettendo un arricchimento sul piano esistenziale¹³.

La scuola, quindi, ha la possibilità di sviluppare metodologie in grado di fornire questi strumenti, affinché lo studente sappia affrontare le diverse situazioni che la vita gli proporrà anche da adulto; inoltre, il contesto scolastico offre un campo di azione utile per sviluppare tali abilità grazie anche all'interazione del gruppo¹⁴.

Nei processi di insegnamento-apprendimento, è necessario focalizzare l'attenzione sulla costruzione di competenze che valorizzino anche le differenze individuali perché la classe, di fatto, riproduce un "sistema sociale" all'interno del quale operano soggetti eterogenei¹⁵. In tale prospettiva, la narrazione diventa uno strumento efficace per favorire i processi di inclusione perché facilita il dialogo e la condivisione¹⁶: "l'inclusione¹⁷ rappresenta la capacità del sistema scolastico di trasformarsi per garantire la partecipazione e il successo di tutti gli alunni in contesti regolari, in quanto persone e non perché appartenenti a specifiche minoranze"¹⁸.

Dato che l'inclusione, quindi, si fonda sul riconoscimento dell'importanza del coinvolgimento e della piena partecipazione di tutti gli allievi alla vita scolastica, è necessario costruire una scuola in grado di accogliere tutti¹⁹.

Pertanto, la narrazione, così come è funzionale al bambino e alla sua crescita, può divenire essenziale per lo sviluppo di un ragazzo con disabilità, poiché gli consentirebbe di apprendere abilità e competenze che, altrimenti, verrebbero pregiudicate dalla sua condizione.

2. La narrazione e la disabilità: il Disturbo generalizzato dello sviluppo

La narrazione, nella realtà della disabilità, aiuta a superare l'aspetto medico (assistenza e

¹³ Ivi; M.G. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, p. 69.

¹⁴ Cfr. A. Lagreca, *La narrazione come processo di facilitazione del sapere*, cit.

¹⁵ Cfr. A. Travaglini, *Prosocialità, apprendimento e pratiche inclusive: il ruolo del Cooperative Learning nella scuola secondaria di primo grado*, in "Formazione & Insegnamento", XIII, 2, 2015, p. 41.

¹⁶ Per alcuni approcci metodologici inclusivi cfr. F. Fogarolo, C. Munaro, *Fare inclusione. Strumenti didattici autoconstruiti per attività educative e di sostegno*, Trento, Erickson, 2010.

¹⁷ Processo avviato dalla Legge 170/2010 (DSA), proseguito con il D.M. 12/11/2011, la Direttiva Ministeriale 27/12/2012, la C.M. n. 8, 06/03/2013, la Legge 107/2015 (Buona Scuola), il D.lgs. 66/2017 e l'aggiornamento del D.lgs. 96/2019, fino all'elaborazione del modello ICF che considera la persona nella sua globalità, indicando gli aspetti positivi dell'interazione tra un individuo e i suoi fattori contestuali.

¹⁸ Per l'approccio didattico inclusivo cfr. R. Medeghini, S. D'Alessio, A. D. Marra, G. Vadalà, E. Valtellina, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson, 2013; F. Bocci, *Dalla Didattica Speciale per l'inclusione alla Didattica Inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo*, in L. D'Alonzo, F. Bocci, S. Pinelli (a cura di), *Didattica speciale per l'inclusione*, Brescia, La Scuola, 2015, pp. 87-161.

¹⁹ Per un approfondimento, cfr. L. Chiappetta Cajola, *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*, Roma, Anicia, 2008; L. Chiappetta Cajola, *Didattica del gioco e Integrazione. Progettare con l'ICF*, Roma, Carocci, 2012.

cura) facendo emergere la dimensione comunitaria, basata sul rispetto della dignità delle persone e sul sostegno alla piena partecipazione²⁰.

Le figure attive nei processi di inclusione (i medici, gli insegnanti curricolari, gli insegnanti specializzati sul sostegno e l'assistenza specialistica) possono condividere con i ragazzi le conoscenze sulla realtà attraverso la narrazione. Anche nel campo della disabilità, infatti, essa può contribuire in modo significativo allo sviluppo linguistico, cognitivo e socio-emotivo. La lettura del libro con figure può favorire l'alfabetizzazione, esponendo lo studente ad una serie di termini e regole della lingua. Lo stile di tipo "narrativo", quindi, enfatizza la contestualizzazione degli eventi, inducendo il ragazzo a riferirsi alla sua esperienza emotiva. Infatti, gli alunni con specifiche disabilità rispondono in modo significativo e naturale a questo tipo di interazione sociale, anche grazie all'uso delle nuove tecnologie con le quali gli studenti sono sempre più precocemente esposti alla narrazione nelle sue diverse forme (libri illustrati, film, cartoni animati, fumetti, ecc.), attraverso diversi mediatori come libri, tv, computer e tablet²¹.

