

PERCORSO DIDATTICO SU EBOLLIZIONE E EVAPORAZIONE

*Anna Dallai, Monica Falleri, Carlo Fiorentini
Antonella Martinucci, Rossana Nencini, Elena Scubla, Sandra Taccetti
ultima revisione 2021*

Il fenomeno più importante che si vuole concettualizzare, l'evaporazione dell'acqua, si trova alla fine del percorso perché è un fenomeno che può essere solo in parte osservato; si può infatti constatare che l'acqua diminuisce ed infine sparisce, ma non si può osservare in cosa si trasforma. La comprensione del riscaldamento e dell'ebollizione dell'acqua permette di costruire dei concetti che rendono possibile anche la comprensione del fenomeno dell'evaporazione. È necessario dopo l'osservazione diretta del riscaldamento dell'acqua effettuarlo di nuovo con un dispositivo particolare, il distillatore, per comprendere il concetto più difficile del percorso, quello di vapore acqueo, e, cioè, l'idea dell'esistenza dell'acqua in uno stato non visibile.

Il riscaldamento e l'ebollizione dell'acqua sono fenomeni quotidiani; sono probabilmente già stati incontrati dagli alunni nei primi anni della scuola primaria; sono stati utilizzati, durante la classe terza, nel percorso sulle soluzioni, per il recupero del soluto. Ma una cosa è avere esperienza di un qualsiasi fenomeno, ed un'altra è concettualizzarlo.

Anche questo percorso costituisce una esemplificazione delle considerazioni sviluppate nell'introduzione ai piani di studio della Provincia di Trento: **“Ogni problematica scientifica importante ha bisogno di tempi e metodi adeguati per poter essere acquisita in modo significativo, per diventare competenza**, e quindi la quantità dei contenuti va strettamente raccordata al tempo disponibile. In sostanza, l'obiettivo da perseguire deve essere la **profondità e la significatività delle conoscenze”**.

In sostanza, le parole chiave del lavoro curricolare dovrebbero essere **profondità e significatività delle conoscenze**. Il sapere è significativo per lo studente se, da un lato, è sviluppato in un contesto di apprendimento innanzitutto motivante ed in grado di renderlo un soggetto attivo nella costruzione della conoscenza; dall'altro, se è un sapere a lui accessibile ed esplorabile in profondità, cioè non atomico, ma connesso a molti altri fatti, conoscenze, concetti.

Il ricorso ad una metodologia costruttiva ha bisogno necessariamente di tempi distesi. Questo percorso dura a lungo, circa quattro mesi con due ore alla settimana, perché

scava in profondità: vengono esplorati e concettualizzati fatti e conoscenze implicati con il fenomeno del riscaldamento dell'acqua sia in modo sostanziale che in modo non imprescindibile, ma comunque importanti per costruire reti di relazioni, per ampliare il significato. Ad esempio il segmento dedicato alle acque minerali non è essenziale, ma è importante per motivi didattici: da una parte per il collegamento con la vita quotidiana, e, dall'altra perché costituisce un segmento di lavoro di comprensione immediata, all'interno di un percorso abbastanza impegnativo.

Se il percorso viene effettuato nella scuola secondaria di primo grado, riteniamo sia opportuno recuperare un breve segmento, dedicato all'aria, del percorso della combustione, che è significativo di per sé e che potrebbe anche essere utile sia per una migliore comprensione del concetto di vapore acqueo, che, in secondo luogo, per una prima concettualizzazione dello stato gassoso, ultima tappa del percorso.

L'ARIA OCCUPA TUTTI GLI SPAZI VUOTI UNA DETERMINATA QUANTITÀ DI ARIA HA UNO SPECIFICO VOLUME

Generalmente, benché anche i bambini piccoli conoscano la parola *aria*, non ci si rende conto dell'esistenza dell'aria; l'aria è in un certo senso un'entità metafisica; l'aria diventa evidente nella sua materialità, quando viene messa in movimento rispetto alla situazione di equilibrio; l'aria è così associata al vento, alla sensazione che si ha andando in motocicletta o in auto con i finestrini aperti, ecc.

In situazioni statiche, in equilibrio, l'aria non si percepisce, e ci comportiamo come se non esistesse. Sono ovvie, ma anche emblematiche, le affermazioni che facciamo di fronte a recipienti di vario tipo (bicchieri, bottiglie, becher, ecc.) non contenenti nessun liquido: sono vuoti. In realtà contengono l'aria, ma non ce ne rendiamo conto.

Sono tuttavia sufficienti alcuni semplici esperimenti per rendersi conto che l'aria esiste sempre ed occupa tutti gli spazi *vuoti*, cioè non contenenti liquidi e solidi. Ci si rende conto che **una determinata quantità di aria**, come i solidi e i liquidi, **occupa un determinato spazio**.

Strumenti e materiale occorrente:

- bacinella, bottiglie, recipienti di diverso volume, acqua

Prendiamo una bottiglia ed una bacinella sufficientemente grande da poter muovere in ogni direzione la bottiglia. Capovolgiamo e spingiamo verso il fondo la bottiglia *vuota* dentro la

bacinella piena di acqua (eventualmente colorata); operiamo in modo tale che tutti gli alunni possano constatare la resistenza incontrata spingendo la bottiglia; chiediamo loro, con una verbalizzazione scritta individuale, che cosa osservano.

Realizziamo un altro esperimento e chiediamo agli alunni se vogliono modificare la loro risposta precedente: incliniamo la bottiglia in modo tale da far uscire lentamente l'aria; si osserva la formazione di bollicine e si constata contemporaneamente, la salita dell'acqua nella bottiglia corrispondente alla diminuzione di aria.

Raccogliamo le loro risposte sia dopo il primo che il secondo esperimento, e dopo averle lette, organizziamole in modo opportuno per la discussione.

Può capitare che la maggior parte degli alunni comprenda il primo fenomeno solo quando la bottiglia viene inclinata ed escono le bollicine di aria.

Infine chiediamo agli alunni se è possibile travasare l'aria da un recipiente ad un altro nelle condizioni sperimentali precedenti. Possiamo chiedergli di formulare, in piccoli gruppi, delle ipotesi. Effettuiamo poi l'esperimento inclinando la bottiglia piena di aria sotto un altro recipiente anche esso capovolto dentro la bacinella ma pieno di acqua.

Se gli esperimenti precedenti non fossero sufficienti per la comprensione da parte di ogni alunno che più grande è il recipiente capovolto maggiore è la quantità di aria contenuta, effettuiamo l'esperimento del travasamento di aria utilizzando recipienti di volume diverso.

Il volume anche nel caso dei solidi e dei liquidi non è una caratteristica invariante della materia; cambia al variare della temperatura (fenomeno della dilatazione); però nel caso dell'aria, il **volume cambia** non solo **al variare** della temperatura, ma anche della **pressione**, come può essere banalmente constatato con due siringhe tappate, piene una di acqua e l'altra di aria e come forse qualche alunno aveva intuito fin dall'inizio di queste attività sull'aria, quando si spingeva la bottiglia capovolta dentro la bacinella. Abbiamo usato il termine pressione, anche se gli alunni generalmente diranno "fare forza", "spingere", o altre espressioni simili.

Descrizione del riscaldamento dell'acqua

- 1.** Collochiamo sopra una piastra elettrica un becher da 400 cm³, contenente circa 100 cm³ di acqua distillata e chiediamo agli alunni di osservare attentamente quello che succede durante il riscaldamento.
- 2.** Chiediamo agli alunni di rispondere individualmente per scritto alla seguente richiesta: *descrivete la trasformazione che avete osservato*. Se necessario, riformuliamo la domanda

in modo tale che sia chiara a tutti, ad esempio, chiedendo: *Descrivete quello che succede all'acqua nel becher durante il riscaldamento*. Abbiamo indicato due fasi distinte dell'osservazione del fenomeno per permettere prima di avere una visione globale e, poi, ripetendo l'esperimento, una rappresentazione analitica con la descrizione scritta individuale. In alternativa, potrebbe essere effettuato un unico esperimento, dando agli alunni subito l'indicazione della descrizione individuale.

La descrizione di questo fenomeno può sembrare una richiesta banale. La descrizione è indubbiamente alla portata di tutti gli alunni, ma si presenta impegnativa perché sono vari gli aspetti, essenziali o contingenti, da osservare e da collocare nella successione spaziale e temporale. Un aspetto che colpisce molto gli alunni ad esempio è il fenomeno della condensa che si verifica sulle pareti del becher. Potrà essere interessante dopo aver ricavato una descrizione condivisa stimolare una discussione con gli alunni sulla essenzialità o accidentalità di questo aspetto. Tuttavia, ciò che rende impegnativa l'attività di descrizione è che gli alunni, nonostante abbiano già negli anni precedenti effettuato attività di questo tipo, non ovviamente hanno ancora acquisito una competenza adeguata nel sapere descrivere. Ciò dipende innanzitutto dalla tendenza a mescolare e confondere aspetti percettivi ed ipotesi interpretative, quali ad esempio parlare sia di bolle che di bolle fatte di aria. In secondo luogo quando si deve descrivere un fenomeno nuovo, ci si trova sempre di fronte ad un mondo sconosciuto di cui occorre scoprire gli aspetti significativi.

