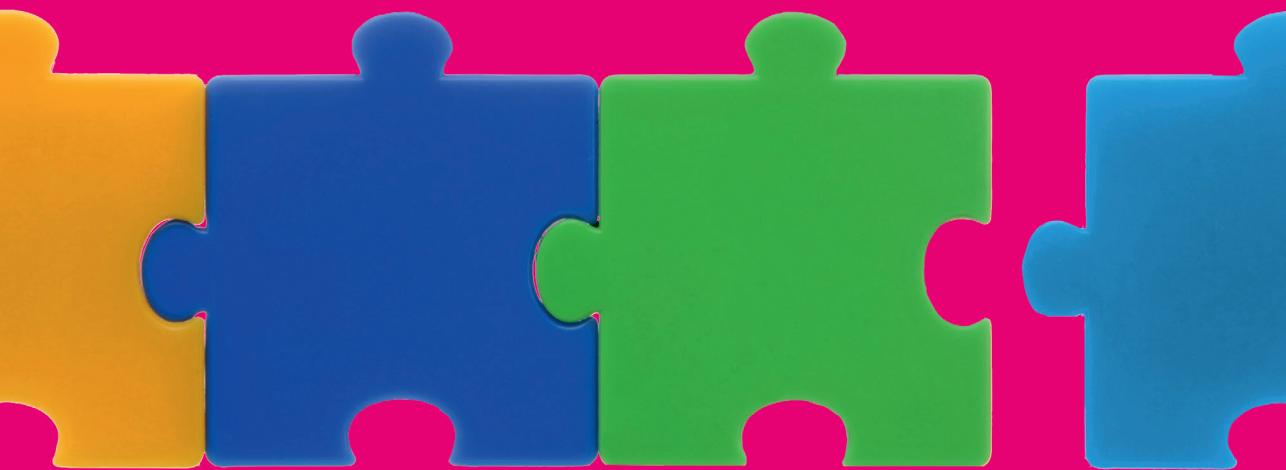


A cura di Luigi d'Alonzo

Ognuno è speciale

Strategie per la didattica differenziata



Indice

Introduzione	7
--------------	---

Parte prima

Promuovere l'innovazione tra evidenze e opportunità pedagogiche	11
--	----

1. Scuola e complessità: oltre i luoghi comuni	12
---	----

La complessità del contesto scolastico attuale	12
La gestione dei fenomeni complessi	13
Una scuola al passo con i tempi	15
La fotografia degli alunni: dimensioni emergenti e riflessioni pedagogiche	19
Alcuni dati per cominciare	20
Gli studenti con DSA	22
Un panorama variegato	22
Il problema dell'insoddisfazione	25
L'abbandono scolastico	27
Il ruolo del docente	31
Il ruolo della rete: famiglia e servizi	35

2. La sfida della differenziazione didattica	38
---	----

Innovazione didattica e nuove prospettive	38
Il digitale è innovazione?	40
Una nuova didattica per l'inclusione	44
La differenziazione didattica	47
Il modello di Tomlinson	48
La didattica per competenze	49
Conoscere i propri studenti	50
Le radici scientifiche: modelli e quadri di riferimento teorici	54
Vygotskij e la teoria della Zona di Sviluppo Prossimale	55
Gardner e la teoria delle intelligenze multiple	56
Sternberg e la teoria della prospettiva triarchica dell'intelligenza	58
Silver, Strong e Perini e la teoria dei quattro stili di apprendimento	59
Gli stili di apprendimento di Dunn e Dunn	59
Progettare la differenziazione a scuola: istruzioni per l'uso	60
Come formare una cultura inclusiva	62

L'ambiente di apprendimento	64
Quali strategie didattiche per la differenziazione?	66
Le stazioni di lavoro	66
I centri di interesse	67
I centri di apprendimento	67
Le tabelle di scelta	67
Gli organizzatori grafici	67
I gruppi flessibili	68
La stratificazione dell'apprendimento	68
3. La differenziazione didattica: metodi e strumenti	69
Dalla differenziazione implicita alla differenziazione esplicita	69
La metafora della caffettiera	71
Conoscere per differenziare: il Profilo di Funzionamento Individuale	73
I punti di forza e le fragilità dell'alunno	74
Gli interessi elettivi manifestati	76
I modi di apprendere	77
Le variabili emotive e motivazionali	80
Le competenze sociali e le modalità relazionali	81
Dal Profilo di Apprendimento Individuale al Profilo di Classe: la scheda di osservazione	82
La carta di identità dello studente	83
Il Profilo di Classe	85
La progettazione delle Unità di Apprendimento	89
La fase di pre-assessment	90
Le strategie da mettere in campo	91
Differenziare per contenuto	95
I centri di interesse	98
Differenziare per processo	98
La strategia del <i>Think-Pair-Share</i>	98
La strategia del <i>Jigsaw</i>	99
La strategia RAFT	100
Le stazioni di apprendimento	102
La differenziazione per prodotto	104
Altri tipi di differenziazione	105
La valutazione del progetto	105
La valutazione	106
Come fare lezione in modo differenziato?	111
Riflessioni conclusive	120