Poiché il valore epistemologico e pedagogico della narrazione è stato già dimostrato da alcuni studi sia sul Disturbo dello Spettro Autistico (è emerso che l'uso di materiale narrativo incida positivamente sulle competenze socio-relazionali)²² sia sulla disabilità intellettiva (la narrazione fornisce occasione per azioni di empowerment sociale)²³, si è deciso di sperimentare il metodo narrativo per il Disturbo generalizzato dello sviluppo, categoria che include l'Autismo Atipico in cui possono ricadere alcuni sintomi autistici²⁴.

Infatti, in occasione dell'attività di tirocinio svolta in un liceo romano durante il terzo ciclo del Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico dell'Università RomaTre, abbiamo approfondito le caratteristiche dei mediatori culturali (i libri), attraverso un laboratorio di lettura che ha coinvolto uno studente con Disturbo generalizzato dello sviluppo non altrimenti specificato (NAS), operando su abilità sociali e competenza emotiva.

Il Disturbo generalizzato dello sviluppo può comportare una grave e generalizzata compromissione dello sviluppo dell'interazione sociale reciproca, associata ad una difficoltà nella comunicazione verbale o non verbale. Spesso è presente una parziale distorsione del rapporto con la realtà, deficit attentivi e problemi di concentrazione e apprendimento, associati a carenza intellettiva; inoltre possono essere osservabili difficoltà di interazione, aggressività, ste-

²⁰ Cfr. C. Ruggerini, S. Manzotti, G. Griffo, F. Veglia, *Narrazione e disabilità intellettiva. Valorizzare le esperienze individuali nei percorsi educativi e di cura*, Trento, Erickson, 2013, p. 131.

²¹ Cfr. R. Fadda, *Apprendimento sociale, narrazione e costruzione della realtà*, in "Rivista Internazionale di Filosofia e Psicologia", vol. 6, 2015, pp. 350-352, https://www.researchgate.net/publication/307803829_Apprendimento_sociale_narrazione_e_costruzione_della_realta/fulltext/57d5a61208ae0c0081e8c1b8/307803829_Apprendimento_sociale_narrazione_e_costruzione_della_realta.pdf?origin=publication_detail, consultato in data 15/01/2023.

²² Cfr. B. Tonani, *Pensiero narrativo e autismo. Una ricerca clinico-pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2004; L. De Anna, C. Rossi, M. Mazzer, *Inclusione, narrazione e disturbi dello spettro autistico. Ricerche e prospettive della pedagogia speciale*, Barletta, Cafagna Editore, 2018.

²³ Cfr. C. Ruggerini, S. Manzotti, G. Griffo, F. Veglia, *Narrazione e disabilità intellettiva. Valorizzare le esperienze individuali nei percorsi educativi e di cura*, cit.

²⁴ <http://www.empea.it/disturbo-generalizzato-dello-sviluppo-non-altrimenti-specificato-nas>, consultato in data 04/05/2023.

reotipie e irrequietezza motoria²⁵. Non si tratta di una condizione genericamente deficitaria, ma, in presenza di situazioni con abilità carenti o assenti, vi sono aree integre o iperfunzionanti. L'interazione sociale nel gruppo, e quindi nella classe, per l'individuo con Disturbo generalizzato dello sviluppo può essere una modalità comportamentale non naturale e, quindi, di difficile accesso, oltre che, in situazioni più gravi, fonte di disagio espresso con manifestazioni che vengono abitualmente definite "comportamenti problema". L'alunno può necessitare di un ambiente di lavoro strutturato, nel quale i segnali di orientamento siano facilmente individuabili e prevedibili. L'inserimento di questi ragazzi in classe (con i suoi rumori, la sua rigida disposizione degli oggetti, la sua luminosità, i suoi odori, ecc.), può essere problematico, visto che si tratta di un ambiente nel quale gli stimoli in entrata sono molteplici e diversificati, rendendo disagevole l'elaborazione delle informazioni percepite. Tuttavia, gli alunni con Disturbo generalizzato dello sviluppo dimostrano un grande interesse, intenzionalità e volontà (comunicata anche in modi non adeguati o inusuali) di stare con gli altri o di stare dove stanno gli altri, sebbene le loro difficoltà influenzino anche la capacità di comprensione degli stati mentali e di previsione delle azioni altrui²⁶. Per questo è necessario fornire loro strumenti con i quali poter realizzare l'interazione sociale, per garantire il loro pieno inserimento nel contesto educativo, prima, e di vita, poi.

Se si considera che le ricerche condotte nell'ambito della *social cognition* hanno dimostrato che l'uomo è un individuo intrinsecamente sociale²⁷, è necessario lavorare in questo senso affinché tutti ragazzi possano manifestare la loro socialità in piena autoconsapevolezza.