La descrizione condivisa la si costruirà liberando gli aspetti percettivi da quelli interpretativi. Tutto il percorso avrà poi la finalità di costruire le interpretazioni possibili con una impostazione fenomenologica. Se si volesse invece affrontare aspetti descrittivi ed esplicativi contemporaneamente in questa fase iniziale del percorso, il risultato sarebbe l'equivalente di una pagina di manuale, la risposta giusta ad ogni problema da parte dell'insegnante, senza il coinvolgimento degli alunni nel processo problematico di costruzione della conoscenza, nel ricavare, cioè, relazioni e connessioni tra i vari aspetti del fenomeno indagato in profondità.

- 3.** Raccogliamo le descrizioni di tutti gli alunni. Probabilmente il modo più comodo è quello di fotografarle con un tablet o un telefonino. Ciò ha una duplice funzione. La prima è quella di raccogliere le produzioni individuali di tutti gli alunni nel caso della richiesta della descrizione di un fenomeno complesso. Sarà così possibile avere una testimonianza della prestazione di ciascun alunno in relazione ad una competenza fondamentale, quale quella del sapere descrivere fenomeni, e potere così, nell'arco dei mesi e degli anni successivi,

constatarne lo sviluppo. La seconda funzione è quella di realizzare, con una modalità diversa, il confronto per arrivare ad una descrizione condivisa: si riportano sulla LIM alcune (due - tre) descrizioni che siano ciascuna non esauriente, ma che assieme contengano la maggior parte degli aspetti importanti. Oppure, soluzione che consigliamo, si riporta sulla LIM un unico testo che può essere realizzato prendendo parti delle descrizioni di più alunni. Si chiede loro, dopo averlo letto, di discuterlo apportando correzioni ed aggiunte, per realizzare una descrizione condivisa, scegliendo le formulazioni ritenute più adeguate. In questo secondo caso, è importante che nel quaderno di ciascun alunno siano presenti sia il testo presentato dall'insegnante, che il testo finale realizzato dalla classe con le correzioni ancora visibili, ed infine il testo finale.

4. Dopo che gli alunni hanno raggiunto una descrizione adeguata del riscaldamento dell'acqua è possibile concettualizzare l'*ebollizione dell'acqua*. Gli alunni conoscono già la parola EBOLLIZIONE? Riconoscono il fenomeno dell'EBOLLIZIONE? Nel caso, più probabile, che nessun alunno utilizzi questo termine, chiediamo loro se vi è qualche fase del riscaldamento dell'acqua molto diversa dalle altre.
5. Se dalla discussione non emergesse nulla di significativo, ripetiamo l'esperimento del riscaldamento dell'acqua facendo in modo che essa, pur diventando calda, non arrivi mai all'ebollizione. Chiediamo, quindi, agli alunni: "Osservando questa esperienza e confrontandola con quella precedente, scrivete quali differenze notate". Dopo che gli alunni hanno identificato il fenomeno, chiediamo loro di definirlo. Infine è l'insegnante che indica il nome.

Anche in questo caso diventa necessario chiarire il significato della parola DEFINIZIONE (o DEFINIRE) in modo che sia chiaro per gli alunni che si sta chiedendo loro di indicare quelle che sono le caratteristiche distintive di un fenomeno o di un oggetto, quelle, cioè, che permettono di riconoscerlo con precisione e sicurezza anche in altri contesti. Benché siano attività che gli alunni hanno già fatto nei primi anni della scuola primaria, sia con il percorso degli oggetti che con quello della combustione, i tempi sono lunghi affinché si realizzi la concettualizzazione della parola *definizione*, cioè si realizzi anche in questo caso il processo di astrazione e di generalizzazione.

6. Gli alunni sono, adesso, nelle condizioni di produrre qualcosa di simile a questa prima definizione:

l'ebollizione dell'acqua è quel fenomeno che si verifica ad un certo punto del riscaldamento dell'acqua e che è caratterizzato dalla contemporanea presenza dei seguenti aspetti:

- 1. formazione di una grande quantità di bolle all'interno dell'acqua;*
- 2. emissione di "fumo" dalla superficie dell'acqua*
- 3. agitazione violenta della superficie dell'acqua*
- 4. diminuzione dell'acqua*

Questa definizione potrà essere assunta come collettiva, partendo dal confronto delle definizioni individuali prodotte dai singoli alunni.

Se gli alunni avessero indicato ciò che viene emesso dall'acqua in ebollizione in altri modi, quali vapore, vapore acqueo, ecc., utilizziamo queste formulazioni. Se fossero varie, mettiamole tutte (ovviamente tra parentesi). Sia fumo, che vapore e vapore acqueo sono termini non corretti, quello corretto è *nebbia*. Ma in questa fase iniziale li prendiamo come ipotesi degli alunni che poi verranno verificate. Quindi successivamente questa definizione andrà modificata sostituendo "fumo" o varianti con *nebbia*.

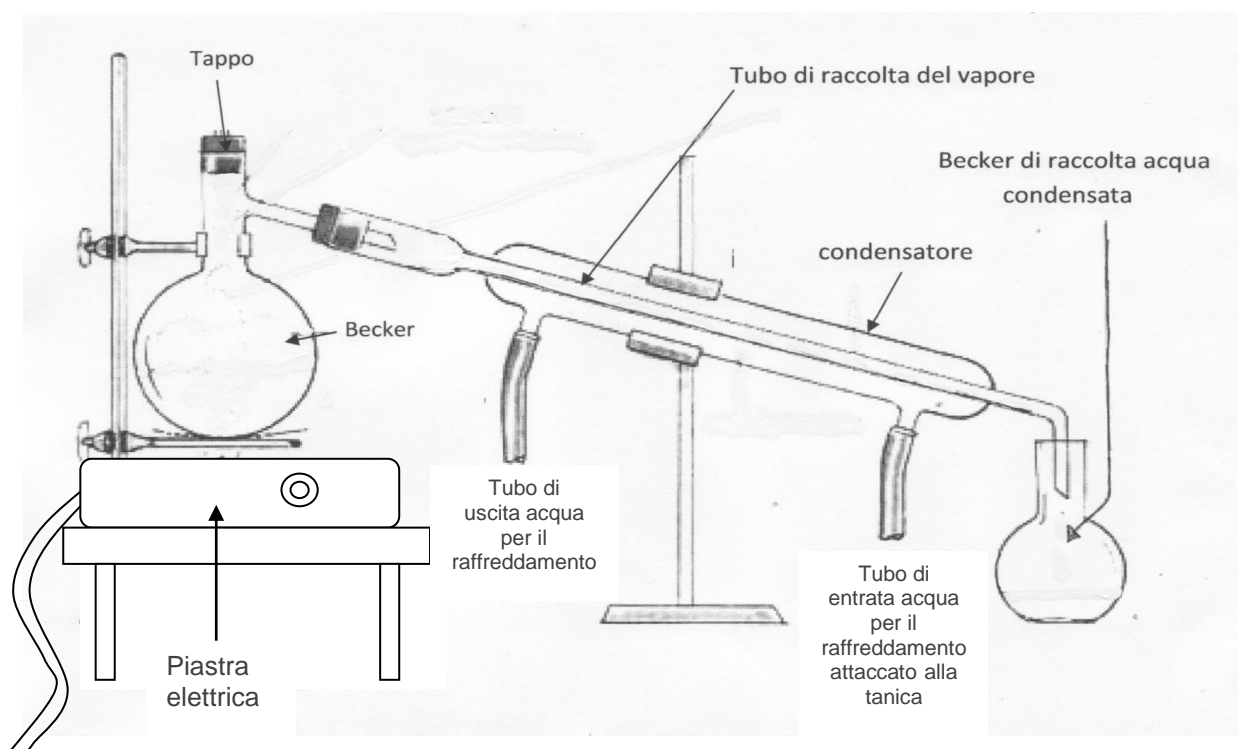
Questo primo concetto di "ebollizione dell'acqua" ha evidentemente un carattere soltanto descrittivo; esso, tuttavia, costituisce la base percettiva ed operativa indispensabile per lo sviluppo successivo del concetto, ne rappresenta, cioè, l'ancoraggio referenziale fondamentale.