Parte seconda

La sperimentazione della differenziazione didattica a scuola	121
4. La differenziazione didattica nella Scuola dell'infanzia	122
La Scuola dell'infanzia: peculiarità e aspetti operativi	122
Le scuole coinvolte: i dati	124
Buone prassi per la realizzazione di Unità di Apprendimento differenziate	126
I risultati dell'indagine	129
Ricadute sulla didattica	129
Punti di forza e criticità	130
Vantaggi per la didattica	130
Vantaggi per il lavoro di team	131
Le criticità	131
La valutazione dell'autoefficacia degli insegnanti	133
5. La differenziazione didattica nella Scuola primaria	136
La Scuola primaria: peculiarità e aspetti operativi	136
Le scuole coinvolte: i dati	139
Buone prassi per la realizzazione di Unità di Apprendimento differenziate	142
Differenziare per contenuto, processo e prodotto	144
Contenuto	144
Processo	145
Prodotto	145
Valutazioni conclusive	146
Ricadute sulla didattica	147
Punti di forza e criticità	148
Lo studente al centro	148
Empatia e collaborazione in classe	149
Le ricadute sui docenti	149
Le criticità	150
La valutazione dell'autoefficacia degli insegnanti	152
6. La differenziazione didattica nella Scuola secondaria di primo grado	156
La Scuola secondaria di primo grado: peculiarità e aspetti operativi	156
Le scuole coinvolte: i dati	157
Buone prassi per la realizzazione di UdA differenziate	160
Punti di forza e di criticità	171
La valutazione dell'autoefficacia degli insegnanti	172
7. La differenziazione didattica nella Scuola secondaria di secondo grado	178
La Scuola secondaria di secondo grado: peculiarità e aspetti operativi	178
Le scuole coinvolte: i dati	180

3. La differenziazione didattica: metodi e strumenti

Roberta Sala e Gianni Zampieri

Dalla differenziazione implicita alla differenziazione esplicita

Partiamo da questo scenario, relativo a una situazione che si è realmente verificata in una Scuola primaria.

Martedì mattina, classe 4B. Gli alunni sono impegnati a leggere un brano dell'antologia scelto dalla maestra Anna: Elena sembra molto incuriosita e si divora il brano con grande interesse, Andrea appare assopito e ha tutta l'aria di utilizzare il libro come se fosse uno schermo; Gigi, dopo due minuti, ritiene di aver letto abbastanza, mentre Silvia non ha ancora iniziato perché troppo concentrata a chiacchierare con la sua amichetta Ilaria. Di fianco a loro, Alberto prosegue affannosamente nella sua lettura: capo chino sul libro, volto rosso e sudato, le mani che comprimono le orecchie, il respiro corto. L'insegnante Anna, che percepisce il disagio dell'alunno, si avvicina a lui e con dolcezza gli sussurra: «Alberto, tutto bene? Non occorre che tu legga proprio tutto ora. Puoi prenderti una pausa. Andrai avanti quando sarai meno stanco».

A queste parole, Alberto si alza di scatto e urla: «Nooooo!!! Dopo rimango indietro!!!». Tutti i compagni si voltano nella sua direzione, un po' preoccupati ma, nello stesso tempo, non del tutto sorpresi dalla reazione del compagno. In effetti Alberto, bambino con autismo, non è nuovo a questi comportamenti, dettati da un vissuto molto intenso di ansia da prestazione. Pur essendo un bambino ad alto funzionamento, e forse proprio in virtù di questo motivo, Alberto conosce i propri limiti e teme di non riuscire a tenere il passo con i compagni, soprattutto nei pomeriggi in cui è costretto a lasciare presto la scuola per andare a fare le sue consuete terapie al centro che lo ha in carico.

La maestra Anna, che ormai conosce molto bene Alberto (e tutti gli altri alunni), ha un'idea brillante che condivide con la classe: «Bambini, ho avuto una pensata! Avete presente quando andate dal dottore? Appena finisce di visitarvi, scrive su un foglietto quale medicina dovete prendere e lo consegna alla mamma o al papà. Su quel foglietto, che si chiama ricetta, c'è scritto non solo la medicina

più adatta per voi, ma anche quanta ne dovete prendere. Sapete cosa facciamo? Immaginate che la maestra Anna, che vi conosce bene e sa di cosa avete bisogno, scriva su alcuni foglietti quello che secondo lei dovrete fare: per esempio, a te, Elena, scriverei di raccontarci cosa ti appassiona così tanto nella tua lettura ... Gigi, sul tuo biglietto c'è scritto di provare a rileggere con calma un'altra volta ... Alberto, vieni qui... Indico con un segno chiaro il brano che dovrete leggere e fino a che punto lo devi leggere. Del resto, imparare cose nuove è come prendere una buona medicina per la vostra mente e allora, se mi date una mano a trovare un blocchetto e a mettere il timbro della scuola su ogni foglio, possiamo creare il nostro ricettario, così diamo inizio a questa nuova abitudine.

Che cosa sta succedendo nella classe 4B? Quali sono le ragioni che hanno spinto l'insegnante a improvvisare una strategia di questo tipo e a condividerla con la classe?

Sicuramente, alla base c'è una sua sensibilità a ragionare in termini di diversità e a comprendere che tutti gli alunni manifestano bisogni educativi differenti e che, come tali, vanno colti, accettati e compresi. Nel suo piccolo, seppur in modo estemporaneo e poco sistematizzato, la maestra Anna sta provando a differenziare.

