

FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo

<http://venus.unive.it/filim>

Stili di apprendimento e culture in classe

Francesca Della Puppa, Paola Vettorel

STILI DI APPRENDIMENTO E CULTURE IN CLASSE

**di Francesca della Puppa e Paola
Vettorel**

**LABORATORIO ITALS – DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL
LINGUAGGIO
UNIVERSITA' CA' FOSCARI - VENEZIA**

INDICE:

PARTE A

1. **L'allievo straniero e la scuola italiana** di Francesca Della Puppa

- 1.1 Elementi per l'accoglienza
- 1.2 Il ruolo dell'insegnante
- 1.3 Per una didattica varia e integrata
- 1.4 L'allievo straniero in una prospettiva glottodidattica umanistico-affettiva
- 1.5 La percezione della scuola e del successo scolastico da parte degli allievi stranieri
- 1.6 La relazione tra lingua seconda, cultura e stili cognitivi nel contesto scolastico
- 1.7 La cultura d'appartenenza e la sua influenza sulla formazione dello stile di apprendimento di un bambino/ragazzo nell'approccio al sapere.

2. **MENTE, STILI DI APPRENDIMENTO E AMBIENTE** di Paola Vettorel

- 2.1 Cosa avviene nel cervello quando si apprende
- 2.2 Emisfero destro/sinistro
- 2.3 Il modello del cervello "triuno", o mente divisa in tre (Mc Lean)
- 2.4 Il sistema limbico
- 2.5 Stili di apprendimento e preferenze
 - 2.5.1 Modalità sensoriali
 - 2.5.2 Gli stili di apprendimento
- 2.6 La teoria delle intelligenze multiple di H. Gardner
- 2.7 Ambiente di apprendimento

PARTE B

1. **IL LEGAME TRA LE CULTURE E LE INTELLIGENZE** di Francesca Della Puppa

- 1.1 Culture e intelligenze
- 1.2 Intelligenza linguistica
- 1.3 Intelligenza musicale
- 1.4 Intelligenza cinestesico-corporea
- 1.5 Intelligenza logico-matematica
- 1.6 Intelligenza spaziale
- 1.7 Intelligenza interpersonale e intelligenza intrapersonale

2. **SOCIETÀ, SISTEMI E METODI A CONFRONTO** di Francesca Della Puppa

- 2.1 Società atomistiche e società campo
- 2.2 Sistemi e metodi di insegnamento a confronto
- 2.3 Il fattore tempo

PARTE C

APPLICAZIONI PRATICHE, DIDATTICA PER PROGETTI di Paola Vettorel

1. Modalità sensoriali e stili di apprendimento
2. Stili di apprendimento
3. Intelligenze multiple
4. Feedback e prove di verifica
5. Didattica per progetti: il fare per apprendere e condividere

FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo

<http://venus.unive.it/filim>

Stili di apprendimento e culture in classe

Francesca Della Puppa, Paola Vettorel

6. Proposte per costruire una migliore relazione fra allievi stranieri e sapere scolastico

7. Conclusioni

Introduzione

In questo modulo intendiamo analizzare, secondo un approccio interculturale, il tema del rapporto col sapere visto dalla parte degli allievi stranieri inseriti nella scuola italiana e proporre alcuni stimoli di riflessione e alcuni contributi operativi per creare in classe un ambiente di apprendimento in cui tutti gli studenti siano messi nelle condizioni di raggiungere esiti scolastici positivi.

L'obiettivo principale del nostro lavoro è analizzare quale legame si instauri tra la cultura d'origine degli allievi stranieri e il sapere che la scuola italiana seleziona per raggiungere i suoi obiettivi formativi; obiettivi, a nostro avviso, che danno vita a curricoli ancora molto orientati a livello monoculturale sia a livello di contenuti, sia a livello metodologico¹.

Il sapere veicolato dalla famiglia o dalla comunità di appartenenza degli allievi stranieri spesso li fa arrivare nella scuola non preparati a soddisfare le richieste degli insegnanti. L'ipotesi di partenza, allora, è che ci possa essere il pericolo di una frattura tra studente straniero e scuola italiana, non tanto relativamente a problemi di apprendimento dell'italiano come lingua seconda (L2), ma per una possibile incompatibilità tra stili di apprendimento degli allievi² e stili d'insegnamento dei docenti, entrambi da considerarsi influenzati da culture diverse.

Si ritiene opportuno, pertanto, accogliere la proposta di considerare la **discontinuità culturale** fra scuola e famiglia come una delle variabili a cui attribuire la responsabilità dei risultati scolastici negativi degli allievi stranieri (Gobbo, 2001).

Parte A1: L'ALLIEVO STRANIERO E LA SCUOLA ITALIANA

di Francesca Della Puppa

1.1 Elementi per l'accoglienza

Se partiamo da quanto esposto nell'introduzione al modulo, a nostro avviso, va riconsiderato il "come" si lavora in classe, pensando a strategie che possano fornire strumenti e tecniche per accogliere in modo efficace e a lungo termine anche quegli studenti che provengono da modelli di educazione diversa, e che sono quindi portatori di esperienze e di stili di apprendimento spesso non conformi a quelli adottati e proposti dal modello della scuola italiana.

A nostro parere i punti fondanti di cui tener conto per poter mettere in atto questo cambio di prospettiva sono:

- la percezione della scuola da parte degli alunni stranieri
- il ruolo dell'insegnante e dello studente;
- il riconoscimento delle differenze e dei talenti individuali;
- la relazione tra lingua seconda, cultura e stili cognitivi

¹ Su questo aspetto si veda Susi 1998: 169.

² In questa parte del modulo useremo come equivalenti le espressioni "stili di apprendimento" e "stili cognitivi", intendendo per stile cognitivo l'approccio complessivo di una persona all'apprendimento, il suo modo preferito di percepire e reagire ai compiti di apprendimento, i suoi modi preferenziali di elaborare le informazioni (si veda De Beni, Pazzaglia, Molin, Zamperlin, 2003: 165).

FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo

<http://venus.unive.it/filim>

Stili di apprendimento e culture in classe

Francesca Della Puppa, Paola Vettorel

- i sistemi e i metodi scolastici di provenienza
- una didattica varia e integrata;
- le scoperte delle neuroscienze;
- la teoria delle intelligenze multiple;
- gli studi sui diversi stili cognitivi e canali sensoriali;
- il clima-classe;
- il feedback ambientale
- una didattica laboratoriale e per progetti

1.2 Il ruolo dell'insegnante e dello studente

Il dibattito intorno ad un diverso ruolo dell'insegnante e dello studente è stato in questi ultimi anni molto fertile e numerosi sono i fattori che lo hanno influenzato. Da un lato abbiamo le pressioni che provengono dalla società, che nei decenni scorsi ha visto e continua a vedere cambiamenti spesso radicali che spingono verso la necessità di cambiamento della scuola e del fare scuola per uno sviluppo adeguato di competenze coordinate e flessibili, oltre poi alla presenza sempre più forte delle nuove tecnologie, alla richiesta di flessibilità nei ruoli lavorativi, all'idea del *life-long learning*.

Dall'altro, le scoperte delle neuroscienze, gli approcci metodologico-didattici centrati sull'apprendente, le teorie costruttiviste hanno fatto sì che concetti quali stili di apprendimento, canali percettivi, ambiente di apprendimento, intelligenze multiple e intelligenza emotiva abbiano necessariamente modificato la concezione di apprendimento/insegnamento.

Nella scuola italiana per tradizione l'attenzione spesso è posta su un insegnamento fondato più sui contenuti e sui prodotti che sui processi e sulla costruzione sociale delle conoscenze. In questo modello il ruolo dell'insegnante è quello di trasmettitore di conoscenze, ove il soggetto che apprende non ha un ruolo attivo o autonomo, ma semplicemente di ricezione e di organizzazione degli elementi appresi. Nella scuola c'è una prevalenza d'uso della lezione frontale, in cui gli insegnanti parlano "*davanti* agli studenti, non *agli* studenti" (Amstrong, 1999, p.33). Inoltre, vengono in genere privilegiate le abilità linguistiche scritte e logico-matematiche e i canali uditivi insieme, a volte, a quelli visivi, indirizzandosi quindi direttamente solo ad una parte degli alunni, cioè a quelli che hanno sviluppato maggiormente questi canali e intelligenze. Nel caso degli alunni stranieri, non sempre il contesto educativo e culturale da cui provengono favorisce lo sviluppo di queste modalità, per cui il processo di integrazione deve tenere in considerazione anche questo tipo di problematiche.

In un'ottica di organizzazione dell'insegnamento/apprendimento che tenga conto delle differenze individuali e della valorizzazione dei talenti e delle esperienze pregresse, invece, il ruolo dell'insegnante diventa quello di facilitatore e mentore, non più meramente di detentore di una conoscenza (contenuti) da trasmettere in modo passivante. L'insegnante è qui visto come un professionista dell'insegnamento/apprendimento, che, attraverso la creazione in classe di un adeguato ambiente di apprendimento, mette in atto strategie e tecniche per la gestione efficace degli apprendimenti nel rispetto dell'individualità di ciascun studente, visto come persona con delle risorse da sviluppare. Il suo ruolo è quello di guidare lo studente nel suo personale percorso di conoscenza, fornendogli gli strumenti per imparare. La responsabilità dell'apprendimento è quindi condivisa e si basa anche sul rapporto di collaborazione reciproca tra insegnante e soggetto che apprende: in classe viene creato un clima positivo, di fiducia e di valorizzazione e sviluppo dei talenti individuali e della sfera affettiva. Questo cambiamento si

applica tanto più a situazioni in cui studenti provenienti da società ed ambienti educativi diversi si inseriscono nelle nostre classi: una cultura dell'accoglienza continuativa, che miri e porti esiti scolastici positivi, non può infatti prescindere dal riconoscimento di tali differenze e dalla loro valorizzazione come arricchimento reciproco.

In questo panorama si rende necessaria una riflessione da parte dell'insegnante sulla propria storia personale di insegnamento e soprattutto sul proprio stile di insegnamento, costruito nel corso degli anni e sui modelli di apprendimento della sua storia personale, che sugli atteggiamenti e convinzioni sviluppati e quindi impiegati nel lavoro quotidiano in classe con i propri studenti (Pozzo, Mariani, 2002).

1.3 Per una didattica varia e integrata

E' ormai riconosciuto che l'apprendimento, non solo linguistico, dipende ed è condizionato da aree di differenza individuale, quali l'età, l'ambiente socio-culturale di provenienza, la motivazione, gli stili cognitivi e di apprendimento, le modalità sensoriali, le intelligenze. (Pozzo, Mariani, 2002: Cap.1).

Accogliere e rispondere a queste differenze per farle diventare una fonte di ricchezza reciproca, sia per gli alunni italiani che per quelli stranieri, presuppone un cambiamento di prospettiva che, come abbiamo visto, coinvolge l'insegnante in prima persona. Una modificazione del ruolo comporta infatti innanzitutto una diversa organizzazione delle attività in classe, che vedano l'alunno realmente co-protagonista del proprio apprendimento e che gli permettano di sviluppare in modo adeguato le proprie potenzialità.

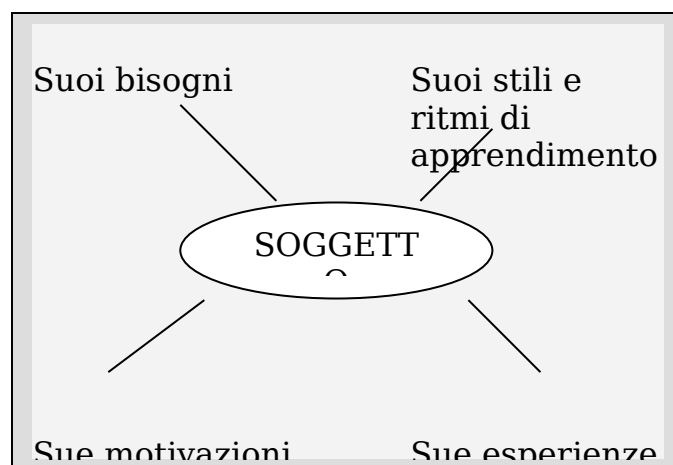
Spesso la gestione delle differenze è stata vista nella scuola italiana unicamente come 'recupero' delle difficoltà, tramite l'organizzazione di gruppi di livello; quest'ottica è tuttavia riduttiva, in quanto è incentrata unicamente su vuoti disciplinari di contenuto da colmare. La gestione delle individualità coinvolge invece sia la sfera cognitiva che quelle affettiva e relazionale, e va vista come potenziamento, come valorizzazione di ciò che ciascun alunno è e porta con sé come bagaglio personale di esperienze. (Pozzo, Mariani 2002: Cap.3, Armstrong, 1999). Questo vale per gli alunni italiani, ma ancora di più per quei soggetti che provengono da una realtà culturale, educativa e linguistica diversa. Non è solo l'apprendimento dell'italiano come lingua della comunicazione e dello studio, infatti, che può determinare o meno il successo scolastico di questi soggetti. La valorizzazione della persona nella sua interezza, il riconoscimento delle competenze cognitive ed esperienziali pregresse, che stanno alla base di qualsiasi apprendimento, è di fondamentale importanza in questo caso per lo sviluppo di un senso di appartenenza alla comunità, scolastica in primis, che sostenga l'autostima, la motivazione e il successo scolastico.

L'insegnante, per promuovere in ciascun allievo un apprendimento efficace, dovrebbe offrire un menu vario ed equilibrato di compiti e attività che possano raggiungere e sviluppare le differenze individuali. Tenendo conto delle

diversità negli stili cognitivi, nei canali sensoriali e nelle diverse intelligenze, la proposta di una ‘dieta bilanciata’ nelle attività in classe può offrire a ciascun soggetto che apprende la possibilità di costruire un senso personale nel proprio percorso di conoscenza, e quindi di crescere e di sentirsi accolto, non escluso, dal processo di apprendimento³. Una didattica integrata pone quindi in primo piano lo sviluppo della persona, promovendone allo stesso tempo una crescita cognitiva, affettiva e relazionale, attraverso un’offerta molteplice e differenziata di attività e tecniche didattiche.

1.4 L’allievo straniero in una prospettiva glottodidattica umanistico – affettiva

In termini glottodidattici, ci poniamo in una prospettiva umanistico – affettiva, se mettiamo al centro del processo didattico il soggetto apprendente nella sua globalità e ne consideriamo le relazioni nel contesto classe. Questo significa che quando si accoglie un allievo straniero, il docente accanto alla ricerca di quale metodologia utilizzare per rendere il più efficace possibile l’apprendimento dell’italiano L2, dovrebbe porre attenzione ad indagare altri aspetti del discente come “soggetto apprendente”. Oltre a sapere quali siano le lingue che l’alunno comprende e parla, che sa leggere e scrivere, c’è bisogno di conoscere la cultura che si incarna nella sua persona per capire quale tipo di studente si ha di fronte, quale possa essere stato il suo modo di comprendere ed elaborare la realtà prima del suo arrivo in Italia, quali siano le sue abitudini e i suoi stili di relazione in un contesto classe, così da poter progettare un percorso didattico a sua misura. Il *focus* si deve spostare dall’oggetto di insegnamento/apprendimento (la lingua) al soggetto che la apprende⁴, considerato da più punti di vista: per i suoi bisogni, per le sue motivazioni, per i suoi ritmi e stili di apprendimento e per le sue esperienze di vita (enciclopedia).



³ cfr. Pozzo, Mariani 2002, Schede n. 62,63,64,65.

⁴ Si veda Balboni 2002: 14.

In modo particolare, quando parliamo di stile di apprendimento ci vogliamo riferire ad almeno a quattro ambiti:

1. la percezione: come lo studente percepisce la realtà;
2. la concettualizzazione: come lo studente forma le proprie idee, pensa e rielabora la realtà;
3. l'emozione: come lo studente risponde emozionalmente e si valuta rispetto al sapere;
4. il comportamento: come lo studente reagisce rispetto al compito dato.

Le persone hanno diversi modi di percepire la realtà, pensare, sentire e comportarsi. Le ricerche in campo psicologico hanno individuato numerose differenze di stili. È necessario tenere in considerazione queste differenze quando si progettano percorsi didattici perché influenzano sia lo stile di apprendimento degli studenti, sia lo stile di insegnamento dei docenti.

La percezione: alcuni individui vedono delle parti di un intero, separando le idee dal loro contesto, mentre altri vedono l'intero, ad esempio non separano la percezione degli alberi dall'intero bosco. Si può cercare di convincere un'altra persona a vedere le cose nel nostro stesso modo, ma questo non eliminerà il suo modo personale di percepirle. Così gli studenti nella stessa classe percepiscono le spiegazioni dell'insegnante in modi diversi, talvolta sono in sintonia con lo stile del docente, talvolta sono molto distanti e fanno fatica a seguire quanto il docente sta presentando, proponendo, gestendo.