Appare opportuno, pertanto, pensare a programmi di intervento strutturati che consentano di ridurre significativamente i disturbi del comportamento e i deficit di interazione sociale. L'azione deve essere definita in tutti i suoi aspetti: didattici, cognitivi, sociali, ludici, intersoggettivi, ambientali e relazionali. Tra le varie metodologie si possono segnalare:

- l'uso sistematico di supporti visivi (foto, immagini, icone, simboli stilizzati) che facilitino il livello della comunicazione;

- il gruppo scuola, dato che lo sviluppo di abilità sociali e comunicative coerenti con le richieste, scolastiche e non, deve essere una delle finalità prioritarie di un progetto formativo rivolto ai ragazzi con Disturbo generalizzato dello sviluppo. È necessario prevedere attività ludiche e didattiche, gradualmente in piccolo gruppo, che esponano l'allievo a prestazioni sostenibili. Tali comportamenti sociali sono generalmente guidati dall'insegnante di sostegno o dall'assistente specialistico; in questo modo, il ragazzo viene accompagnato nel collocarsi socialmente all'interno di una classe, dandogli la possibilità di acquisire dimestichezza con ri-

²⁵ Per il Disturbo generalizzato dello sviluppo si veda: <http://www.empea.it/disturbo-generalizzato-dello-sviluppo-non-altrimenti-specificato-nas>, consultato in data 04/02/2023, cit.

²⁶ Cfr. S. Kerr, K. Durkin, *Understanding of thought bubbles as mental representations in children with autism: implications for theory of mind*, in "Journal of Autism and Developmental Disorders", 34 (6), 2004, pp. 637-648; G. Farci, *Per un'educazione speciale dell'alunno con disturbi pervasivi dello sviluppo. Riflessioni relative al contesto scolastico italiano*, in "Autismo e disturbi dello sviluppo", 3 (1), Trento, Erickson, 2005, pp.10-11.

²⁷ Cfr. G. Fadda, *Apprendimento sociale, narrazione e costruzione della realtà*, cit., pp. 350-352.

chieste per lui prive o carenti di significato²⁸.

Per ottenere buoni risultati con questi studenti appare significativo utilizzare un approccio metodologico basato sulla narrazione: la disponibilità all'ascolto da una parte e alla narrazione dall'altra è la condizione necessaria per favorire processi di accoglienza, conoscenza e apprendimento. È pertanto utile pianificare, anche in modo trasversale, l'insegnamento di abilità che possano rendere questi ragazzi più autonomi, valorizzando le loro potenzialità. Da un lato, vi è la narrazione intesa come "storie di vita"²⁹, dall'altro, come "comunicazione narrativa"³⁰. Il processo narrativo, in entrambi i sensi, svincola la persona con disabilità dal ruolo passivo di paziente o oggetto di cura, rendendolo soggetto attivo, restituendogli responsabilità e consapevolezza, favorendo l'empowerment individuale e sociale³¹.

L'attenzione, pertanto, si deve spostare dall'ambito sanitario a quello collettivo, lavorando sulla costruzione di un ruolo sociale delle persone con disabilità come elemento essenziale di un processo di ricostruzione della propria appartenenza sociale. Questa strategia di intervento mette in evidenza il ruolo della comunità (intesa come istituzioni, servizi, aziende, società civile e religiosa, famiglie e persone appartenenti al territorio) nei processi di inclusione e produce processi di empowerment delle persone con disabilità, attraverso l'attivazione di nuovi fenomeni sociali³².

L'utilizzo delle fiabe, in particolare, si caratterizza per il suo essere un vero e proprio ambiente di apprendimento, capace di favorire molte abilità come l'incremento del rapporto tra pensiero e linguaggio, aumentando i parametri di autonomia e comunicazione verbale. Nel Disturbo generalizzato dello sviluppo, le fiabe infatti abitano i ragazzi all'ascolto e alla comprensione orale del racconto, consentendo di sviluppare alcune competenze linguistiche e producendo un aumento dei tempi di attenzione grazie all'interesse per la storia in sé; la lettura ad alta voce di fiabe, poi, oltre a dare l'impressione ai ragazzi di partecipare alla narrazione, offre anche la possibilità di cogliere gli aspetti ritmici del testo, favorendo la memorizzazione e, di conseguenza, l'apprendimento³³. La narrazione può fornire un utile strumento per sopperire, seppur in parte, ad alcune lacune, favorendo processi di associazione tra la propria realtà e le storie narrate.

Il valore della narrazione, unita alle potenzialità di un ragazzo con Disturbo generalizzato dello sviluppo, può diventare un efficace strumento metodologico da utilizzare nella didattica inclusiva. Creare progetti che comportino l'impiego del racconto (fiabe, favole) nella pedagogia speciale permette di lavorare su molteplici piani: un livello didattico-disciplinare, per

²⁸ Cfr. G. Farci, *Per un'educazione speciale dell'alunno con disturbi pervasivi dello sviluppo. Riflessioni relative al contesto scolastico italiano*, cit., pp. 17-20.

