Differenziare gli apprendimenti

Educazione linguistica e gestione dell'eterogeneità

Luciano Mariani

Differenziare gli apprendimenti

Learning Paths – Tante Vie Per Imparare

www.learningpaths.org

Prima edizione 2015

Creative Commons Attribuzione-Non commerciale-Non opere derivate 2.5 Italia License

Quest'opera è stata rilasciata con licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 2.5 Italia. Per leggere una copia della licenza visita il sito web http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/it/ o spedisci una lettera a Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

ISBN 978-1-326-45193-6

Differenziare gli apprendimenti

Educazione linguistica e gestione dell'eterogeneità

Luciano Mariani

Learning Paths – Tante Vie Per Imparare

www.learningpaths.org

Il sito bilingue (italiano e inglese) *Learning Paths - Tante Vie Per Imparare* (www.learningpaths.org), curato da Luciano Mariani, si propone come "portale dedicato" agli stili e strategie di apprendimento e insegnamento, alla motivazione, alle convinzioni e a gli atteggiamenti e all'autonomia del discente. Offre contributi teorici, questionari, dimostrazioni dell'applicazione di strategie, materiali ad uso dello studente e dell'insegnante, bibliografie, collegamenti, e sezioni speciali dedicate alla motivazione, alle convinzioni e al portfolio. E-mail: luciano.mariani@iol.it

Indice generale

INTRODUZIONE 1

UNA VISIONE D'INSIEME DEI CONTENUTI DI QUESTO VOLUME 2

LA DIFFERENZIAZIONE NELL'APPRENDIMENTO: UN SONDAGGIO DI CONVINZIONI E ATTEGGIAMENTI 4

PARTE PRIMA: LE DIFFERENZE INDIVIDUALI E L'ETEROGENEITÀ

1. VERSO PROFILI INDIVIDUALI DI APPRENDIMENTO 6

1.1 *Differenze individuali ed eterogeneità* 6

1.2 *La dimensione sociale delle differenze individuali* 8

2. ESEMPI DI MODALITÀ DI GESTIONE DELL'ETEROGENEITÀ 9

3. STILI DI APPRENDIMENTO E INTELLIGENZE MULTIPLE 11

3.1 *Introduzione* 11

3.2 *Le preferenze fisico-ambientali* 13

3.3 Le *modalità sensoriali* 14

3.4 Gli *stili cognitivi* 15

3.5 I *tratti di personalità* 16
3.6 I *descrittori degli stili: tendenze, non valori assoluti* 17
3.7 *Le intelligenze multiple* 18

4. COMPITI, STILI DI APPRENDIMENTO E STILI DI INSEGNAMENTO 21
4.1 *Compiti e stili* 21
4.2 *Stili di apprendimento e stili di insegnamento* 22

PARTE SECONDA: GLI APPROCCI DIDATTICI PER LA GESTIONE DELL'ETEROGENEITÀ

5. LA DIDATTICA VARIATA 26

6. LA DIDATTICA DIFFERENZIATA 31
6.1. *Introduzione* 31
6.2 Perché *e* per chi *differenziare* 31
6.3 Che cosa *e* come *differenziare* 34
6.4 *Presupposti per la differenziazione* 35

7. LA DIDATTICA STRATEGICA-METACOGNITIVA 36

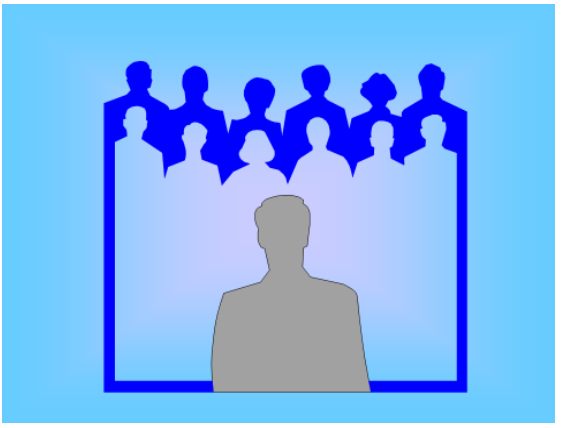
8. LA DIDATTICA COOPERATIVA 40
8.1. *Introduzione* 40
8.2 *Le strutture di scopi* 40
8.3 *Gli elementi-base*
8.3.1 *L'interazione promozionale faccia-a-faccia* 41
8.3.2 *L'interdipendenza positiva* 42

8.3.3 *La responsabilità individuale e di gruppo* 44
8.3.4 *L'insegnamento esplicito delle abilità sociali* 44
8.3.5 *La revisione del lavoro e l'autovalutazione individuale e di gruppo* 45

PARTE TERZA:
LA DIDATTICA DIFFERENZIATA:
ANALISI DI COMPITI 54

BIBLIOGRAFIA 67

INTRODUZIONE



"Ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare. La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l'armonia. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che prova la stessa sinfonia. E se hai ereditato il piccolo triangolo che sa fare solo tin tin, o lo scacciapensieri che fa soltanto bloing bloing, la cosa importante è che lo facciano al momento giusto, il meglio possibile, che diventino un ottimo triangolo, in impeccabile scacciapensieri, e che siano fieri della qualità che il loro contributo conferisce all'insieme. Siccome il piacere dell'armonia li fa progredire tutti, alla fine anche il piccolo triangolo conoscerà la musica, forse non in maniera brillante come il primo violino, ma conoscerà la stessa musica."

Fece una smorfia fatalista:

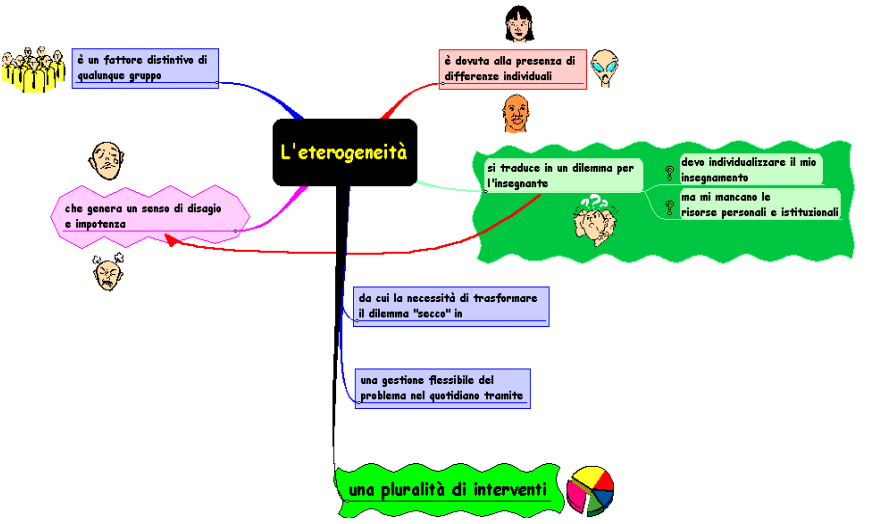
"Il problema è che vogliono farci credere che nel mondo contino solo i primi violini".

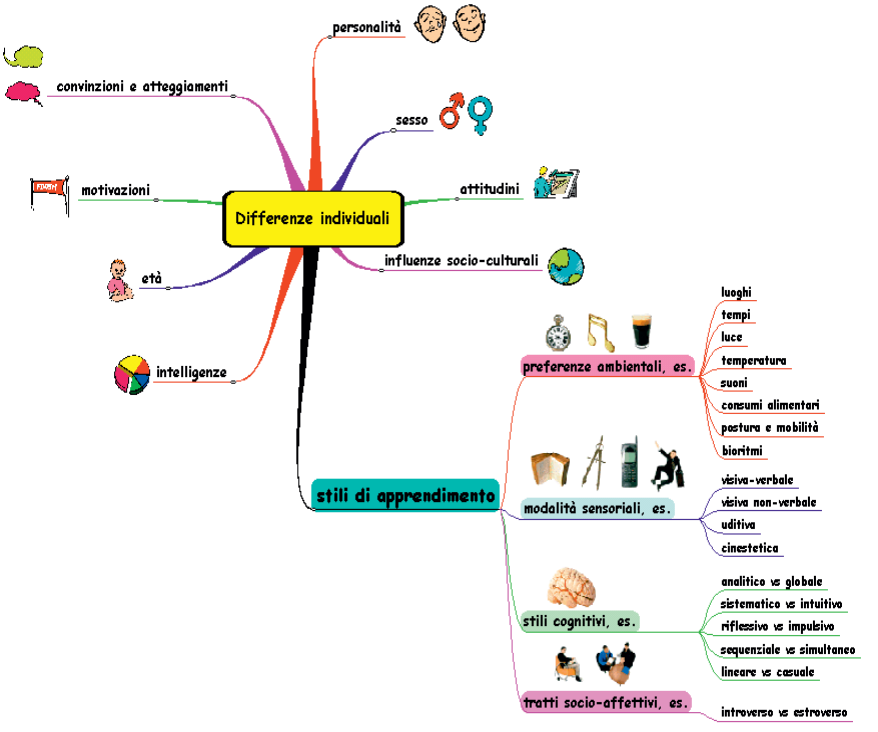
Una pausa:

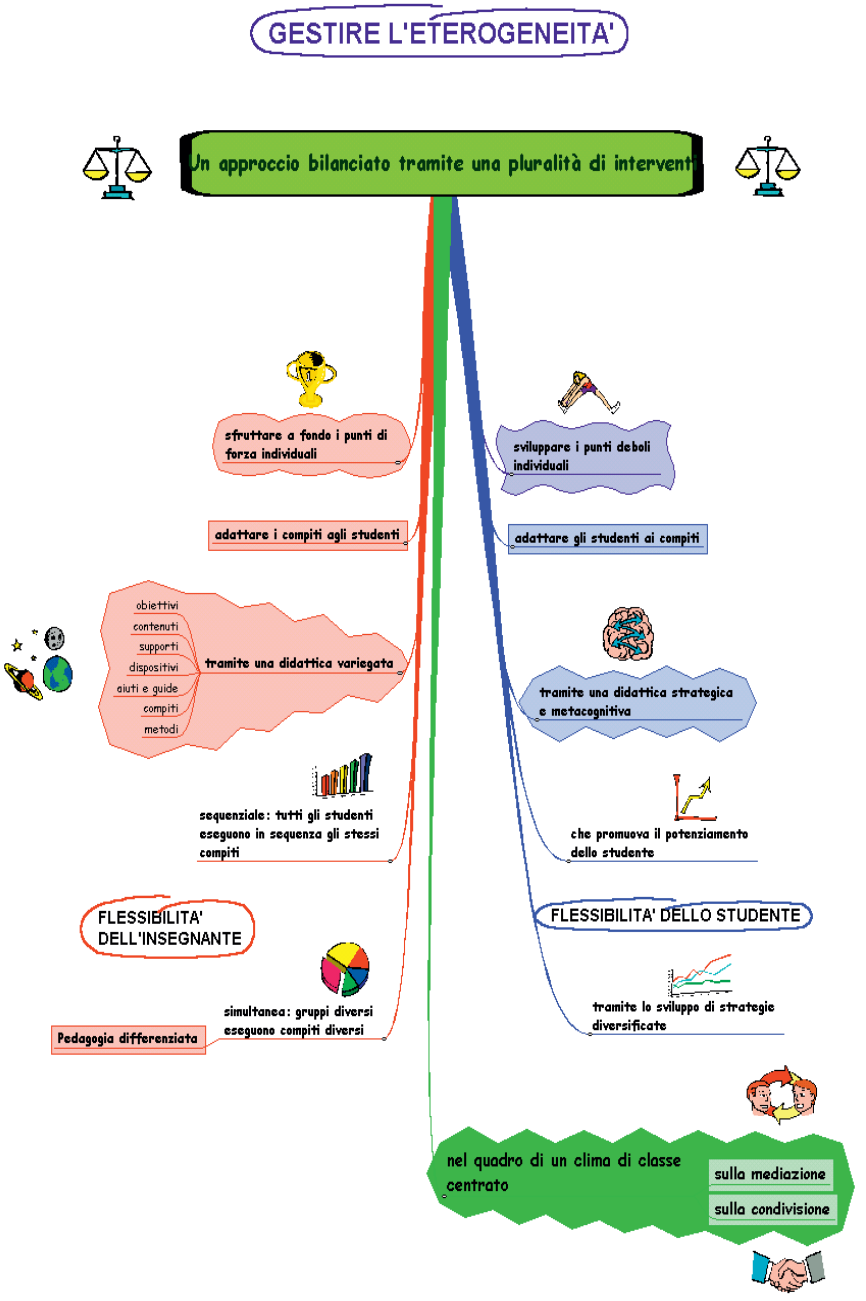
"E alcuni colleghi si credono dei Karajan che non sopportano di dover dirigere la banda del paese. Sognano tutti la Filarmonica di Berlino, è comprensibile….".

Daniel Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano, 2008 (ed. or. *Chagrin d'école*, Gallimard, Paris, 2007), pp. 107-108.

UNA VISIONE D'INSIEME DEI CONTENUTI DI QUESTO VOLUME






GESTIRE L'ETEROGENEITA'
Un approccio bilanciato tramite una pluralità di interventi
sfruttare a fondo i punti di forza individuali
sviluppare i punti deboli individuali
adattare i compiti agli studenti
adattare gli studenti ai compiti
obiettivi
contenuti
supporti
dispositivi
aiuti e guide
compiti
metodi
tramite una didattica variegata
tramite una didattica strategica e metacognitiva
sequenziale: tutti gli studenti eseguono in sequenza gli stessi compiti
che promuova il potenziamento dello studente
FLESSIBILITA' DELL'INSEGNANTE
FLESSIBILITA' DELLO STUDENTE
simultanea: gruppi diversi eseguono compiti diversi
tramite lo sviluppo di strategie diversificate
Pedagogia differenziata
nel quadro di un clima di classe centrato
sulla mediazione
sulla condivisione

LA DIFFERENZIAZIONE NELL'APPRENDIMENTO: UN SONDAGGIO DI CONVINZIONI E ATTEGGIAMENTI

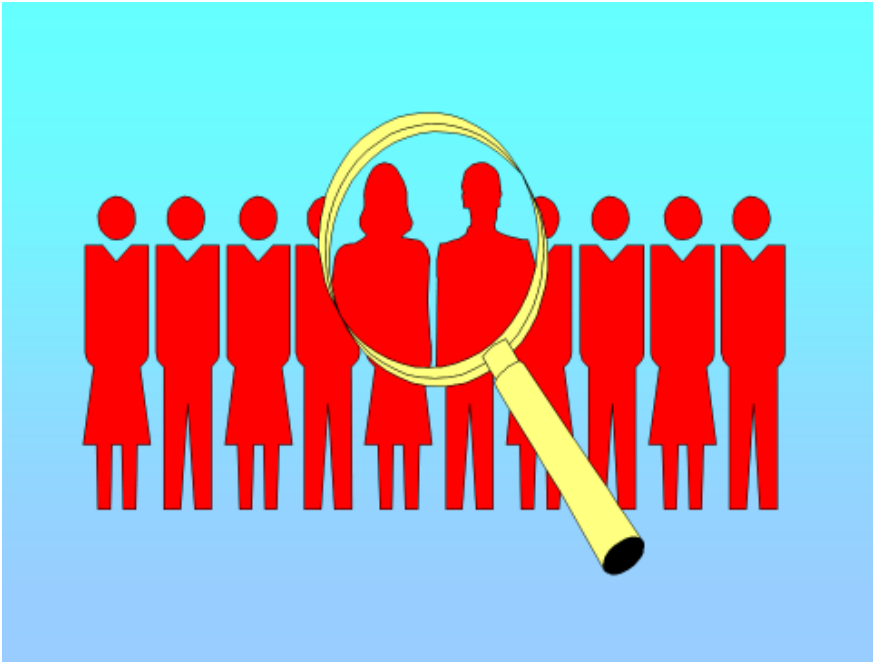
Leggi ogni affermazione e segna con (√) la colonna appropriata:
3. Sono totalmente d'accordo **2.** Sono abbastanza d'accordo
1. Sono solo parzialmente d'accordo **0.** Non sono affatto d'accordo
Poi confronta e discuti le tue opinioni.

N.B. Potrai anche compilare il questionario una seconda volta, dopo aver svolto le attività in questo volume, per verificare se e quanto le tue opinioni siano cambiate.

	3.	**2.**	**1.**	**0.**
1. Individualizzare i percorsi formativi, nel senso di progettare un percorso particolare per ogni studente, è un'utopia.				
2. Una didattica che sottolinea le differenze finisce per "etichettare" le persone e rinchiuderle nella loro diversità.				
3. E' paradossale puntare sulla differenziazione quando oggi si lavora per raggiungere standard comuni e livelli di competenze predefiniti.				
4. Variare e differenziare materiali e attività richiede tempi ed energie ben al di sopra di quelli di cui dispone normalmente un insegnante.				
5. La flessibilità dell'insegnante nell'adattarsi agli studenti non li stimola a sapersi adattare alle richieste della scuola e della vita.				
6. I migliori risultati si ottengono quando gli stili di apprendimento degli studenti corrispondono agli stili di insegnamento.				
7. Le strategie metacognitive (di pianificazione, controllo e autovalutazione) si sviluppano in tutti gli studenti senza farne oggetto di insegnamento esplicito.				
8. L'apprendimento cooperativo non può funzionare in classi, scuole, sistemi e società in cui si privilegia la competizione.				
9. E' responsabilità dell'insegnante regolare la partecipazione degli studenti nel gruppo-classe.				
10. L'apprendimento cooperativo è efficace ma richiede un investimento di tempo che viene sottratto allo svolgimento del programma.				

PARTE PRIMA

LE DIFFERENZE INDIVIDUALI E L'ETEROGENEITÀ



1. VERSO PROFILI INDIVIDUALI DI APPRENDIMENTO

1.1 *Differenze individuali ed eterogeneità*

La presenza sempre più massiccia di studenti di etnie diverse nella popolazione scolastica ha contribuito a richiamare l'attenzione su una caratteristica costante di ogni gruppo-classe, e cioè la sua eterogeneità. Gli studenti sono diversi per una miriade di fattori, qui di seguito elencati e riassunti anche nella Fig. 1 (da Mariani 2010):

- età, sesso, orientamento sessuale, personalità;
- etnia, religione, lingua materna, retroterra socioculturale;
- attitudini, stili e ritmi di apprendimento, "intelligenze";
- convinzioni, atteggiamenti, motivazioni, valori;
- bisogni, interessi e scopi;
- risorse (competenze già acquisite: conoscenze e abilità, sia generali che linguistiche).