La concettualizzazione: ci sono diversi modi di elaborare i dati percepiti dalla realtà attraverso i sensi. Ognuno ha un suo modo di collegare le informazioni fra loro e di costruire il pensiero. Ci sono persone che riescono a imboccare direzioni diversissime rispetto all'idea di partenza; ci sono persone, invece, che procedono per sequenze, che organizzano il pensiero in modo strutturato seguendo schemi lineari. Alcune persone hanno bisogno di parlare per sistematizzare il pensiero e comprendere più a fondo le idee; altre, invece, procedono mentalmente, in silenzio, altre devono scrivere. Alcuni pensano velocemente, impulsivamente, altri sono riflessivi e hanno bisogno di tempi più lunghi. Inoltre, le stesse informazioni vengono rielaborate diversamente: c'è chi astrae facilmente e chi invece ha bisogno di collegare i dati alla realtà concreta.

L'emozione: in questo ambito ritroviamo il motore dell'apprendimento: la motivazione. Ci sono persone la cui motivazione all'apprendimento è intrinseca e si basa, ad esempio, sull'autostima, altre, invece, per le quali è estrinseca, come la volontà di compiacere altre persone. Anche l'autovalutazione rientra in questo settore: ci sono persone che amano ricevere un *feedback* immediato anche se critico e non solo positivo, altre che, invece, provano eccessiva ansia di fronte alla possibilità di un *feedback* in pubblico, o frustrazione rispetto a commenti critici del loro operato. Un approccio umanistico – affettivo dovrebbe garantire per tutti un ambiente d'apprendimento libero da un eccessivo criticismo.

Il comportamento: alcune persone affrontano il compito senza un ordine preciso, amano essere lasciate libere da quale punto cominciare, altre sono

più sistematiche, hanno bisogno di strutturazioni esplicite, di riferimenti guida. Alcuni preferiscono lavorare individualmente e isolandosi anche fisicamente, altri amano il lavoro in coppia o in gruppo e hanno bisogno del contatto visivo e anche fisico con i compagni, se non addirittura con l'insegnante.

Anche l'ambiente ha la sua influenza: c'è chi ha bisogno di luce diffusa, chi di luce concentrata; chi ha bisogno di uno spazio privato, chi di spazi aperti e ampi (cambia persino il tenere la porta dell'aula chiusa o aperta); chi ha bisogno di silenzio e chi invece lavora meglio con la musica in sottofondo; chi deve avere il piano di lavoro libero, chi in ordine e chi si trova bene anche nel disordine.

In questo quadro di varietà assume una notevole rilevanza lo stile d'apprendimento dell'alunno straniero e la percezione che ha della scuola italiana rispetto ad esso: secondo quali regole funziona, come sviluppa l'approccio al sapere nelle diverse discipline scolastiche, quale metodologia didattica predilige e come gestisce i rapporti fra insegnanti e studenti.

1.5 La percezione della scuola e del successo scolastico da parte degli allievi stranieri

Lavorando a contatto con allievi stranieri capita di sentirsi dire: “Ma quando facciamo scuola? Non è così che si fa scuola, a scuola bisogna scrivere e usare il quaderno!” semplicemente perché l'attività proposta è orale o ludica.

In una ricerca, condotta congiuntamente dal Volontariato Internazionale per lo Sviluppo (VIS) e dal Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca⁵, alla domanda “Quando sei più contento a scuola?” gli alunni stranieri hanno risposto:

- il 38% “Quando prendo buoni voti”
- il 36% “Quando capisco subito quello che la maestra spiega”.

Inoltre, fra le aspettative degli allievi stranieri nei confronti della scuola, la ricerca riporta tra le più ricorrenti “Vado a scuola per saper parlare e scrivere bene”.

In seguito alla lettura di questi e altri dati raccolti dall'esperienza diretta e dalle indicazioni di testi specialistici sulle classi multiculturali (Gobbo, 2001), vogliamo proporre un modello che superi il semplice binomio L1/L2 nel contatto fra stranieri e scuola italiana, per offrire una chiave che aiuti in modo più esauriente a leggere la complessità del contesto di apprendimento nel quale ci si trova ad operare e per progettare percorsi didattici quanto più efficaci possibile.

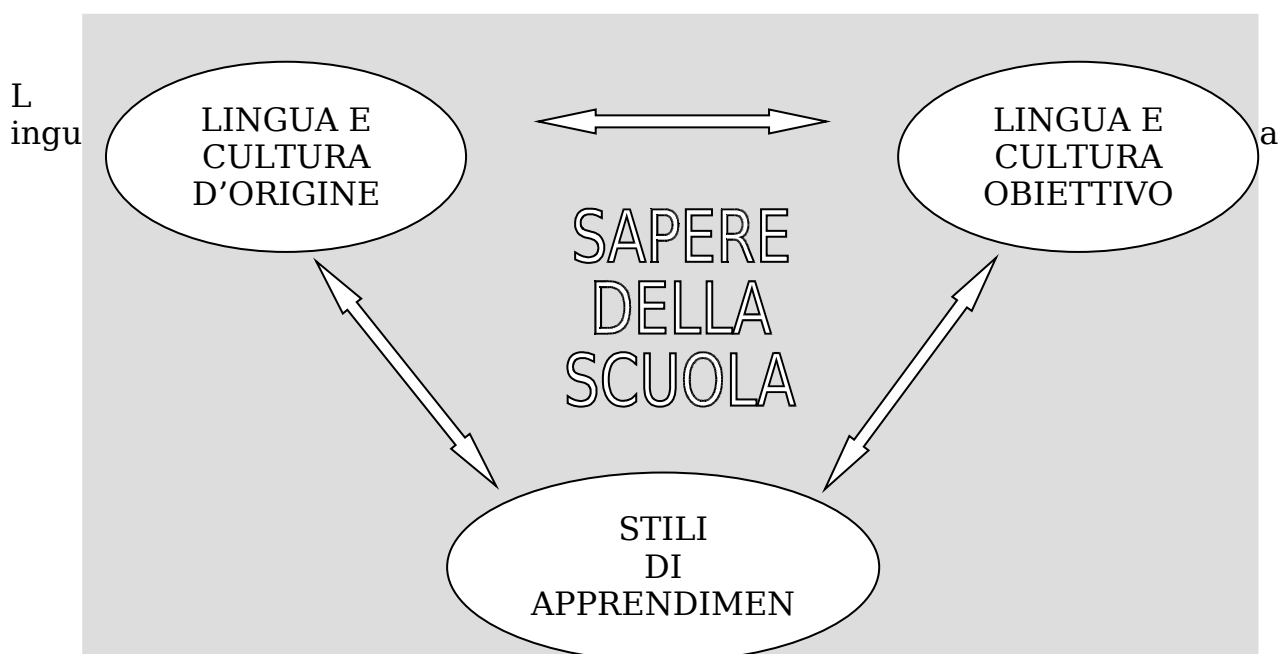
⁵ Consultabile in <http://www.volint.it/promo/18dic.htm> a cura di P. Pinelli, M. C. Ranuzzi, D. Coppola, L. Recarli, VIS Settore Educazione allo Sviluppo, “Interculturalità e integrazione nella scuola elementare. Il punto di vista del bambino”. Il lavoro si è basato sull'analisi di 481 questionari di bambini stranieri e altrettanti compilati da bambini italiani che hanno avuto la funzione di gruppo di controllo.

1.6 La relazione tra lingua seconda, cultura e stili cognitivi nel contesto scolastico

Uno degli scopi dell'educazione interculturale è l'interazione per l'integrazione, dove quella "g" che differenzia le due parole può stare per "gruppo", ovvero: attraverso la costruzione del gruppo in cui i singoli studenti cooperino condividendo le risorse personali, raggiungere l'obiettivo dell'accoglienza positiva e degli esiti scolastici positivi. Perché, però, l'apporto di ognuno sia risorsa per tutti è necessario che ogni individualità non soccomba nel gruppo, ma venga valorizzata a vantaggio del gruppo. E ogni stile personale nel percepire la realtà, rielaborare i dati, svolgere un compito, si configura nella combinazione in percentuali diverse delle intelligenze che convivono e interagiscono nel nostro cervello. Ambienti culturali di vita diversi contribuiscono a stimolare diversamente le intelligenze, sollecitando maggiormente alcune e trascurandone altre: "è l'ambiente che aiuta a capire quali sono gli stimoli da privilegiare" (De Beni et al., 2003: 30).

Ogni cultura, dunque, privilegia intelligenze diverse a seconda delle necessità da soddisfare per la "sopravvivenza" all'interno del suo contesto socio-culturale e ambientale. È proprio questo aspetto che ora vogliamo analizzare nei particolari per poter indagare meglio gli stili di apprendimento degli studenti stranieri in relazione alla loro cultura d'appartenenza.

Il modello che proponiamo è il seguente



cultura e stili di apprendimento interagiscono continuamente sullo sfondo del sapere della scuola: un sapere (contenuti) e un saper fare (procedure) in lingua e con la lingua.

Gli allievi stranieri nelle scuole italiane non solo devono imparare l'italiano come L2 per comunicare nelle quotidiane interazioni con compagni e insegnanti e per studiare i contenuti disciplinari, ma devono anche saper

essere degli alunni in un nuovo contesto scolastico che si pone finalità talvolta anche molto distanti rispetto a quelle del sistema scolastico di provenienza degli studenti. Per questo, l'allievo deve sapersi misurare con una competenza socio – pragmatica che può condizionare notevolmente le sue prestazioni e la sua partecipazione alla vita di classe. Imparare l'italiano L2 a scuola ha sicuramente un ruolo fondamentale, in quanto l'italiano diventa lingua veicolare per il sapere e la conoscenza, oltre che strumento per una prima socializzazione fra pari; ma, a nostro avviso, non è sufficiente sapere l'italiano per avere successo a scuola, soprattutto quando si tratta proprio di affrontare le discipline scolastiche. Focalizzare l'attenzione solo su obiettivi linguistici (pensiamo ai livelli del Framework europeo, ad esempio) è riduttivo rispetto allo sviluppo della competenza comunicativa come descritta in glottodidattica (Balboni, 2002).

Ci interessa, pertanto, sviluppare la relazione che intercorre fra lingua, cultura e stile di apprendimento in un'ottica interculturale, cioè riportando le osservazioni in merito agli effetti del contatto fra lingue e culture diverse e soffermandoci in particolar modo sulle influenze culturali rispetto alla formazione dello stile di apprendimento.

Secondo Cazden (1970: 3) "l'importanza del vocabolario come aspetto del linguaggio non può essere scissa da quella dei concetti, poiché costituiscono l'insieme della nostra conoscenza personale. Il contenuto del nostro dizionario mentale cataloga più della nostra conoscenza del linguaggio, esso cataloga la nostra conoscenza reale del mondo", e la formazione dei concetti è influenzata culturalmente. Bruner (2004) sostiene che la cultura modella la mente dei singoli individui, la sua espressione è legata all'attribuzione di significati alle cose e alle situazioni diverse in occasioni concrete e, benché i significati siano nella mente, hanno origine e rilevanza nella cultura in cui sono stati creati. In questa ottica la collocazione culturale dei significati ne garantisce la negoziabilità e la comunicabilità. La cultura, pertanto, fornisce gli strumenti per capire e organizzare la realtà in forme comunicabili. Apprendimento e pensiero sono sempre situati in un contesto culturale. Una delle cause di differenziazione del funzionamento mentale è dovuta, quindi, alle diverse opportunità di sviluppo offerte da diversi contesti culturali.

Ecco, allora, che entra in gioco la cultura di appartenenza dell'alunno che, non solo partecipa al disegno del suo profilo biografico, ma anche informa sul sistema educativo – scolastico nel quale l'allievo si è formato prima di arrivare in Italia e sul contesto di vita socio – culturale all'interno del quale egli era inserito e ha creato i concetti attraverso i quali elabora la conoscenza del mondo.

Se lingua e cultura contribuiscono a formare il contenuto del dizionario mentale, perché lo studente straniero possa saper riorganizzare la conoscenza nel nuovo contesto scolastico c'è anche bisogno, a nostro avviso, di aggiungere fra gli obiettivi della scuola il far emergere il suo stile di apprendimento per tenerlo in adeguata considerazione quando si programmano le attività didattiche. Questo può essere un punto di partenza fondamentale per mettere lo studente nelle condizioni di vivere l'intersoggettività, ovvero la capacità di capire il significato del contesto in cui

vengono pronunciate le parole e vengono compiuti gesti e azioni. Tutto ciò permetterà allo studente straniero, inserito nella sottocomunità del gruppo classe, di negoziare i significati nel momento in cui le parole diventassero ambigue e di conseguenza incomprensibili.

1.7 La cultura d'appartenenza e la sua influenza sulla formazione dello stile di apprendimento di un bambino/ragazzo nell'approccio al sapere.

Ogni individuo per essere accettato e accolto dalla comunità si comporta nel modo richiesto dalle regole culturali condivise. C'è una continua interazione fra le capacità delle menti individuali e i mezzi con cui la cultura ne favorisce o ne ostacola la realizzazione, anche attraverso la gestione del proprio sistema educativo, perché l'educazione è una delle principali espressioni dello stile di vita di una cultura e non semplicemente una preparazione ad esso.

Secondo il culturalismo (Bruner, 2004) l'educazione non è un'isola, ma fa parte del continente della cultura e di conseguenza si chiede che funzione svolge l'educazione nella cultura e che ruolo ha nella vita di chi vi opera all'interno. Si può dire che dal punto di vista macroscopico il culturalismo si occupa di individuare i sistemi di valore, di diritti, di obblighi, di potere che appartengono ad una cultura e dal punto di vista microscopico esamina come le richieste di un sistema culturale influenzano coloro che devono muoversi al suo interno. Si tratta di un approccio che può offrire nuove chiavi di lettura dei rapporti di interdipendenza fra lingua, cultura e apprendimento.

Ad arricchire la prospettiva troviamo accanto a questo approccio gli studi di Gardner (1993) il quale riporta che le scienze psicologiche ci dicono che fino ai cinque anni biologia e cultura cooperano per la formazione delle teorie di fondo, delle simbolizzazioni, delle categorizzazioni del bambino nei confronti della realtà che lo circonda. In questo stesso periodo, il bambino sviluppa una teoria di sé come agente impegnato nell'apprendimento. Per capire meglio quanto sia incisiva l'esperienza del bambino nei primi anni di vita per la formazione del suo concetto di sé come apprendente riportiamo un esempio: in Italia si è abituati a dotare i bambini di libri fin da molto piccoli; il bambino così impara a riconoscere il mondo anche attraverso libro che si fa *medium* fra il sé e la realtà. Proviamo a pensare, ad esempio, a come i bambini di città vengono a conoscenza degli animali della fattoria: non per contatto diretto ma attraverso le immagini dei libri. Il bambino, allora, sviluppa una percezione di sé come soggetto che apprende attraverso il libro, il quale diventa oggetto familiare e strumento necessario al processo di apprendimento. Tutto ciò concorre a creare in lui delle aspettative, a creare nella sua mente un copione secondo il quale, in un contesto d'apprendimento strutturato (scuola), si aspetta di trovare dei libri che lo aiutino a imparare cose nuove. Tale percorso mentale, però, può essere estraneo a bambini di altri paesi, in altre realtà in cui i libri non sono diffusi, non appartengono all'esperienza di vita quotidiana, almeno non in modo così rilevante.⁶ In questo caso il bambino può elaborare

⁶ Ci riferiamo alle culture preletterate presenti, ad esempio, in alcuni paesi africani o in Australia, descritte da Nicodemo in "Le società senza scrittura" consultabile in

una teoria di sé come agente apprendente diversa, caratterizzata da altri tratti culturali.

Nei primi cinque anni di vita del bambino affiorano queste teorie della mente, della materia, della vita e del sé, copioni e stereotipi che il bambino assorbe insieme allo sviluppo di propri criteri estetici, valori, personalità, temperamento. Tutti questi fattori sono dei vincoli o delle tendenze che influiscono sul bambino, lo guidano o lo limitano in ogni tipo di ulteriore esperienza educativa. Fino ai cinque anni non solo il bambino si forma queste prime teorie, ma la cultura stessa, intesa in senso antropologico, interviene in modo specifico trasmettendogli, tramite gli adulti che lo circondano, il grado di importanza attribuito alle varie competenze intellettuali, che qui intendiamo come combinazione fra la teoria delle intelligenze multiple (Gardner) e la prevalenza di uno dei canali sensoriali attraverso i quali si può percepire la realtà.