Che cos'è il "fumo"?

Diventa ora necessario iniziare a fornire delle risposte agli interrogativi che gli alunni hanno probabilmente avanzato in relazione a ciascuno dei quattro aspetti caratteristici dell'ebollizione e che hanno bisogno di approfondimenti e chiarificazioni.

È necessario innanzitutto chiarire la natura del "fumo". Comanderemo alla fine delle attività con il distillatore che il termine corretto è *nebbia*; il fumo, che si ricava da un fenomeno completamente diverso, la combustione, è costituito infatti di sostanze molto diverse tra cui anche particelle solide (che vengono chiamate *particolato*). Con gli alunni si può, tuttavia, continuare ad utilizzare, in questa prima fase, il termine di uso comune, o termini simili da loro impiegati.

Predisponiamo l'attività per l'osservazione di alcuni esperimenti che prevedono l'utilizzo del distillatore, che viene presentato agli alunni come uno strumento necessario per comprendere meglio che cosa succede durante l'ebollizione dell'acqua.



Il distillatore è uno strumento complesso che necessita di essere analizzato con attenzione prima di essere utilizzato: facciamo innanzitutto disegnare lo strumento agli alunni. È importante che tutti acquisiscano consapevolezza dei percorsi diversi delle acque che vengono messe in circolo: l'acqua contenuta nell'ampolla che si riscalda e che alla fine si raccoglie nel becher, "passando" attraverso il tubo interno, e l'acqua fredda che da una tanica viene fatta circolare, controcorrente, nel tubo che circonda il tubo interno e che viene raccolta in un secchio. È importante accertarsi che tutti gli alunni comprendano che le due acque non possono mescolarsi perché i percorsi sono separati e non ci sono tra loro vie di comunicazione.

Proponiamo di nuovo l'esperienza quella dell'ebollizione dell'acqua; essa è, tuttavia, effettuata con un dispositivo, diverso dal becher iniziale, che dovrebbe permettere più facilmente la comprensione di ciò che avviene: gli alunni dovrebbero infatti constatare che tutta l'acqua dell'ampolla si trasforma in qualcosa che non si vede; che, a sua volta, si ritrasforma, nel refrigerante di nuovo in acqua, la quale va a finire nel becher.

Questa fase del percorso è quella più impegnativa. Molti anni di sperimentazione ci hanno fatto comprendere che ci troviamo di fronte ad un grande ostacolo epistemologico per alunni di 10-11 anni. Soltanto alcuni di essi sono stati in grado di dare risposte adeguate nella fase di verbalizzazione individuale; è il confronto che permetteva agli altri

di intuire, ma rimaneva il dubbio di una comprensione limitata per molti. Abbiamo pensato che la comprensione avrebbe potuto essere facilitata cambiando la domanda da fare agli alunni. Indicando sempre come termine di confronto il primo esperimento, quello del riscaldamento dell'acqua nel becher, nell'arco di vari anni siamo passati dalla richiesta della *descrizione dell'esperimento* di distillazione alla *individuazione di differenze e somiglianze*. Poiché queste due richieste sono risultate per la maggior parte degli alunni troppo complesse, abbiamo poi introdotto la domanda: "*Che cosa è possibile comprendere con questo esperimento se lo confrontiamo con quello iniziale, quando l'acqua veniva riscaldata nel becher?*". Ma anche in questo caso, gli aspetti, sostanziali o accidentali, da potere osservare sono talmente tanti che hanno impedito alla maggior parte degli alunni di passare dalla fase analitica alla fase sintetica. La terza richiesta avrebbe dovuto spostare l'attenzione degli alunni dalla ricognizione dettagliata dei particolari da osservare alla capacità di estrarre quelli che permettono di comprendere il concetto più difficile del fenomeno della distillazione, quello di vapore acqueo. Il passaggio dalla prima alla terza formulazione della domanda ha migliorato la comprensione da parte degli alunni, ma in modo non ancora soddisfacente. Durante la distillazione si osservano tanti aspetti, tra cui quello della formazione di goccioline nel tubo di condensazione che vanno a cadere nel becher di raccolta. Il vapore acqueo però non si osserva perché è invisibile, può essere soltanto ipotizzato dal confronto con ciò che avviene nel distillatore con l'esperimento iniziale, può essere, cioè, visto con gli *occhi della mente*.

Sulla base di sperimentazioni effettuate negli ultimi anni, siamo arrivati alla conclusione che la comprensione possa essere facilitata per gli alunni, effettuando prima la distillazione avendo tolto il tappo che si trova sopra il pallone e poi effettuando di nuovo la distillazione mettendo il tappo; ed in secondo luogo, facendo loro una nuova domanda. Probabilmente esistono altre soluzioni ancora più efficaci, che soltanto la ricerca e la sperimentazione didattica saranno in grado di scoprire.

7. È sicuramente necessario, come prima operazione, affinché tutti gli alunni acquisiscano le consapevolezza precedentemente indicate, fare passare soltanto l'acqua di raffreddamento.

8. I due esperimenti che ora effettueremo possono essere condotti come sono sotto descritti; oppure, come modo alternativo di procedere, essi possono essere fatti in sequenza, con le relative verbalizzazioni, e la discussione fatta alla fine.

Dopo aver preparato il distillatore senza il tappo, iniziamo il riscaldamento dell'acqua, per mezzo di una piastra elettrica, mettendo 30-40 cm³ di acqua distillata nel pallone.

Chiediamo agli alunni di rispondere individualmente nel quaderno alla seguente domanda: “la definizione di ebollizione che abbiamo ricavato nel primo esperimento, quello del riscaldamento dell’acqua nel becher, va ancora bene o va modificata?”. La comprensione da parte di tutti gli alunni dovrebbe essere facilitata perché in questo modo la loro attenzione è indirizzata sugli aspetti importanti da indagare. Dovrebbe essere facile comprendere che quando la distillazione avviene senza tappo, la definizione di ebollizione non va modificata, perché si osservano i quattro aspetti che caratterizzano l’ebollizione dell’acqua.

9. Ripetiamo l’esperimento precedente avendo messo il tappo sopra l’ampolla e facendo agli alunni la stessa domanda. Come nel primo esperimento, quello con il becher, raccogliamo tutte le risposte degli alunni, per le stesse considerazioni sviluppate al punto 3). In questo caso, può essere necessario effettuare la discussione dopo che l’insegnante ha riportato in tabella tutte le risposte e le ha in modo opportuno organizzate.

Dovrebbe essere facile constatare che vi è un aspetto della definizione non più presente, quello del fumo bianco. Mentre l’acqua continua a bollire, non è più visibile il fumo dentro il pallone ma nel tubo di condensazione si formano delle goccioline di acqua. Dovrebbe essere più semplice ipotizzare che, benché non si veda più nulla dentro il pallone, qualcosa di *non visibile* continui ad uscire dall’acqua in ebollizione, poiché nel refrigerante si formano delle goccioline. Ed infine poiché queste sono gocce di acqua è possibile concludere che ciò che si ottiene dall’ebollizione dell’acqua nel distillatore è acqua in uno stato diverso dall’acqua liquida, è acqua non visibile. L’acqua in questo stato è stata chiamata *vapore acqueo*.

10. In conclusione, la concettualizzazione che tutti gli alunni devono costruire è: durante l’ebollizione, nel distillatore, l’acqua si trasforma in “acqua che non si vede” che, a sua volta, quando viene raffreddata, si ritrasforma in acqua liquida. Soltanto a questo punto ha significato introdurre il termine *vapore acqueo* (o acqua vapore) per indicare “l’acqua che non si vede”.

Compreso il concetto è fondamentale introdurre **il termine** che permette di conservarlo, chiarendo il diverso significato che esso può avere in un contesto non formalizzato, come quello della realtà quotidiana. Le conoscenze di senso comune spesso favoriscono, infatti, il radicarsi di misconcetti che impediscono una reale e piena comprensione dei concetti scientifici.

Probabilmente il termine “vapore” era stato proposto da alcuni alunni fin dall’inizio di questa attività in alternativa al termine “fumo”. Vi è, tuttavia, una profonda differenza tra esso e il termine “vapore acqueo”: vapore è, infatti, un termine generico (tutti i liquidi per ebollizione danno vapori - vedi punto 25) e non specifico, che è utilizzato nella vita quotidiana, come sinonimo di vapore acqueo, ed in questa accezione, quando vi è mancanza di consapevolezza in chi lo usa, esso nasconde il significato del “fumo”.

11. Si possono a questo punto introdurre i termini condensazione ed ebollizione, fornendo una scheda del tipo:



Aggiungiamo la seguente informazione: la trasformazione del vapore acqueo in acqua per raffreddamento prende il nome di **CONDENSAZIONE**.