Fig. 1 – La gamma delle differenze individuali

L'apprendimento in ambienti istituzionali come la scuola ha richiesto, specialmente sotto la spinta della scolarizzazione di massa degli ultimi decenni, la definizione di curricoli che, almeno nelle intenzioni, assicurassero a tutti gli studenti un livello minimo di acquisizioni e l'uguaglianza delle opportunità formative. Questo obiettivo di equità, tuttavia, si è sempre scontrato con l'effettiva eterogeneità di ogni gruppo-classe, che nella maggior parte dei casi risulta omogeneo soltanto in base ad un unico fattore: l'età cronologica dei suoi componenti. I tentativi di ulteriore differenziazione

sono spesso stati concepiti in un'ottica di *deficit* (ad esempio, in funzione compensativa come i "corsi di recupero"), e raramente in un'ottica di *potenziamento* (ad esempio, valorizzando le potenzialità individuali, o prendendo in considerazione quelle che più recentemente sono state identificate come "eccellenze"). La presenza di differenze all'interno della classe, in definitiva, è quasi sempre stata vista come un problema a cui porre rimedio piuttosto che come un'opportunità di arricchimento per ciascuno e per tutti.

Pesano sulla questione e sulla sua gestione le convinzioni e gli atteggiamenti di tutti gli aventi causa (dagli insegnanti ai dirigenti, dagli studenti ai genitori), ma gli insegnanti in particolare si sono spesso sentiti divisi tra il desiderio di venire incontro ai profili individuali di apprendimento (risultato dell'interazione di tutti i fattori di differenza sopra elencati), da una parte, e la constatazione, a volte anche dolorosa, della difficoltà di gestire gruppi numerosi entro i tempi e gli spazi rigidi dell'istituzione-scuola. Questo atteggiamento dà spesso origine ad una sensazione di impotenza e di rassegnazione all'eterogeneità come male inevitabile. Si tratta ovviamente di una questione complessa, che non tollera soluzioni definitive o ricette valide in ogni circostanza, ma che, al contrario, può essere gestita solo con una *pluralità di interventi diversi*. Lo scopo principale di questo lavoro è proprio di considerare alcuni possibili approcci didattici che, se utilizzati in modo flessibile ed anche in combinazione tra loro, possono contribuire a valorizzare le diversità e ad aiutare ogni studente (ma anche ogni insegnante) a realizzare il più possibile le proprie particolari potenzialità e a prendersi cura delle proprie criticità, sviluppando e arricchendo nel tempo il proprio personale profilo di apprendimento (Fig. 2).

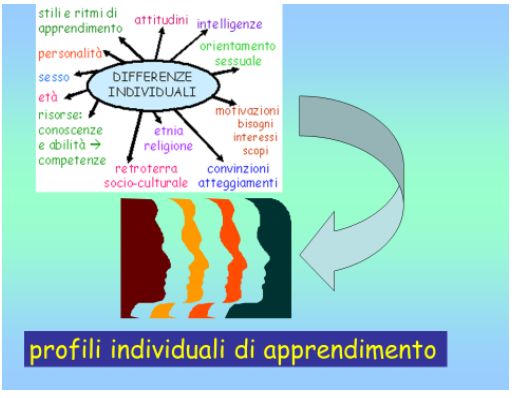


Fig. 2 - Dalle differenze individuali ai profili personali

1.2 *La dimensione sociale delle differenze individuali*

Differenze *individuali*, *individualizzazione*, piani *personalizzati* ... le parole chiave di questa tematica sembrano essere centrate tutte sulla dimensione personale e privata del singolo studente alle prese, quasi tra sé e sé, con i suoi compiti di apprendimento. Ma l'apprendimento di cui vogliamo occuparci in questa sede si realizza *in classe*, cioè in una dimensione sociale e culturalmente condizionata, in cui la particolarità del singolo si incontra o si scontra con le particolarità di molti altri individui, e, per di più, entro una cornice di lavoro che, persino nella lezione frontale più unidirezionale, non può non assumere le connotazioni di "impresa di gruppo", con le dinamiche relazionali e i "climi" che tutto questo comporta.

Dunque quando si parla di differenze individuali ci si deve riferire a individui che, dovendo necessariamente interagire tra loro, sviluppano dinamiche di confronto, di contrapposizione, o, in una prospettiva più positiva, di mediazione e negoziazione. Gli individui in classe non sono solo gli studenti, ovviamente, ma anche gli insegnanti: entrambi sono impegnati nella gestione di un compito di apprendimento (intendendo qui per "compito" qualunque attività finalizzata ad un apprendimento, dal più semplice esercizio di pratica di forme verbali al progetto complesso). Gli sforzi "strategici" dell'insegnante, con i quali cerca di facilitare l'esecuzione del compito, si intersecano con gli sforzi "strategici" dello studente, e dalla qualità ed efficacia di questa reciproca interazione dipende in definitiva la buona riuscita del lavoro; senza dimenticare che il contesto della classe è parte di un contesto più ampio, di scuola e società, con cui intrattiene rapporti reciproci continui, come è simbolizzato dalle frecce esterne nella Figura 3 (adattata da Mariani 2006).

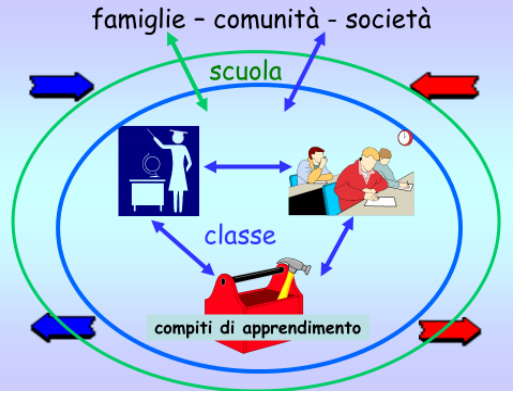


Fig. 3 - Il "compito" tra insegnamento e apprendimento

Se adottiamo questa ottica "di sistema", non è possibile considerare le differenze individuali esclusivamente come "problema privato" di chi impara: si dimenticherebbe che anche chi insegna è portatore di differenze individuali. Ad esempio, gli *stili di apprendimento*, su cui ci soffermeremo tra breve, sono uno dei fattori di variabilità individuale, e come tale sono riferibili sia allo studente che all'insegnante. Ha senso dunque trattare della gestione delle differenze solo in un contesto complessivo, di "clima di classe", in cui la dinamica tra gli persone è altrettanto importante dei singoli profili individuali.

2. ESEMPI DI MODALITÀ DI GESTIONE DELL'ETEROGENEITÀ

ATTIVITA' 1[1]

Alla pagina seguente sono elencate diverse modalità di gestione delle differenze individuali.

1. Quali sono *integrate* nelle attività quotidiane e quali sono realizzate in momenti *"speciali"*?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
"integrate"	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
"speciali"	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□

2. Quali sembrano rispecchiare di più un'ottica di *potenziamento* e quali un'ottica di *deficit*?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
"potenziamento"	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
"deficit"	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□

3. In che misura sono *"economiche"* per l'insegnante? Molto, abbastanza o poco?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

……

4. Quale/Quali modalità hai finora sperimentato come insegnante? Con quali risultati?

…….

5. Scegli una modalità che ti piacerebbe provare e spiega perché:

……..……

[1] Adattata da Mariani e Pozzo 2002.

1. Il mio insegnamento è molto vario. Facciamo lavori in coppia e di gruppo, guardiamo film, cantiamo canzoni e facciamo giochi – ma facciamo anche lavori impegnativi, di grammatica … per scoprire le regole facciamo "riflessione linguistica" a partire dai testi.

2. Quando facciamo i diversi compiti insegno le strategie, riferite a problemi specifici. Dico agli alunni quali strategie usare.

3. Nella nostra scuola usiamo delle fasce di livello: un'ora alla settimana due classi si uniscono e poi si dividono in tre gruppi di livello diverso, che lavorano con materiali diversi.

4. Cerco di osservare e ascoltare molto … e poi dò agli alunni un *feedback* personale sulla loro prestazione, riferito ad aspetti specifici del compito – per esempio, nel parlato, sulla scioltezza; nello scritto, su quegli aspetti in cui un alunno mostra di essere ancora debole.

5. Per quelli che hanno difficoltà ho fatto i corsi di recupero, ma devo dire che non funzionano con gli alunni demotivati, così quest'anno ho avviato un corso sulle abilità di studio.

6. Cerco di coinvolgere gli studenti proponendo delle scelte e delle decisioni da prendere: per esempio, sui testi da leggere, sui compiti da fare a casa, se usare una scaletta o una mappa mentale. Li incoraggio anche ad autovalutarsi e a valutarsi a coppie.

7. Per esempio, dò uno stesso testo a tre gruppi diversi, con consegne diverse, e poi ogni persona del gruppo interagisce con persone degli altri gruppi.

8. Aiuto i miei alunni a scoprire le strategie: per esempio, nell'ascolto non dico le strategie da usare, ma dopo un compito chiedo di lavorare in gruppo e dirsi i problemi che hanno incontrato e cosa hanno fatto per cercare di superarli.

9. Quest'anno abbiamo optato per lo "sportello", aperto una volta alla settimana con docenti diversi, che permette un rapporto più personalizzato e anche di calibrare gli interventi sui problemi dei singoli alunni.

10. Ho scoperto che il modo migliore per aiutare gli alunni è chiedere loro di darmi un *feedback* dopo un compito su cosa hanno saputo fare e sulle difficoltà. Così ottengo molti elementi utili per dare un sostegno mirato.

Commenti

1. Si possono considerare più "integrate" le modalità n. 1, 2, 4, 6, 7, 8 e 10; si possono considerare più "speciali" le modalità n. 3, 5 e 9.

2. Rispecchiano maggiormente un'ottica di potenziamento le modalità n. 1, 2, 4, 6, 8 e 10; rispecchiano maggiormente un'ottica di "deficit" le modalità n. 3, 5, 7 e 9.