Parte A 2: Mente, stili di apprendimento e ambiente

di Paola Vettorel

Negli ultimi vent'anni le neuroscienze hanno fatto progressi notevoli nella conoscenza del funzionamento della mente umana. Le informazioni che ci derivano da neurologia, psicologia e neurolinguistica, ci consentono di condividere i processi neurologici di base del funzionamento del cervello sui quali possiamo poi innestare strategie differenziate nel processo di insegnamento/apprendimento al fine di riconoscere e valorizzare le differenze individuali e quindi sostenere lo sviluppo dei talenti e degli stili di pensiero individuali. “Se apprendere significa affrontare un’esperienza globale, diviene importante stabilire i rapporti che legano la mente al corpo, per una glottodidattica che non assume i termini *umanistico-affettivo* e *psico-motorio* come slogan di facciata, ma li assume come una *condicio sine qua non* dell’educazione linguistica” (Cardona 2001:43).

Delineeremo nei paragrafi seguenti alcuni punti fondamentali relativi a queste ricerche, in particolare in riferimento ai processi neuro-biologici dell’apprendimento, il concetto di emisfero destro e sinistro e il ruolo del sistema limbico in questo contesto.

2.1 Cosa avviene nel cervello quando si apprende

Riassumendo in modo essenziale, l’apprendimento dal punto di vista cerebrale avviene attraverso la stimolazione dei neuroni, che processano le informazioni e le trasmettono attraverso gli assoni, sotto forma di stimolazione elettrochimica (sinapsi), ad altri neuroni; questi ultimi le ricevono attraverso i dendriti, che funzionano da ricettori. I neuroni portano l’informazione dagli organi di senso e dai nervi alle strutture cerebrali e viceversa. Un singolo neurone può ricevere e inviare segnali da e a migliaia di altri neuroni. L’apprendimento consiste quindi in una serie di stimoli fisici o nervosi che

vengono selezionati dal talamo e inviati ad aree specifiche del cervello; più i neuroni vengono stimolati, più dendriti, e quindi connessioni, si creano. Il potenziale biologico delle connessioni va supportato e sviluppato nel contatto con l'ambiente di apprendimento, al fine di consolidare le connessioni esistenti e crearne di nuove, sia in termini di nuovi apprendimenti che di risistemazione di connessioni esistenti conseguentemente a nuove informazioni in entrata. Come riassume Jensen (1994, in Ginnis 2002:14) "La chiave per diventare più intelligenti è creare più connessioni sinaptiche tra le cellule cerebrali e non perdere le connessioni esistenti. Sono le connessioni che ci permettono di risolvere i problemi e di capire".

Un altro aspetto legato all'apprendimento è il modo in cui le informazioni in entrata vengono selezionate come importanti e degne di attenzione. Secondo Ekwall e Shaker (in Ginnis 2002:24) le persone ricordano:

10% di quello che leggono, 20% di quello che sentono, 30% di quello che vedono, 50% di quello che sentono e insieme vedono, 70% di quello che dicono, 90% di quello che dicono e insieme fanno

Anche questi dati, insieme al fatto che i processi di attenzione, e quindi di percezione e sistemazione delle informazioni in entrata, privilegiano materiale multisensoriale, nuovo e in un qualche modo memorabile, hanno importanti implicazioni per l'apprendimento. Compiti di risoluzione di problemi o di ricerca, che coinvolgano in modo attivo la mente, sono certamente più efficaci di altri ripetitivi o passivi; compiti che coinvolgano le varie modalità sensoriali creano stimoli diversificati per le informazioni in entrata e rendono il loro reperimento successivo più efficace – la memoria sarebbe infatti il risultato di una rapida alterazione della forza delle connessioni sinaptiche.

Un ulteriore aspetto è quello relativo alla risistemazione delle conoscenze pregresse quando nuove informazioni vengono incamerate, in quanto le nuove informazioni vengono integrate nelle reti neuronali esistenti. Da qui l'importanza di valorizzare anche le conoscenze pregresse dei nostri studenti, in modo da attivare quei circuiti neuronali e da facilitare la successiva risistemazione delle conoscenze alla luce dei nuovi apprendimenti. Nel caso di alunni non italofoeni questo momento appare ancora più importante, in quanto la loro enciclopedia potrebbe ben non coincidere con quella di base condivisa dagli altri allievi, e potrebbe quindi non costituire un punto di partenza comune ed assodato.

2.2 Emisfero destro e sinistro

Le ricerche del Nobel e psicologo americano Roger Sperry negli anni 50-70 hanno portato alla conclusione che la corteccia cerebrale divide i compiti in due grandi categorie collegate all'emisfero destro e sinistro:

Tabella 1

Funzioni primarie Emisfero Sinistro	Funzioni primarie Emisfero destro
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percepisce informazioni in passi e pezzi 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percepisce le informazioni come un tutto

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intelligenza logica ▪ Intelligenza verbale ▪ Astrazione ▪ Logica ▪ Numeri ▪ Sequenze ▪ Linearità ▪ Analisi ▪ Liste ▪ Procedurale ▪ Elaborazione linguaggio come codice fonetico, sintattico, semanticamente denotativo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intelligenza non verbale ▪ Associazione ▪ Consapevolezza spaziale ▪ Percepisce le informazioni come un tutto/visione d'insieme ▪ Ritmo ▪ Immaginazione ▪ Colore ▪ Dimensione ▪ Elaborazione linguaggio figurato o in senso semanticamente connotativo
--	---

Ognuno dei due emisferi cerebrali coordina una parte del corpo: l'emisfero destro la parte sinistra del corpo mentre l'emisfero sinistro quella destra (questo nei soggetti non mancini). In generale, possiamo dire che l'emisfero sinistro è quello che presiede alle attività logiche, analitiche, sequenziali e alla capacità di utilizzare un approccio linguistico/deduttivo; esso opera passando in rivista ogni elemento e trattenendo quelli che gli sembrano importanti.

Quello destro invece è più artistico, creativo e intuitivo; ad esso è legato l'approccio sistemico, la capacità di collegare elementi tra di loro e quella di immaginazione. Esso opera attraverso una visione globale, collegando avvenimenti differenti e cercando ragioni dietro le loro relazioni. Ad esempio, un simbolo o una metafora sono immediatamente comprensibili dall'emisfero destro.

L'emisfero destro comunica con l'emisfero sinistro tramite il corpo calloso, una spessa banda di fibre nervose che collegano i due emisferi, oppure attraverso il sistema limbico. L'emisfero destro interpreta il comportamento non verbale ed invia informazioni all'emisfero sinistro, che le analizza logicamente. I due emisferi operano quindi in modo complementare nell'elaborazione di un compito cognitivo complesso, a seconda del tipo di codice o di stimolo in entrata.⁷

Come abbiamo già accennato, l'intensità e la frequenza dei collegamenti fra i due emisferi non è congenita, ma si sviluppa progressivamente attraverso la stimolazione adeguata di entrambe le zone; è stato inoltre dimostrato che l'addestramento all'utilizzo di entrambi gli emisferi risulta poi in un miglioramento generale sia dell'apprendimento, non solo linguistico, che nell'abilità a risolvere problemi e situazioni, in quanto più vengono stimolati i collegamenti neuronali, minore è l'energia successivamente necessaria per attivarli.

Per quanto riguarda in modo specifico il linguaggio, Marcel Danesi propone la seguente [Tabella 2](#) relativa al profilo modale (Danesi 1998:163):

⁷ Per un approfondimento a questo proposito cfr. DANESI 1988: 51-65 e 1998: 57-61.

Tabella 2: caratteristiche d'uso degli emisferi

Individuo predisposto verso l'M/SN (emisfero sinistro)	Individuo predisposto verso l'M/DS (emisfero destro)
È più propenso a comunicare verbalmente	È meno propenso a parlare correttamente e più propenso ad usare la comunicazione corporea (gesto, espressioni del viso, ecc.)
Ha un repertorio lessicale variato e ricco	Ha un repertorio lessicale scarso
Riconosce formalmente le discriminazioni fonetiche	Trova difficile discriminare i suoni verbali
Ha un controllo limitato degli elementi prosodici del linguaggio	Ha un controllo elevato degli elementi prosodici
Riconosce difficilmente i dettagli nelle figure incomplete	Riesce facilmente a completare una figura incompleta nei suoi dettagli
Ha maggior capacità di decifrare un input verbale	Ha maggior capacità di decifrare un input visivo
Ha maggior capacità di memorizzare nozioni grammaticali astratte	ha maggior capacità di memorizzare concetti anziché strutture grammaticali
Preferisce compiti logici	Preferisce compiti intuitivi

Questo schema è legato anche alle teorie della direzionalità e della bimodalità, secondo le quali l'apprendimento di una seconda lingua coinvolge entrambi gli emisferi in fasi differenti: prima l'emisfero destro, poi il sinistro, vale a dire prima il contesto e poi il testo, la forma.⁸ L'acquisizione, vale a dire quando i dati entrano nella memoria a lungo termine, avviene in modo più efficace se lo studente viene esposto a stimoli che seguono quest'ordine naturale e coinvolgono entrambi gli emisferi.

Ricordiamo poi che le principali componenti del linguaggio (fonologia e sintassi) sono rappresentate nell'emisfero cerebrale sinistro per il 90% delle persone e che questo costituisce un aspetto molto particolare di lateralizzazione di una funzione cognitiva⁹; ciononostante, come sintetizzato dal concetto di bimodalità, l'apprendimento linguistico è un processo neurologicamente bilaterale.

2.3 Il modello del cervello 'triuno', o mente divisa in tre (Mc Lean)

⁸ Cfr. DANESI 1988:51-61, 64, 80, 95; 1998: 65, 86-88, 150 e BALBONI 2002: 32-33

⁹ La lateralizzazione inizia intorno ai tre mesi di età e si conclude verso gli otto anni; cfr. FABRO 2004:26 e DANESI 1988:47-51.

Questo modello, elaborato dal neurologo Paul McLean, riflette la teoria secondo cui l'evoluzione del cervello ha seguito linee collegate alle necessità evoluzionistiche, portando alla formazione di tre "cervelli" o parti cerebrali distinte che presiedono ciascuna a diverse funzioni:

- a) **midollo allungato, o cervello rettiliano:** è la parte più antica, che è responsabile delle funzioni motorie, dei comportamenti legati alla sopravvivenza (reagisce ad esempio a situazioni di minaccia) e delle azioni più semplici (difesa del territorio, movimenti ripetitivi etc); simile a quello che hanno i rettili, è responsabile delle azioni più semplici, è anche sede delle memorie relative al movimento ed agli schemi di azione, regola la pressione sanguigna, il battito cardiaco, il respiro e determina lo stato generale di veglia del cervello.
- b) **mammifero antico**, insediato nel sistema limbico: oltre a controllare la pressione sanguigna, la temperatura del corpo e in genere le emozioni e l'aggressività, ha una funzione critica nella memoria a breve e lungo termine ed immagazzina ricordi relativi ad esperienze di vita. In particolare, l'ipotalamo regola le emozioni, l'ippocampo è ritenuto la sede dell'apprendimento e della memoria e il talamo fa una classificazione preventiva delle informazioni esterne che raggiungono il cervello. E' come una seconda struttura sovrapposta alla prima che troviamo solo nei mammiferi; si ritiene che sia responsabile di tutta una serie di comportamenti tipici dei mammiferi, quali il creare gruppi o il rimanere accanto ai piccoli. Il sistema limbico è strettamente correlato alle emozioni. Queste osservazioni hanno condotto Mc Lean a parlare di "schizofisiologia" del sistema limbico e della corteccia cerebrale, che può eventualmente creare conflitti tra ciò che le nostre aree corticali *sanno* e quello che il nostro cervello mammaliano *sente*.
- c) **neo-corteccia o corteccia cerebrale:** presiede alle funzioni cognitive più elevate (emisfero destro e sinistro). E' una terza struttura presente solo nell'uomo ed è il centro delle operazioni mentali a livello più alto. Il neocortex include varie aree, responsabili della percezione e dei movimenti corrispondenti. In particolare la corteccia prefrontale appare responsabile principalmente dell'organizzazione temporale dei comportamenti, con una funzione sia retrospettiva che anticipatrice.

E' quindi come se ci fossero tre cervelli distinti che differiscono per chimica e struttura e che sono, nel senso dell'evoluzione, delle entità indipendenti gerarchicamente organizzate, come se ogni "cervello" avesse la sua forma di intelligenza, la sua propria memoria specializzata e le sue proprie funzioni motrici. In breve, Mc Lean ipotizza che il nostro cervello sia costituito da più strutture sovrapposte: anche se le tre parti sono strettamente interconnesse e dipendono funzionalmente l'una dall'altra, ciascuna può operare in maniera indipendente.

La teoria del cervello triuno spiegherebbe anche le ragioni per le quali, quando ci sentiamo in una situazione che percepiamo come di pericolo, agiamo secondo l'istinto: dal punto di vista neurologico le connessioni neuronali che vanno dall'area limbica a quella della corteccia sono in numero maggiore, e il talamo agisce come un interruttore di controllo che manda le informazioni selezionate alla corteccia cerebrale perché siano da questa processate. In caso di pericolo interviene l'amigdala, producendo adrenalina ed altre sostanze chimiche che cambiano radicalmente la direzione del nostro pensiero, facendolo diventare istintivo, con reazioni di fuga o protezione. Inoltre, in momenti di pericolo si modifica anche la pressione sanguigna: l'afflusso di sangue si concentra nell'area del cervello rettile a discapito di quelle della corteccia in quanto la prima è percepita come la zona di risposta all'istinto di sopravvivenza. Va da sé che in queste situazioni l'apprendimento è del tutto improbabile, se non impossibile: il cervello ha come priorità quella di sopravvivere alla situazione che percepisce come pericolosa.

2.4 Il sistema limbico

In termini di apprendimento, quindi, particolare attenzione merita il sistema limbico. Esso è infatti non solo la sede delle emozioni, ma è anche direttamente coinvolto con l'apprendimento, soprattutto linguistico. È composto dal talamo, che smista le informazioni ad entrambi gli emisferi ed è coinvolto nei meccanismi dell'attenzione e della memoria a breve e lungo termine; dall'ipotalamo, che insieme all'ipofisi adatta il corpo alle condizioni dell'ambiente; dall'ippocampo, associato alla memoria a lungo termine, e dall'amigdala, sede della memoria emotiva. In situazioni emotive negative (paura, ansia, stress) si instaura un meccanismo chimico che blocca la noradrenalina (un neurotrasmettitore che favorisce la memorizzazione) e quindi l'attivazione dei lobi frontali per l'inizio della memorizzazione/apprendimento; questo avviene "[...] quando lo stress non è positivo, [ma] si instaura un sentimento di ansia e disagio. In questo caso le ghiandole surrenali producono un ormone *steroide*, detto appunto *ormone dello stress*, che serve a predisporre il corpo a reagire alla situazione di difficoltà. A controllare la produzione di tale ormone c'è l'amigdala, che in condizione di pericolo e stress ne richiede un'ulteriore produzione, che giunge al cervello interessando l'*ippocampo* e la *corteccia prefrontale*. A farla breve, in situazione di stress prolungato (come nel nostro caso una prova di verifica linguistica, la classica interrogazione, il dettato, etc.), avviene una specie di braccio di ferro tra l'amigdala, che per far fronte alla situazione richiede ulteriore immissione nel sangue dell'ormone e l'ippocampo, che invece cerca di regolarne e limitarne la quantità. Se la situazione si protrae, tuttavia, quest'ultimo non è più in grado di svolgere le sue funzioni di controllo, né i suoi compiti normali (ricordiamo che l'ippocampo è l'area deputata alla memoria a lungo termine). Il risultato è dunque che il recupero dell'informazione può essere deficitario e la memoria esplicita e dichiarativa non funziona più come dovrebbe."¹⁰, non solo nella situazione congenita ma

¹⁰ CARDONA 2001: 39-40.

anche con proiezione su prove future. Inoltre pare che sia il talamo che il cervelletto siano direttamente collegati nell'organizzazione e nella produzione linguistica, oltre che nella memoria a breve e lungo termine¹¹.

Le teorie illustrate nei due paragrafi precedenti, e in particolar modo quella relativa al ruolo del sistema limbico, rivestono una rilevanza notevole nei processi di insegnamento/apprendimento. In termini glottodidattici potremmo dire che si intersecano con quella di *filtro affettivo* come teorizzata da Krashen, secondo cui l'acquisizione stabile nella memoria a lungo termine non può aver luogo se l'apprendimento avviene in stati di ansia, in attività che minano l'autostima o che pongono a rischio la propria immagine, come ad esempio in compiti percepiti come troppo difficili o in situazioni ansiogene.