12. Facciamo, infine, agli alunni la seguente richiesta scritta individuale: “Si è compreso che il vapore acqueo non è visibile. E, allora, il “fumo” che esce dall’acqua in ebollizione (quando si toglie il tappo del distillatore o si fa bollire l’acqua in un becher), che cos’è”? Dopo la verbalizzazione scritta individuale ed il confronto si dovrebbe arrivare a queste conclusioni: l’aria che si trova sopra il becher è fredda ed è quindi in grado di condensare in parte il vapore acqueo che esce dall’acqua. Si capisce così che il “fumo” è una miscelanza di vapore acqueo e di goccioline piccolissime di acqua. In conclusione si comprende che anche il termine “fumo” utilizzato da molti alunni nel primo esperimento non è corretto, perché ciò che si ottiene dall’ebollizione dell’acqua in spazi aperti è una miscelanza di vapore acqueo (non visibile) e di goccioline d’acqua. A questo punto possiamo introdurre il termine corretto, cioè *nebbia*¹.

¹ Come avevamo indicato, è ora necessario modificare la definizione dell’ebollizione sostituendo “fumo” o varianti con nebbia. Si può procedere riproponendo agli alunni la definizione e chiedendo loro se va sempre bene o se qualcosa va cambiato.

L'acqua distillata e l'acqua di rubinetto

La distillazione dell'acqua, che è stata effettuata per concettualizzare il vapore acqueo, permette anche di raggiungere un secondo obiettivo, comprendere, cioè, che cos'è l'acqua distillata, sostanza che è stata utilizzata più volte nelle attività precedenti.

13. Ripetiamo l'esperimento dell'ebollizione dell'acqua, versando in un becher alcuni cm³ di **acqua di rubinetto** tenendola sul fornellino fino a che non si è consumata tutta. Quindi facciamo agli alunni la seguente richiesta: "Osservate e confrontate questa esperienza con quella dell'ebollizione dell'acqua distillata. Quali differenze notate?"

È facile in questo caso comprendere che la differenza molto evidente è la presenza di un residuo, di una patina biancastra.

Chiediamo agli alunni spiegazioni circa la natura di quella patina; per loro dovrebbe essere facile cogliere la connessione con la problematica delle soluzioni.

Gli alunni sono ora in grado di comprendere le differenze tra i vari tipi di acqua. Sono in grado di comprendere che se l'acqua distillata non contiene più sostanze solide, l'acqua usuale (di rubinetto, di fiume, ecc.) che **appare come un'unica sostanza, è in realtà una soluzione**. Si può ulteriormente indagare su tale comprensione e, facendo riferimento alle loro esperienze, chiediamo:

- "Perché nei ferri da stiro è consigliato l'uso dell'acqua distillata?"
- "Perché le pentole, a volte, appaiono sporche, di un colore biancastro?"
- "Secondo voi che cos'è l'acqua bidistillata che si usa per le fiale di medicinali?"

Le acque minerali

Il sapore dell'acqua dipende dalla quantità e dal tipo di sostanze solide (sali) disciolte in essa e ciò può essere constatato mettendo a confronto alcuni tipi di acque minerali. Scegliamo, ad esempio, tre tipi di acqua minerale con contenuto salino molto diverso; il confronto viene fatto sulla base del valore del residuo fisso a 180°. Si constata così che ci sono grandi differenze nella quantità di sali disciolti: vi sono acque minerali che ne contengono più di 1 g/l, ve ne sono altre che contengono meno di 0,05 g/l.

14. Facciamo assaggiare le acque agli alunni e facciamo registrare le differenze. Il sapore dell'acqua distillata non è invece gradevole. L'acqua **pura** dal punto di vista chimico (cioè l'acqua distillata) non è gradevole, mentre lo è l'acqua che contiene altre sostanze (chimicamente non pura, ma pura nel significato usuale del termine, cioè che si può bere, che non contiene sostanze nocive).

15. Versiamo circa 20 cm³ di ciascuna delle tre acque minerali in becher diversi, collochiamoli sulla piastra fino a completa evaporazione, e chiediamo agli alunni: “Quali differenze notate nella “patina” lasciata dai tre diversi tipi di acqua minerale?”. Fotocopiamo le etichette delle bottiglie e distribuiamole per confrontarle e mettere in relazione la quantità di patina lasciata da ciascuna con il relativo valore del residuo fisso² a 180°.

² Il **residuo fisso** è un parametro utilizzato per classificare le acque minerali e le acque potabili in generale. Solitamente espresso in mg/l, indica la quantità di sostanza solida perfettamente secca che rimane dopo aver fatto evaporare in una capsula di platino, previamente tarata, una quantità nota di acqua precedentemente filtrata. Per determinare correttamente il residuo fisso, dopo l'evaporazione si riscalda la capsula a 100 °C fino a peso costante e poi si riscalda di nuovo a 180 °C nuovamente fino a peso costante (eliminando così i sali di ammonio più volatili ed alcune sostanze organiche). Si può poi riscaldarla ulteriormente a 500 °C distruggendo tutti i sali di ammonio, le sostanze organiche ed i nitrati. Il risultato si esprime in ppm (parti per milione) oppure in mg/l, specificando sempre a quale temperatura ci si riferisce (*residuo fisso a 180 °C* o *residuo fisso a 500 °C*).

Per la legge italiana le acque minerali commerciabili possono essere divise in varie categorie secondo quanto indicato da un decreto legislativo del 1992.

1) Acqua minimamente mineralizzata: residuo fisso a 180 gradi < 50 mg/l. (Bernina, Calizzano, Lurisia, Norda Daggio, Plose, Surgiva, Vigizzo).

2) Acqua oligominerale o leggermente mineralizzata: residuo fisso a 180 gradi 50-500 mg/l. (Crodo Lisiel, Fabia, Fiuggi, Guizza, Levissima, Lora di Recoaro, Panna, Pejo, Rocchetta, Sant'Antonio, San Benedetto, San Bernardo, Vera).

3) Acqua mediominerale: residuo fisso a 180 gradi 501-1500 mg/l. (Boario, Bracca, Claudia, Ferrarelle, Gaudianello, Lete, Sangemini, San Pellegrino, Uliveto).

4) Acqua ricca di sali minerali: residuo fisso a 180 gradi > 1,500 mg/l. (Regina Telesse, Tettuccio, Toka).

Le bolle

16. Dopo che gli alunni hanno compreso che cos'è il vapore acqueo, è opportuno indagare sulla natura delle bolle che si formano durante l'ebollizione. Ripetiamo l'esperienza dell'ebollizione di una piccola quantità di acqua, e, mentre gli alunni la osservano, chiediamo di rispondere individualmente per iscritto alla seguente domanda: "Osservate attentamente le bolle che si formano nell'acqua, che cosa sono? Motivate la vostra risposta".

Molti alunni tendono a rispondere che le bolle sono fatte di aria (è, infatti, esperienza quotidiana la formazione di bolle dovute all'aria). D'altra parte, è stato riscontrato che anche nelle risposte di studenti universitari di lauree scientifiche permangono risposte quali: le bolle sono dovute all'aria o, addirittura, alla formazione di idrogeno ed ossigeno.

Ci troviamo indubbiamente di fronte ad un **ostacolo epistemologico** dovuto sia alla difficoltà del concetto che alla evidenza persistente del senso comune. Il motivo per cui in questo percorso si è proposto di concettualizzare prima il vapore acqueo, e solo ora le bolle, risiede nel fatto che le bolle possono essere concettualizzate soltanto se gli alunni hanno compreso quali trasformazioni subisce l'acqua nel distillatore.

17. Raccogliamo le ipotesi degli alunni, riportiamole tutte in una tabella, dopo averle raggruppate nelle principali tipologie di risposta, e stimoliamo una discussione collettiva. È probabile che gli alunni diano risposte molto differenziate. Occorre procedere per gradi. Innanzitutto essi devono diventare consapevoli che *l'ipotesi dell'aria va scartata perché di aria nell'acqua ce ne è una quantità molto limitata*. Le considerazioni potrebbero essere di questo tipo: inizialmente le bolle sono, in effetti, dovute alla presenza dell'aria contenuta nell'acqua, che è quella che permette, come fanno tutti, ai pesci di respirare, ma che essa è troppo poca per giustificare la presenza di una così grande quantità di bolle; infatti l'acqua per i pesci deve essere cambiata o negli acquari esistono strumenti che rinnovano l'aria in continuazione.