Le 10 modalità riflettono diversi approcci, alcuni dei quali verranno approfonditi nelle sezioni successive di questo volume. In particolare:

1. una didattica "variata"

2. una didattica "strategica-metacognitiva", che parte dalla proposta di strategie da parte dell'insegnante;

3. una modalità organizzativa a livello di istituto;

4. il *feedback* personale da partedell'insegnante ai singoli alunni;

5. una modalità organizzativa, centrata sui contenuti disciplinari piuttosto che sulle "abilità di studio";

6. la condivisione delle scelte con gli studenti e l'incoraggiamento a prendere decisioni, compresa l'autovalutazione;

7. una didattica "differenziata";

8. una didattica "strategica-metacognitiva", che parte dalla "scoperta", verbalizzazione e socializzazione delle strategie usate dagli studenti (non necessariamente proposte dall'insegnante);

9. una modalità organizzativa a livello di istituto;

10. la richiesta di un *feedback* degli studenti da parte dell'insegnante.

3. STILI DI APPRENDIMENTO E INTELLIGENZE MULTIPLE

3.1 *Introduzione*

Tra le variabili individuali che più direttamente condizionano il processo di apprendimento, e che possono utilmente essere oggetto di considerazioni didattiche, concentreremo la nostra attenzione in questo paragrafo sugli stili di apprendimento. Secondo la definizione di Keefe (1979), "gli stili di apprendimento sono caratteristici comportamenti cognitivi, affettivi e fisiologici che funzionano come indicatori relativamente stabili di come i discenti percepiscono l'ambiente di apprendimento, interagiscono con esso e

vi reagiscono". E' importante riconoscere in questa definizione il carattere *olistico* degli stili (che coinvolgono l'intero organismo psicofisico), il loro valore come *indicatori* di preferenze personali, e il loro carattere dinamico in quanto mediatori tra le necessità dell'individuo e le caratteristiche dell'*ambiente* in cui si apprende, compresi dunque i rapporti interpersonali che vi si instaurano.

Ai fini della loro identificazione, è opportuno articolare gli stili in alcune grandi aree, tra loro interagenti:

- le preferenze fisico-ambientali;
- le modalità sensoriali;
- gli stili cognitivi;
- i tratti di personalità.

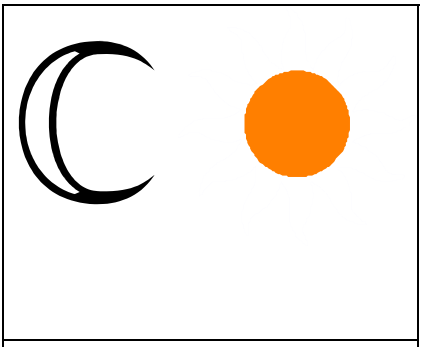
ATTIVITA' 2

Un primo approccio agli stili di apprendimento

Scegli la risposta che ritieni rappresenti meglio le tue preferenze.

1. Di solito preferisco lavorare e/o studiare

a) il mattino presto
b) di pomeriggio
c) la sera tardi
d) …….
e) non ho preferenze spiccate



2. Penso di imparare meglio

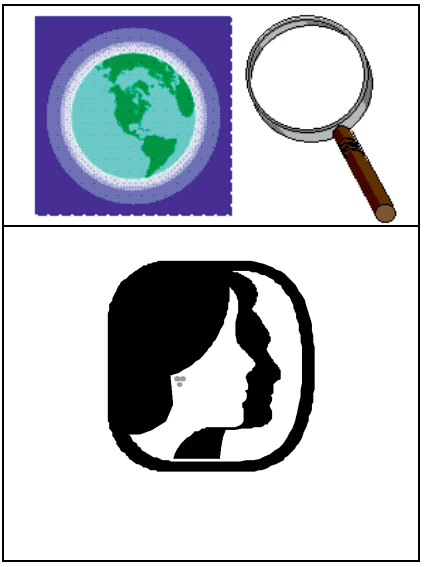
a) leggendo un testo
b) ascoltando una lezione
c) facendo qualcosa di concreto
d) in modi diversi a seconda delle circostanze

3. Nel leggere e nell'ascoltare

a) sento spesso la necessità di capire subito dettagli e punti specifici
b) mi accontento, almeno all'inizio, di cogliere le idee principali

4. Quando devo prendere delle decisioni

a) tendo a decidere solo in base ai puri fatti
b) tendo a decidere in base alle sensazioni e impressioni del momento
c) considero i fatti, ma non dimentico le emozioni



3.2 *Le preferenze fisico-ambientali*

Le *preferenze fisico-ambientali* (Fig. 4) riguardano le caratteristiche degli ambienti di apprendimento e i modi in cui gli individui vi reagiscono: ad esempio, il luogo in cui si apprende (all'aperto/al chiuso; a casa/a scuola; in una certa camera; con una certa disposizione di mobili), i tempi (in certi momenti della giornata; per periodi più o meno lunghi; con pause più o meno frequenti), la luce e la temperatura, i suoni (l'intolleranza o la necessità di stimoli uditivi come la musica), i consumi alimentari, la postura e la mobilità (la preferenza per una posizione seduta, sdraiata, eretta), e così via. Nonostante tutti questi siano fattori molto concreti e relativamente facili da identificare, la loro influenza sui modi e sui ritmi dell'apprendimento è spesso sottovalutata.

Fig. 4 – Le preferenze fisico-ambientali

3.3 *Le modalità sensoriali*

Le *modalità sensoriali* (Fig. 5) riguardano le eventuali preferenze per i modi in cui vengono utilizzati i canali sensoriali per accedere alle informazioni. Tradizionalmente vengono citate tre modalità prevalenti:

- la modalità *visiva*, in cui è però opportuno distinguere il *verbale* (la lingua scritta) dal non-verbale (disegni, fotografie, video, grafici, diagrammi, ecc. – compreso il "linguaggio del corpo": espressioni del viso, gesti, sguardi, posture, la vicinanza e la lontananza);
- la modalità *uditiva*, ossia la preferenza per un *input* costituito dalla lingua parlata;
- la modalità *cinestetica* (o tattile-cinestetica), che rimanda non solo alla necessità di un movimento fisico, ma anche alla corrispondente preferenza per un coinvolgimento psicologico più globale, per le esperienze dirette, per le attività concrete, per un "imparare facendo" e non solo guardando o ascoltando.

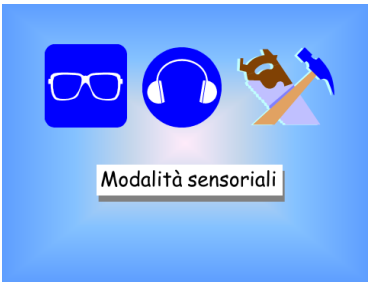


Fig. 5 – Le modalità sensoriali

Nella seguente tabella (da Mariani 2006) sono riassunte alcune preferenze nell'apprendimento correlate all'utilizzo di modalità sensoriali diverse. Non si deve però dimenticare che le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione utilizzano molto spesso più di una modalità, con una preferenza per quella visiva non-verbale, e che anche le preferenze sensoriali degli studenti stanno variando, nel senso che sta aumentando la capacità di fruire contemporaneamente di più *input* di tipo molto diverso.

	visivo	*uditivo*	*cinestetico*
preferisce	parola scritta, immagini	parola orale	movimento
ricorda meglio ciò che ha	visto	udito	sperimentato

elabora	con una *visione* complessiva	in modo sequenziale	in modo globale, intuitivo
interagisce meglio con testi	descrittivi	narrativi	narrativi, ricchi di eventi

3.4 *Gli stili cognitivi*

Gli *stili cognitivi* (Fig. 6) riguardano più specificamente i modi preferenziali di memorizzare, elaborare, recuperare e riutilizzare le informazioni. Si tratta di un'area molto complessa, di cui non è mai stata elaborata una vera sintesi teorica, ma che si appoggia o su contrapposizioni bipolari (ad esempio, tra analitico e globale) o su incroci, anche complessi, di più variabili (come nel modello di Gregorc, in cui incrociando due *continuum* come astratto/concreto e sequenziale/causale si ottengono quattro diversi profili) (Gregorc 1982), per arrivare all'MBTI (Myers-Briggs Type Indicator), ampiamente utilizzato negli Stati Uniti, in cui, partendo dai "tipi psicologici" originariamente ipotizzati da Jung si specificano ben *sedici* profili (Myers e Briggs 1976).

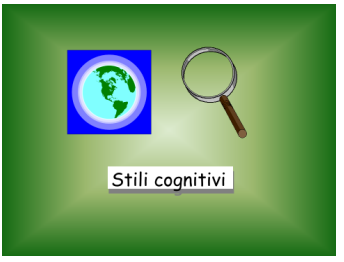


Fig. 6 – Esempio di stili cognitivi: analitico vs *globale*

In effetti gli stili cognitivi si manifestano in una varietà di comportamenti mentali finalizzati a gestire diverse dimensioni dell'elaborazione delle informazioni, come mostra la tabella seguente (da Mariani 2010).