Questo semplice esempio ci fa comprendere come a volte non sia poi così raro riscontrare nelle classi delle nostre scuole qualche timido tentativo, da parte di insegnanti attenti e consapevoli, di offrire opportunità di apprendimento modulate sui differenti bisogni dei loro alunni e questo avviene attraverso la predisposizione, a volte isolata ma non per questo meno incisiva, di materiali, strumenti e modalità di presentazione delle attività, che possono variare in base al tempo richiesto di prestazione, al formato in cui vengono presentati gli stimoli, al dosaggio del contenuto da apprendere. Questi tentativi, frutto della creatività personale e perlopiù legati, come nel caso di Alberto, alla contingenza del problema da risolvere al momento, rappresentano un interessante serbatoio da cui partire. Potremmo definire "differenziazione implicita" l'insieme dei tentativi messi in atto in modo embrionale da alcuni docenti allo scopo di far fronte a determinati problemi e che, partendo da un processo di scoperta casuale, possono essere intenzionalmente reiterati nel tempo qualora si rivelassero efficaci e adeguati.

La maestra Anna ha scoperto per caso che la sua strategia, elaborata a partire dal bisogno evidente di Alberto di sentirsi sgravato dal fardello del fare tutto rispettando i tempi della classe, avrebbe potuto rivelarsi funzionale allo scopo e che quindi, una volta condivisa con le colleghe, avrebbe avuto tutti i presupposti per stabilizzarsi come *modus operandi* all'interno della sua classe. L'aspetto più interessante e degno di nota è che, al di là della strategia ideata al momento e sperimentata sul campo,

nella didattica portata avanti da Anna c'è già un'impronta marcatamente orientata alla differenziazione.

Naturalmente, manifestare una propensione alla differenziazione non rappresenta di per sé l'unica garanzia di efficacia. È necessario, infatti, che accanto all'inclinazione pedagogica di fondo, vi sia una ricerca intenzionale, sistematica e metodologicamente orientata, funzionale a imprimere direzionalità al processo di differenziazione didattica. In altri termini, la volontà non basta; occorre dotarsi di un solido impianto metodologico che, pur garantendo flessibilità e libertà di pensiero e di azione, possa arginare e meglio finalizzare la ricchezza di esperienze attuate nella quotidianità.

Due sono gli elementi costitutivi di questo impianto: la cornice epistemologica di fondo relativa ai presupposti della differenziazione didattica (così come sono stati ampiamente descritti nei capitoli precedenti) e, appunto, l'articolazione dell'impianto metodologico, il cui scopo è quello di orientare il processo in modo sistematico e controllato. In particolare, per poter differenziare nella didattica occorre saper:

- osservare gli alunni;
- progettare per Unità di Apprendimento (UdA) differenziate;
- mettere in atto un sistema di valutazione funzionale a far emergere i differenti modi di apprendere degli alunni.

La metafora della caffettiera

Per meglio comprendere il rapporto che esiste tra gli aspetti sopra indicati, proviamo ad aiutarci con l'immagine di una caffettiera (Fig. 1).

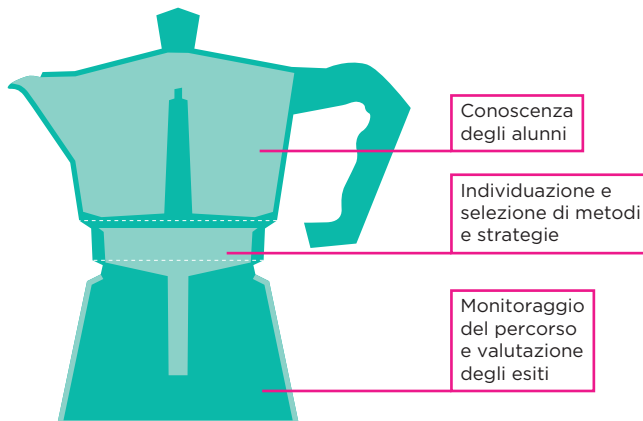


Figura 1. La "caffettiera della differenziazione".

Come ben sappiamo, una normale caffettiera è composta da tre elementi, indispensabili per poter fare un buon caffè: la caldaia, dove si versa l'acqua, il serbatoio e il filtro, in cui si introduce la polvere di caffè, e il cosiddetto bricco, ovvero la parte superiore da cui fuoriesce la bevanda. Naturalmente, tutto questo è alimentato dalla fonte di calore, senza la quale il processo non può iniziare.

Partendo da quest'ultimo elemento, il fuoco, potremmo dire che, fuori dalla metafora, la differenziazione didattica prende avvio da docenti impegnati, appassionati e sensibili, che hanno compreso l'importanza non solo di garantire a tutti le stesse opportunità, ma anche e soprattutto di fare in modo che queste opportunità possano essere realizzate in modi e con mezzi diversi. In altri termini, docenti che hanno compreso che il fare lezione in modo trasmissivo e omologante non può essere la via giusta per intercettare e soddisfare i molteplici bisogni formativi degli alunni presenti nelle classi di oggi.

Tuttavia, come si diceva, il fuoco non basta. Occorre, come primo step, avviare il processo attraverso un'adeguata ed esaustiva osservazione delle caratteristiche degli alunni del gruppo-classe. Conoscere i modi che hanno di imparare, le loro aree di interesse, le condizioni di apprendimento che li facilitano o li ostacolano, gli aspetti emotivi che mettono in gioco nel loro processo di apprendimento è un passo di primaria importanza ai fini dell'elaborazione di un percorso di differenziazione didattica. Il presupposto di imprescindibilità di questa fase della progettazione è legato al fatto, evidente ma troppo spesso sottovalutato o addirittura misconosciuto, che differenziare non significa mettere sul piatto tante strategie diverse e già preconfezionate, ma in primo luogo capire le dimensioni che caratterizzano gli alunni nella loro specificità e originalità e, solo partendo da ciò, cercare di individuare possibili modi, condizioni e strategie per facilitare l'apprendimento e renderlo un'esperienza significativa.