Le difficoltà maggiori si avranno nella fase propositiva. Nel caso più sfortunato, ma improbabile, in cui nessun alunno avesse richiamato ciò che si è capito con la distillazione, l'insegnante dovrebbe chiedere: "Quando abbiamo distillato l'acqua, quali trasformazioni ha subito l'acqua?". Nell'esperienza con il distillatore si è compreso che tutta l'acqua si trasforma in vapore acqueo, cioè, acqua che ha assunto uno stato diverso, e che tutto il vapore acqueo si ritrasforma poi per raffreddamento in acqua liquida; è quindi impossibile

che l'acqua si trasformi in aria. Tranne all'inizio, le bolle che si formano sono vapore acqueo che sta uscendo dall'acqua liquida.

Riportiamo nella tabella sottostante una parte della discussione sulle bolle avvenuta in una quarta classe a Barberino di Mugello nell'anno scolastico 2014-2015.

DISCUTIAMONE

1. Io sono d'accordo con chi dice che le bolle sono formate di vapore acqueo perché durante l'ebollizione si forma vapore acqueo, che esce dal becher sotto forma di nebbia, proprio per questo l'acqua diminuisce.

2. È vero, le bolle hanno una specie di pelle acquosa, ma dentro c'è vapore acqueo, infatti le bolle sono trasparenti. Il vapore acqueo non si vede, proprio come l'aria, ma è il vapore acqueo che si forma durante l'ebollizione, non l'aria.

3. Le bolle allora sono formate da vapore acqueo all'interno e pellicola d'acqua all'esterno. Il vapore acqueo esce proprio da quelle bolle che scoppiano e lo fanno uscire, ma tutto parte dal calore della piastra.

4. Le bolle non si formano "A FREDDO".

5. Si possono formare anche a freddo, come quando SOFFIAMO nell'acqua per fare le bolle di sapone, ma quelle bolle sono fatte dell'aria che noi soffiamo: SONO ALTRE BOLLE.

6. Le bolle dell'ebollizione si formano grazie al calore della piastra che riscalda l'acqua del becher così tanto da farla bollire con le bolle.

7. Io sono d'accordo con chi dice che le bolle dell'ebollizione contengono vapore acqueo e non aria perché solo se contengono vapore acqueo che esce e si disperde nell'aria io riesco a spiegarmi perché l'acqua del becher diminuisce ... perché mentre si trasforma in vapore acqueo, l'acqua liquida deve diminuire.

Scriviamo insieme quello che abbiamo capito:

Le bolle che si formano durante l'ebollizione dell'acqua sono fatte di una pellicola acquosa che contiene vapore acqueo. Quando la bolla scoppia il vapore acqueo si libera nell'aria. A CONTATTO CON l'aria si condensa parzialmente e si fa vedere sotto forma di nebbia. Tutto questo accade quando l'acqua viene riscaldata: è il calore della piastra che crea questo fenomeno.

L'acqua bolle a 100°C

È, probabilmente, conoscenza di senso comune che l'acqua bolle a 100°, ma molti non conoscono il significato di questa affermazione. A scuola essa viene generalmente presentata in modo inadeguato psicologicamente: in alcuni casi viene semplicemente enunciata, in altri l'affermazione è accompagnata da un grafico indicante la relazione esistente tra calore (o tempo di riscaldamento dell'acqua) e temperatura. Ma, anche nel secondo caso l'operazione è illusoria, in quanto lo studente della scuola di base non ha ancora la capacità di risalire da una rappresentazione così astratta alla realtà. Il cammino che va percorso è quello opposto. Se lo studente non avrà, in molte occasioni, negli ambiti fenomenologici più disparati, affrontato il **passaggio dal concreto all'astratto**, dal fenomeno alla rappresentazione in diagrammi, si troverà, anche nella scuola secondaria di secondo grado nell'impossibilità di effettuare il percorso inverso.

Effettuiamo di nuovo il riscaldamento dell'acqua, ma ora la consegna non è quella dell'osservazione diretta del fenomeno, bensì quella della registrazione della temperatura dell'acqua in relazione al tempo di riscaldamento. Occorre ripetere l'esperimento; tuttavia ciò non è sufficiente: a volte gli esperimenti possono essere effettuati con modalità diverse, tali da renderli ora *ciechi*, ora *intelligenti* (Wertheimer, *Il Pensiero produttivo*, Giunti, Firenze, 1965). È *cieca* la modalità più ovvia di effettuazione di questo esperimento, consistente nella diretta registrazione del tempo e della temperatura. Indubbiamente essa permetterebbe di constatare il significato dell'affermazione "l'acqua bolle a 100°C", ma lo farebbe in modo *cieco* in quanto questa caratteristica apparirebbe come un fatto ovvio.

- 18.** Prima di effettuare l'esperimento è necessario verificare quale consapevolezza hanno gli alunni degli effetti del calore sugli oggetti. È conoscenza di senso comune l'idea che quanto più si riscalda un corpo, tanto più questo diventi caldo. Questo principio è nel senso comune relativizzato, perché vi sono corpi che ad un certo punto bruciano, vi sono corpi che conducono bene il calore ed altri no, ecc. Chiediamo agli alunni di riportare in una tabella gli effetti del calore su un cucchiaino di metallo (esperienza già effettuata nella seconda classe) con il passare del tempo: "Cosa succede se metto su un fornellino acceso un cucchiaino di metallo?"

19.

	DOPO 30 SECONDI	DOPO UN MINUTO	DOPO 5 MINUTI
Succede che...			

Socializziamo le risposte.

- 20.** A questo punto si può iniziare l'esperimento di riscaldamento dell'acqua, dando l'indicazione agli alunni di registrare, ad esempio, ogni trenta, secondi la temperatura dell'acqua in una tabella con due colonne, una per il tempo di riscaldamento e l'altra per la temperatura.

TEMPO	TEMPERATURA
Dopo 30 secondi	
Dopo 1 minuto	
Dopo 1 minuto e mezzo	
Dopo 2 minuti	
Dopo 2 minuti e mezzo	
Dopo 3 minuti	

Il dispositivo sperimentale è costituito dalla piastra elettrica, da un becher da 400 cm³ contenente circa 100 cm³ di acqua distillata e da un termometro che abbia una scala che arrivi oltre i 100°C. Il termometro va usato anche come agitatore, tenendolo sempre immerso nell'acqua ma non appoggiato sul fondo del becher. Se gli alunni non hanno mai visto un termometro uguale è necessario farglielo osservare attentamente ed eventualmente effettuare un disegno dello strumento.

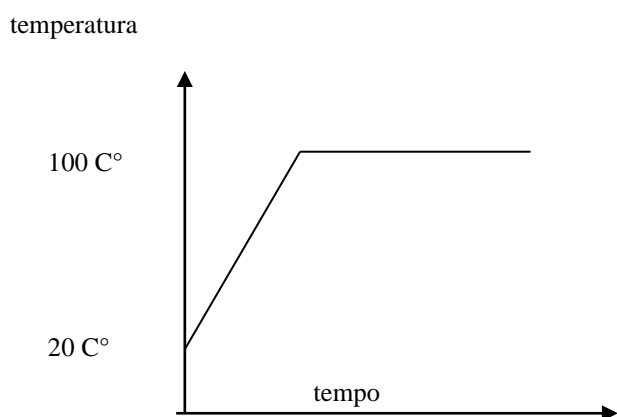
- 21.** Dopo un po' di tempo, quando la temperatura è sui 40-50°C, interrompiamo il riscaldamento e diamo la seguente consegna individuale: "Provate ad ipotizzare che cosa succederà alla temperatura dell'acqua lasciandola sul fornellino per molto tempo, 10 minuti o più". Generalmente la maggior parte degli alunni non è in grado ovviamente di prevedere che la temperatura a 100°C rimarrà costante per tutto il tempo dell'ebollizione dell'acqua; molti ipotizzeranno che continuerà a salire fino alla rottura del termometro.

- 22.** Riprendiamo il riscaldamento dell'acqua e la registrazione della temperatura. L'acqua continuerà ad essere riscaldata anche all'ebollizione per 4-5 minuti. Chiediamo

agli alunni: “Scrivete le vostre impressioni su questa esperienza”. I bambini constateranno la costanza della temperatura di ebollizione dell’acqua, ma lo faranno provando stupore (alcuni penseranno che il termometro non funzioni), meraviglia per qualcosa che sembra strano e illogico. Soltanto in questo modo un **fatto cieco può diventare un problema**: perché, all’ebollizione, la temperatura non continua a salire, perché l’acqua non diventa più calda, nonostante si continui a fornire calore?