2.5 Stili di apprendimento e preferenze

Dagli anni 70 numerosi tentativi sono stati fatti al fine di categorizzare i possibili tipi di preferenze utilizzate per imparare e di definire in modo univoco questi concetti. In generale possiamo dire che per stile cognitivo si intende un approccio generale preferito nell'esperienza, nell'elaborazione delle informazioni e nella rappresentazione della realtà. Cadamuro (2004:71) definisce lo stile di apprendimento come "la tendenza di una persona a preferire un certo modo di apprendere-studiare; riguarda la sua modalità di percepire e reagire ai compiti legati all'apprendimento, attraverso la quale mette in atto, o sceglie, i comportamenti e le strategie per apprendere." Secondo Kigney (in Antonello 2002:72) "lo stile di apprendimento è un insieme di operazioni e di procedure che lo studente può usare per acquisire, ritenere e recuperare diversi tipi di conoscenza e di prestazione". Lo stile di apprendimento denoterebbe quindi l'insieme delle caratteristiche, atteggiamenti e inclinazioni individuali nel rapportarsi all'apprendimento, includendo le dimensioni cognitiva, emotivo-affettiva, culturale e di socializzazione. Cantoia, Carruba e Colombo (2004:17) utilizzano un'efficace metafora, che è quella della casa, dove le fondamenta corrispondono alle abilità o competenze di base, il tipo di giardino, ingresso o tinteggiatura alla personalità, l'illuminazione alla motivazione e la scelta dell'arredamento che determina l'atmosfera generale agli stili.

Mariani e Pozzo (2002:20) individuano quattro macro-aree in cui inserire le diversità in termini di apprendimento:

1. le *preferenze fisiche e ambientali* (relative, ad esempio, agli stati fisiologici o al luogo e al tempo dello studio);
2. le *modalità sensoriali* (con la distinzione, ad esempio, tra "visivo" e "uditivo");
3. gli *stili cognitivi* (rappresentati, ad esempio, dall'opposizione tra "analitico" e "globale");

¹¹ FABBRO 1996, 2004.

4. *i tratti di personalità* (come, ad esempio, il grado in cui si può essere “introversi/estroversi”). (Mariani Pozzo 2002:20)

Questa suddivisione ci pare da un lato esaustiva e dall’altro comprensiva dei vari studi operati in questo campo; la manteniamo quindi come cornice di riferimento, esaminando in particolare i punti 2 e 3..

2.5.1 Modalità sensoriali

Il primo approccio con il mondo esterno e l’apprendere passa attraverso i sensi. Le modalità sensoriali principali attraverso cui operiamo sono tre: visiva, auditiva e cinestesica; in quest’ultima, che si riferisce sia al movimento che alle sensazioni, vengono inclusi anche il gusto, il tatto, le sensazioni corporee in genere e quelle emotive.¹²

Anche la Programmazione Neurolinguistica (PNL)¹³ si è occupata delle modalità sensoriali, o canali di accesso, che considera sia come modalità di percezione che di rappresentazione mentale della realtà. Come in altre scuole di pensiero, le tre modalità principali di conoscenza e rappresentazione della realtà sono nella PNL divise in visiva, auditiva e cinestesica. Secondo questo modello, la conoscenza della realtà avviene attraverso i sensi, e la stessa viene poi immagazzinata, rappresentata e recuperata nella mente sempre per mezzo del sistema sensoriale.

Negli anni ’80 venne elaborato uno schema di posizioni oculari denominato Devore, secondo cui la comprensione dei movimenti degli occhi può aiutarci a comprendere la “sintassi mentale” di un interlocutore; secondo questo modello i movimenti oculari costituiscono un’indicazione del sistema rappresentazionale che la persona che abbiamo di fronte sta usando in quel momento. Tali elementi possono ad esempio essere utilizzati come ausilio per l’individuazione delle strategie mentali e inglobati nella definizione *canali di accesso*. I canali sensoriali sono una semplificazione della realtà e rappresentano i sensi; secondo questo modello, ad ogni movimento oculare corrisponde il canale sensoriale che la persona utilizza in quel momento per rapportarsi all’ambiente che la circonda; quindi vista, udito, sensazione etc. corrispondono a posizioni oculari differenti :

¹² Nella letteratura in lingua inglese si usa solitamente la sigla VAKOG: Visual, Auditory, Kinaesthetic, Olfactory e Gustative.

¹³ La Programmazione Neurolinguistica è nata negli anni ’70 all’Università di Santa Cruz in California, fondata da Richard Bandler, matematico, e Michael Grinder, linguista, entrambi interessati ai temi della comunicazione. La PNL studia il rapporto fra cervello, comunicazione e comportamento ed è un tentativo di guardare alla realtà attraverso lo studio dell’esperienza soggettiva. Secondo la PNL dietro ogni comportamento ci sono tre elementi: 1. il comportamento esterno – quello che la persona fa o dice, 2. la computazione interna della persona – quello che pensa e il modo in cui lo fa, 3. lo stato interiore – come si sente. Lavorando a livelli diversi su questi tre elementi, si può arrivare al livello di eccellenza desiderato. Le possibilità di applicazione della PNL all’educazione sono molteplici e vanno dal modellamento di comportamenti per l’eccellenza, all’attenzione all’ambiente di apprendimento.

VISIVO: se la persona sta usando un accesso visivo e costruendo delle immagini mentali, guarderà in alto a sinistra. Se sta invece ricordando delle immagini, guarderà in alto a destra.

AUDITIVO: se la persona sta usando un accesso auditivo e costruendo dei suoni mentali, guarderà di lato a sinistra. Se sta invece ricordando dei suoni, guarderà di lato a destra.

CINESTESICO: se la persona sta ‘dialogando con se stessa’ (ad es. raccogliendo le idee), guarderà in basso a sinistra. Se sta invece ricordando delle emozioni e sensazioni, guarderà in basso a destra.¹⁴

Ci sono altre indicazioni nella postura, nel movimento delle mani e nel respiro che possono rinforzare queste osservazioni (Tabella 3)

Tabella 3: ulteriori indicazioni dei canali sensoriali

VISIVO	AUDITIVO	CINESTESICO
Si veste facendo attenzione a colori e accessori, a come appare	Non mostra particolari preferenze	Si veste badando prima di tutto a sentirsi comodo
Ordinato e organizzato	Si distrae facilmente	Usa il tatto e di stare vicino alle cose e alle persone
Organizzato, spazio di lavoro ordinato	Organizza in sequenza, parla a se stesso	Disordinato, organizza il lavoro ‘su varie postazioni’
Impara vedendo, leggendo	Impara ascoltando	Impara facendo
Buone capacità di lettura	Muove le labbra quando legge	Ha bisogno di ‘sentire’ un testo, di farne esperienza
Posizione ferma, di osservazione	Annuisce, movimenti ritmici	Non riesce a stare fermo a lungo, gestualità marcata
Memorizza per immagini	Memorizza per suoni, in sequenza	Memorizza attraverso i muscoli, cioè facendo
Sguardo in alto, respiro alto	Respiro a mezzo petto	Respiro diaframmatici, sguardo in basso
Tono di voce alto, veloce	Schema ritmico, ‘effetto metronomo’	Tono basso, più lento
Ha bisogno di una visione generale, e di avere un chiaro schema mentale	Ricorda ciò che viene discusso, detto	Ricorda quello che viene fatto
Immaginazione vivida; bravo nella pianificazione a lungo termine	Sente i suoni ‘dentro la mente’	Ha bisogno di agire, di mettere in pratica; buona intuizione, più debole nei dettagli

Questi elementi, che sono indicativi, hanno l’obiettivo di sostenere un osservatore, nel nostro caso l’insegnante, nella raccolta di dati possibili per avere informazioni sulle modalità sensoriali preferite di un allievo. Si sottolinea qui, come per le altre categorie prese in esame relativamente alle differenze individuali, la forte opportunità di considerare questi strumenti un

¹⁴ Tutte le situazioni si riferiscono alla posizione di chi sta guardando, e a un soggetto non mancino.

mezzo per raccogliere indicazioni, e la necessità quindi di evitare in modo assoluto generalizzazioni ed etichettature.

2.5.2 Gli Stili di apprendimento

Abbiamo già brevemente accennato al fatto che gli stili cognitivi propriamente detti si riferiscono al come un individuo elabora le informazioni nella propria mente, coinvolgendo nello stesso tempo aspetti cognitivi e socio-affettivi, e quindi la personalità nel suo insieme. “Nell’ambito di una prospettiva cognitivista, che vede la persona come soggetto attivo dell’elaborazione, attraverso la comprensione di nuove informazioni che funzionano da “catalizzatori” di nuove e continue ristrutturazioni della conoscenza, gli stili cognitivi sottolineano i *modi diversi* attraverso cui questa ristrutturazione può aver luogo nella mente” (Mariani Pozzo 2002:25).

A partire dagli anni 70 sono stati fatti numerosi tentativi di classificazione delle differenze nell’apprendimento. Tuttavia, come notano Pozzo e Mariani (2002:26), “la proliferazione dei modelli [...] non ha portato ad alcuna sintesi, così che oggi noi possiamo definire gli stili in moltissimi modi diversi, spesso ugualmente interessanti e rilevanti, ma scarsamente correlati tra loro”. Prenderemo qui brevemente in esame solo alcuni modelli tra quelli sopra citati, e in particolare quelli più noti e diffusi¹⁵.

La maggior parte di questi modelli di classificazione si basa su contrapposizioni bipolari dove i due termini ai rispettivi estremi contengono una linea di continuum sulla quale lo stile di una persona si situa: le definizioni analitico/globale, o sistematico/intuitivo, ad esempio, definiscono gli estremi della scala, entro i cui limiti si situano in sfumature più o meno accentuate verso un estremo le tendenze preferenziali personali. Va sottolineato che anche in questo caso le indicazioni del posizionamento all’interno di queste scale va interpretata come indicativa di una tendenza, non come una etichettatura fissa e assoluta.

Riassumiamo sinteticamente di seguito le caratteristiche principali di alcune tra le più diffuse classificazioni degli stili di apprendimento¹⁶:

Modello di Kolb: all’interno di una visione circolare e dinamica dell’apprendimento, troviamo questa divisione: convergente (astratto + attivo)-divergente (riflessivo + concreto), accomodatore (concreto + attivo)-assimilatore (riflessivo + astratto)

Modello di Gregorc: combinazione di: astratto, concreto, casuale, sequenziale. Concreto-sequenziale: esperienze personali da organizzare in

¹⁵ Per una trattazione più approfondita e completa si rimanda a CADAMURO, 2004, e in particolare al Cap.3, dove vengono esposti i modelli di Kolb, Gregorc, Honey e Munford, Pask, Entwistle, Dunn e Dunn.

¹⁶ Per un approfondimento cfr CADAMURO, 2004 e CANTOIA, CARRUBBA, COLOMBO, 2004

modo sequenziale; concreto-casuale: esperienze riorganizzate in modo personale; astratto-sequenziale: teorie e concetti da organizzare in modo ordinato; astratto-casuale: concetti organizzati in modo personale.

Globale-analitico (detto anche olistico-seriale): bisogno di avere la visione d'insieme o i dettagli

Sistematico-intuitivo: preferenza per la sistematicità o per la percezione della globalità della situazione nel suo insieme

Impulsivo-riflessivo: tendenza a riflettere o ad agire d'impulso

Convergente-divergente: utilizzo di strategie e di soluzioni note oppure originali e non-conformi

Verbale-visuale: preferenza per l'uso del codice visivo o di quello verbale

Dipendente-indipendente dal campo: maggiore o minore propensione a lasciarsi coinvolgere e limitare dal contesto

2.6 La teoria delle Intelligenze Multiple di H. Gardner

Sia Gardner (1987) sia Sternberg (1997), hanno elaborato delle teorie relative ad una compresenza di più intelligenze nel nostro cervello: la prima è detta "delle intelligenze multiple" e prevede una ripartizione in otto (almeno secondo gli studi sviluppati sinora) intelligenze diverse, la seconda è "la teoria triarchica" che distingue un pensiero analitico, uno pratico e uno creativo¹⁷.

Howard Gardner ha smontato nel suo *Frames of Mind* la teoria di un'unica intelligenza, misurabile con un Q.I., per identificarne otto diverse raggruppate in tre categorie principali:

Relative alla persona:

- Interpersonale
- Intrapersonale
- Esistenziale (di recente teorizzazione)

Relative al linguaggio:

- Linguistica
- Musicale

Relative all'oggetto:

- Cinestesica
- Logico-matematica
- Visivo-spaziale
- Naturalistica

¹⁷ A differenza di quanto proposto da Sternberg (1997), per Gardner (1987) la creatività è una potenzialità originaria interna a tutte le forme di intelligenza.

Tali intelligenze, che tutti possediamo alla nascita, si sviluppano poi in modo minore o maggiore a seconda dell'interazione con l'ambiente esterno e con le esperienze di apprendimento che incontriamo. Quindi, il modo in cui interpretiamo il mondo è variabile e soggettivo e tale comprensione può essere espressa con modalità differenti. La cultura di appartenenza gioca un ruolo importante nello sviluppo e nel valore dato alle diverse intelligenze: in società quali ad esempio quella eschimese l'intelligenza spaziale riveste un'importanza molto più forte che nella nostra. E' quindi di vitale importanza tener conto di questo aspetto quando ci troviamo a lavorare con allievi provenienti da altre culture. Non solo i talenti delle diverse intelligenze possono crescere e svilupparsi, ma anche le strategie di pensiero possono essere insegnate.

A queste va poi aggiunta la definizione di **intelligenza emotiva** elaborata da Daniel Goleman, secondo il quale le interazioni sociali sono governate da questo tipo particolare di intelligenza, che gli individui sviluppano in modo più o meno efficace a seconda delle situazioni di stimolo della stessa. Un individuo che ha sviluppato la sua intelligenza emotiva conosce le proprie emozioni e le sa elaborare e dominare, sa come motivarsi per raggiungere gli obiettivi prefissati, sa riconoscere le emozioni, le esigenze e gli interessi degli altri (empatia), sa quindi combinare pensiero e sentimento in modo equilibrato.

Inoltre, va notato che anche le intelligenze possono essere catalogate secondo le aree di lavoro degli emisferi destro e sinistro:

Tabella 5: emisferi e intelligenze multiple

Emisfero sinistro	Emisfero destro e sinistro	Emisfero destro
Logico-matematica		
Linguistica		
	Visivo-spaziale	
	Musicale	
	Intrapersonale	
	Naturalistica	
		Cinestesica
		Interpersonale
		Emotiva Esistenziale

2.7 Ambiente di apprendimento

Altresì definito come “ecocontesto cognitivo/didattico” (Amstrong, 1999), l'ambiente di apprendimento riveste una funzione fondamentale nell'apprendimento. Secondo un approccio costruttivista, l'ambiente di apprendimento è caratterizzato da una condivisione di principi che sostengono un apprendimento attivo, costruttivo e collaborativo, nonché intenzionale e complesso, contestuale, conversazionale e riflessivo¹⁸, in cui la costruzione della conoscenza avviene attraverso l'interazione e il riconoscimento delle

¹⁸ Si veda Dolci R., Benucci A., *Analisi e produzione di materiali didattici – tecnologie glottodidattiche*, Modulo 13 Corso Avanzato - Corso di Formazione Miur “Azione Italiano L2: lingua di contatto, lingua di culture”.

caratteristiche di tutti i soggetti, la didattica è orientata all'azione e basata su un'esperienza linguistica olistica, centrata sullo studente e basata sulla consapevolezza dei processi. Inoltre, tutti gli apprendenti sono individui che portano in classe conoscenze ed esperienze diverse, e che apprendono in modo differenziato, unico e soggettivo. L. Ogni studente è una persona unica e diversa, che da uno stesso stimolo impara cose personali e non uniformi. "In nessun altro luogo [tranne che nella scuola] a individui ammassati per molte ore si richiede la massima efficienza in compiti difficili e una armoniosa interazione" (Amstrong, 1999:98). Come abbiamo visto, dal punto di vista biologico e neurologico uno dei peggiori nemici dell'apprendimento è lo stress. Condizioni ottimali di apprendimento si hanno quando la sfida ad apprendere è correttamente calibrata (quando essa si situa cioè nella zona di sviluppo prossimale, come definita da Vygotsky o altresì nell' $i + 1$ per Krashen), in situazioni di basso stress, dove ci sia un coinvolgimento del soggetto che apprende, il quale sia impegnato in compiti cognitivi che riesce a gestire. Quando la sfida è percepita come troppo alta, ad esempio, lo stress fa sviluppare sostanze chimiche nel cervello che ne modificano i collegamenti neuronali; non solo: avviene anche un innalzamento nella pressione sanguigna, viene rilasciata adrenalina, e si ha una costrizione dei vasi della pelle e dello stomaco. Quello che una situazione di stress negativo implica è una sensazione di paura e ansia, e quindi il desiderio di sfuggire all'esperienza, soprattutto se rinforzata da una precedente memoria negativa simile. E' quindi fondamentale perché un qualsiasi tipo di apprendimento possa avvenire che anche l'ambiente sia organizzato in modo da bilanciare correttamente la "sfida" ad apprendere entro la zona di sviluppo prossimale, che le condizioni di lavoro siano positive e tali da promuovere il desiderio di apprendere, in modo che non venga innescato il filtro affettivo ad interrompere il flusso che permette l'acquisizione, e quindi un apprendimento che si collochi nella memoria a lungo termine.