Allo stesso modo del filtro della caffettiera, compito del docente è individuare e selezionare, sulla base di quanto rilevato nella fase precedente, i possibili scenari di differenziazione didattica, che contemplan i modi, i tempi e le strategie su misura degli alunni rispetto agli elementi raccolti e sintetizzati nel Profilo di Funzionamento precedentemente elaborato.

Infine, nella parte finale della caffettiera si trova l'output del processo, ovvero l'esito del percorso di apprendimento e la valutazione dello stesso. A tal proposito però bisogna tenere presente che l'accertamento degli esiti non può prescindere dal processo attraverso il quale si è arrivati ad acquisirli e a dimostrarli e che, quindi, non può esistere una valutazione se viene a mancare il monitoraggio costante e continuo di quanto gli alunni compiono per raggiungere la meta prefissata. Le tre macrocategorie sopra accennate, che rappresentano i tre elementi essenziali della caffettiera, costituiscono i tasselli fondativi della metodologia della differenziazione didattica:

- la conoscenza approfondita degli alunni (osservazione ed elaborazione del Profilo di Apprendimento);
- l'individuazione di metodi, strategie e strumenti;
- il monitoraggio e la valutazione del percorso e degli esiti di apprendimento.

L'intento di questo contributo è fornire al lettore chiavi interpretative e operative per poter declinare queste tre componenti che rappresentano i capisaldi della progettazione educativo-didattica nella prospettiva della differenziazione didattica. Per fare ciò, presenteremo uno strumento di valutazione iniziale/progettazione/valutazione finale, da noi già sperimentato nelle varie scuole dove abbiamo realizzato progetti di ricerca-azione sulla pratica della differenziazione, arricchito da indicazioni operative funzionali ad aiutare gli insegnanti ad attuare una metodologia di cui si avverte l'importanza, ma per mettere in campo la quale si è spesso privi di strumenti idonei.

Conoscere per differenziare: il Profilo di Funzionamento Individuale

Il primo step nella metodologia della differenziazione didattica consiste nello stabilire dei presupposti scientificamente solidi per poter avviare un processo di conoscenza degli alunni. Infatti, la differenziazione didattica non può ridursi a una mera scelta di varie strategie, alla stessa stregua di una cornucopia ricca di elementi di vario tipo, ma deve piuttosto definirsi in termini di una selezione accurata e oculata che faccia leva sulle personali e diverse caratteristiche degli alunni ai quali le proposte didattiche devono essere indirizzate.

Per poter procedere in questo modo, occorre elaborare un Profilo di Funzionamento degli alunni, vale a dire uno strumento conoscitivo che consente all'insegnante di ottenere e sintetizzare informazioni relative alle competenze, ai punti di forza e di debolezza degli alunni, al loro potenziale di apprendimento e alle barriere che lo ostacolano, ai loro modi di apprendere e alle condizioni psicologiche e ambientali che risultano per loro più agevolanti, alle loro attitudini e ai loro interessi.

Queste informazioni sono utili per l'insegnante, in quanto permettono di ottenere un Profilo di Classe (Quali sono i bisogni dominanti? Quali sono le condizioni che consentono ai nostri alunni di apprendere in modo più efficace e con maggior benessere?), ma anche e soprattutto di raccogliere informazioni dettagliate per ogni singolo alunno, con specifico riferimento a coloro che presentano Bisogni Educativi Speciali (BES).

Spesso, il modo più efficace per definire un concetto è rapportarlo al suo opposto. Nella tabella 1 riassumiamo gli aspetti che caratterizzano il Profilo di Funzionamento e quelli che, invece, non riguardano questo strumento.

IL PROFILO DI FUNZIONAMENTO NON È	IL PROFILO DI FUNZIONAMENTO È
Uno strumento classificatorio basato sull'accertamento dei livelli di apprendimento	Uno strumento che consente di ottenere una fotografia completa dell'alunno, non tanto sui livelli raggiunti quanto sulla qualità del suo apprendere, sul suo modo di approcciarsi al compito, sui suoi stili e sulle sue modalità di funzionamento cognitivo ed emotivo
Uno strumento finalizzato a rilevare solo gli aspetti cognitivo-strumentali e comunque legati agli apprendimenti curricolari	Finalizzato a far emergere anche e soprattutto gli interessi e le attitudini degli alunni, i loro vissuti emotivi, la loro motivazione e i loro stili attributivi
Un documento statico per ottenere dati di ingresso sugli alunni	Segue (e non decreta in anticipo) le conquiste degli alunni, i loro cambiamenti e loro mutabili condizioni. Per questo motivo deve essere snello e dinamico
L'ennesimo fardello completamente a carico dei docenti	Uno strumento che può risultare impegnativo all'inizio, ma poi si coglie ben presto la sua efficacia e la sua semplicità di applicazione. Inoltre, può comportare il coinvolgimento degli stessi alunni, in un percorso finalizzato alla consapevolezza di sé e allo sviluppo di competenze di autovalutazione rispetto al proprio apprendimento

Tabella 1. Gli elementi caratterizzanti il Profilo di Funzionamento.