La stessa meraviglia fu provata dagli scienziati settecenteschi che osservarono, dopo l’invenzione del termometro, questo strano fenomeno: risultò loro così assurdo che coniarono un termine che è poi rimasto, seppure con un’accezione completamente diversa: *calore latente di ebollizione*. Per loro significava calore che si nascondeva, perché non manifestava effetti, non faceva aumentare la temperatura; dopo che si capì che il calore all’ebollizione viene completamente utilizzato per rompere i legami tra le molecole nel passaggio da acqua liquida ad acqua vapore, quel termine venne impiegato (e viene ancora oggi) per indicare il calore necessario per far bollire una precisa quantità di acqua.

- 23.** Facciamo realizzare agli alunni con i dati tabulati del tempo e della temperatura, il grafico eventualmente utilizzando la carta millimetrata.



Possiamo, a questo punto, aggiungere alla precedente definizione dell’ebollizione dell’acqua, la caratteristica che essa **si verifica alla temperatura costante di 100 °C**. Ciò che è importante è la **costanza** della temperatura dell’ebollizione dell’acqua, e non tanto il valore 100°C. Infatti spesso il valore è leggermente diverso a causa sia dell’imprecisione dei termometri, che della pressione atmosferica.

L'evaporazione dell'acqua

La concettualizzazione dell'evaporazione dell'acqua, va collocata alla fine di questo percorso e non all'inizio, come si potrebbe spontaneamente ipotizzare in relazione al fatto che l'evaporazione è indubbiamente più importante dell'ebollizione. L'evaporazione dell'acqua è, tuttavia, un fenomeno che normalmente non si vede: sono invece osservabili nel tempo i suoi effetti, la diminuzione prima e poi la sparizione dell'acqua. Comprendere che con l'evaporazione l'acqua sparisce non è difficile per l'alunno; è, infatti, esperienza quotidiana constatare che le cose bagnate si asciugano, quali le strade, gli indumenti lavati, ecc. Ma concettualizzare, sempre a livello elementare, l'evaporazione dell'acqua è qualcosa di molto diverso da questa conoscenza di senso comune. È iniziare a comprendere che cosa succede all'acqua quando sparisce.

La velocità di evaporazione dipende da molti fattori quali la temperatura, la superficie del liquido, la presenza di aerazione, ecc. In questa prima fase di acquisizione del concetto è consigliabile restringere le variabili alla variazione di temperatura ed all'utilizzo di diversi campioni di soluzioni acquose. Questo secondo aspetto, che da un punto di vista angustamente disciplinare non andrebbe affrontato in questo contesto, è a nostro parere importante proporlo nella logica del curriculum verticale e della profondità dei concetti affrontati. Nella realtà esistono soluzioni e non acqua distillata. Le soluzioni sono state affrontate in classe terza e il recupero del soluto allora è stato effettuato per ebollizione. È quindi significativo, effettuando esperimenti di evaporazione, scoprire che a differenza dell'ebollizione dove si ottengono polveri incoerenti, si possono ricavare solidi cristallini.

24. Prepariamo 6 becher da 400 cm³: 2 becher con 20 cm³ di acqua di rubinetto; 2 becher con 20 cm³ di una soluzione di acqua distillata e sale; e 2 becher con 20 cm³ di una soluzione di acqua distillata e solfato di rame. Collochiamo 3 becher (uno per ciascun tipo di soluzione) in una zona della classe lontana e 3 in una zona della classe vicina a fonti di calore (quali il termosifone d'inverno o una finestra dove vi batta il sole per alcune ore in primavera). Facciamo osservare e registrare che cosa accade dopo alcuni minuti, dopo alcune ore e dopo alcuni giorni, fino a completa sparizione dell'acqua in tutti i recipienti. Facciamo un elenco delle differenze notate, eventualmente, utilizzando una tabella.

25. Chiediamo agli alunni delle spiegazioni in relazione a ciò che è successo facendo loro delle domande e chiedendo loro di rispondere per iscritto individualmente, motivando le risposte:

1. “Come mai l’acqua non c’è più?”
2. “In che cosa si è trasformata?”
3. “L’acqua che è sparita dov’è andata?”
4. “Come mai nei recipienti vicini ad una fonte di calore l’acqua è sparita prima?”

Queste domande non vanno fatte tutte né contemporaneamente né in sequenza. Potrebbe succedere che le risposte individuali alla prima domanda (raccogliamo tutte le risposte in una tabella) e la successiva discussione collettiva permettano di ricavare tutti gli aspetti significativi del fenomeno dell’evaporazione dell’acqua: *durante l’evaporazione l’acqua si trasforma in vapore acqueo (acqua non visibile) più o meno velocemente in relazione alla temperatura ambientale*. È possibile che il termine *evaporazione* sia stato impiegato dagli alunni fin dall’inizio di questi esperimenti: ora è comunque il momento in cui esso va introdotto intenzionalmente, in quanto si è finalmente compreso che *l’acqua sparisce perché si trasforma in vapore acqueo*. Benché durante l’evaporazione dell’acqua osserviamo la sparizione dell’acqua e non *vediamo* la nebbia come durante l’ebollizione, possiamo immaginare che il vapore acqueo si formi in analogia agli esperimenti dell’ebollizione dell’acqua, e che non diventi visibile come nebbia sia per la lentezza del fenomeno che perché l’aria, avendo una temperatura simile all’acqua, non svolge la funzione di condensazione del vapore acqueo. Inoltre, è possibile constatare che, diversamente da ciò che pensano molti alunni, l’evaporazione avviene sempre, anche con acqua fredda. È infine possibile comprendere che nell’aria c’è sempre il vapore acqueo. Esso può essere presente in maggiore o minore quantità.

Vapore e vapore acqueo

- 26.** Versiamo in 3 vetrini di orologio qualche goccia di aceto, di alcol e di un profumo. Facciamo sentire agli alunni gli odori e chiediamo loro: qual è la trasformazione che ci permette di sentire gli odori? È l’evaporazione del liquido e la formazione di un vapore ben diverso dal vapore acqueo. Ogni volta che sentiamo profumi, odori, c’è la formazione di vapori specifici. Si comprende così che il termine di vita quotidiana *vapore* non è corretto per indicare il vapore acqueo. Di vapori ce ne sono tanti. **Il vapore è uno stato fisico della materia, definibile come stato aeriforme.**

I cristalli

27. Vi sono molte sostanze che comunemente vengono dette cristalline, come lo zucchero, perché sono costituite da granelli trasparenti o luccicanti e con spigoli. L'accezione scientifica di sostanza cristallina è diversa, in quanto fa riferimento alla forma caratteristica di ciascuna sostanza solida cristallina, quale ad esempio la forma dei cristalli di quarzo che si possono acquistare con poca spesa. Gli alunni hanno già constatato che le sostanze solide (come il sale, il solfato di rame, ecc.) solubili in acqua sono recuperabili sia per ebollizione che per evaporazione e hanno sicuramente notato alla fine degli esperimenti di evaporazione la forma strana del sale e del solfato di rame rimasti in fondo al becher e diversa rispetto a quando il sale e il solfato di rame erano recuperati per ebollizione. È già intuibile la forma cristallina di tali sostanze. Possiamo tuttavia ottenere dei cristalli ben formati, ripetendo gli esperimenti di evaporazione, collocando per mezzo di una bacchettina di vetro al centro del becher e non a contatto con il fondo, uno spago su cui è stato collocato un cristallino di sostanza. In conclusione, quando il recupero della sostanza solubilizzata avviene velocemente (con l'ebollizione) si ottiene una polvere; quando invece la sostanza viene recuperata lentamente (con l'evaporazione) si ottiene una sostanza cristallina.

Il ciclo dell'acqua

Il ciclo dell'acqua costituisce indubbiamente uno dei fenomeni fondamentali che si verificano sulla Terra che, da una parte, spiega molte trasformazioni della Terra stessa, e che dall'altra, rende possibile la vita sulla Terra.

Data la sua importanza, esso viene introdotto più volte nella scuola di base ma in modo nozionistico, per mezzo di immagini, pensando che ciò sia sufficiente per la sua comprensione. Invece, il ciclo dell'acqua può essere compreso, seppur a livello elementare, solo alla fine di questo lungo percorso sull'ebollizione e sull'evaporazione dell'acqua.

28. Facciamo agli alunni la seguente domanda scritta individuale: "Da dove viene l'acqua della pioggia? Se dalle risposte non emerge niente di significativo, stimoliamoli ulteriormente ponendo loro qualcuna delle seguenti domande:

Da dove viene l'acqua dei fiumi?

Evapora l'acqua dei fiumi, dei laghi e dei mari?

Dove va a finire l'acqua che evapora dai fiumi, dai laghi e dai mari?

Le nuvole che cosa sono? Come si formano?