²⁹ Cfr. C. Ruggerini, S. Manzotti, G. Griffo, F. Veglia, *Narrazione e disabilità intellettiva. Valorizzare le esperienze individuali nei percorsi educativi e di cura*, cit., pp. 73-87.

³⁰ Per il concetto di "comunicazione narrativa" cfr. S. Calabrese, *La comunicazione narrativa. Dalla letteratura alla quotidianità*, cit.

³¹ Cfr. C. Ruggerini, S. Manzotti, G. Griffo, F. Veglia, *Narrazione e disabilità intellettiva. Valorizzare le esperienze individuali nei percorsi educativi e di cura*, cit., p. 132.

³² *Ivi*, p. 128.

³³ Sull'utilizzo della fiaba come strumento narrativo si rimanda a A. Di Martino, *Narrativa, Apprendimento e nuove tecnologie*, cit.

l'apprendimento delle specificità di certe discipline, sia umanistiche che scientifiche, e un livello socio-relazionale ed emotivo per lo sviluppo di competenze trasversali che altrimenti diventerebbero di difficile acquisizione in specifiche situazioni di disabilità. La possibilità, poi, di coinvolgere tutto il gruppo classe può consentire la riduzione delle distanze e delle differenze, lavorando sull'accoglienza di ciascun soggetto con la sua specialità.

3. La scuola come campo applicativo della metodologia narrativa

L'attività di tirocinio svolta durante il Corso di specializzazione per il sostegno didattico ha offerto la possibilità di realizzare un progetto basato sulla narrazione, prevedendo diverse fasi di elaborazione: l'osservazione del ragazzo con Disturbo generalizzato dello sviluppo (NAS), la progettazione didattica e l'attuazione del progetto.

Come da PDF e PEI dell'alunno e in base all'osservazione condotta³⁴, dopo il confronto con le figure specialistiche operanti con l'allievo (docenti curricolari e di sostegno e assistente specialistico), abbiamo lavorato su diversi assi e in precise aree di intervento.

Nell'ambito dell'autonomia sociale, si è intervenuti progettando un percorso che potesse conferire allo studente alcune abilità per migliorare la consapevolezza delle proprie emozioni, attraverso la narrazione; si è cercato di agire sulla capacità dell'alunno di relazionarsi con i diversi attori sociali, favorendo il rispetto delle regole e il rinforzo di comportamenti adeguati.

Per l'area comunicazionale-linguistica, al fine di potenziare le capacità espressive e recettive viso a viso dello studente, si è sfruttata la sua forte intenzionalità comunicativa verbale, nonostante alcune ecolalie e difficoltà di scrittura/lettura, tenendo conto che la comunicazione iconica e grafica risultava maggiormente motivante. Pertanto, le attività didattiche e di verifica sono state programmate con il supporto di immagini. Si è optato per un lavoro che consentisse anche un graduale ampliamento del vocabolario, vista la generale disposizione del ragazzo a chiedere spiegazioni, associando termini e concetti conosciuti alle figure corrispondenti. Per favorire la comprensione verbale, quindi, abbiamo lavorato sui racconti di storie, opportunamente selezionati per mezzo del supporto visivo.

Per l'area affettivo-relazionale, è stata individuata una tematica che potesse stimolare il rapporto con gli altri, soprattutto con i compagni di classe, e conferire al ragazzo alcune abilità comportamentali e sociali. Si è cercato di incanalare l'attenzione dell'alunno in un lavoro che, agganciandosi sul piano disciplinare all'Italiano, impiegasse il laboratorio di lettura come sostegno al processo di apprendimento, considerando che lo studente manifestava un'alta motivazione all'ascolto di fiabe e alla visione di film animati, favorendo l'apprendimento attraverso

³⁴ Per realizzare un percorso coerente, abbiamo condotto osservazioni libere e strutturate delle aree di sviluppo individuali, secondo PDF e PEI, nella consapevolezza che i dati raccolti potevano essere soggetti a cambiamenti (cfr. M. Baldeschi, *Ragazzi Speciali. Percorsi didattici di educazione psicomotoria ed espressiva*, Firenze, Boso Editore, 2003). Per effettuare l'osservazione e descrivere comportamenti osservati senza giudizio, sono stati impiegati sistemi aperti e chiusi. Abbiamo utilizzato diari di bordo, griglie di osservazione e *checklists* che hanno permesso di raccogliere dati utili per individuare i punti di forza e di debolezza dell'alunno, al fine di progettare un percorso didattico adeguato alle sue effettive necessità e al contesto dell'intera classe.

il canale uditivo e visivo. Si è deciso anche di operare sulle emozioni che, pur se espresse direttamente dallo studente, necessitavano sempre della mediazione di un adulto per la loro decodifica.

Dal punto di vista cognitivo, poiché l'alunno tendeva a ricordare attività nuove di interesse svolte qualche giorno prima, il progetto è stato incentrato sulla fiaba, lavorando sui tempi di memoria attraverso il graduale consolidamento degli argomenti trattati.