Più specificatamente, il Profilo di Funzionamento può essere tratteggiato tenendo conto dei seguenti aspetti:

- i punti di forza e le fragilità dell'alunno;
- gli interessi elettivi manifestati;
- i modi di apprendere;
- le variabili emotive e motivazionali;
- le competenze sociali e le modalità relazionali.

I punti di forza e le fragilità dell'alunno

I punti di forza e le fragilità dell'alunno comprendono tutto ciò che riguarda le aree elettive di apprendimento, dove egli impara con maggiore facilità, e le aree dove invece incontra maggiori fatiche. Nel compilare questa sezione del Profilo di Funzionamento, tuttavia, è importante tenere conto anche e soprattutto degli aspetti emotivi, comportamentali e relazionali, vale a dire tutti quei fattori che possono rappresentare barriere o facilitatori rispetto allo star bene a scuola. Prendiamo, per fare un esempio, il caso di due studenti: Marco e Sara.

Marco manifesta particolari competenze in ambito logico-matematico, caratteristica che rappresenta senza dubbio un punto di forza; di fronte al più piccolo ostacolo che impedisce una soluzione immediata del problema, tuttavia, egli si ar-

rabia, rompe la matita e abbandona il compito, comportamenti che mostrano le sue difficoltà a tollerare una minima frustrazione e, di fatto, riducono e depotenziano il punto di forza sopra individuato.

Sara invece fa fatica, soprattutto nelle materie logicomatematiche e scientifiche, ma si impegna a fondo, non demorde e, comunque, ha perfettamente capito come fare per chiedere aiuto agli altri. Questo rappresenta un punto di forza, che non solo può compensare le sue fragilità cognitive, ma addirittura può costituire una base di partenza fondamentale per avviare un processo di potenziamento finalizzato a colmare le sue lacune.

Un primo tassello è quindi tracciato e può essere raffigurato, sempre basandoci sull'esempio presentato, nel modo indicato nella tabella 2.

ALUNNO	PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
Marco	Competente e rapido nel risolvere problemi matematici	Si arrabbia se non riesce subito
Sara	È perseverante e caparbia, anche quando si trova in difficoltà	Manifesta fragilità nel problem solving di tipo logico-matematico

Tabella 2. Esempificazione dell'analisi dei punti di forza e di debolezza nel Profilo di Funzionamento.

Per un insegnante è molto importante conoscere in modo dettagliato le fragilità degli alunni, perché questo gli consente di mettere a punto dispositivi mirati di aiuto, ma ancora di più di conoscerne i punti di forza. Questi infatti:

- rappresentano la base da cui partire, nella prospettiva di affrontare compiti via via più complessi;
- possono essere utilizzati per restituire all'alunno un'immagine positiva di sé, funzionale all'innalzamento dei suoi livelli di autostima;
- garantiscono una spendibilità al gruppo classe, nel senso che aiutano l'insegnante a far conoscere anche agli altri alunni le positività e le potenzialità di ognuno, eliminando in tal modo possibili attribuzioni negative, alla base di emarginazioni o stigmatizzazioni («Tanto lui non la sa fare questa cosa...»; «Lei mica capisce, sai? Io non la voglio nel nostro gruppo»).

Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, può essere utile istituire in classe la prassi delle "Pagine Bianche", vale a dire creare uno strumento sul quale si individuano alcune categorie di risorse necessarie per il buon funzionamento della classe; dopo averle raggruppate in ordine alfabetico, a ciascuna di esse si abbinano i nominativi degli alunni che, per loro particolari competenze, possono diventare punti di riferimento della classe nel momento in cui viene richiesto di svolgere determinate attività o di occuparsi di particolari mansioni (Fig. 2).



Figura 2. Le Pagine Bianche: un esempio di strategia di analisi e di condivisione dei punti di forza degli alunni.

Gli interessi elettivi manifestati

In qualsiasi percorso didattico non si può fare a meno di partire dagli interessi che gli alunni hanno coltivato dentro e fuori dalla scuola, allo scopo di gettare le basi di ancoraggio dei contenuti da apprendere con il mondo esperienziale di colui che apprende. Prima di poter fare ciò, occorre naturalmente conoscere le inclinazioni, gli hobby, i particolari interessi degli alunni e questo può avvenire tramite colloqui, interviste, questionari autoprodotti, vale a dire tutto ciò che può risultare utile a far emergere un mondo, a volte sommerso agli occhi dell'insegnante, ma che è ricco di significati e di potenziali punti di forte connessione con la proposta didattica. Significativo, a tal proposito, è il caso di Yuri.

Yuri, un ragazzino di 12 anni con disabilità intellettiva medio-lieve, non ha mai amato le materie di studio, in particolare ha sempre detestato storia. Il suo docente di sostegno, dopo aver tentato, invano, di motivarlo, ha preso una decisione strategica: ha interrotto l'attività e si è messo a parlare un po' con lui, prima del più e del meno, poi, in modo più specifico, cercando di indagare i suoi interessi. La chiacchierata si è rivelata particolarmente fruttuosa: Yuri, in modo del tutto inatteso, ha dichiarato un particolare amore per le auto d'epoca.

Da qui è stato poi semplice coinvolgere l'alunno in un'attività di raccolta delle immagini delle automobili preferite e cercare di dare loro una collocazione storica, abbinandole agli eventi più significativi successi in quei determinati periodi.