Percepire ed elaborare le relazioni parti/tutto			
analitico	· parte dalle parti per ricostruire il tutto · preferisce il ragionamento logico basato su elementi particolari · elabora informazioni in maniera lineare, sequenziale e cumulativa	*globale*	· si rappresenta una situazione nella sua totalità · preferisce un'elaborazione più contestualizzata · procede per movimenti di tipo simultaneo

Formulare ipotesi, individuare le variabili di problemi			
sistematico	· uno stimolo di bassa intensità può attivare subito la sua elaborazione · non ama *input* eccessivi, o troppo variati · è un "pianificatore", orientato a organizzare e programmare le situazioni in anticipo · rimane entro il compito assegnato	*intuitivo*	· può preferire stimoli di più alta intensità · può amare *input* più complessi e simultanei · è un "correttore", orientato a reagire agli eventi via via che si producono, in tempo reale · può andare oltre il compito
Prendere decisioni, valutare			
riflessivo	· considera molte opzioni, richiede tempi di elaborazione più lunghi · tende a prendere decisioni in base ai fatti · dà giudizi di tipo più oggettivo · può essere più cauto, più ansioso, meno tollerante dell'ambiguità e del rischio	*impulsivo*	· preferisce fornire risposte più immediate · tende a decidere in base alle sensazioni e ai dati essenziali · dà giudizi di tipo più soggettivo · può essere più disponibile al rischio, meno ansioso, più tollerante dell'ambiguità

3.5 *I tratti di personalità*

I *tratti di personalità*, infine (Fig. 7), influenzano decisamente i modi dell'apprendere, ma per gli apprendimenti linguistici è particolarmente significativa la distinzione tra la persona *introversa*, che preferisce situazioni indipendenti, un lavoro individuale, una cerchia ristretta di interazioni e relazioni sociali, e l'utilizzo di materiali astratti, teorici e formali, e la persona *estroversa*, che preferisce le relazioni interpersonali, i lavori di gruppo, le interazioni numerose e variate, la collaborazione e la negoziazione, e l'utilizzo di materiali concreti, pratici, informali, per esempio di tipo sociale o artistico.

Fig. 7 – Esempio di tratti di peersonalità: introverso vs *estroverso*

3.6 *I descrittori degli stili: tendenze, non valori assoluti*

I descrittori, ossia i termini utilizzati per identificare gli stili, sono dunque da considerare in termini relativi, ossia come indicatori di *tendenze*, non di valori assoluti. La stessa considerazione vale per i *tratti socio-affettivi*: lo scopo nell'utilizzo di descrittori non è certamente quello di trovare i modi più sbrigativi di "incasellare" una persona, cristallizzandola come "tipo" astratto (un'operazione evidentemente inutile, oltre che pericolosa), ma piuttosto quello di disporre di una gamma articolata di possibilità di definire un *profilo personale*. Più che "etichettare" una persona come "introverso" o "estroverso", ad esempio, sarà utile, una volta evidenziata un'eventuale tendenza in un senso o nell'altro, arricchire questa (auto)osservazione specificando in che senso agisce questa tendenza: in quali contesti appare, rispetto a quali "compiti" di apprendimento, con quali condizionamenti sull'esecuzione dei compiti stessi, e così via - senza dimenticare la natura sempre provvisoria di queste osservazioni, particolarmente significativa quando si tratta di persone in età evolutiva. I profili personali, dunque, sono dinamici, nel senso che vanno continuamente aggiornati per tener conto dell'evoluzione nel tempo delle preferenze individuali (Figg. 8 e 9).

Fig 8 - La relatività dei descrittori

Fig. 9 - La dinamicità dei profili

3.7 *Le intelligenze multiple*

Un modo alternativo e complementare di considerare le differenze individuali nell'apprendimento è offerto dalla teoria delle intelligenze multiple di Gardner (1983, 1995), che, mettendo in discussione la visione classica dell'intelligenza come fattore unico, generale, innato e dunque relativamente immutabile, ipotizza una gamma di intelligenze di cui ogni individuo è portatore in misura diversa, e che è culturalmente condizionata, nel senso che l'apprendimento tramite l'esperienza, mediato quindi dalla cultura, forgia e modifica continuamente le potenzialità personali. Ogni intelligenza è riconoscibile per l'utilizzo di codici e linguaggi diversi, che portano alla valorizzazione di prodotti mentali e fisici diversi in ogni cultura. Nella cultura "occidentale", ad esempio, sono largamente valorizzate le intelligenze linguistica e logico-matematica, al punto che il possesso di questo tipo di capacità, tradizionalmente privilegiate dai sistemi scolastici, è riconosciuto come indicatore del "potenziale accademico"di un individuo.

Gardner ipotizza l'esistenza di almeno otto tipi di intelligenze (Fig. 10).

Fig. 10 - Le intelligenze multiple secondo Gardner

ATTIVITA' 3

Considera le seguenti definizioni (da Brualdi 1996, citato in Mariani 2007) e associa ciascuna di esse con una delle intelligenze multiple illustrate nella Fig. 10.

A. l'abilità di individuare modelli, di elaborare informazioni in modo deduttivo e di strutturare un ragionamento logico. E' correlata spesso con il pensiero scientifico e matematico
B. l'abilità di usare il linguaggio verbale, sia scritto che orale, per esprimersi in modo efficace e come mezzo per ricordare informazioni
C. l'abilità di percepire il mondo in modo accurato, di creare e rielaborare immagini mentali, di trasformare le proprie percezioni. Non è limitata al campo visivo (Gardner fa notare che questa intelligenza è presente anche in bambini portatori di deficit visivi)
D. l'abilità di usare la mente per coordinare i movimenti del proprio corpo (superando la convinzione diffusa che le attività mentali e quelle fisiche non siano correlate), di usare il proprio corpo per esprimere idee e sentimenti, di utilizzare le proprie capacità manuali per produrre o trasformare oggetti
E. l'abilità di percepire, discriminare, trasformare ed esprimere forme musicali, di riconoscere e comporre toni e ritmi
F. l'abilità di capire i propri sentimenti e motivazioni, di comportarsi in modo flessibile sulla base della conoscenza di sé
G. l'abilità di percepire, comprendere e discriminare i sentimenti, le intenzioni e le motivazioni altrui. Le intelligenze intrapersonale e interpersonale, pur essendo distinte, sono spesso correlate
H. l'abilità di percepire distinzioni sottili e schemi nel mondo naturale, di avere cioè una sensibilità ambientale

Commenti

A. logico-matematica; B. verbale-linguistica; C. visivo-spaziale; D. fisico-cinestetica; E. musicale-ritmica; F. intrapersonale; G. interpersonale; H. naturalistica.

ATTIVITA' 4

Gli otto tipi di intelligenze si estrinsecano in diverse tipologie di attività, materiali e strumenti. Completa la tabella seguente (da Mariani 2006) con i nomi delle intelligenze.

1.	Leggere, scrivere, discutere; conferenze, dibattiti; libri, programmi per elaborare testi, diari; istruzioni scritte o orali, appunti; raccontare, descrivere
2.	Risolvere problemi, fare e verificare ipotesi; misurare, calcolare, sperimentare, esplorare
3.	Immagini, figure, grafici, diagrammi, mappe; disegnare, progettare, colorare; film, video, foto
4.	Ritmi, melodie; strumenti musicali; canzoni; pronuncia, accenti, intonazione
5.	Organizzare, mediare, negoziare, cooperare; lavori di gruppo; prendere in carico di reazioni, pensieri, sentimenti di altri; insegnare ad altri
6.	Stabilire obiettivi, pianificare; sognare, fantasticare, meditare scelte; pensieri, memorie, emozioni; progetti personali
7.	Sensazioni tattili e corporee, movimento fisico; agire in concreto, costruire, manipolare oggetti e idee; esperienze dirette
8.	Riconoscere, categorizzare oggetti naturali

Commenti

1. verbale-linguistica; 2. logico-matematica; 3. visivo-spaziale; 4. musicale-ritmica; 5. interpersonale; 6. intrapersonale; 7. fisico-cinestetica; 8. naturalistica

---

ATTIVITA' 5

Strumenti per esplorare gli stili di apprendimento e le intelligenze multiple

Sul sito dell'Autore www.learningpaths.org/newstili.htm sono presenti numerosi questionari per esplorare e discutere gli stili di apprendimento e le intelligenze multiple.

---

4. COMPITI, STILI DI APPRENDIMENTO E STILI DI INSEGNAMENTO

4.1 *Compiti e stili*

Come si è già accennato, lo stile di apprendimento non è un fattore che esaurisce la sua valenza all'interno della persona – al contrario, le eventuali preferenze individuali entrano in relazione, da una parte, con le caratteristiche dei compiti da svolgere, e dall'altra parte, in un contesto di apprendimento istituzionale come la scuola, con gli stili di insegnamento dei docenti.

I compiti di apprendimento, ossia le attività che lo studente è chiamato a svolgere (dal più semplice esercizio al progetto di gruppo più complesso), chiamano in causa di volta in volta stili differenti, che possono corrispondere o entrare in conflitto con le preferenze personali. Un lavoro di gruppo basato sullo sfruttamento di materiali grafici e che prevede la realizzazione di un prodotto finale originale, ad esempio, potrà essere più congeniale ad uno stile visivo non verbale (per i materiali utilizzati), uditivo (per la necessità di ricorrere di continuo al dialogo e alla discussione), globale/intuitivo (per la focalizzazione su aspetti divergenti e creativi), ed estroverso (per la situazione di lavoro di gruppo). Visto dalla prospettiva delle intelligenze multiple, questo stesso compito potrebbe attivare in particolare le intelligenze visivo-spaziale, fisico-cinestetica ed interpersonale.