Nel campo dell'apprendimento è stata sfruttata la grande capacità dell'allievo di decodifica del testo orale: l'alunno, infatti, comprendeva azioni e situazioni descritte tramite immagini e parole, riferendo episodi del suo vissuto quotidiano. La sua curiosità, soprattutto per i contenuti supportati dalle immagini, lo portavano a manifestare una generale motivazione all'apprendimento e spirito di collaborazione. Dato che la concettualizzazione dei contenuti avveniva essenzialmente attraverso il canale iconografico-visivo, anche in fase di verifica si è deciso di proporre domande di comprensione con il supporto delle immagini.

Al fine di una coerente progettazione, si è tenuto conto anche dell'aspetto neuropsicologico: poiché nelle aree di interesse lo studente possedeva memoria a breve e a medio termine, oltre che iconografica, il progetto ha privilegiato situazioni ed esperienze concrete allo scopo di rafforzare la memoria. Pur manifestando difficoltà attentive, la performance dell'alunno migliorava nei rapporti 1:1 in un contesto tranquillo e silenzioso: per questa ragione si è progettato un percorso formativo che sfruttasse soprattutto ambienti laboratoriali, con *setting* ben pianificati. Inoltre, partendo dalle sue competenze, l'intervento ha proposto un aumento graduale delle richieste, operando sul progressivo incremento dei tempi delle sessioni di lavoro, fino alla conclusione dell'attività con la classe.

Il progetto ha tenuto conto della programmazione differenziata che il ragazzo seguiva per l'italiano, ma si è cercato un raccordo con le attività didattiche svolte dalla classe per agevolare lo studente nelle relazioni interpersonali con i compagni. Il progetto, infatti, è stato incentrato sulla fiaba del Piccolo Principe di Antoine de Saint-Exupéry, che i compagni avevano avuto modo di studiare con la docente di Italiano e di vedere rappresentata a teatro. Poiché lo studente non ha voluto partecipare all'uscita didattica con la classe, emotivamente troppo coinvolgente, si è optato, per il racconto della fiaba corredata dalla proiezione del film "Il Piccolo Principe" di Marc Osborne.

Il progetto ha previsto un'unità di apprendimento articolata in quattro azioni didattiche³⁵: nella prima si è proceduto alla visione del film; nella seconda è stata letta la storia attraverso il libro figurato pop-up; nella terza si è realizzato un piccolo storyboard; nella quarta si è mostrato ai compagni di classe il percorso svolto.

La finalità è stata quella di lavorare sull'espressione orale, sul compiere operazioni fondamentali, come illustrare in termini essenziali una storia (come anche da contenuti e competenze previsti nel PEI per l'italiano), sull'utilizzo di diversi linguaggi comunicativi e sul conseguimento di obiettivi relazionali quali il saper esprimere la propria opinione su alcuni fatti della storia, il comunicare con i compagni un vissuto/un'esperienza, il riconoscere sentimenti (come

³⁵ Per la progettazione e la valutazione di azioni di didattica inclusiva cfr. M. Buccolo., F. Pilotti, A. Travaglini, *Una scuola su misura. Progettare azioni di didattica inclusiva*, Milano, FrancoAngeli, 2022, pp. 117-167.

felicità, tristezza, rabbia) e alcune espressioni del linguaggio non verbale (espressione del viso, postura corporea), promuovendo anche l'uso di abilità sociali.

Per la realizzazione del progetto sono state utilizzate strategie didattiche quali: lezione frontale/espositiva, lezione partecipata con domande orali e lezione multimediale, valorizzando nel processo didattico linguaggi comunicativi alternativi al codice scritto, di più difficile accesso; inoltre, sono stati impiegati mediatori didattici come immagini, disegni e riepiloghi ad alta voce, privilegiando la didattica laboratoriale. Tra gli strumenti impiegati si ricordano risorse audio (musica, cd, video), pc, file multimediali, internet, Lim, Animoto³⁶, oltre al libro pop-up con i disegni originali dell'autore che ha veicolato, attraverso il canale visivo, la comprensione dei messaggi principali.

Per la valutazione³⁷ del processo e del prodotto, sono state predisposte verifiche per ciascuna azione didattica, differenziate dal resto della classe, e griglie di valutazione individuali sia per lo scritto che per l'orale. È stato monitorato l'intero processo con prove in itinere, che hanno consentito di esaminare l'efficacia del progetto verificando di volta in volta i livelli raggiunti, e prove finali, incluso la realizzazione di un prodotto multimediale, e un compito autentico con la presentazione alla classe di un breve cortometraggio sul Piccolo Principe con colloquio espositivo. La valutazione per ciascuna azione didattica ha testato poi il raggiungimento degli obiettivi proposti, privilegiando il processo di apprendimento.