Riprendendo i casi di Marco e Sara citati in precedenza, dopo un'indagine come quella descritta potremmo inserire nella scheda a loro dedicata ulteriori informazioni, come riportato nella tabella 3.

ALUNNO	PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA	INTERESSI
Marco	Competente e rapido nel risolvere problemi matematici	Si arrabbia se non riesce subito	Giochi con i numeri, tipo la «Settimana Enigmistica»
Sara	È perseverante e caparbia, anche quando si trova in difficoltà	Manifesta fragilità nel problem solving di tipo logico-matematico	Interessi ancora non ben definiti, ma dichiara di amare il giardinaggio

Tabella 3. Esempificazione dell'analisi degli interessi nel Profilo di Funzionamento.

I modi di apprendere

Il concetto di stile di apprendimento, che tanto riscontro ha avuto nel panorama psicopedagogico e che rappresenta un costrutto indubbiamente molto importante ai fini della differenziazione didattica, richiama l'idea che colui che apprende adotti elettivamente una modalità nell'acquisire ed elaborare il materiale e che tale modalità presenti le caratteristiche di stabilità e di pervasività. In altri termini, chi apprende in un determinato modo, lo fa sempre in quel modo e rispetto a qualsiasi contenuto di apprendimento. Riteniamo che un concetto più ampio e flessibile come quello di modalità di apprendimento sia più adatto per gli alunni delle Scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, ossia per una fascia di età dove l'esplorazione, la sperimentazione e la conoscenza di sé sono ancora dimensioni *in fieri* e in costante fase di revisione e riadattamento. Inoltre, il concetto di stile, proprio per le caratteristiche sopra accennate, richiama all'idea qualcosa di poco modificabile, mentre allo stesso tempo sappiamo quanto sia fondamentale educare gli alunni ad adottare approcci flessibili a seconda delle varie tipologie di materiale di studio o di compiti da affrontare. Comunemente, quando si parla di stili si fa riferimento alla seguente macroclassificazione:

- *stile uditivo/verbale*, adottato da persone che preferiscono apprendere attraverso l'ascolto della spiegazione e la conversazione;
- *stile visivo*, utilizzato da chi predilige un approccio all'apprendimento basato sull'elaborazione iconica degli stimoli (parole scritte o immagini), sulla costruzione di immagini mentali, sulla memoria visiva;
- *stile cinestetico*, è tipico di chi elettivamente impara facendo, manipolando la realtà, sperimentando concretamente ed elaborando le informazioni dopo essersi coinvolti direttamente nel processo di apprendimento.

Mariani classifica gli stili di apprendimento collocandoli in tre differenti aree:

1. le modalità sensoriali di ingresso delle informazioni;
2. le modalità di elaborazione delle informazioni;
3. le condizioni di apprendimento.

Gli stili sopra descritti fanno parte della prima area (in Mariani, visivo verbale, visivo non verbale, uditivo, cinestetico)¹. La seconda area, invece, afferisce alle differenti modalità attraverso le quali le informazioni in ingresso vengono poi trattate: analitico, se la preferenza viene indirizzata sui particolari o, per contro, globale se si prediligono la visione di insieme e la sintesi. Infine, la terza area, che riguarda le situazioni preferite dal soggetto per lavorare, se per esempio individualmente o in un contesto sociale di gruppo.

Qui di seguito presentiamo uno strumento (Tab. 4), ispirato al lavoro di Mariani e da noi riadattato, riferito all'analisi delle modalità di apprendimento degli alunni della Scuola primaria, e quattro proposte di attività in cui è possibile rilevarle (Tab. 5).

Alunno	Sempre	Spesso	Quasi mai	Mai
1. Per comprendere un concetto o per approfondire un argomento, si trova a suo agio con immagini o filmati				
2. Impara preferibilmente ascoltando l'insegnante che spiega				
3. Preferisce imparare leggendo direttamente il libro di testo				
4. Predilige l'esperienza diretta (sperimentare, fare una ricerca...)				
5. Quando apprende dal libro, si avvale preferibilmente delle immagini del testo per ricordare				
6. Comprende meglio le istruzioni di un compito se vengono scritte alla lavagna				
7. Durante una lezione o una discussione deve disegnare o muovere le mani per concentrarsi				
8. Per comprendere meglio un argomento, preferisce parlarne con qualcuno (conversazioni in classe con insegnante o compagni)				
9. Per ricordare le informazioni, si avvale di mappe e di grafici				
10. Preferisce leggere libri, piuttosto che ascoltare o mettere in pratica				
11. Tende a mettere subito in pratica quello che deve fare				

¹ L. Mariani, *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*, Zanichelli, Bologna 2000; Id., *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*, Edizioni Libreriauniversitaria.it, Padova 2010.

	Sempre	Spesso	Quasi Mai	Mai
12. Tende a ripetere a voce alta le istruzioni date dall'insegnante o lette sul libro				
13. Preferisce osservare come si compie un'operazione piuttosto che leggere o ascoltare la spiegazione				
14. Si trova più a suo agio se vede scritte le cose che deve fare o ricordare				
15. Preferisce mostrare come si fa, piuttosto che descrivere o spiegare				
16. Se ne ha l'opportunità, chiede di poter riascoltare contenuti o indicazioni (da film, da registrazioni audio o semplicemente facendo ripetere dall'insegnante o dai compagni)				

Tabella 4. Strumento di rilevazione degli stili di apprendimento degli alunni della Scuola primaria. (Fonte: CeDisMa, 2017, adattamento da Mariani 2000, 2010).