- 29.** Come nel primo esperimento, quello con il becher, raccogliamo tutte le risposte degli alunni, per le stesse considerazioni sviluppate al punto 3). In questo caso, può essere utile effettuare la discussione, avendo l'insegnante riportato in tabella tutte le risposte, e se necessario, averle in modo opportuno organizzate. È così possibile constatare le concezioni di tutti gli alunni e arrivare facilmente ad una visione condivisa degli aspetti del ciclo dell'acqua ricavabili dalle conoscenze e competenze sviluppate durante il percorso. Può essere utile consultare nella piattaforma LSS la documentazione "Evaporazione: bolle e dintorni" delle colleghe di Vinci per avere un'idea delle risposte degli alunni e della discussione effettuata. Poiché alcuni aspetti del fenomeno non sono stati affrontati può essere opportuno mettere a confronto la conclusione condivisa dagli alunni con un breve testo, quale quello riportato nel 1° approfondimento o in testi ancora più semplici, quali quello sotto riportato, ripreso e semplificato da Wikipedia (come è stato realizzato dalle colleghe dell'Istituto Comprensivo di Vinci nell'anno scolastico 2017-2018).

La pioggia gioca un ruolo fondamentale nel ciclo dell'acqua. L'acqua [evapora](#) dagli [oceani](#) sotto forma di [vapore](#), si condensa nelle nuvole e cade di nuovo a terra, ritornando negli oceani attraverso il [ruscellamento](#), i laghi, i fiumi e le [falde sotterranee](#), per ripetere nuovamente il ciclo. In tal modo si rende possibile lo sviluppo della [flora](#) e della [fauna](#) e l'abitabilità agli esseri umani.

Una nube è formata da miliardi di goccioline d'acqua. Queste goccioline sono il risultato dell'evaporazione dell'acqua da oceani, mari, corsi d'acqua dolce, vegetazione e suolo.

Il vapore acqueo viene quindi portato verso l'alto da correnti ascendenti; salendo, l'aria si raffredda e raggiunge la saturazione (si formano le goccioline).

Occorrono centinaia di milioni di goccioline di nube per formare una goccia di pioggia del diametro compreso tra 200 μm e qualche millimetro.

Il micrometro (/mikro'me:tro/; simbolo: μm) è un'unità di misura della lunghezza corrispondente a un milionesimo di metro (cioè millesimo di millimetro).

L'ARIA, IL VAPORE ACQUEO, I GAS

- 30.** Alla fine di questo percorso, chiediamo agli alunni se esiste qualcosa di diverso dai solidi e dai liquidi (se la materia può esistere in altri stati)?

Dal confronto delle ipotesi scritte individuali dovrebbero essere facile ricordare l'aria e il vapore acqueo, che abbiamo concettualizzato a livello operativo in questo percorso: abbiamo **compreso che si tratta di due tipi di materia all'apparenza simili, invisibili, ma diversi**. Dell'aria si è inoltre constatato che il **volume che occupa può essere variato modificando la pressione** (spingendo ad esempio lo stantuffo di una siringa tappata contenente aria).

Come l'acqua è l'esempio paradigmatico dei liquidi, l'aria è l'esempio paradigmatico di un altro stato della materia, i gas.

Spesso gli alunni conoscono i nomi di altri gas, perché sono ormai termini usuali, quali ossigeno, azoto, metano, anidride carbonica, ecc. E generalmente sanno che l'aria è una miscelazione di ossigeno ed azoto. In realtà l'aria è una miscelazione di vari gas, ed in particolare, oltre ai componenti principali, ossigeno e azoto, **vapore acqueo ed anidride carbonica**.

Nei manuali, troviamo la seguente definizione di gas:

i gas sono quello stato della materia caratterizzato dalla mancanza di forma e volume propri.

I gas, cioè, non hanno forma propria (hanno la forma del recipiente che li contiene come i liquidi), ma, diversamente dai liquidi, non hanno neppure volume proprio.

Discutiamo anche in questo caso la definizione con gli alunni.

Queste definizioni sono evidentemente utili perché in modo lapidario indicano proprietà che permettono di distinguere solidi, liquidi e gas. Ma come tutte le definizioni scientifiche, esse, per essere effettivamente comprese ed utilizzate in modo sensato, non possono essere semplicemente enunciate, devono essere costruite: occorre prima individuare le proprietà caratteristiche dei tre stati della materia, confrontarli tra loro, diventare consapevoli delle caratteristiche distintive di ciascuno stato, e solo a questo punto è possibile comprendere le definizioni.

Approfondimenti

1. Nubi, vapore acqueo, pioggia, neve

Antonio Testoni

Le nubi si formano attraverso processi naturali legati all'umidità atmosferica. Il vapore acqueo (invisibile!) nell'atmosfera viene costantemente rinnovato dai processi di evaporazione, mentre le precipitazioni, in forma di pioggia o neve, a loro volta riportano l'acqua sulla superficie terrestre, completando il ciclo idrologico. L'aria è formata, come abbiamo già più volte sottolineato, in parte da vapore acqueo. Le nubi si formano quando l'aria si raffredda fino al punto in cui il vapore acqueo condensa, ovvero la condensazione avviene quando una porzione di aria è saturata di vapore acqueo.

Con l'instaurarsi di una determinata situazione meteorologica (bassa pressione), l'aria umida si muove verso gli strati più alti dell'atmosfera e si raffredda. L'aria fredda può contenere **meno vapore acqueo** rispetto all'aria più calda e la sua temperatura può eventualmente raggiungere il punto di saturazione. Il vapore acqueo allora condensa, formando piccole goccioline, che, raggruppandosi in gocce più grosse, formano una **nube**. Un ulteriore raffreddamento può portare anche alla formazione di cristalli di ghiaccio (grandine, neve).

La temperatura alla quale il vapore inizia a condensare è nota come "punto di rugiada". Se la condensazione avviene al suolo, l'acqua tende a formarsi su varie superfici, formando piccole gocce: la **rugiada**. Quando la temperatura delle superfici è inferiore al punto di congelamento, il vapore acqueo si trasforma invece in ghiaccio: si forma la **brina**. In situazioni dove si ha un rapido raffreddamento degli strati di aria immediatamente sovrastanti la superficie del terreno (il raffreddamento è massimo durante le notti serene e senza vento), il vapore condensa in goccioline così piccole da rimanere sospese nell'aria formando una vera e propria nube in prossimità del suolo: la **nebbia**. In definitiva la comparsa di una nube, della rugiada, della nebbia o della brina fornisce l'evidenza visiva della presenza dell'acqua nell'atmosfera.

2. Il significato degli strumenti scientifici nell'apprendimento

Carlo Fiorentini

Parlando della scienza moderna si rileva giustamente il ruolo fondamentale degli strumenti scientifici: essi hanno permesso, infatti, di osservare la natura in un modo molto più efficace, facendo vedere cose inimmaginabili alla percezione diretta. Gli esempi che sono sempre fatti sono quelli del microscopio e del cannocchiale; tuttavia, se si analizza lo sviluppo di una qualsiasi disciplina scientifica, e in particolare della chimica e della fisica, si osserva costantemente uno sviluppo parallelo di nuovi concetti e di nuovi strumenti. Si può effettivamente comprendere, come afferma Geymonat, il nesso inscindibile di teoria e tecnica: cioè, da una parte, sono gli strumenti che permettono di conferire realtà alle più ingegnose congetture scientifiche, e dall'altra sono le teorie e le ipotesi che spesso guidano l'invenzione e il perfezionamento degli strumenti. Lo sviluppo, nel Seicento, delle scienze baconiane è strettamente connesso, da una parte, all'enfasi sugli esperimenti, e dall'altra, dall'*utilizzo sistematico degli strumenti* «I successivi cento anni mostrarono la rapida

introduzione ed utilizzazione di telescopi, termometri, barometri, pompe ad aria, rivelatori di cariche elettriche, e numerosi altri nuovi congegni sperimentali. Lo stesso periodo fu caratterizzato dalla rapida adozione da parte degli studiosi della natura di un arsenale di apparati chimici che precedentemente potevano essere trovati solo nelle botteghe di abili artigiani o nei nascondigli degli adepti dell'alchimia. In meno di un secolo la scienza fisica divenne basata sugli strumenti» (Kuhn 1985, p. 51).

Il laboratorio scientifico è raramente utilizzato nell'insegnamento, e, quando è impiegato sistematicamente, negli istituti tecnici e professionali, spesso lo è in modo cognitivamente poco significativo: si riduce essenzialmente all'addestramento a determinate tecniche di analisi. Tra scienza e tecnica vi è, nel caso della chimica, un tale stretto rapporto che nell'insegnamento tradizionale il laboratorio chimico diventa addestramento a tecniche chimiche, all'utilizzo di specifici strumenti. Vi è, tuttavia, una totale separazione: da una parte, le conoscenze chimiche, la teoria, dall'altra, la pratica, la tecnica intesa come attività di routine, standardizzata.