Nello specifico, la prima azione didattica ha comportato la visione del film, con l'obiettivo di comprendere la storia, lavorando anche sui tempi di attenzione e concentrazione. È stato necessario utilizzare diverse ore per la visione, perché bisognava soffermarsi più volte sui passaggi significativi e verificare la reale comprensione della storia. Il ragazzo, in questa fase, si è sempre mostrato interessato e propositivo, anche perché il canale visivo e comunicativo erano quelli di sua elezione. È stata effettuata una prova in itinere orale per la quale l'alunno ha ottenuto il massimo punteggio per le conoscenze, mentre per le competenze e la comunicazione, avendo mostrato alcune incertezze nel rispondere alle domande, ha ottenuto 9 punti su 10; la prova finale scritta invece è risultata ottima in termini di contenuti e comprensione delle consegne (punti 10/10), perché lo studente è riuscito a collegare correttamente tutte le immagini relative alle domande, alle figure corrispondenti, dimostrando di aver capito la storia.

La seconda azione ha previsto dapprima la lettura del testo originario per mezzo del libro pop-up con i disegni dell'autore, mediata dalla tirocinante; anche in questo caso è stato necessario soffermarsi diverse volte durante la lettura per favorire il processo di apprendimento attraverso domande strutturate e riepilogative. La possibilità di utilizzare un libro interattivo ha favorito non solo i processi di memorizzazione della storia, attraverso le scene figurate che emergevano in 3D dal volume, ma anche le capacità di comunicazione verbale, sollecitate da quesiti orali, l'ampliamento del vocabolario, utilizzando le nuove parole ascoltate in contesti diversi, e la comprensione di alcuni aspetti del linguaggio non verbale ed emozionale. Questa

³⁶ Si tratta di un'applicazione multimediale che genera automaticamente video, consentendo di creare on-line uno *storyboard* di qualità professionale con effetti speciali, sincronizzando immagini e musica.

³⁷ Per il concetto di valutazione, cfr. G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

fase del percorso è stata accolta dal ragazzo con grande entusiasmo poiché l'ascolto della fiaba ha determinato, contestualmente, anche la scoperta di una nuova parte "animata" del testo, sollecitando in modo produttivo il suo interesse. In tale occasione, sono state effettuate due prove in itinere orali, vista la necessità di soffermarsi più volte sul recupero delle informazioni acquisite. Nei due colloqui, il ragazzo ha ottenuto un buon punteggio (punti 8/10), mostrando alcune incertezze nella comunicazione e qualche difficoltà nel padroneggiare adeguatamente tutte le informazioni appena lette e ripetute. La prova finale, invece, è risultata equa, anche perché le due verifiche in itinere hanno consentito di soffermarsi maggiormente sui contenuti di più difficile comprensione; in questo caso, infatti, il punteggio è stato ottimo (10/10) perché lo studente ha saputo applicare correttamente i nuovi vocaboli in contesti diversi e comprendere adeguatamente le varie emozioni proposte con immagini.

La terza azione didattica ha portato all'uso di tecnologie informatiche. L'uda ha messo in pratica i processi per il corretto riconoscimento dei nessi di causa-effetto, anche attraverso l'uso della multimedialità. Dopo una preliminare ricapitolazione dei concetti fondamentali e distintivi di fiaba e favola, per far orientare lo studente rispetto al testo appena letto, il ragazzo ha affrontato un percorso che prevedeva la ricomposizione dei contenuti appresi e la rielaborazione e ricostruzione della storia. Nonostante le iniziali difficoltà, lo studente ha potuto selezionare le scene della storia per lui più significative, attraverso la mediazione delle immagini stampate e del libro stesso; in questo modo è riuscito a riposizionare le figure della storia in ordine cronologico e, successivamente, organizzarle sul pc grazie all'utilizzo dello schermo touch. Così l'alunno ha riorganizzato i contenuti, secondo semplici criteri di causa-effetto, rielaborando il racconto. Successivamente, abbiamo aiutato lo studente nell'utilizzo del programma Animoto, creando uno storyboard: il ragazzo, infatti, ha potuto digitare sul pc le immagini precedentemente selezionate, scegliendo la colonna sonora del film come sottofondo a tutto il cortometraggio. Questa azione didattica ha previsto una prova di verifica in itinere scritta, strutturata in due parti: nella prima si è lavorato sui concetti di fiaba e favola, per il quale l'allievo ha totalizzato il punteggio massimo (punti 10/10), comprendendo correttamente le consegne e dimostrando un'ottima conoscenza dei contenuti. La seconda parte della verifica ha previsto l'applicazione dei semplici nessi di causa-effetto per ricomporre la storia; anche qui il ragazzo ha mostrato di sapersi orientare correttamente, utilizzando anche il testo pop-up per verificare la sequenza delle immagini significative, precedentemente selezionate al pc (punti 10/10). Solo successivamente si è attuata una prova autentica, dove lo studente, attraverso il touch, ha potuto riselectare le immagini e contribuire a costruire lo storyboard, per la quale è stata utilizzata una rubrica di valutazione.