Attività 1. Costruzione di un robot di Lego con modello
<p>Osservare se nell'esecuzione l'alunno preferisce:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ guardare il modello e copiare direttamente, passo dopo passo (visivo non verbale, analitico, sequenziale); ■ leggere le istruzioni scritte (visivo verbale, analitico, sequenziale); ■ riprodurre globalmente e in modo immediato la struttura del robot, inserendo successivamente i pezzi e modificando la loro posizione di volta in volta (cinestetico, simultaneo e globale); ■ ascoltare le istruzioni dalla voce dell'insegnante o di qualche compagno esperto (uditivo, sequenziale, analitico).
Attività 2. Imparare il terzo tempo del basket in palestra
<p>Osservare se nell'esecuzione l'alunno preferisce:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ guardare come si muovono gli altri e il numero dei passi che compiono e riprodurre (visivo non verbale, analitico, sequenziale); ■ contare il numero dei passi e riprodurli con il gesto commentandoli (visivo verbale, analitico, sequenziale); ■ sperimentare il movimento, mettendo subito in pratica dopo aver osservato una volta e correggendolo man mano (cinestetico, globale, simultaneo); ■ ascoltare con attenzione le parole dell'insegnante quando descrive i movimenti (uditivo, analitico, sequenziale).
Attività 3. Una ricerca sull'Impero romano
<p>Osservare se nell'esecuzione l'alunno preferisce:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ avvalersi di figure da ordinare in sequenza, per descrivere i concetti chiave e per illustrare le fasi dell'Impero (visivo non verbale, analitico, sequenziale); ■ evidenziare alcune parole scritte, che descrivano i concetti chiave o che illustrino le fasi dell'Impero (visivo verbale, analitico, sequenziale); ■ mettersi subito all'opera, andando alla ricerca di fonti diverse e di materiali di varia natura (cinestetico, globale, simultaneo); ■ ascoltare attentamente la spiegazione dell'insegnante o rievocare le frasi più emblematiche di alcuni film sull'argomento (uditivo).

Attività 4. Risolvere operazioni matematiche
<p>Osservare se nell'esecuzione l'alunno preferisce:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ utilizzare la linea dei numeri (visivo non verbale); ■ utilizzare strategie di memorizzazione del riporto, come trascriverlo a parte (visivo verbale); ■ contare con le dita o utilizzare materiale concreto, come gettoni (cinestetico); ■ ripetere le procedure di calcolo ad alta voce (uditivo).

Tabella 5. Condizioni e criteri per l'osservazione degli stili di apprendimento (Fonte: CeDisMa, 2017).

La tabella relativa agli esempi di Marco e Sara precedentemente presentati si arricchisce dunque di ulteriori elementi (Tab. 6):

Alunno	Punti di forza	Punti di debolezza	Interessi	Stili di apprendimento
Marco	Competente e rapido nel risolvere problemi matematici	Si arrabbia se non riesce subito	Giochi con i numeri, tipo la «Settimana Enigmistica»	Visivo verbale; analitico; individuale
Sara	È perseverante e caparbia, anche quando si trova in difficoltà	Manifesta fragilità nel problem solving di tipo logico-matematico	Interessi ancora non ben definiti, ma dichiara di amare il giardinaggio	Visivo non verbale e cinestetico; globale; lavora in gruppo

Tabella 6. Esempificazione dell'analisi degli stili di apprendimento nel Profilo di Funzionamento.

Le variabili emotive e motivazionali

Gli alunni differiscono gli uni dagli altri non solo sul piano delle competenze manifestate o degli stili di apprendimento adottati, ma anche e soprattutto nel loro modo di stare in classe, di affrontare l'avventura di nuovi apprendimenti, spesso faticosa e ardua per alcuni, sorprendente e coinvolgente per altri.

L'elemento motivazionale è una chiave di volta del successo formativo e, quindi, conoscere e capire i livelli di coinvolgimento degli studenti e se sono determinati da fattori esterni (motivazione estrinseca) o da fattori interni (motivazione intrinseca) è un dato di partenza non trascurabile, a maggior ragione se si considera che questi aspetti sono spesso influenzati dal gioco dinamico, ma non sempre costruttivo, delle aspettative che gli adulti di riferimento nutrono nei loro confronti. Le aspettative di successo o, specularmente, di insuccesso rappresentano un volano virtuoso o distruttivo, in quanto incidono in modo significativo sulla tenuta dei ragazzi in termini di impegno e sulla loro motivazione allo studio. Conoscere le biografie degli alunni, necessariamente diverse, costellate dai loro successi o insuccessi e come questi aspetti abbiano condizionato la loro autostima può essere un passo importante per variare le richieste e per tarare le aspettative di esito su standard realmente rispondenti ai differenti bisogni degli alunni.