Un ruolo importante in questo senso ha anche quello che nella Programmazione Neurolinguistica viene definito stato, ovvero il modo in cui una persona si sente in un determinato momento. Indurre e mantenere uno stato positivo in classe è molto importante, sia in termini di attenzione che per stimolare a livello cerebrale lo stato di onde Alfa, ottimale per l'apprendimento¹⁹. L'uso di visualizzazioni, il raccontare storie e metafore, l'uso di esercizi energizzanti, di rilassamento e di attività diversificate hanno questa funzione, in quanto, oltre ad essere indirizzati alla mente inconscia, defocalizzano lo studente dal compito o dal problema e (ri)creano uno stato interiore positivo e di attenzione. Inoltre, attività di movimento fisico intervallate a momenti di stasi (la maggior parte del tempo scolastico,

¹⁹ E' dimostrato da vari studi che le onde cerebrali (attività elettrica del cervello, misurabile con un elettroencefalogramma in hertz) sono molto diverse a seconda degli stati mentali in cui un soggetto si trova: le onde beta (20Hz) denotano uno stato mentale attivo, di allerta in cui l'attenzione è rivolta verso l'esterno; le onde Alfa (7,8/14 Hz) uno stato di calma e di visualizzazione creativa, dove è possibile un accesso non conscio alle informazioni; le onde Teta (3,2/7,8 Hz) si hanno in uno stato di meditazione e di rilassamento; le onde Delta (0,1/3,2 Hz) sono quelle del livello più basso di attività mentale, da sonno profondo o incoscienza. Cfr anche Stephen D. Eiffert:1999.

d'altronde, consiste nello stare seduti e fermi) favorisce l'ossigenazione del cervello, fondamentale per l'attenzione e l'attivazione di processi neuronali alla base dell'apprendimento.

Anche la disposizione dei banchi può avere un'influenza sul clima psicologico della classe: questo aspetto viene infatti spesso definito come psicogeografia. La sistemazione dei banchi nello spazio aula dovrebbe variare a seconda delle attività proposte (cfr. anche Balboni, 2002, §5.2.2, 5.2.6). Ad esempio, una *disposizione tradizionale* ha usi più limitati (ad esempio può essere utile per attività di coppia fisse), è centrata sull'insegnante, e veicola significati emotivi ancorati all'ambiente scolastico in termini di disciplina e test di verifica; la cosiddetta *disposizione dell'Attore o a ferro di cavallo* permette un contatto visivo con/tra tutti gli allievi, ed è ottimale per discussioni in gruppo, dibattiti e tavole rotonde o attività di dimostrazione/presentazione; ha come limite il fatto che consente agli studenti un movimento molto limitato (importante, ad esempio, per gli allievi cinestesici). Una *disposizione democratica, dove ci sono solo le sedie in cerchio* consente poi di eliminare qualsiasi tipo di barriera fisica tra i partecipanti, oltre a metterli tutti 'sullo stesso piano' e a permettere un contatti visivo tra tutti. E' ottimale per i role plays, mentre per altre attività non è funzionale: non consente una buona visibilità della lavagna a tutti, ed è scomoda per attività di scrittura. Infine, una *disposizione quasi casuale/ad isole* consente una buona libertà di movimento; l'insegnante può 'scompare' se necessario; è una disposizione adatta a situazioni di lavoro di gruppo, di apprendimento cooperativo, per ascoltare storie, per role-plays.

PARTE OPERATIVA A - 1

Attività 1

Facendo riferimento allo schema presentato in 1.4 create degli strumenti di osservazione e di raccolta di dati, se già non li possedete, per centrare l'attenzione sullo studente.

- Quali sono i bisogni di apprendimento?
- Quali le motivazioni intrinseche o estrinseche?
- Quali esperienze pregresse porta nel suo bagaglio?
- Quali stili di apprendimento privilegia?

Provate ad osservare uno o più studenti per una settimana e cominciate a delinearne il profilo, recuperando anche quanto avete già avuto modo di osservare in modo più informale dall'inizio dell'anno scolastico o del corso.

NOME	BISOGNI	MOTIVAZIONI	ESPERIENZE	STILE E RITMO

Attività 2

In base alle vostre conoscenze ci sono alcuni di questi elementi che possano essere ricondotti ad una appartenenza culturale diversa? Quali? Scrivete le vostre ipotesi.

PARTE OPERATIVA A - 2

Attività

Riflettendo sulle vostre esperienze personali come apprendenti, che considerazioni potete fare in merito a quanto esposto nella parte A2 (stili di apprendimento, modalità sensoriali, ambiente di apprendimento ecc.)?

PARTE B: IL LEGAME TRA LE CULTURE E LE INTELLIGENZE

di Francesca Della Puppa

1.1 Culture e intelligenze

Il problema degli studenti (di tutti gli studenti) spesso è di non avere chiara consapevolezza dei propri processi cognitivi e di quale sia il proprio personale rapporto con il sapere. Cultura, società, realtà in cui si insegna devono essere considerate interdipendenti con quelle a cui si appartiene, altrimenti si rischia di trasmettere agli studenti dei saperi, e, soprattutto, percepiti egemonici rispetto alle altre culture. Le parole stesse si imparano in contesti di altri significati, si organizzano in base a relazioni semantiche connotate culturalmente: passare da una lingua ad un'altra implica pertanto anche un cambiamento di riferimenti culturali.

In questa parte le intelligenze multiple, così come descritte da Gardner (1987), vengono presentate con particolare riguardo a diverse declinazioni a seconda dei diversi riferimenti culturali.

Gardner ci ha introdotti alle intelligenze multiple portandoci a riflettere sul ruolo che ogni intelligenza ha nel proprio rapporto con la conoscenza: in un mondo complesso come quello odierno, sviluppare un rapporto con il sapere che si basa sull'utilizzo di più intelligenze, potrebbe favorire l'educazione alla transattività cognitiva. Ci sono culture in cui viene dato un maggiore rilievo alle forme di conoscenza spaziale e corporea, altre in cui viene privilegiata la conoscenza linguistica e logico-matematica, altre ancora dove ad avere una rilevanza particolare è la conoscenza musicale. Come pretendere che in una classe multiculturale il rapporto con il sapere venga proposto, guidato, stimolato in modo univoco, secondo schemi basati solo sulla trasmissione frontale? Come si può favorire la conoscenza e la consapevolezza dei propri stili di apprendimento e di processi cognitivi negli studenti se viene privilegiato un unico canale?

1.2 Intelligenza linguistica

Una distinzione fondamentale da fare quando si parla di intelligenza linguistica è fra oralità e scrittura. Ci sono alcune culture, definite "preletterate", che basano la trasmissione del sapere non sul testo scritto ma sul testo orale²⁰, ad esempio in Ghana esiste il "Bagre", un'opera enciclopedica composta da dodicimila versi recitati e trasmessi oralmente. Questo non è l'unico esempio, se vogliamo un po' estremo, dell'importanza che alcune culture attribuiscono all'oralità: anche gli arabi, ancora oggi, consegnano all'oralità buona parte del loro patrimonio culturale, poiché, ad esempio, per quanto esistano versioni scritte del Corano o di composizioni musicali, la recita del Corano o l'esecuzione di brani musicali è affidata alla memoria orale o cinestesica e non alla decodifica del testo scritto.

²⁰ Secondo Canepari (2000: 63) "le lingue nel mondo oggi sono stimate intorno alle seimila unità, di cui circa il 90% non ha un sistema ortografico".

L'intelligenza linguistica che si sviluppa in culture che privilegiano l'oralità si caratterizza per alcuni tratti distintivi che abbiamo sintetizzato per punti ²¹

INTELLIGENZA LINGUISTICA ORALE

- importanza e utilizzo esteso di elementi paralinguistici
- utilizzo di formule (religiose o didattiche)
- utilizzo di liste di elementi da memorizzare (piante, luoghi, persone, gesta...)
- sviluppo dell'arte oratoria
- abilità nei duelli linguistici, nei giochi di parole
- privilegio dell'uso della paratassi
- ripetizione come tecnica utile alla memorizzazione e piacevole nello stile
- semplicità espositiva
- utilizzo di stereotipi per catalogare e ricordare i dati della realtà
- sviluppo dei proverbi come "pillole" di saggezza da tramandare
- utilizzo di rime e onomatopee

Un alunno cresciuto in un gruppo appartenente ad una cultura preletterata, o che per alcuni tratti possa essere assimilato a tale tipo di cultura, a nostro avviso, probabilmente avrà una certa facilità ad apprendere tramite l'ascolto e presenterà un elevato sviluppo delle abilità mnestiche. Possiamo ipotizzare per contro che si troverà a disagio con carta e penna e con i libri di testo da studiare, inoltre, si troverà in difficoltà anche con tutte le attività basate su operazioni cognitive legate al testo scritto (analisi di testi per cercare informazioni, rielaborazione di testi scritti, produzioni scritte poco strutturate o su modello). Anche solo l'abilità nell'utilizzo degli strumenti (quaderni, penne, libri) e della tenuta rispetto ai tempi di lavoro potrebbero essere due punti critici su cui riflettere.

Tipi di comportamento di un allievo che abbia particolarmente sviluppato l'intelligenza linguistica in generale²²:

²¹ Fonti: Gardner (1987) e Nicodemo (s.d).

²² Le tipologie di comportamento riportate per ogni intelligenza sono tratte e rielaborate da Armstrong 1999.

- ama tenere la penna in mano e scrivere
- inventa storie e ama narrare
- ha buona memoria per i dati
- ama leggere non solo a voce alta in classe, ma anche da solo durante i momenti di pausa e nel tempo libero
- ha pochi problemi con l'ortografia
- ama i giochi linguistici

1.3 Intelligenza musicale

Chi cresce in culture che privilegiano l'intelligenza musicale è abituato ad apprendere attraverso il canto e la musica, tipici sono i casi degli Anang in Nigeria o degli aborigeni australiani; tale individuo tende a dedicare molto tempo allo sviluppo della sensibilità musicale e a suonare uno o più strumenti. In alcune culture, come ad esempio quella arabo-islamica, la recitazione e la memorizzazione del testo sacro è affidata alla musicalità del testo e all'abilità nel salmodiarne i versi. Spesso la sensibilità musicale è associata ad una sviluppata abilità cinestesica nell'accompagnare la musica con la danza o con alcuni movimenti del corpo. In alcune tribù africane ai bambini che non dimostrano senso del ritmo lo si insegna facendoli sdraiare per terra e battendo in modo che le vibrazioni passino dal terreno al corpo e il corpo le assimili.

In molte culture dell'est c'è la tendenza a investire molto nell'educazione musicale delle giovani generazioni; nelle culture africane il canto, il ritmo, la musica sono parte integrante del vivere quotidiano, strumento di narrazione e mezzo per l'apprendimento.

Tipi di comportamento di un allievo che abbia particolarmente sviluppato l'intelligenza musicale:

- suona uno strumento
- ricorda facilmente le melodie
- si accorge di quando viene stonata una musica
- raccoglie cd musicali, li porta a scuola e li scambia con i compagni
- canta sottovoce mentre lavora in classe
- ama lavorare con la musica di sottofondo
- promuove in famiglia e in classe il canto corale

- batte il tempo a ritmo ascoltando la musica

1.4 Intelligenza cinestesico-corporea

L'intelligenza cinestesico-corporea si sviluppa attraverso esperienze concrete che interessano tutto il corpo. Chi privilegia tale intelligenza deve fare esperienza del testo, deve agire, e ricorda prevalentemente quello che viene fatto. Sviluppa, inoltre, un'elevata sensibilità tattile, ha anche una spiccata sensibilità istintiva, ha coordinazione e armonia motoria.

In questi casi un allievo che ha sviluppato maggiormente l'intelligenza corporea, impara facendo, ha bisogno di esperienze concrete, di muoversi e di passare le informazioni attraverso il corpo, come quando nelle prime classi della scuola primaria si insegna ai bambini a contare facendo sporcare le dita di colori diversi e chiedendo loro di lasciare un certo numero di impronte su cartelloni bianchi. In alcuni casi, invece, la contraddizione sta nel chiedere all'allievo prima di capire e poi di fare, mentre con studenti cinestesici il procedimento dovrebbe essere al contrario: prima fare e poi capire. Ci sono tecniche di *cooperative learning* che si basano su questo processo.

Molti sistemi scolastici in altri paesi dedicano una quota importante del curriculum allo sviluppo delle abilità motorie e alla promozione dello sport e dell'attività fisica. In alcune culture l'educazione alle abilità senso-motorie non sono solo una disciplina scolastica, ma permeano la filosofia, il pensiero religioso. L'attenzione per l'equilibrio fisico, per l'armonia del corpo nella natura, per lo sviluppo armonico del movimento, talvolta assume una priorità rispetto ad altro. Si può attribuire maggior valore ad una persona che sa muoversi in modo armonioso che ad una che sappia leggere correttamente tutte le parole di un testo.

Tipi di comportamento di un allievo che abbia particolarmente sviluppato l'intelligenza cinestesico-corporea:

- si muove continuamente quando sta seduto
- ha bisogno del contatto fisico quando parla con qualcuno
- pratica sport
- ha bisogno di attività di movimento nel tempo libero
- è abile nelle attività manuali
- si distingue nei giochi competitivi

- ama il mimo, le attività di drammatizzazione e l'utilizzo del corpo per esprimersi
- ama curare l'armonia nel movimento

1.5 Intelligenza logico - matematica

In questo settore ritroviamo una forma di pensiero che possiamo considerare un universale, con le dovute cautele in termini scientifici: il pensiero numerico, ovvero la propensione mentale a contare. Tale forma di pensiero, secondo Gardner (1987: 148) "può essere ricondotta a un confronto col mondo degli oggetti". Il pensiero numerico è diffuso in tutte le culture anche se si esprime con modalità differenti.²³ Fa parte di questo tipo di intelligenza anche la concettualizzazione del tempo, intesa nella sua descrizione attraverso i numeri. I calendari, per esempio, sono il prodotto del tentativo da parte dell'uomo di contare il tempo. In questo caso, sappiamo che, a seconda delle culture, gli intervalli temporali sono regolati diversamente e la modalità di intendere la relazione con il tempo da parte dell'uomo varia notevolmente.²⁴

Chi sviluppa maggiormente questa intelligenza pensa attraverso schemi, categorie e relazioni. Ha notevoli doti di astrazione e passa il tempo a formulare ipotesi sulla realtà, a ricercare risposte a domande sui fenomeni della natura e sugli eventi, sperimenta creativamente con ciò che ha a disposizione per scoprire nuove cose. Le attività predilette sono anche i giochi logici, i rompicapo, gli scacchi. Ci sono culture nelle quali il pensiero logico viene stimolato continuamente non solo in attività strettamente legate alla matematica, ma anche per la lingua (pensiamo alla logica sottostante la scrittura cinese) e per la concettualizzazione della realtà: sono culture in cui si privilegiano modelli, schemi, strutture, in cui spesso la creatività non è tanto affidata al ex-novo, quanto piuttosto a nuove combinazioni di modelli preesistenti. Lo studente logico-matematico non può essere lasciato solo davanti ad un compito troppo libero, ad esempio davanti al foglio bianco con la consegna "fai un disegno a piacere", ama maggiormente il *problem solving* dove ha dati e indizi per poter elaborare una strategia di risoluzione (in genere gli allievi cinesi corrispondono a questo profilo).

Tipi di comportamento di un allievo che abbia particolarmente sviluppato l'intelligenza logico-matematica:

- è veloce nel calcolo mentale
- intuisce facilmente le procedure per la risoluzione di problemi
- ama usare il computer
- pone domande euristiche

²³ Una vasta gamma di esempi relativi a culture diverse lo si trova in Gardner (1987: 179-185).