La quarta ed ultima azione ha previsto la presentazione alla classe del lavoro svolto e del video realizzato. Si è operato, in via preliminare, su alcune abilità sociali e su specifiche emozioni che sono emerse dal racconto e che potevano rivelarsi utili durante l'incontro con i compagni. La verifica in itinere, infatti, ha comportato l'uso di immagini per riconoscere le emozioni tramite uso di quesiti a risposta multipla, con il raggiungimento di risultati ottimali per tutti gli indicatori formativi (punti 10/10). Successivamente si è attuata la prova autentica che ha previsto, su sollecitazione guidata, la presentazione in classe, da parte del ragazzo, del lavoro svolto con il cortometraggio. Lo studente, con domande guida, è riuscito a spiegare le parti si-

gnificative della storia che lo avevano più colpito. I compagni hanno accolto con grande entusiasmo la lezione e hanno partecipato attivamente con il racconto della loro esperienza a teatro, sottolineando differenze e analogie fra la fiaba originale e la versione vista a teatro. Infine, l'attività si è conclusa con l'alunno che ha mostrato autonomamente ai compagni anche il libro pop-up, utilizzando i diversi canali comunicativi adottati nel percorso.

In fase progettuale, quindi, sono state previste verifiche differenziate, stabilendo criteri di valutazione uniformi al PEI del ragazzo che tenessero conto soprattutto del processo, più che della *performance*, dei progressi compiuti rispetto al livello di partenza, dell'interesse, impegno e partecipazione dello studente alle attività proposte, delle osservazioni comportamentali e delle competenze acquisite relativamente agli obiettivi di apprendimento, introducendo anche una prova informatizzata. Affinché tra verifica e valutazione vi fosse congruenza, è stato necessario che le informazioni ricevute dalle prove fossero date sotto forma di punteggio (misurazione); solo dopo l'attribuzione di un voto è stato possibile dare un giudizio di valore all'intero processo di apprendimento.

La valutazione definita "autentica", poi, ha consentito l'espressione di un giudizio più esteso, riferito anche alle capacità di soluzione di problemi e di apprendimento permanente³⁸. È stato necessario progettare un contesto reale nel quale lo studente potesse agire, per quanto possibile, dimostrando il possesso di una o più competenze. In questo modo lo studente è stato posto al centro del processo di apprendimento, coinvolgendolo in prima persona e dandogli la possibilità di comunicare e confrontarsi con i compagni.

4. Conclusioni

A termine del progetto, quindi, è emerso che l'uso di una didattica narrativa con immagini ha garantito il generale aiuto all'allievo nell'apprendimento, favorendone l'interesse, la motivazione e aiutandolo a dare un senso al contesto del linguaggio. L'uso di questa risorsa ha offerto la possibilità di garantire, all'interno dell'itinerario didattico, l'acquisizione di concetti e competenze, anche di tipo sociale ed emotivo, senza dover utilizzare, come canale preferenziale, la scrittura, viste le difficoltà dello studente nella produzione scritta³⁹.

È apparso chiaro come, anche nella specifica situazione di Disturbo generalizzato dello sviluppo (NAS), è stato possibile sfruttare le enormi potenzialità della narrazione, favorendo processi di accoglienza, conoscenza e apprendimento.

La narrazione, quindi, può fornire a questi studenti strumenti con i quali poter realizzare la

³⁸Secondo Wiggins, le peculiarità di una valutazione autentica sono: è realistica, richiede giudizio e innovazione, chiede allo studente di "costruire" la disciplina, accerta l'abilità dell'allievo ad usare un repertorio di conoscenze e di capacità per negoziare un compito complesso, permette l'opportunità di ripetere, di praticare, di consultare risorse, di avere feedback e di perfezionare la prestazione e i prodotti; la valutazione autentica, inoltre, si basa su una progettazione didattica che permetta l'uso di una o più competenze; cfr. L. Chiappeta Cajola, *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*, cit.

³⁹ Per un più generale riferimento al lavoro con immagini cfr. B. Goldstein, *Working with pictures*, Cambridge, University Press, 2008.

loro reciprocità cognitiva e sociale per garantire il loro pieno inserimento nel contesto educativo, sfruttando anche il loro interesse, intenzionalità e volontà di stare con gli altri.

5. Bibliografia di riferimento

Baldeschi M., *Ragazzi Speciali. Percorsi didattici di educazione psicomotoria ed espressiva*, Firenze, Boso Editore, 2003.

Bertini M., Braibanti B., Gagliardi M. P., *La promozione dello sviluppo personale e sociale nella scuola: il modello «skills for life» 11-14 anni*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

Bocci F., *Dalla Didattica Speciale per l'inclusione alla Didattica Inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo*, in D'Alonzo L., Bocci F., Pinelli S. (a cura di), *Didattica speciale per l'inclusione*, Brescia, La Scuola, 2015, pp. 87-161.