L'apprendimento linguistico può sollecitare l'attivazione di stili diversi, che possono tutti essere efficaci e produttivi a seconda, appunto, del compito da svolgere. Ad esempio,

la persona in qualche misura *più riflessiva che impulsiva* potrebbe tendere a …	la persona in qualche misura più *impulsiva* che *riflessiva* potrebbe tendere a …
• focalizzarsi sulla forma e sull'accuratezza • sentire l'esigenza di un sistema di regole da capire e costruire • pianificare di più la propria produzione	• focalizzarsi sul significato e sulla scioltezza • sentire l'esigenza di essere esposto a molti esempi più che a regole astratte • iniziare subito l'esecuzione del compito, correggendosi man mano *in itinere*

la persona in qualche misura più *introversa* potrebbe tendere a …	la persona in qualche misura più *estroversa* potrebbe tendere a …
• essere più cauta, più ansiosa • essere meno tollerante dell'ambiguità e degli errori • voler monitorare di più l'interazione	• essere più aperta al rischio, più rilassata • essere più tollerante dell'ambiguità e degli errori • stabilire più agevolmente un rapporto con l'interlocutore

E' importante, sia per l'insegnante che per gli studenti, rendersi conto, da un lato, del proprio profilo personale di stili di apprendimento, e dall'altro lato, di come questo profilo interagisce con le caratteristiche dei compiti da svolgere. Su questa importante questione ritorneremo nel par. 5 (Attività 8 e 9).

4.2 *Stili di apprendimento e stili di insegnamento*

L'altro fattore che condiziona negli studenti l'attivazione degli *stili di apprendimento* è la relazione che si instaura tra questi e *gli stili di insegnamento* dei docenti. Gli insegnanti fungono da mediatori e facilitatori dei processi di apprendimento anche per il fatto che, nella maggior parte dei casi, a loro spetta la scelta dei compiti da far svolgere e la gestione dei compiti stessi nell'interazione con il gruppo-classe e con i singoli studenti. E' inevitabile che i compiti siano dunque almeno in qualche misura "filtrati" dalle preferenze individuali del docente. Si dice spesso che "si insegna come si è imparato", e questo può essere particolarmente vero in assenza di una formazione iniziale e in servizio che aiuti a diventare consapevoli dei propri stili di apprendimento e di come questi influenzino, in modo più o meno profondo e palese, i propri stili di insegnamento e dunque le proprie scelte didattiche. Se stili del docente e stili dello studente corrispondono, potrebbe non verificarsi alcun attrito ed, anzi, l'esecuzione dei compiti potrebbe esserne facilitata; ma, in presenza di divari più o meno forti, si potrebbe arrivare anche a quelle che sono state chiamate "guerre di stili" (*style wars*), che possono diventare una delle possibili cause di difficoltà e fallimenti scolastici. Ne deriva l'assoluta necessità per tutti, insegnanti e studenti, di diventare quanto più consapevoli possibile dei propri profili di stile, e dei conseguenti punti di forza e di criticità, e di come questi profili condizionano le proprie scelte e i propri comportamenti (anche se, come vedremo nel prossimo paragrafo, la perfetta aderenza di uno stile di insegnamento allo stile di apprendimento degli studenti non è affatto l'unico scenario possibile, né necessariamente il più opportuno).

ATTIVITA' 6

Stili di apprendimento e stili di insegnamento

Puoi prendere spunto dal questionario sul sito dell'Autore:

www.learningpaths.org/Questionari/stilil2compatto.htm

per riflettere e discutere, insieme a colleghi o studenti, sulle tue preferenze personali e su come queste possono facilitare o ostacolare l'apprendimento linguistico.

ATTIVITA' 7

Stili "culturali"

Partendo dall'articolo "Le diversità culturali negli stili cognitivi e comunicativi":

www.learningpaths.org/Articoli/stiliculturali.pdf

puoi riflettere e discutere su quanto le diversità culturali si riflettano anche negli stili di apprendimento (e di insegnamento).

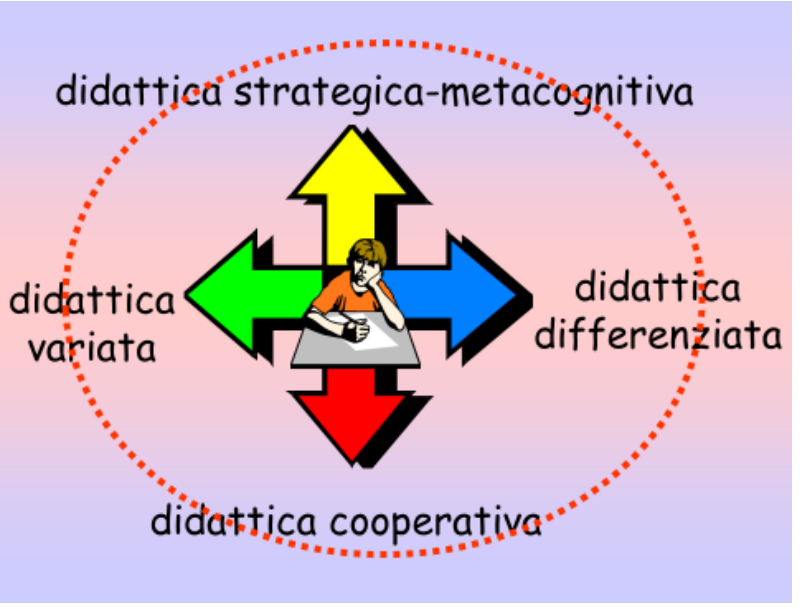
PER SAPERNE DI PIU' …

Sulle differenze individuali nell'apprendimento

- Cadamuro 2004
- Cantoia, Carrubba e Colombo 2004
- Gardner 1983, 1995 e 2005
- Giaconi 2004
- Sternberg 1998
- Torresan 2008
- Tuffanelli 2006
- Zanchin (a cura di) 2002

PARTE SECONDA

GLI APPROCCI DIDATTICI PER LA GESTIONE DELL'ETEROGENEITÀ



5. LA DIDATTICA VARIATA

Non c'è dubbio che la prima modalità di intervento per gestire le differenze individuali in classe consista nell'assicurare una *varietà di compiti*, o anche una *varietà di modi* per eseguire lo *stesso* compito, che attivino la gamma più estesa possibile di stili di apprendimento e/o intelligenze multiple. In questo modo si aumenta la probabilità che gli studenti possano sfruttare a fondo gli stili che sono a loro più congeniali, e dunque i propri punti di forza. Si tratta di fornire un "menu" che stimoli più modalità sensoriali, che attivi elaborazioni cognitive analitiche e globali, che preveda momenti di lavoro individuale, a coppie, a gruppi – o, nella prospettiva delle intelligenze multiple, che stimoli più intelligenze. Si noti che in questo caso è chiamata in causa la *flessibilità dell'insegnante* più che quella dello studente.

ATTIVITA' 8

Gli stili sollecitati dai compiti

PARTE PRIMA
Che stili potrebbero sollecitare *in via prioritaria* i seguenti compiti di apprendimento? Confronta poi le tue opinioni con i commenti che seguono.

Un compito come questo ...	*potrebbe favorire questi "stili" ...*
A. Guardare una sequenza di un film senza il sonoro e discutere a gruppi ipotesi sulla trama.	
B. Eseguire individualmente un test di lettura per prepararsi ad un esame di certificazione esterna.	
C. A coppie, a turno uno studente mima delle azioni e l'altro le descrive oralmente.	
D. Scrivere il resoconto di una gita scolastica, fornendo le proprie opinioni su quanto visto e fatto. Come formato, scegliere tra: pagina web per la scuola, poster, album fotografico con didascalie, pagina di diario. Scambiare il lavoro con un compagno che lo controlla e lo corregge.	
E. A gruppi, scrivere una scenetta a partire da una serie di figure e drammatizzarla.	
F. Leggere l'itinerario di un viaggio di esplorazione e tracciarlo su una cartina. Preparare un compito simile da far eseguire ai compagni, descrivendo un itinerario di fantasia e preparando la relativa cartina.	

G. Visitare un museo della scienza o un sito Internet e trovare la risposta a una serie di domande. Confrontare in classe le risposte con i compagni e l'insegnante.

Commenti

Si noti che molti compiti possono sollecitare stili diversi (anche opposti) poiché si prestano a interpretazioni diverse da parte degli studenti e quindi a modalità diverse di esecuzione.

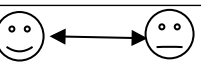
A. Visivo non-verbale; uditivo; globale; di gruppo
B. Visivo-verbale; analitico; sistematico/riflessivo; individuale
C. Cinestetico; uditivo; globale; di gruppo
D. Visivo verbale e non-verbale; cinestetico; analitico/globale; convergente/divergente; individuale e di gruppo
E. Visivo verbale e non-verbale; uditivo; cinestetico; globale; divergente; intuitivo; di gruppo
F. Visivo verbale e non-verbale; analitico; convergente/divergente; intuitivo; individuale
G. Visivo verbale e non verbale; uditivo; cinestetico; sistematico/riflessivo; di gruppo

PARTE SECONDA
Ora scegli uno o più dei compiti di cui sopra.
- Come si potrebbero modificare, in modo da sollecitare altri stili, anche offrendo una scelta tra parti dello stesso compito o tra modi diversi di eseguirlo?
- Quali alttri stili verrebbero sollecitati in seguito alle tue modifiche?

ATTIVITA' 9

Compiti, stili di apprendimento e preferenze individuali

PARTE PRIMA
Osserva questo dipinto e rispondi alle domande. Indica sulla scala graduata accanto ad ogni domanda in che misura secondo te è implicato *almeno tendenzialmente* uno stile analitico-riflessivo-sistematico (A) piuttosto che uno stile globale-impulsivo-intuitivo (G). Indica anche se ti sei trovato più o meno a tuo agio nel rispondere a ogni domanda.