²⁴ Per un approfondimento sulla relazione fra l'uomo e il tempo in culture diverse Balboni (1999: 40-44).

- ama i giochi strategici
- inventa esperimenti
- trascorre il tempo libero anche con giochi logici (cubo di Rubik, Sudoku, dama...)

1.6 Intelligenza spaziale

Per intelligenza spaziale si intende la capacità di desumere informazioni dall'osservazione attenta dell'ambiente circostante, ad esempio saper ricavare dati dall'osservazione di un'impronta di un animale, dal movimento delle foglie degli alberi o dalle fessure del ghiaccio in ambiente polare. È un'intelligenza connessa al mondo concreto, alla relazione fra l'uomo e gli oggetti nello spazio. Un allievo che proviene da alcune culture africane, ad esempio, potrebbe stupirci per quante informazioni riesca a ricavare dalla semplice osservazione di un albero, mentre potrebbe trovare molto più difficile dover imparare qualcosa sugli alberi leggendo informazioni decontestualizzate ed estranee alla sua esperienza di vita.

Pensare con l'intelligenza spaziale significa pensare per immagini e disegni, avere quella che spesso viene definita una memoria visiva: si ricorda un testo o una parola per la sua collocazione nella pagina del libro. Puzzle, giochi di costruzione e di composizione sono attività privilegiate da chi abbia un'intelligenza spaziale particolarmente sviluppata.

L'ambiente e le condizioni di vita hanno una forte influenza: gli stimoli visivi, esperienziali, concreti in determinate realtà possono favorire o ostacolare lo sviluppo di tale intelligenza. La vita all'aria aperta, a contatto con ambienti naturali particolarmente imponenti, il contatto con gli animali, con gli elementi con cui poter interagire (scalare alberi, rocce, cavalcare, muoversi in spazi senza recinti, esplorare foreste, sapersi orientare in spazi indefiniti come i deserti,...) sono tutti stimoli a vantaggio dell'affinamento di abilità specifiche dell'intelligenza spaziale che potrebbero atrofizzarsi in un ambiente meno ricco e in cui non sia necessario per la sopravvivenza dell'individuo coltivare e sviluppare tali doti.

Tipi di comportamento di un allievo che abbia particolarmente sviluppato l'intelligenza spaziale:

- ama disegnare e comporre opere artistiche
- pensa per immagini
- sa orientarsi facilmente leggendo mappe, cartine e diagrammi
- sa descrivere persone e ambienti nei particolari
- apprende più facilmente con il supporto di materiali visivi
- ama fare labirinti

- si distrae spesso dalla lezione in corso per “sognare a occhi aperti”

1.7 Intelligenza interpersonale e intelligenza intrapersonale

Le intelligenze interpersonale e intrapersonale sono legate alla percezione del sé: in generale, si può dire che nel mondo occidentale c'è una certa tendenza a sottostimare l'importanza dello sviluppo della percezione del sé, esso tende molto di più all'autoanalisi e all'autovalutazione (intelligenza intrapersonale) piuttosto che verso la socializzazione e la conoscenza dell'altro (intelligenza interpersonale). In molte scuole, negli ultimi anni, è emersa la necessità dell'utilizzo della metodologia del *cooperative learning*²⁵ a conferma di un'esigenza crescente nata dall'osservazione delle interazioni fra pari in contesto classe: educare alla relazione con l'altro e all'uscita dall'egocentrismo competitivo. Spesso gli insegnanti con cui ci siamo confrontati hanno notato che alcune etnie (Rom, arabi, sudamericani), rispetto ad altre (cinesi, thailandesi, bengalesi), privilegiano lo sviluppo dell'intelligenza interpersonale perché più interessate alla costruzione della relazione con l'altro piuttosto che al successo individuale.

Una persona con intelligenza intrapersonale ha una forte personalità che però non mette in relazione con gli altri, ma preferisce tenere in isolamento, optando per attività di tipo individualistico: un hobby, un diario. Prevale un senso di sé profondo che induce alla meditazione solitaria.

Una persona con intelligenza interpersonale è abile costruttrice di relazioni, si fa spesso mediatrice in dispute, sa comprendere gli altri. Prevale il desiderio di socializzazione e di interazione.

Tipi di comportamento di un allievo che abbia particolarmente sviluppato l'intelligenza intrapersonale:	Tipi di comportamento di un allievo che abbia particolarmente sviluppato l'intelligenza interpersonale:
<ul style="list-style-type: none"> • mostra senso di indipendenza • formula opinioni categoriche • sembra chiuso in un suo mondo interiore • sembra possedere un profondo senso di autostima • ama restare solo per 	<ul style="list-style-type: none"> • ha molti amici e coltiva le amicizie • socializza con facilità • cerca attività extra-scolastiche in cui inserirsi • si adatta bene alla vita di gruppo • cerca di mediare quando ci

²⁵ Il *cooperative learning* è un metodo che mira a superare il clima competitivo della classe per proporre lo sviluppo di abilità sociali, di interazione costruttiva, di interdipendenza positiva, di consapevolezza della responsabilità individuale nel gruppo. Attraverso questo metodo si ottengono importanti risultati quali, ad esempio, il miglioramento della preparazione e della competenza di tutti, la costruzione di relazioni positive e lo sviluppo dell'intelligenza interpersonale. Per approfondimenti si veda Johnson D. W./ Johnson R.T. / Holubec (1996), Comoglio / Cardoso (1996).

coltivare un hobby personale <ul style="list-style-type: none"> • tende a non seguire le mode • predilige il lavoro individuale 	sono conflitti in atto <ul style="list-style-type: none"> • ama i giochi di gruppo e di società • è portato a sviluppare empatia verso gli altri
--	---

2. SOCIETÀ, SISTEMI E METODI A CONFRONTO

di Francesca Della Puppa

2.1 Società atomistiche e società campo

In questa sezione mettiamo a confronto culture diverse, l'Occidente e le culture tradizionali, non tanto per voler dare risalto alle contrapposizioni, e così perseguire il pensiero dicotomico giusto/sbagliato, meglio/peggio, ma per offrire una lettura stimolante delle percezioni reciproche che si possono avere incontrandosi con allievi stranieri. A seconda della tipologia di società saranno favorite alcune intelligenze rispetto ad altre perché funzionali ad una realizzazione di successo del soggetto nella comunità a cui appartiene.

Mantenendoci su un piano antropologico e sintetizzando quanto riportato da Nicodemo (s.d.) possiamo ottenere la seguente tabella

OCCIDENTE	CULTURE TRADIZIONALI
Società atomistica	Società campo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ individuo isolato/eroe solitario ▪ soggetto indipendente dal campo sviluppo prevalente dell'intelligenza intrapersonale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ individuo "comunitario" ▪ soggetto dipendente dal campo ▪ sviluppo dell'intelligenza interpersonale

Abbiamo volutamente arricchito la definizione di "Occidente" con "società atomistica" perché in questo contesto non ci vogliamo riferire solo ai paesi considerati occidentali per ubicazione geografica, ma a tutti quei paesi che, similmente a quelli cosiddetti "occidentali", si stanno caratterizzando come società atomistiche, ovvero società che privilegiano l'individuo rispetto alla comunità. Le società campo, al contrario, sono quelle che privilegiano la comunità, ovvero società in cui l'individuo non ha significato se non in relazione alla comunità a cui appartiene.

L'Occidente oltre ad essere definito "società atomistica" è anche considerato, sempre dal punto di vista antropologico, come aggregato di culture tecnologiche. Assumiamo tale interpretazione del mondo occidentale, senza

addentraci in approfondimenti che esulano dal nostro intervento, secondo l'approccio interculturale in base al quale la realtà deve essere letta da punti di vista diversi. La realtà odierna, infatti, è talmente complessa e molteplice che non è possibile semplificarla in termini di categorizzazioni uniche e rigide. I sistemi scolastici traducendo le finalità educative di una società in una struttura che le promuova, necessariamente sono in un rapporto di causalità rispetto al tipo di società a cui fanno riferimento. Gli studenti formano un proprio stile di apprendimento non solo dipendente da attitudini innate, doti definite naturali, ma anche come risposta a stimoli selezionati a monte dal sistema scolastico che si esplicitano in scelte metodologiche precise.

2.2 Sistemi e metodi di insegnamento a confronto

Per proseguire nel tracciare una mappatura di elementi che a diverso titolo interagiscono per la formazione di un determinato stile di apprendimento rispetto ad un altro dal punto di vista culturale, mettiamo, ora, a confronto i sistemi e i metodi di insegnamento/istruzione delle culture tecnologiche e di quelle tradizionali, per avere un quadro completo del contesto scolastico nelle diverse culture.

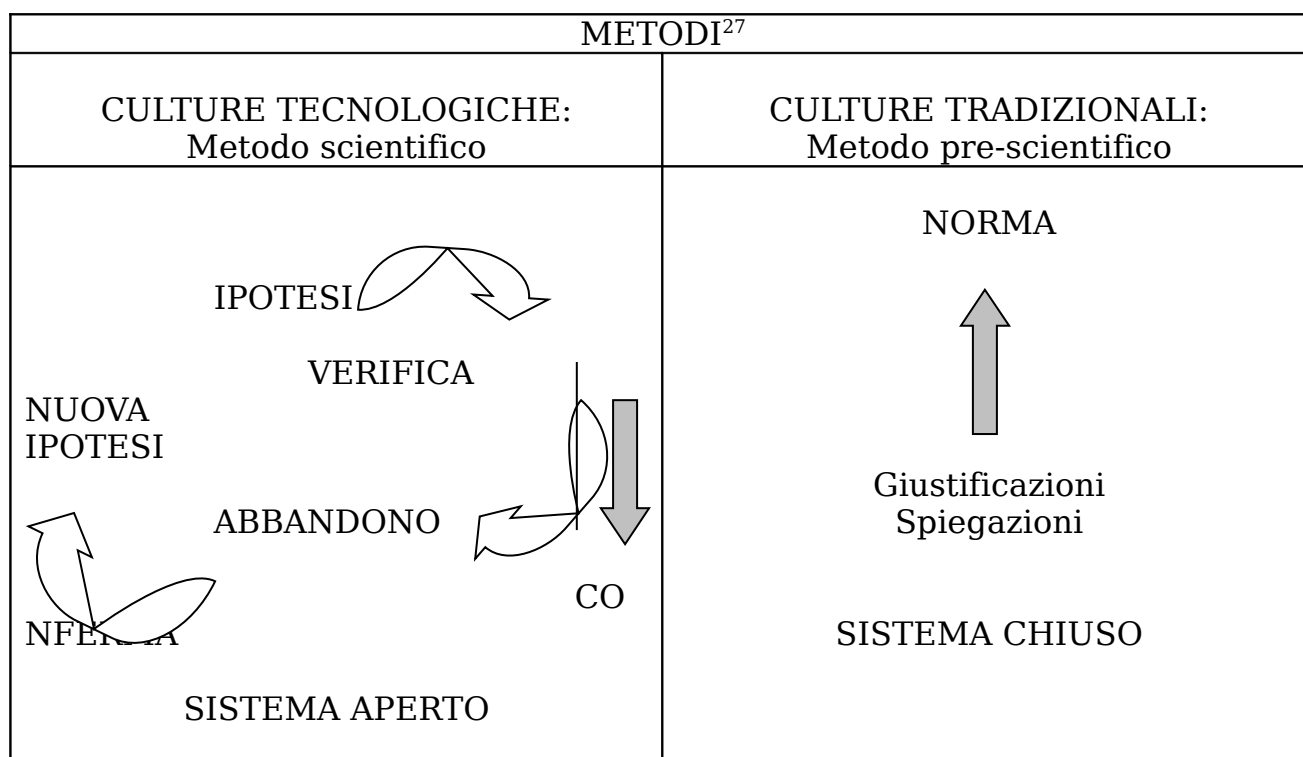
Per aiutarci nel confronto prendiamo come indicatori quattro elementi: il *medium*, lo strumento privilegiato attraverso il quale si apprende; il luogo dove si apprende; l'agente, inteso come colui che facilita l'apprendimento o che è il responsabile del percorso educativo, e il successo, inteso come risultato, traguardo finale.²⁶

CULTURE TECNOLOGICHE	CULTURE PRELETTERATE E TRADIZIONALI
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apprendimento scolastico istituzionale <p>MEDIUM: libro di testo e/o altri sussidi cartacei e massmediali</p> <p>LUOGO: struttura costruita e destinata in modo specifico all'uso</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apprendimento mediante osservazione <p>MEDIUM: agire/fare</p> <p>LUOGO: reale</p> <p>AGENTE: adulto</p> <p>SUCCESSO: sopravvivenza</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apprendimento mediante imitazione

²⁶ La terminologia utilizzata per definire i sistemi di insegnamento delle società tradizionali e parte dei dati per l'elaborazione della tabella sono tratti da Gardner (1993).

<p>AGENTE: specialista delle discipline</p> <p>SUCCESSO: superamento dei gradi dell'obbligo scolastico, istruzione superiore e universitaria. Inserimento nel mondo del lavoro.</p>	<p>MEDIUM: testo sacro</p> <p>LUOGO: ambiente sacro</p> <p>AGENTE: figura carismatica</p> <p>SUCCESSO: elezione a livello socio-culturale, essere scelti per poter continuare gli studi, diventare guide religiose e politiche.</p>
---	---

Possiamo notare come le culture tradizionali caratterizzino i loro sistemi di istruzione o di educazione basandoli molto sul fare e sull'imitare, in una sorta di apprendistato dove l'utilizzo del testo scritto è molto ridotto o inesistente e gli elementi che maggiormente influiscono sull'apprendimento sono l'ambiente, l'esperienza diretta e la figura carismatica del maestro/guida. Tali sistemi di istruzione concorrono a sviluppare l'intelligenza spaziale, corporeo-cinestesica, interpersonale, piuttosto che l'intelligenza linguistica scritta o l'intelligenza intrapersonale.



Osserviamo come sia legato alle culture tradizionali il cosiddetto metodo prescientifico che si caratterizza per un procedimento che utilizza le

²⁷ Per l'elaborazione della tabella ci siamo serviti di alcuni dati tratti da Nicodemo (s.d)

giustificazioni o le spiegazioni a sostegno di una norma data per inconfutabile. Anche il metodo utilizzato per spiegare agli allievi i fenomeni e la realtà contribuisce a caratterizzare lo stile di apprendimento, in quanto, se un allievo è abituato fin da piccolo a trovare giustificazioni a norme date, svilupperà in minor misura le abilità nel pensiero critico o le abilità a porsi delle domande per formulare ipotesi.

A esempio, allo stato attuale lo stile educativo più diffuso nei paesi arabi viene riferito sia quello autoritario, che influisce negativamente sullo sviluppo dell'indipendenza, della fiducia in se stessi e della competenza sociale dei bambini, avendo per risultato una loro eccessiva passività e una debole capacità di prendere decisioni autonome sia sul comportamento sia sul modo di pensare. Il bambino cresce abituato a non porsi delle domande e a non coltivare la voglia di scoprire la realtà.²⁸

Non si tratta di stabilire quale metodo sia migliore, se così facessimo ci metteremmo in una prospettiva non interculturale, piuttosto, ci interessa descrivere realtà diverse per comprendere meglio i motivi per cui incontri di culture diverse, incarnate in allievi stranieri reali, possono mettere in crisi gli insegnanti delle nostre scuole. Gli esiti negativi degli allievi stranieri, punto focale dal quale è partita la nostra riflessione, li possiamo spiegare anche in relazione a stili di apprendimento, marcati culturalmente, che risultano in qualche modo incompatibili con lo stile di insegnamento dei docenti altrettanto caratterizzato a livello culturale.

2.3 Il fattore tempo

Per finire, un rapido accenno al fattore tempo: ci preme inserire in questo *excursus* sul rapporto con il sapere da parte degli allievi stranieri, il ruolo che il tempo riveste nella relazione fra insegnante, allievo e successo scolastico. Anche il tempo risente infatti dell'influenza della cultura.²⁹ In questo paragrafo ci limitiamo a sottolineare solamente alcuni aspetti legati al tempo centrati sul contesto scolastico. La riflessione nasce da un episodio in cui una bambina thailandese era molto contrariata perché continuamente stimolata dalla maestra a consegnare in fretta il suo compito. La bambina avrebbe voluto più tempo, non tanto per poter rispondere a tutte le domande del compito, alle quali aveva già dato la risposta, ma per avere modo di completare meglio, finire con più cura, quanto fatto. Ci si può chiedere quale valore, nelle scuole italiane, venga dato al tempo di esecuzione di un compito e se il valore positivo che viene attribuito alla rapidità di esecuzione di un compito possa mettere in difficoltà un allievo che per cultura, invece, è stato educato alla ricerca della perfezione, della completezza e non della velocità di esecuzione.