In un insegnamento centrato sulla comprensione, teorie e concetti, tecniche e strumenti devono essere, invece, riaggregati, perché il significato si realizza circolarmente dagli uni agli altri. In questo modo anche nell'apprendimento, gli strumenti scientifici possono svolgere il ruolo cognitivo che loro compete, quello di strumenti indispensabili per la costruzione e la comprensione di molti concetti scientifici, come abbiamo constatato in questo percorso con il distillatore. Già Bacone aveva compreso la fondamentale importanza cognitiva degli strumenti: "Non la sola mano, o l'intelletto in sé possono sussistere; tutto si compie mediante gli strumenti e i mezzi ausiliari".

Vygotskij e Bruner hanno ripreso tutto ciò nella prospettiva della loro psicologia culturale e sociale. Bruner nell'introduzione americana del 1962 di *Pensiero e linguaggio* aveva scritto sulla teoria vygotkiana: «Il pensiero nasce per lui dall'interiorizzazione dell'azione concreta, e specialmente dall'interiorizzazione del dialogo esterno che porta il potente strumento del linguaggio a contatto con il flusso del pensiero. L'uomo in un certo senso, è formato dagli strumenti e dagli apparecchi che gli avviene di usare, e né la mente né la mano da sole possono avere importanza esclusiva» (BRUNER 1966, p. 6).

Kuhn T.S., *La tensione essenziale*, Einaudi, Torino 1985.

Bruner, J.S., *Introduzione all'opera di Vygotskij*, in Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio*, Giunti-Barbera, Firenze 1966.

3. La macchinetta del caffè

Facciamo osservare con attenzione le varie parti di una macchinetta del caffè. Dopo aver messo soltanto l'acqua, mettiamola in funzione sopra una piastra elettrica, facendo constatare agli alunni che dopo un po' l'acqua bollente passa nella parte superiore della moka. Chiediamo loro di spiegare come ciò sia stato possibile. Probabilmente molti ipotizzeranno che ciò sia dovuto alle stesse trasformazioni che avvengono nel distillatore, la formazione, cioè, del vapore acqueo e la sua successiva condensazione. A questo punto si può chiedere loro come ciò sia possibile perché manca qualcosa che sia in grado di raffreddare. E quindi quale può essere la spiegazione? Raccogliamo le loro ipotesi.

La spiegazione è invece la seguente: il vapore acqueo che si forma dall'ebollizione dell'acqua, non potendo fuoriuscire, dopo un po' acquisisce una tale forza di spinta (una tale pressione) da essere in grado di spingere l'acqua bollente nella parte superiore della moka.

L'energia del calore è trasferita al vapore acqueo, che diventa così capace di compiere un lavoro. La forza motrice del vapore è stata utilizzata nei tre secoli scorsi per il funzionamento di alcune macchine, chiamate appunto macchine a vapore, inventate durante la Rivoluzione Industriale. Ora il vapore è utilizzato soprattutto nelle centrali termoelettriche e termonucleari per far girare le turbine che producono energia elettrica.

4. La pentola a pressione

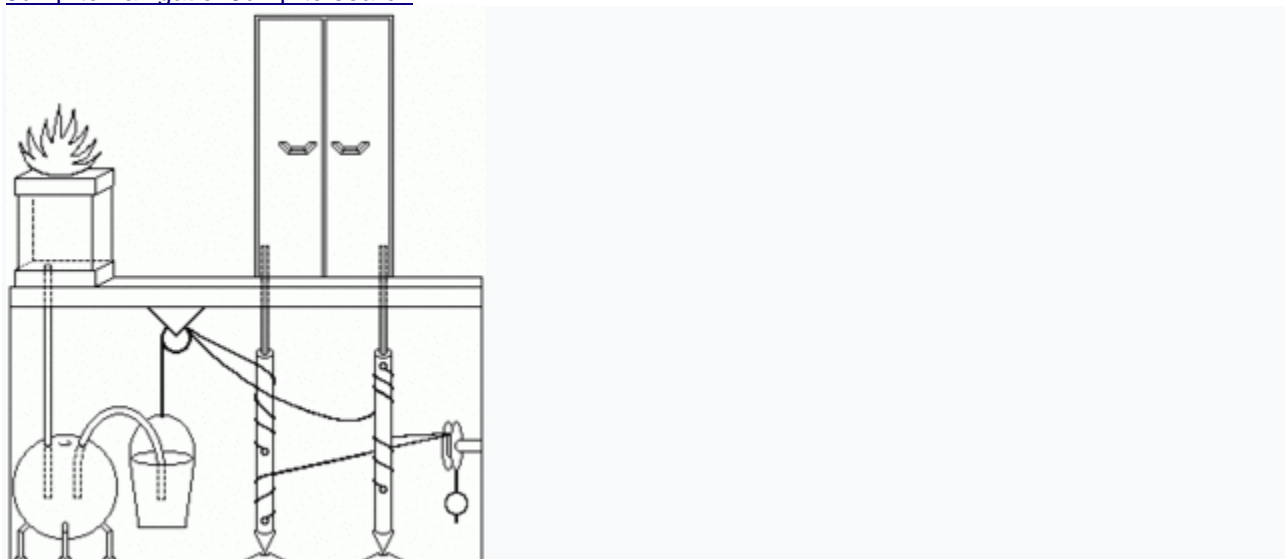
Facciamo osservare una pentola a pressione, aggiungiamo poi un po' di acqua, e mettiamola in funzione sopra una piastra elettrica per il tempo sufficiente a constatare l'uscita della nebbia. Facciamo poi leggere i tempi di cottura indicati in ricettari di alcuni cibi mettendo a confronto la pentola a pressione con una pentola usuale. Chiediamo agli alunni di spiegare il motivo per cui i tempi di cottura nella pentola a pressione sono molto più bassi. Non dovrebbe essere difficile condividere una risposta di questo tipo: nella pentola a pressione il vapore acqueo che continua a formarsi aumenta costantemente in quantità ed aumenta così la pressione che è in grado di esercitare. La seconda parte della risposta probabilmente dovrà essere l'insegnante a fornirla: l'aumento di pressione all'interno della pentola fa sì che l'acqua non bolla più a 100 C°, ma a circa 120 C°.

Questa scoperta permette di riproblematizzare la conoscenza precedentemente acquisita relativa alla temperatura di ebollizione dell'acqua. Questa dipende dalla pressione: è 100 C° quando la pressione atmosferica è di 1 atmosfera, è più di 100 C° quando la pressione è maggiore ed è meno di 100 C° quando è minore. Il punto di ebollizione dell'acqua diminuisce di un grado ogni 300 metri di altezza, quindi a 2000 metri l'acqua bolle a 93.3 gradi; è per questo motivo che in montagna si fa fatica a cuocere la pasta.

5. La macchina a vapore

Macchina di Erone per aprire le porte di un tempio

Da Wikipedia, l'enciclopedia libera.
[Jump to navigation](#)[Jump to search](#)



Macchina di Erone

La **macchina di Erone** è un dispositivo descritto da [Erone di Alessandria](#) nel suo trattato sulla [pneumatica \(I secolo\)](#). Tale macchina permetteva di aprire le porte del tempio di Serapide ad Alessandria e può essere considerata uno dei primi esempi di [macchina a vapore](#) della storia.

Funzionamento[\[modifica\]](#) [|](#) [modifica wikitesto](#)]

Tale sistema utilizzava l'espansione dell'[aria](#) calda per mettere in pressione l'[acqua](#) di un serbatoio che, attraverso un sifone, andava a riempire un secchio sospeso, la cui discesa faceva aprire le porte del tempio. Quando il fuoco veniva spento, la [pressione](#) nel recipiente diminuiva e l'acqua tornava indietro, svuotando il secchio. In questo modo, un peso scendeva e faceva chiudere.

Macchina a vapore

di **Leopoldo Benacchio** - *Enciclopedia dei ragazzi (2006)*

Un'invenzione che ha cambiato la storia

La macchina a vapore è un sistema per produrre lavoro meccanico a spese dell'energia termica. Anche se le attuali macchine a vapore, molto perfezionate, sono abbastanza complesse, lo schema di base è sempre lo stesso: una sorgente di calore porta all'ebollizione una certa quantità di acqua producendo vapore che, espandendosi, preme sulle pareti del contenitore mettendo in movimento un pistone. Usata per almeno due secoli come base per la costruzione di macchine industriali, per far viaggiare locomotive, navi e anche automobili e autocarri, la macchina a vapore, nella versione a turbina, trova ancora un uso importante nella produzione di energia nelle centrali nucleari o nelle grandi navi militari.