	A←---|---|---→G	
1. Che cosa raffigura questo dipinto? 2. Che titolo potresti dargli? 3. In che luogo ci troviamo? In che epoca storica? In che stagione, e in che ora del giorno? 4. Che emozioni o sensazioni ti suggerisce questo dipinto? 5. Dove si trova, idealmente, chi sta guardando questa scena (es. vicino, lontano, in alto, in basso, di fronte, di lato …)? 6. a. Quante persone stanno lavorando nel campo? b. Chi sta dormendo, un uomo o una donna?		

Commenti

Le domande n. 1, 2 e 4 tendono a sollecitare *tendenzialmente* uno stile globale-impulsivo-intuitivo, le domande n. 3 e 6 uno stile analitico-riflessivo-sistematico. La domanda n. 5, pur sollecitando una visione d'insieme, richiede anche la riflessione sulle diverse angolature di visione.
N.B. Il dipinto è "Mietitura" di Peter Bruegel il Vecchio (circa 1565).

PARTE SECONDA
Come cambierebbero gli stili di apprendimento sollecitati se l'insegnante

a) aggiungesse alla domanda n. 3: "Quali indizi usi per fare queste ipotesi?"
b) chiedesse agli studenti di scegliere tra A) una descrizione scritta del dipinto, come se si trattasse di un sogno oppure B) la stesura di un dialogo tra due dei personaggi nel gruppo vicino all'albero?
c) chiedesse a due gruppi di studenti di confrontare questo dipinto con un altro, di autore ed epoca diversa ma rappresentante un soggetto simile, mettendo a fuoco, un gruppo le *somiglianze* e l'altro gruppo le *differenze* tra i due dipinti?

Commenti

a) potrebbe venire ulteriormente stimolato lo stile analitico-riflessivo
b) entrambi i compiti potrebbero stimolare il pensiero divergente/creativo, probabilmente con qualche elemento più sistematico in B)
c) mettere a fuoco le somiglianze tende a stimolare un pensiero globale, mettere a fuoco le differenze un pensiero analitico

---

E' possibile per l'insegnante monitorare con più sistematicità e in modo più analitico la varietà dei compiti proposti agli studenti considerando un segmento di lavoro (ad esempio, un'ora di lezione, un capitolo del libro di testo, un'unità didattica già svolta o da svolgere) compilando una scheda come quella fornita come esempio nell'Attività seguente (adattata da Mariani e Pozzo 2002).

ATTIVITA' 10

1. Elenca sinteticamente una serie di compiti, in cui si articola un'unità di lavoro, nella prima colonna della griglia.

2. Segna con una X le modalità sensoriali sollecitate da ogni compito.

3. Osserva con attenzione la griglia e pensa alle caratteristiche della classe:

- Ti soddisfa l'*equilibrio* di modalità *per questa classe*?
- Pensi che potresti aggiungere più *varietà* in qualche compito?
- Come si potrebbero *variare* o *differenziare* alcuni compiti per andare incontro alle differenze individuali di un gruppo eterogeneo?
- Come si potrebbero introdurre in alcuni compiti elementi di *scelta di contenuti* e/o *procedure* da parte degli student? Elenca le tue idee nella colonna *Alternative*.

Compiti	Modalità				Alternative
	Visiva verbale	Visiva non verbale	Uditiva	Cinestetica	
1.					
2.					
…					

N.B.

- Invece delle modalità sensoriali puoi prendere in considerazione altre aree degli stili di apprendimento (es. gli stili cognitivi), oppure le intelligenze multiple.
- Puoi ripetere questa analisi per una serie di unità di lavoro (es. le lezioni tenute durante una settimana). Confrontando le relative griglie avrai la possibilità di valutare ancora meglio l'equilibrio di stili che sperimentano i tuoi studenti.

ATTIVITA' 11

Sul sito www.learningpaths.org/newstili.htm#materiali sono raccolti numerosi esercizi, giochi e attività con cui e' possibile osservare, attivare e far rilevare dagli alunni le differenze individuali. Si tratta di materiali pensati per il primo ciclo (scuola primaria e secondaria di primo grado), ma utilizzabili, con gli aggiustamenti opportuni, anche da studenti di eta' superiore.

Dossier 1: materiali per documentare il profilo dinamico personale attraverso semplici attività che invitano l'alunno ad espimere le proprie preferenze sulle attività' svolte in classe.

Dossier 2: materiali per documentare gli stili di apprendimento (prima parte). In un documento apposito vengono fornite le soluzioni degli esercizi, la tabella degli stili attivati per ogni esercizio, e una scheda (analoga a quella dell'Attività 6 qui sopra) per analizzare gli stili di apprendimento sollecitati dai compiti che l'insegnante propone quotidianamente in classe agli alunni.

Dossier 3: materiali per documentare gli stili di apprendimento (seconda parte).

6. LA DIDATTICA DIFFERENZIATA

6.1. *Introduzione*

Si sarà notato che secondo l'approccio della *didattica variata* gli studenti svolgono tutti gli *stessi* compiti in sequenza, ossia a turno sperimentano, se l'equilibrio di stili è adeguato, una varietà di attività: ad esempio, ad un ascolto di un dialogo a classe intera può seguire un esercizio di accoppiamento di frasi e figure svolto in coppie, un esercizio individuale di riflessione sulle strutture presentate con successiva correzione collettiva, e un gioco di ruoli a piccoli gruppi con la possibilità di scegliere cosa dire, come dirlo e come portare a termine l'interazione, per concludere con l'ascolto e il canto di una canzone. I compiti sono dunque variati in successione, ma rimangono uguali per tutti.

Molto diverso è l'approccio della *didattica differenziata*, in cui gli studenti, individualmente, a coppie o a gruppi, eseguono *nello stesso tempo* compiti *diversi*. Ad esempio, uno stesso testo può essere proposto in versione originale ad un gruppo e in versione facilitata o semplificata ad un altro gruppo; alcuni studenti lavorano su domande a risposta multipla ed altri su domande a risposta libera; ad alcuni studenti può essere fornito un glossario o una guida procedurare di passi da seguire; come prodotto finale di un'unità didattica, agli studenti viene chiesto di scegliere se realizzare una pagina per il sito Internet della scuola, o un poster, o una presentazione in Powerpoint, o il testo di una canzone, o un racconto di fantasia …

6.2 Perché *e* per chi *differenziare*

In questo modalità di lavoro è essenziale chiedersi in via prioritaria *perché* e *per chi* si vogliono differenziare i compiti. In linera di massima, le ragioni o gli scopi per cui si sceglie tale procedura possono riguardare:

- i *profili di apprendimento*: in tal caso si vuole venire incontro alle preferenze individuali, ad esempio in termini di stili di apprendimento o di intelligenze multiple (Fig. 11);
- i diversi *livelli* di conoscenze e abilità raggiunti da particolari studenti o gruppi di studenti, allo scopo, ad esempio, di permettere a tutti di raggiungere gli obiettivi minimi di competenza, assicurando un sostegno più forte ad alcuni (recupero) e nel contempo una sfida più impegnativa ad altri (sviluppo o potenziamento)(Fig. 12);
- gli *interessi* e i *bisogni* individuali e di gruppi di studenti, per i quali può essere auspicabile una differenziazione di contenuti e/o obiettivi (Fig. 13).

Mentre nei primi due casi si parla spesso di *individualizzazione*, nel terzo caso è in gioco una *personalizzazione* dei percorsi.

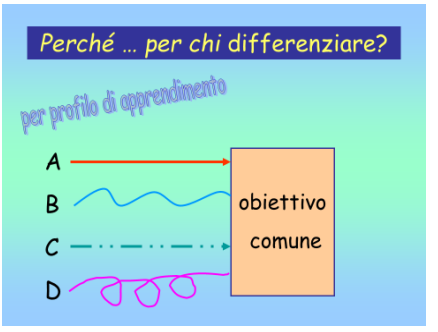


Fig. 11 – Lo stesso obiettivo può essere raggiunto in modi diversi da studenti (o gruppi di studenti) portatori di diversi profili di apprendimento

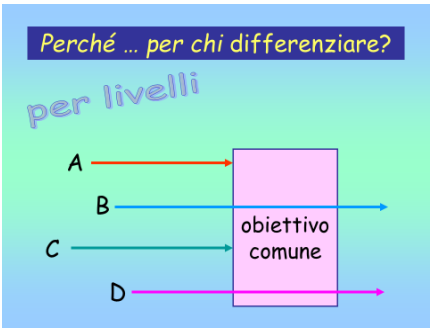


Fig. 12 – Identificato l'obiettivo comune minimo per tutti, si prevedono percorsi almeno in parte diversi per chi necessita magari di un recupero (come A e C nella figura) piuttosto che di un potenziamento (B e D)

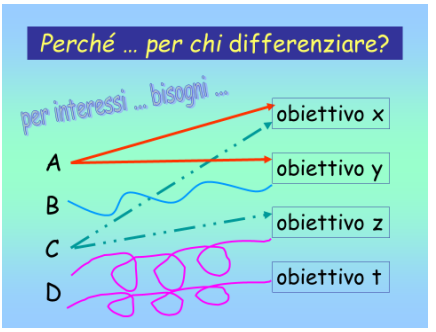


Fig. 13 – Singoli studenti (o gruppi di studenti) posssono percorrerre percorsi diversi finalizzati al raggiungimento di obiettivi diversi

La differenziazione illustrata dalla Fig. 13 può anche tradursi, per gli apprendimenti linguistici, in obiettivi caratterizzati da livelli di competenza diversificati: ad esempio, nella Fig. 14, che riprende la scala di livelli del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (2002), lo studente A ha come obiettivo generale per le attività comunicative il livello A2, tranne che per la comprensione e produzione scritta (lettura e scrittura), che si situano al livello B1. Lo studente B ha come obiettivo di competenza per la comprensione orale (ascolto) il livello B2, ma per le altre attività il livello B1, e addirittura il livello A2 per la produzione scritta (scrittura).