Bruner J., *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge, 1996, tr. it. di Cornalba L., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2004.

Buccolo M., Pilotti F., Travaglini A., *Una scuola su misura. Progettare azioni di didattica inclusiva*, Traiettorie inclusive, Milano, FrancoAngeli, 2022.

Calabrese S., *La comunicazione narrativa. Dalla letteratura alla quotidianità*, Milano-Torino, Bruno Mondadori, 2010.

Catarsi E., *Lettura e narrazione nell'asilo nido*, Bergamo, Edizioni Junior, 2001.

Chiappetta Cajola L., *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*, Roma, Anicia, 2008.

Chiappetta Cajola L., *Didattica del gioco e Integrazione. Progettare con l'ICF*, Roma, Carocci, 2012.

Contini M.G., *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

De Anna L., Rossi C., Mazzer M., *Inclusione, narrazione e disturbi dello spettro autistico. Ricerche e prospettive della pedagogia speciale*, Barletta, Cafagna Editore, 2018.

De Marco A., *Pensare per storie: la competenza narrativa dell'animatore socio-culturale*, Tesi di laurea in Pedagogia, indirizzo didattico, Università degli studi di Padova, a. a. 2009-2010, http://tesi.cab.unipd.it/32895/1/Pensare_per_storie.pdf, consultato in data 16/01/2023.

Demetrio D., *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Milano, Mimesis, 2012.

Di Martino A., *Narrativa, Apprendimento e nuove tecnologie*, tesi di laurea in Scienze della Formazione, a. a. 2004/2005, http://www.antonelladimartino.it/N/tesi_intera.pdf, consultato in data 09/01/2023.

Di Martino V., *Il ruolo della narrazione nell'insegnamento apprendimento delle frazioni con situazioni a-didattiche*, in "Quaderni di Ricerca in Didattica (Matematica)", 20, 2010, pp. 1-30.

Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

Fadda R., *Apprendimento sociale, narrazione e costruzione della realtà*, in "Rivista Internazionale di Filosofia e Psicologia", vol. 6, 2015, pp. 350-359, https://www.researchgate.net/publication/307803829_Apprendimento_sociale_narrazione_e_costruzione_della_realta/fulltext/57d5a61208ae0c0081e8c1b8/307803829_Apprendimento_sociale_narrazione_e_costruzione_della_realta.pdf?origin=publication_detail, consultato in data 15/01/2023.

Farci G., *Per un'educazione speciale dell'alunno con disturbi pervasivi dello sviluppo. Riflessioni relative al contesto scolastico italiano*, in "Autismo e disturbi dello sviluppo", 3(1), 2005, pp. 9-22.

Fogarolo F., Munaro C., *Fare inclusione. Strumenti didattici autocostruiti per attività educative e di sostegno*, Trento, Erickson, 2010.

Goldstein B., *Working with pictures*, Cambridge, University Press, 2008.

Kerr S., Durkin K., *Understanding of thought bubbles as mental representations in children with autism: implications for theory of mind*, in "Journal of Autism and Developmental Disorders", 34(6), 2004, pp. 637-648.

Lagrecia A., *La narrazione come processo di facilitazione del sapere*, in "Educazione & Scuola", 2017, http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=89531#_ftn13, consultato in data 17/01/2023.

Levorato M.C., *Racconti, storie e narrazioni. I processi della comprensione dei testi*, Bologna, il Mulino, 1988.

Lytard F., *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 1981.

Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G., Valtellina E., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson, 2013.

Pinto G., *Dal linguaggio orale alla lingua scritta. Continuità e cambiamento*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

Piscitelli M., *La narrazione come paradigma attuale di contemporaneità*, in "Insegnare", 4, 2006, pp. 49-52, <http://www.cidi.it/cms/doc/open/item/filename/348/la-narrazione.pdf>, consultato in data 17/01/2023.

Ruggerini C., Manzotti S., Griffo G., Veglia F., *Narrazione e disabilità intellettiva. Valorizzare le esperienze individuali nei percorsi educativi e di cura*, Trento, Erickson, 2013.

Tonani B., *Pensiero narrativo e autismo. Una ricerca clinico-pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

Travaglini A., *Prosocialità, apprendimento e pratiche inclusive: il ruolo del Cooperative Learning nella scuola secondaria di primo grado*, in "Formazione & Insegnamento", XIII, 2, PensaMultiMedia, 2015, pp. 39-46.

Per il Disturbo generalizzato dello sviluppo: <http://www.empea.it/disturbo-generalizzato-dello-sviluppo-non-altrimenti-specificato-nas/>, consultato in data 04/05/2023.

Per la narrazione: <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=89531>, consultato in data 17/01/2023.

Data di ricezione dell'articolo: 4 febbraio 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 17 e 30 aprile 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 8 maggio 2023