Proponiamo una lettura diversa rispetto a velocità come sinonimo di bravura ed efficienza e a lentezza come sinonimo di impreparazione, ignoranza e

²⁸ Denuncia presente nel *Rapport arabe sur le développement humain 2003 (RADH)*

www.undp.org.

²⁹ Già in 6.3 abbiamo toccato l'argomento rinviando per approfondimenti a Balboni (1999: 40-44).

difficoltà: la velocità può provocare trascuratezza e superficialità, mentre la lentezza può essere intesa come ricerca dell'accuratezza, di una migliore problematizzazione rispetto al compito dato, di necessità di approfondimento. L'intelligenza spesso viene associata all'idea di "sveltezza", una persona svelta è una persona intelligente. Nella nostra società se un bambino impara presto, è veloce nelle consegne, tiene un ritmo elevato di apprendimento ed esecuzione dei compiti è identificato come "studente modello", tutti coloro che non rientrano nel modello non sono "normali". In altre culture però la lentezza è una virtù, si investe nel tempo dedicato a lunghe meditazioni, non si prendono decisioni in fretta. In alcuni paesi orientali e del Medio Oriente il tempo è considerato al servizio dell'uomo e non viceversa. Sono state svolte delle ricerche sui periodi critici considerati come soglia per l'apprendimento della lettura nella scuola primaria dai quali risultano notevoli differenze fra i paesi presi in considerazione: negli Stati Uniti viene dato il tempo più breve (Armstrong, 1999: 85).

Anche in questo caso non si tratta di scegliere quale valore sia meglio, ma si tratta di prendere coscienza dei punti di vista diversi rispetto al fattore tempo per appurare in quali casi un dato valore attribuito possa essere più d'ostacolo che di facilitazione all'apprendimento.

PARTE OPERATIVA B

Attività 1

Avendo avuto una panoramica sulle caratteristiche delle intelligenze multiple provate a scegliere un argomento della vostra programmazione e a progettare un'attività didattica di due ore per i vostri studenti che tenga in considerazione tutte le intelligenze. Potete consultare la tabella 3 della parte C, paragrafo 3.

Attività 2

Conduci un'osservazione per una settimana, con uno o più strumenti della [Ricerca-Azione](#), sull'uso che fai del tempo in classe: scansione della lezione, tempo-parola docente/tempo-parola alunno, tempo per realizzare il compito, e così via.

Riporta le tue osservazioni in relazione ai dati raccolti.

PARTE C: APPLICAZIONI PRATICHE, DIDATTICA PER PROGETTI

di Paola Vettorel

1. Modalità sensoriali: Visivo, Auditivo, Cinestesico, Stili di apprendimento

Il riconoscimento della diversità di intelligenze, stili di apprendimento e di canali di accesso preferenziali nei nostri studenti ci porta ad applicarle direttamente in classe, sia nella creazione di un appropriato ambiente di apprendimento che nell'utilizzo di materiali diversificati, che possano stimolare tutti gli studenti nelle loro diversità.

Come abbiamo visto, ciascuno di noi ha modalità e stili preferiti per immagazzinare e recuperare successivamente informazioni ed esperienze; la maggior parte di noi ha un canale o uno stile predominante, con gli altri meno sviluppati. Le persone visive usano gli occhi, e quindi preferiscono vedere cose scritte, leggere, guardare immagini, diagrammi, e così via; di solito prendono appunti scritti, per poterli poi riguardare. Per quelle auditive le informazioni passano attraverso le orecchie, essi amano quindi sentire voci, ascoltare cassette, ripetere le cose sia ad alta voce che silenziosamente nella loro mente; piuttosto che prendere appunti, un auditivo preferirà registrare una lezione. I Cinestesici usano preferibilmente le mani, il corpo o le emozioni. Amano toccare, muoversi, camminare nell'aula, prendere appunti in quanto il movimento delle mani li aiuta a mantenere l'attenzione.

In classe, tutto questo vale sia per gli studenti che per l'insegnante (cfr. Pozzo, Mariani 2002, Scheda 12). Per quanto riguarda gli studenti, la consapevolezza del proprio canale preferenziale può aiutarli ad organizzare in modo più efficace i propri apprendimenti attraverso l'uso di strategie appropriate. Per l'insegnante, la consapevolezza di queste modalità lo aiuta a pianificare meglio gli interventi, in modo da stimolare tutti i sensi e non ricadere sempre nelle modalità del suo canale di accesso preferito (Pozzo, Mariani 2002, Scheda 21). Inoltre, è importante ricordare che se a un visivo le informazioni vengono date in forma auditiva o cinestesica, questi dovrà poi tradurle nella mente per immagazzinarle, perdendo in questo modo alcune delle informazioni che seguono (questo è particolarmente vero per gli studenti più 'deboli'). Inoltre, l'organizzazione tradizionale delle nostre classi tende a privilegiare le attività di ascolto e scrittura, favorendo così gli auditivi e i visivi, a discapito degli studenti cinestesici, la cui necessità di movimento è molto spesso penalizzata, con ricadute negative anche sull'apprendimento. E' quindi importante assicurarsi di aver inserito nelle attività momenti dedicati sia agli studenti Visivi, che Auditivi o Cinestesici, separatamente o simultaneamente, in tutte le fasi di lavoro e in modo diversificato (lo stesso argomento in modalità diverse nelle varie fasi)³⁰.

³⁰ Numerosi esempi di attività didattiche legate alla stimolazione dei diversi canali sensoriali si trovano in Revell e Norman, 1999.

La check list alla Tabella 1 è un esempio-guida per questo tipo di controllo in fase di pianificazione:

Tabella 1 : Attività per i diversi canali sensoriali

	Visivo	Auditivo	Cinestesico
Produzione Orale	Inventare storie con immagini, inventare una storia da gruppi di parole, discussione di documentari video e di opere d'arte	Collegare suoni per costruire una storia, discussioni, istruzioni chiare, suggerimenti dell'insegnante, programmi radiofonici, esercizi da cassetta	Role play, produzione orale espressiva, tecniche di drammatizzazione, attività per cui si deve lasciare l'aula, lavoro di gruppo, simulazioni, attività collegate all'odorato, gusto, tatto
Comprensione Orale	Storyboard/schema in successione di quello che gli studenti ascolteranno/hanno ascoltato, illustrazioni di lessico nuovo, video senza audio:anticipare i dialoghi	Guardare un video con lo schermo spento, attività di ascolto a gruppi dove si possiedono informazioni diverse, libri di lettura con cassetta, attività di ascolto supplementari, ascoltare compagni, ascoltare storie	Seguire istruzioni, attività gestuali date dall'insegnante, ascolto a puzzle, role play con video in pausa, mimare un dialogo su cassetta o una storia
Produzione Scritta	Combinazione di figure per creare una storia, scrivere messaggi su cartoline, lettura a cloze (spazi vuoti), completamento o creazione di vignette vuote, rispondere a annunci, visualizzazioni scritte	Dettati – ascolta e completa gli spazi, riassumere testi registrati, dettati fra studenti, feedback a coppia, scrittura di dialoghi, sketch e role plays	Una persona fa un gesto e gli altri indovinano cosa intende e lo scrivono, giornale di classe, scrivere e drammatizzare brevi testi, pagine dei problemi, simulazioni di ricerca di un lavoro, feedback scritto a coppie
Comprensione e Scritta	Descrivere le foto nel libro, discutere la copertina, creare una storyboard della trama, creare posters, descrivere costumi e ambientazione	Libri di lettura su audio e videocassetta, lettura a puzzle, lettura ad alta voce, registrazione della propria voce che legge	Estensione in role play della trama, cambio di cornice: leggi come se tu fossi..., drammatizzazione della storia, sciarade, lettura ad alta voce dei dialoghi, drammatizzandoli con i movimenti del corpo e le emozioni

Tradotto da Owen, Nick, "VAK Again!", in *Practical English Teaching*, Marzo 1994

2. Stili cognitivi

Per quanto riguarda i modelli relativi agli stili cognitivi, la tabella seguente può costituire un punto di riferimento per la programmazione relativamente al modello di Gregorc:

Tabella 2: Attività legate al Modello di Gregorc

Stile	Attività
Astratto sequenziale	Lettura, analisi, idee, valutazione, ragionamento, seduto al lavoro, teorie lezioni teoriche, dibattiti, biblioteca, appunti, lavoro teorico, contenuti, ricerca, conoscenza, composizioni scritte, attività logiche e intellettuali, pensare in tranquillità, studio individuale, comprensione, test, filosofia, attività strutturate, documentazione, esercizi mentali, oggettività, fare ipotesi, paragoni, esperienze di autorità delegata
Concreto sequenziale	attività manuali, mappe, esempi concreti, diagrammi, fare le cose, spiegazioni brevi, obiettivi precisi, liste, attività strutturate, regole e convenzioni, dati e cifre, liste di controllo, metodi sperimentati e testati, istruzioni chiare, risposte specifiche, attenzione ai dettagli, risultati tangibili, computer, attività metodiche, tabelle, lealtà, punti principali, uscite, scadenze, coerenza, manuali, piani, esperienze reali
Concreto casuale	problem solving, creazione di modelli, indagini, orario personalizzato, ingenuità, fare e agire, prodotti finiti, attività pratiche, scelta, linee guida aperte, indipendenza, risultati tangibili, attività esperenziali, rischi, collegamento al mondo reale, esplorazione, esperimenti, domande e compiti a risposta aperta, creatività, prova ed errore, quadro generale, non dettagliato, opzioni, sfide, curiosità, mini-input, originalità, giochi, flessibilità, invenzione, abbondanza di risorse, poche limitazioni
Astratto casuale	lavoro di gruppo, intuizione, humour, espressione del sé, giochi, orario personalizzato, film e video, immaginazione non lineare, insegnamento tra pari, rapporti umani, compiti a risposta aperta, idee personali, arte, senso di appartenenza, discussioni, musica, attività teatrali, angolazione umana, emozioni, creatività, colori, fantasia, spontaneità, lavoro personalizzato, flessibilità, poesia, storie, tempo per riflettere, cooperazione, soggettività, visualizzazione, movimento

Tradotto da Ginnis, 2002

La tabella contiene diversi tipi di attività e di esigenze per ciascuno dei quattro stili; nella programmazione didattica è importante tener conto di tutti e quattro i quadranti, assicurandosi di aver inserito nel tempo attività e modalità di lavoro che possano soddisfare e raggiungere studenti che utilizzano preferenzialmente uno di questi stili. Questo vale anche se si sceglie di utilizzare uno degli altri possibili modelli di inventario per gli stili cognitivi. Ad esempio, riferendoci allo schema elaborato da Kolb, possiamo in generale dire che uno studente attivo è curioso e sempre alla ricerca di qualcosa di nuovo, preferisce lavorare in gruppo e modalità alternative rispetto alla lezione frontale tradizionale, come ad esempio lavorare per progetti, in simulazioni o role-playing. Una persona riflessiva preferirà avere occasioni per

riflettere piuttosto che per agire, ed imparare ascoltando e prendendo appunti piuttosto che essere direttamente coinvolti in attività pratiche. Uno studente astratto o teorico ama l'ordine, la sistematicità e l'analisi, mentre un concreto è poco interessato a lunghe e precise argomentazioni: ha bisogno di esempi, di casi o problemi concreti da risolvere, che considera come vere e proprie "sfide cognitive".

Relativamente ai quattro stili definiti come *convergente*, *divergente*, *accomodatore* e *assimilatore*, che derivano dall'incrocio di queste caratteristiche, possiamo notare alcune comunanze con quanto proposto da Gregorc. Ad esempio, uno studente divergente ha molti tratti in comune con il concreto-casuale, e il tipo di attività e di compiti proposti (cfr. Tabella 2) possono quindi essere simili. Lo stesso si può dire per una persona convergente e per i concreto-sequenziali, o ancora per un assimilatore e per l'astratto-sequenziale. Uno studente caratterizzato da uno stile accomodatore avrà molti punti in comune con chi denota caratteristiche concrete secondo il modello di Gregorc, e preferirà quindi anch'esso attività e compiti pratici, sperimentativi, oltre a possibilità di imparare per prove ed errori e quindi "sulla propria pelle"; anche a questo tipo di studenti, come i cinestesici o i divergenti che esamineremo più sotto, la strutturazione della scuola italiana in genere non offre sempre occasioni cognitive tarate sui loro bisogni, che andrebbero invece previste e strutturate all'interno delle lezioni con compiti che permettano l'utilizzo di strategie legate a questi stili.

Per quanto riguarda la classificazione degli stili proposta nelle bipolarità globale-analitico, sistematico-intuitivo, impulsivo-riflessivo e convergente-divergente, non si tratta in questi casi tanto di proporre attività differenziale dal punto di vista dei materiali o dei compiti, ma quanto di riconoscere che a ciascuno di essi corrispondono strategie cognitive, relazionali o affettive diverse attraverso cui giungere alla soluzione. Interessante a questo proposito, oltre ad una riflessione metacognitiva sul tipo di strategie utilizzate da ciascun allievo, potrebbe essere anche un confronto tra allievi che utilizzano ciascuno modalità vicine a uno dei termini della polarità al fine di far emergere possibili vantaggi dell'una e dell'altra a seconda del compito.

Globale-analitico (percezione): uno studente globale preferirà avere dapprima una visione d'insieme e compiti legati ad una visione generale, mentre l'analitico lavorerà meglio se gli vengono presentati tutti gli aspetti dell'attività da cui poter ricostruire il quadro generale. Se il compito prevede un reperimento e un'analisi dei dettagli, come ad esempio l'utilizzo di figure o di compiti in cui trovare le differenze o le similitudini, gli studenti globali e analitico impiegheranno strategie differenziate per la risoluzione; in un'ottica di differenziazione e di sviluppo delle strategie, se verrà chiesto loro di lavorare insieme, potranno beneficiare reciprocamente delle loro diversità in quanto complementari.

Sistematico-intuitivo (formulare e classificare ipotesi): una persona intuitiva coglie immediatamente il nocciolo del problema, ama le situazioni complesse e tende a formarsi subito un'ipotesi che cerca di verificare successivamente sulla base dei dati, anche se tende a saltare subito alle conclusioni e fa fatica a programmare. Un sistematico procede a piccoli passi a partire dai dati e dagli elementi a sua disposizione; ama programmare le attività. Similmente alla distinzione globale-analitico, le due strategie sono complementari e sarà importante fornire compiti che possano prevedere la messa in atto di strategie consone ad entrambi gli stili, tenendo presente che nessuna delle due è più o meno corretta, ma solo diversa.

Impulsivo-riflessivo: uno studente impulsivo affronta velocemente il compito e tende a prendere decisioni di getto, mentre un riflessivo pondera i diversi aspetti minuziosamente prima di decidere. Si sono riscontrate analogie tra questa distinzione e la coppia analitico-globale³¹; inoltre, a volte i soggetti impulsivi si presentano con caratteristiche cinestesiche, se non di iperattività, per cui faticano a tenere la concentrazione a lungo. Un suggerimento per favorire coloro che denotano caratteristiche impulsive potrebbe essere quello di suddividere i compiti assegnati in frazioni più piccole in modo da frazionare gli obiettivi da raggiungere in unità che potranno essere percepite come meno lunghe e più vicine nel tempo. Le persone riflessive, per contro, hanno spesso bisogno di più tempo per dare una risposta o eseguire un compito, dato anche questo di cui tener conto nella programmazione delle attività.

Convergente-divergente: Una persona convergente in genere affronta il compito con procedure note e strategie consolidate, mentre i divergenti cercano soluzioni nuove, anche ristrutturando i propri schemi cognitivi. Molto spesso gli allievi con uno stile divergente risultano penalizzati dall'impostazione dei compiti a scuola, caratterizzata generalmente da logica e linearità. Accettare percorsi di soluzione e di attuazione dei compiti assegnati che siano originali e non comuni potrebbe invece limitare le frustrazioni che chi adotta uno stile divergente si trova spesso ad affrontare, in quanto elabora spesso soluzioni autonome che non rientrano in un percorso lineare pre-confezionato.

Verbale-visuale: questa classificazione è intesa come trasversale ai compiti cognitivi, e si avvicina a dell'intelligenza linguistica gardneriana da un lato e a quella visiva delle modalità sensoriali dall'altro; in questa accezione ci si riferisce soprattutto a come una persona percepisce, organizza e ricorda le informazioni. Un verbalizzatore preferisce lavorare con le parole in tutti loro aspetti, mentre un visivo predilige il codice visivo-spaziale, e ricorderà quindi meglio immagini, diagrammi, tabelle e mappe concettuali.