Anche gli stili attributivi, che si riferiscono alla teoria dei *Locus of Control*², rappresentano un'area degna di interesse. Con il costrutto *Locus of Control* si indica la modalità attraverso la quale gli studenti attribuiscono gli esiti dei loro successi o insuccessi a eventi esterni (severità del docente, sfortuna, complessità del compito, disturbo dei compagni) o a eventi interni (impegno, grado di preparazione, motivazione, stati emotivi) e controllabili («So che posso farcela se solo mi impegno di più») o non controllabili («Non ci provo neanche, tanto la prof. mi ha preso di mira»). Uno strumento utile per conoscere le diverse caratteristiche degli alunni secondo questa prospettiva è rappresentato da *Amos 8-15*, una batteria di valutazione e di autovalutazione della abilità di studio, al cui interno sono contenuti differenti questionari che riguardano anche le convinzioni che gli studenti maturano rispetto all'apprendimento e agli stili attributivi³.

Le competenze sociali e le modalità relazionali

Se partiamo dal presupposto che l'apprendimento non può e non deve avvenire in un vuoto sociale, comprendiamo facilmente come una conoscenza preliminare relativa alla predisposizione degli alunni a lavorare con gli altri, piuttosto che a condividere idee, strategie e strumenti con i compagni rappresenti un elemento degno di particolare attenzione. Sapere se un alunno predilige il lavoro individuale, di coppia o di gruppo, se tende a collaborare piuttosto che a imporre il proprio punto di vista, se prende iniziative sociali o se accetta tutto passivamente, se riceve tanti o pochi rifiuti, se è accolto e valorizzato dagli altri, se tende a essere leader o gregario, è importante poiché aiuta l'insegnante a riflettere strategicamente su quale impostazione metodologica dare alla sua didattica. Per esempio, qualora dovesse intraprendere, come è auspicabile, un percorso di apprendimento cooperativo, avere elementi in più su come formare i gruppi, su quale tipologia di unità di lavoro investire, su come assegnare i ruoli potrebbe risultare oltremodo determinante ai fini dell'efficacia del percorso stesso. Da questo punto di vista, nulla può sostituire l'osservazione degli alunni, soprattutto nei momenti meno strutturati come l'intervallo o le gite, per meglio comprendere come si relazionano, quali atteggiamenti assumono, che tipo di dinamiche mettono in atto.

Unendo questi due ultimi aspetti, i Profili di Funzionamento dei nostri due alunni, Marco e Sara, possono essere completati come indicato nella tabella 7.

² B. Weiner et al., *Perceiving the Causes of Success and Failure*, General Learning Press, Morristown (NJ) 1971; B. Weiner, *An Attributional Approach for Educational Psychology*, in L. S. Shulman (ed.), *Review of Research in Education*, vol. 4., Peacock, Itasca (IL) 1976; Id., *An Attributional Theory of Achievement, Motivation and Emotion*, in «Psychological Review», 92, 1985, pp. 548-573.

³ C. Cornoldi, R. De Beni, C. Zamperlin, C. Meneghetti, *Amos 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Erickson, Trento 2005.

Alunno	Punti di forza	Punti di debolezza	Interessi	Stili di apprendimento	Aspetti motivazionali e sociali
Marco	Competente e rapido nel risolvere problemi matematici	Si arrabbia se non riesce subito	Giochi con i numeri, tipo la «Settimana Enigmistica»	Visivo/verbale; analitico; individuale	Elevati livelli di motivazione intrinseca, alte aspettative su di sé, ansia da prestazione, scarsa tolleranza alla frustrazione, tendenza a lavorare da solo
Sara	È perseverante e caparbia, anche quando si trova in difficoltà	Manifesta fragilità nel problem solving di tipo logico-matematico	Interessi ancora non ben definiti, ma dichiara di amare il giardinaggio	Visivo non verbale e cinestetico; globale; lavora in gruppo	Motivazione estrinseca, senso di impotenza e bassa autostima, atteggiamento rinunciatario, tendenza a lavorare in coppia

Tabella 7. Esempificazione dell'analisi degli aspetti motivazionali e sociali nel Profilo di Funzionamento.

Dal Profilo di Apprendimento Individuale al Profilo di Classe: la scheda di osservazione

Una volta analizzati tutti gli ingredienti basilari per poter elaborare un Profilo dinamico, efficace e funzionale dell'alunno e pur avendo compreso l'importanza di compiere un passo di questo tipo, anche l'insegnante più attento e ben disposto potrebbe formulare, non senza un buon grado di preoccupazione, la seguente obiezione: ma è possibile raccogliere tutti questi dati per ogni singolo alunno? In termini di onerosità, considerato che le classi sono numerose, come si può pensare che per ogni alunno si possa ottenere una conoscenza così approfondita e articolata?

Effettivamente, dal punto di vista della sostenibilità pedagogica, la risposta non può essere altro che negativa. Tuttavia, alcune considerazioni di fondo permettono di definire meglio come procedere.

In primo luogo al docente, per differenziare, non occorre avere dati singoli e disaggregati, ma piuttosto gruppi di Profili di Funzionamento, ovvero le costellazioni più significative, frequenti e dominanti che si ha modo di osservare all'interno della classe. Questo significa che non è necessario entrare nello specifico e in modo dettagliato nella rilevazione micrometrica delle caratteristiche di ogni singolo alunno, ma individuare nuclei di Profili emergenti, nei confronti dei quali mettere in atto un processo di differenziazione didattica. Il livello di dettaglio di analisi può casomai aumentare qualora si avvertisse la necessità di approfondire la conoscenza di alunni che manifestano BES o per i quali si ritiene, per ragioni diverse, di dover mettere in atto un percorso di comprensione più esaustivo e articolato.

Occorre quindi stendere un Profilo di Classe, che non può in alcun modo rappre-