Dipendente-indipendente dal campo: chi predilige uno stile indipendente tende ad apprendere i singoli concetti senza collegarli tra loro; è quindi maggiormente analitico e riesce a rielaborare i propri apprendimenti;

³¹ CADAMURO 2004:116

predilige il lavoro individuale. Coloro invece che risultano dipendenti dal campo tendono a legare gli apprendimenti al contesto in cui sono inseriti, e spesso hanno bisogno di utilizzare strategie di supporto all'organizzazione dei concetti e alla memorizzazione (quali ad esempio colori, sottolineature, analogie); di solito preferiscono lavorare in gruppo ed interagire con i compagni e a volte hanno bisogno di maggior tempo per eseguire un compito.

3. Intelligenze Multiple

Anche per quanto riguarda le Intelligenze Multiple, la check-list alla [Tabella 3](#) può essere una guida utile per combinare situazioni di apprendimento che costituiscano occasioni per stimolarle e svilupparle (le attività sono riferite in particolare modo alla classe di lingua straniera o seconda):

Tabella 3: Attività per le Intelligenze Multiple

Tipo di intelligenza	Attività
Logico-matematica	Liste, numerazioni, combinazioni, sequenze, classificazioni, predizioni, spazi da riempire, regole da derivare, codificazione con l'uso di colori, invenzione di titoli/inizi/metà e fine, problem solving, analizzare, tabelle, grafici, diagrammi, vero/falso, mappe concettuali
Visivo-Spaziale	Mappe concettuali, dettato a disegno, disegni, film mentali, visualizzazioni, tabelle, grafici, diagrammi, uso di colori, invenzione di storie disegnate, descrizione/riordino di figure, creazione di poster, attività di visualizzazione
Cinestesica	Role play, mimo, drammatizzazioni, movimento in classe per attività di coppia o per reperire informazioni, simulazioni, esercizi di brain gym, scrivere alla lavagna, presentazioni, dettati in movimento, costruzione di materiale (posters, etc.), giochi da tavolo, mappe concettuali, uscite, evidenziazione di parti di testi, lettura ad alta voce
Musicale	Musica di sottofondo (rilassante o energizzante), attività di ascolto, lettura drammatizzata di testi con musica, ascolto e invenzione di canzoni, rap, jazz chants, sistemazione di informazioni al ritmo di una melodia nota, drammatizzazione, invenzione di un programma radiofonico, lettura ad alta voce
Linguistica	Tutte le attività in lingua straniera, e in particolare spiegare un testo con le proprie parole, raccontare storie, redarre lettere/e-mail, dialoghi, barzellette, risistemare un testo
Interpersonale	Tutte le attività di coppia o di gruppo, drammatizzazioni, giochi, tutoring, condivisione di esperienze, discussioni, problem solving, incident
Intrapersonale	Ricerca un significato personale (WIIFM), collegare materiale nuovo a quanto già si sa, fare ipotesi, formulare obiettivi personali, fare domande, annotare le proprie reazioni ed emozioni, interpretare, visualizzare, inventare e creare, tenere un diario sui propri progressi nell'apprendimento, attività individuali di ascolto, lettura, scrittura o progetto
Naturalistica	Attività collegate con il mondo naturale, progetti relativi alla natura, piante o fiori in classe

4. Feedback e prove di verifica

Anche l'area della verifica dovrebbe essere in linea con i principi sopradelineati di valorizzazione e riconoscimento delle differenze. Troppo spesso, invece, le prove di verifica, anche ove vengono messe in atto strategie didattiche differenziate durante le attività in classe, privilegiano comunque le abilità logico-matematiche e il codice linguistico e verbale.

Inoltre, il feedback formativo dovrebbe essere visto come strumento di rinforzo all'apprendimento e di guida verso l'autoconsapevolezza dei progressi, e gli errori come parte del processo di apprendimento, ove nel clima positivo e rassicurante della classe gli studenti sono incoraggiati a rischiare per migliorare. " L'errore può rappresentare una utile tappa formativa quando può essere elaborato, discusso, compreso, ma questo può accadere quando il sentimento, ossia la percezione cosciente di un'emozione, è positivo e non consente l'innalzamento del filtro affettivo. [...] In presenza di un errore riconducibile alla competenza (*error*), l'allievo potrebbe non capire dove ha sbagliato e perché. In questo caso l'intervento ed il consiglio dell'insegnante diviene fondamentale, ma esso può raggiungere la massima efficacia in un rapporto di fiducia e collaborazione. Se invece il feedback è negativo e l'errore rimane un problema immanente non risolto razionalmente, si possono verificare due ipotesi. Da un lato si viene a creare un anello debole nella catena di apprendimento che può impedire l'acquisizione di gradini successivi. Dall'altro, e per conseguenza, si può determinare l'insorgere di uno stato emotivo negativo e ansiogeno che conduce alla demotivazione e a strategie di evitamento del problema" (Cardona, 2001: 42).

Il feedback migliore è quello immediato (avviene mentre l'esperienza di apprendimento è ancora in corso, in modo che lo studente possa agire sull'errore), educativo (deve evidenziare come poter migliorare, indicando le strategie opportune), specifico per quello studente (individualizzato), e riflessivo (in modo da incoraggiare lo studente a valutare il lavoro e vederne i benefici in termini di obiettivi da raggiungere), il tutto sempre nel rispetto per la persona e nel clima di apprendimento positivo e rassicurante che abbiamo visto (Pozzo, Mariani 2002, §1.2.2). Uno dei presupposti della PNL, ad esempio, è che 'Non ci sono fallimenti, ma solo feedback'. Inoltre, da ricordare che a livello cerebrale, l'emissione di serotonina è immediata dopo un rinforzo positivo: il senso di benessere e di sicurezza che ne derivano giocano un ruolo importante non solo nell'autostima, ma anche come rinforzo dei processi.

5. Didattica per progetti: il fare per apprendere e condividere

"Riconoscere le differenze individuali e tenere conto delle convinzioni e atteggiamenti della comunità di appartenenza fa sì che l'allievo si senta accolto e riconosciuto nei suoi valori; ciò smussa le resistenze e dispone favorevolmente l'alunno verso ciò che andrà a fare. Se un alunno si sente accolto per quello che è, riconosciuto nelle sue caratteristiche e convinzioni e valorizzato nei suoi punti di forza, allora è più probabile che egli sviluppi una disposizione positiva verso quanto gli verrà proposto" (Pozzo, Mariani, 2002: 131) . Questa affermazione, che può essere facilmente allargata al riconoscimento delle caratteristiche e peculiarità delle diverse culture di

appartenenza, non solo educative, dei nostri allievi stranieri, ci pone in una prospettiva che vede il soggetto che apprende direttamente coinvolto nella costruzione della conoscenza e dei suoi apprendimenti. “A ben guardare, uno dei limiti maggiori dell’insegnamento tradizionale è la sua monolicità: l’essere ancorato, in fondo, ad una sola ottica, ad un solo ‘metodo’, ad un solo ruolo del docente, ad una sola ‘rappresentazione dell’allievo/a e quindi ad una sola modalità di interazione con lui/lei” (Quartapelle,1999: 51). Per un riconoscimento delle differenze individuali, siano esse relative a stili cognitivi, intelligenze o preferenze di modalità di apprendimento, oppure derivanti da contesti educativi di provenienza, è invece necessario introdurre una varietà di approcci che possano coinvolgere da un lato il maggior numero di diversità possibili, e dall’altro la persona nella sua interezza.

In questo senso una didattica per progetti³² può ben rispondere a questa esigenza, in quanto si fonda su principi quali l’insegnamento come creazione di opportunità e utilizzo di mezzi e risorse diversi, modelli di interazione in classe non solo simmetrici, condivisione di progettazione tra allievi e insegnanti, coinvolgimento delle sfere cognitive e affettivo-relazionali, nonché metacognitive. Oltre a questi aspetti, la didattica per progetti promuove anche un saper fare non lineare, ma ipertestuale e organizzativo in cui la conoscenza si attua in modo costruttivo. Inoltre, la varietà di ruoli, compiti e materiali che possono essere impiegati con questa metodologia di lavoro è in linea con lo sviluppo e la valorizzazione delle risorse individuali di ciascun apprendente. L’insegnante, mediatore tra allievo e contenuto, è qui un regista e facilitatore, che riconosce, supporta e crea occasioni di sviluppo per la conoscenza individuale e condivisa. D’altronde, “basterà poi ricordare che anche qualora ci si trovi a lavorare con una classe completamente di autoctoni, l’omogeneità linguistica – spesso data per scontata sulla sola base della condivisione della stessa lingua madre – non è per niente garantita, anzi molto spesso i docenti si trovano e si sono trovati a fare i conti, all’interno della stessa classe, con alunni con una discreta competenza linguistica e con altri che non sanno ancora padroneggiare il lessico tematico o certe strutture profonde della lingua” (Quercioli, 2002:1).

Nell’ottica di inserimento di alunni stranieri nella classe, la didattica per progetti si presta in modo particolare per un loro coinvolgimento attivo; la suddivisione dei compiti e la varietà di tipi di risorse utilizzabili in un progetto possono offrire a livello pratico quella diversificazione di interventi che possono coinvolgere tutti gli allievi in modo diverso e consono all’individualità, valorizzando il loro bagaglio di talenti ed esperienze, nell’ottica della massima confuciana “dimmi...e io dimentico, mostrami...e io ricordo, fammi fare...e io imparo”. Un buon esempio di progetti in questo senso potrebbe essere quello di temi legati a tematiche interculturali. Partendo da un soggetto, un tema, un personaggio, un problema o una situazione, il progetto viene impostato e sviluppato con vari tipi di attività che implicano l’uso di metodologie, di fonti, di tempi e di risorse diverse, favorendo lo sviluppo di abilità diverse su percorsi individualizzati, attraverso la cooperazione e la costruzione comune e integrata di conoscenze.

³² Per un approfondimento della Didattica per Progetti vedi Quartapelle (a cura di), 1999

Oltre alla didattica per progetti, qualsiasi forma di didattica laboratoriale, integrata e attiva, che coinvolga quindi direttamente gli allievi nel progetto di conoscenza può ben essere utile al nostro scopo. L'utilizzo di tecniche attive quali il cooperative learning, gli studi di caso, l'incident, le dimostrazioni e le esercitazioni³³ ha il vantaggio di porre gli allievi direttamente in situazione, dove possono imparare sia dalle stesse che operando su di esse. Inoltre, la costruzione della conoscenza avviene in modo costruttivista, attraverso la collaborazione con i compagni, permettendo un coinvolgimento affettivo della persona nella sua interezza e un contributo personale basato sulle abilità possedute. Non ultimo, spesso con queste tecniche il fuoco dell'attenzione si pone sulla risoluzione della stessa e non sulle conoscenze individuali da mettere in gioco, rendendo meno probabile l'insacco di un filtro affettivo.

6. Proposte per costruire una migliore relazione fra allievi stranieri e sapere scolastico

Per ottenere un garantito successo scolastico agli allievi stranieri non ci sono ricette prefabbricate che possano tranquillizzare gli insegnanti e, parimenti, noi non possiamo offrire facili illusioni.

Possiamo concludere che a scuola verranno favoriti o sfavoriti degli allievi a seconda della compatibilità tra lo stile cognitivo di ognuno, le esigenze epistemologiche delle discipline, il modo in cui le discipline vengono proposte dall'insegnante e le aspettative che la scuola ha nei confronti degli studenti in generale. Inoltre alcune ricerche rivelano che gli studenti che condividono con gli insegnanti lo stesso background etnico sono favoriti in classe (Bennett, 1986).

Gli studi di educazione interculturale (Demetrio, Favaro 2002, Gobbo 2001, Nanni 2001, Perotti 1994) individuano come approccio da privilegiare quello di tipo olistico alle discipline. Intendiamo con questo

- l'uso della contestualizzazione culturale relativamente ai contenuti
- l'attenzione alla continua negoziazione dei significati da parte dell'insegnante che si fa mediatore interculturale tra l'allievo e il sapere disciplinare
- l'utilizzo di strategie e tecniche didattiche varie e integrate che coinvolgano tutti e cinque i sensi
- il ricorso alla cooperazione tra pari e alle risorse di tutti da giocare in gruppo

in questo modo si possono offrire pari opportunità agli allievi per entrare in relazione positiva con il sapere, anche in un contesto estraneo alla cultura d'appartenenza.

Se gli insegnanti conoscono le culture d'appartenenza dei loro studenti, possono anche comprendere le diversità degli stili di apprendimento, anche se è fondamentale non incorrere nel rischio di pensare che individui con stili di apprendimento simili appartengano necessariamente alla stessa cultura. Le ricerche infatti dicono che uno o più stili di apprendimento non possono essere attribuiti ad una cultura piuttosto che ad un'altra. Nonostante l'Italia

³³ vedi anche Margiotta 2001, Tessaro 2002.

sia una società che privilegia le intelligenze logico-matematica e linguistica scritta, non vuol dire che gli italiani abbiano sviluppato uno stile di apprendimento solo logico-matematico e con i tratti tipici dell'intelligenza linguistica scritta.

Inoltre, è necessario puntare sulla consapevolezza reciproca degli stili di apprendimento tra allievo e allievo/ allievo e insegnante e degli stili di insegnamento tra insegnante e allievo, per evitare che il cambiamento da una cultura all'altra, da una scuola all'altra, da una realtà all'altra, provochi a catena, da parte degli allievi stranieri, atteggiamenti di estraneità, di isolamento e di frattura nei confronti della scuola. Solo esplicitando lo stile d'insegnamento del docente e facendo emergere gli stili di apprendimento degli studenti si può pensare venga intessuto tra essi un reale rapporto di scambio e reciprocità. In questo modo avremo un maestro che saprà nuotare e un barcaiolo più "corretto" dal punto di vista linguistico, con il quale sarà, quindi, più piacevole parlare.

Conclusioni

Come abbiamo visto, numerosi sono gli strumenti che l'insegnante può impiegare per variegare i compiti e gli interventi in classe e rispondere così alle differenze individuali in termini di stili cognitivi, canali sensoriali, intelligenze e background socio-culturale ed educativo. A questo tipo di interventi sottende la visione dell'allievo come persona con dei talenti da riconoscere e da sviluppare, da valorizzare e guidare nel suo percorso di vita verso il mondo, di cui la scuola è uno dei sentieri. Il clima di apprendimento che si instaura in questo panorama è di fiducia reciproca e di costruzione comune della conoscenza, dove l'insegnante non è più unico detentore della conoscenza e delle risorse, ma un organizzatore delle stesse. Anche la programmazione degli obiettivi è condivisa, come il loro raggiungimento un successo comune.

Accogliere l'allievo straniero in classe significa, allora, non solo indagare sulla sua lingua d'origine per prevenire difficoltà ed errori nell'apprendimento dell'italiano L2, ma anche considerare l'allievo nella sua globalità di persona con una sua biografia scolastica pregressa e una sua identità culturale. Il cercare di stabilire quali siano i suoi stili di apprendimento e come essi siano stati influenzati culturalmente può aprire la strada ad un vero incontro tra culture diverse e predisporre favorevolmente il terreno per la costruzione del suo successo scolastico. Comprendere l'individualità nell'approccio al sapere e aiutare lo studente ad essere il meglio nella sua individualità può aiutarlo a raggiungere il successo scolastico.

Il riconoscimento e non la negazione delle molteplici diversità costituisce un punto di partenza necessario per poter cercare e forse individuare le modalità per la gestione di quelli che potrebbero altrimenti diventare conflitti o insuccessi. La consapevolezza di tutti questi aspetti da parte dell'insegnante può contribuire in modo sostanziale alla creazione di un clima-classe

favorevole all'apprendimento. La messa in pratica di tecniche e strategie efficaci che tengano conto di quanto delineato può indubbiamente fare la differenza nella creazione di condizioni positive per l'attenzione e memorizzazione, che portino non solo ad una reale acquisizione, come definita da Krashen, ma anche ad un abbassamento del filtro affettivo, con un conseguente miglioramento della motivazione e dell'autostima. Avere un quadro completo dell'allievo straniero sarà quindi la base per costruire per lui un percorso didattico realmente individualizzato, sarà la condizione necessaria perché i suoi stili cognitivi e gli stili di insegnamento dei docenti non entrino in collisione, ma si incontrino costruttivamente all'interno di una scuola realmente interculturale.

PARTE OPERATIVA - C

Attività

Tenendo presente quanto emerso nella parte relativa alle applicazioni pratiche, riflettete sulla vostra esperienza personale in classe per individuare quali elementi mettete già in pratica e quali aspetti potreste integrare.