In un contesto dove vengono apprese più lingue, la differenziazione può tradursi in profili di competenze molto diversificati: sempre nella Fig. 14, lo studente C ha un profilo diverso per le due lingue che sta apprendendo (lingua X e lingua Y), naturalmente in un quadro di pluralismo dei processi formativi che preveda possibilità di scelta e articolazione flessibile delle strutture curricolari.

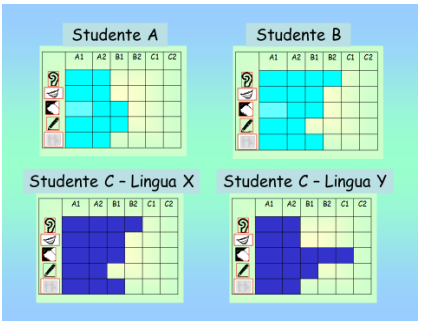


Fig. 14 – Profili diversi di competenze all'interno dell'apprendimento di una lingua e tra lingue diverse

6.3 Che cosa *e* come *differenziare*

Altrettanto importante è la definizione del *che cosa e come* differenziare: si è visto che molte sono le caratteristiche di un compito che si prestano a diventare fattori di differenziazione (Fig. 15, adattata da Mariani 2010).

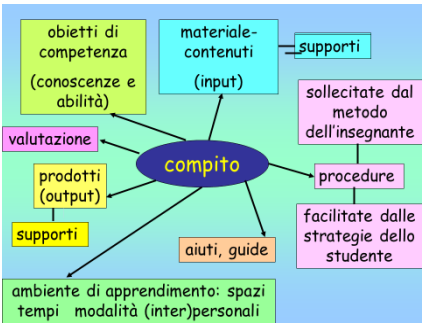


Fig. 15 – Alcuni possibili fattori di differenziazione in un compito di apprendimento

La Fig. 15 propone, tra i possibili fattori di differenziazione:

- gli *obiettivi di competenza*, sia generali che linguistico-comunicativi: ad es. diverse abilità o diversi livelli di competenza all'interno della stessa abilità; gli obiettivi da raggiungere sono naturalmente connessi con i corrispondenti prerequisiti, o livelli già raggiunti dagli studenti;
- i *materiali* (ad es. tipi e generi di testi/discorsi e livelli di difficoltà) e i relativi *supporti* (ad es. audio, video, scritti, orali);
- le *procedure*, cioè le operazioni linguistico-cognitive e socioaffettive implicate nell'esecuzione del compito (ad es. approcci deduttivi o induttivi, globali o analitici); si noti che queste procedure, inizialmente sollecitate dalla metodologia dell'insegnante, dovrebbero essere gradualmente interiorizzate dallo studente in modo da diventare le sue proprie *strategie di apprendimento*;
- gli *aiuti* e le *guide*, cioè le risorse esterne che possono essere messe a disposizione (ad es. istruzioni, linee-guida, modelli, materiali di riferimento – su supporti cartacei o informatici); possono prendere la forma di materiali *semplificati* a priori dall'insegnante piuttosto che di materiali su cui l'insegnante attua interventi di *facilitazione* attraverso, ad es. domande, schede, schemi;
- l'*ambiente di apprendimento*, che riguarda fattori cruciali quali
  - i *tempi*: riferiti sia al compito (durata, fasi, estensione del prodotto atteso), sia allo studente (tempi necessari per la preparazione del

compito, l'esecuzione, la valutazione ed eventualmente la riparazione o il recupero), sia all'insegnante (distribuzione del tempo dell'insegnante tra gli individui e i gruppi, supporto alle criticità ed incoraggiamento delle "eccellenze")
  - gli *spazi*, sia fisici che psicologici (ad es. l'organizzazione dell'aula, la strutturazione dei "compiti a casa");
  - le *modalità di interazione* (ad es. lavoro collettivo, individuale, a coppie, a gruppi, con i relativi ruoli svolti da insegnante e studenti); queste modalità rivestono particolare importanza in metodologie quali la pedagogia del contratto, il lavoro su progetti o su problemi, l'auto-istruzione in centri di accesso autonomo, l'insegnamento e il monitoraggio tra pari *(peer teaching)*;
- i *prodotti finali* del compito (ad es. verbali o non verbali, gli standard di prestazione in termini di quantità e di qualità richiesti) e i relativi *supporti* (ad es. audio, video, scritti, orali);
- la *valutazione* (ad es. formativa o sommativa; sul processo e/o sul prodotto; l'autovalutazione e la valutazione tra pari oltre alla valutazione dell'insegnante).

6.4 *Presupposti per la differenziazione*

Per procedere ad interventi di didattica differenziata è quindi indispensabile identificare i punti di forza e di criticità, i bisogni formativi e gli interessi di cui sono portatori gli studenti, attraverso un processo di *valutazione formativa* attenta non solo ai *prodotti* ma anche ai *processi* dell'apprendimento. Ugualmente importante è l'identificazione dei *livelli minimi* riferiti agli obiettivi di competenza, in modo da assicurarne a tutti il raggiungimento. E' infine necessario introdurre, sia pure con gradualità, la possibilità di *scelta* tra compiti e tra modalità diverse di eseguire lo stesso compito. In tal modo si possono avviare gli studenti verso forme progressivamente più ampie di *autonomia*, individuale e di gruppo, che sono un presupposto per promuovere nel contempo una gestione flessibile del gruppo-classe (Fig. 16). In questa prospettiva la didattica differenziata può utilmente fare ricorso alla *didattica strategica metacognitiva* e alle pratiche di *apprendimento cooperativo* descritte nelle prossime sezioni.

Data la ricchezza e complessità di questo approccio didattico, l'intera terza parte di questo volume è dedicata ad un'analisi e discussione di *compiti* proposti in modalità differenziate.

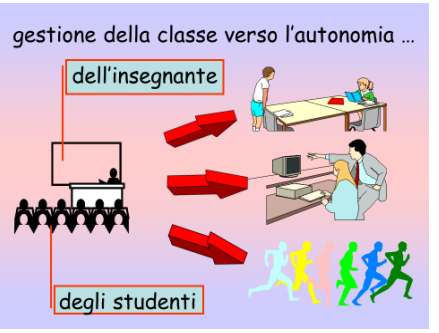


Fig. 16 – Verso l'autonomia dello studente e dell'insegnante

7. LA DIDATTICA STRATEGICA-METACOGNITIVA

Sia la didattica variata che la didattica differenziata si propongono fondamentalmente di venire incontro alle differenze individuali *adattando i compiti agli studenti*, cioè fornendo opportunità per sfruttare a fondo i loro punti di forza, ossia gli stili, le intelligenze, le attitudini di cui sono portatori. Tuttavia, non è pensabile che in questo modo si risolva la questione dell'eterogeneità, né è auspicabile un continuo adeguamento dei compiti alle risorse individuali. A scuola e fuori della scuola sono molte le occasioni in cui occorre affrontare compiti che richiedono risorse diverse, per quantità e qualità, da quelle che effettivamente si possiedono, e che esigono dunque una flessibilità di risposte da parte dell'individuo: in altre parole, gli studenti hanno anche l'esigenza di *adattarsi ai compiti*, cioè di andare oltre la "zona confortevole" fornita dal loro profilo di stili e intelligenze, per riuscire ad affrontare contesti a loro non congeniali. In tal modo si realizza quello che potremmo chiamare un "approccio bilanciato" (Fig. 17).

Fig. 17 – Un approccio "bilanciato"

La gestione di situazioni problematiche richiede infatti, non solo una conoscenza dei propri punti di forza e di criticità, ma anche la capacità di rapportare se stessi ai contesti in cui si lavora, e la messa in opera di *strategie* (cognitive, socioaffettive, motivazionali) che siano conosciute, utilizzate e valutate. Si tratta dunque di mettere in atto, all'interno dei vari possibili approcci alla gestione dell'eterogeneità, anche una *didattica metacognitiva*, che promuova la consapevolezza, da parte degli studenti, dei loro saperi (conoscenze), saper fare (abilità e strategie) e saper essere (convinzioni, atteggiamenti, motivazioni), e li assista così a pianificare, monitorare e valutare sia i *prodotti* del loro lavoro che i *processi* attraverso i quali sono riusciti o meno a realizzare quei prodotti. In ultima analisi, infatti, la gestione di se stessi e del proprio apprendimento (il *saper apprendere*) non può che essere un obiettivo di *autonomia personale* di cui è responsabile l'individuo stesso.

Una didattica *strategica-metacognitiva* (Fig. 18) si propone pertanto di

- predisporre compiti che chiamino in causa una varietà di strategie di apprendimento;
- mettere a fuoco queste strategie, sia tramite un insegnamento diretto, sia tramite procedure guidate di scoperta;
- fornire strumenti di monitoraggio e auto-valutazione (e i relativi tempi e spazi, fisici e psicologici) che aiutino *ogni* studente a rendersi conto delle sue preferenze, delle conseguenze delle sue scelte e di come i compiti di apprendimento si incontrano o si scontrano con le proprie caratteristiche personali;
- parlare e scrivere di tutto ciò, verbalizzare e socializzare le proprie scoperte con i compagni e l'insegnante.

Fig. 18 – Alcuni obiettivi-chiave della didattica strategica e metacognitiva

ATTIVITA' 12

A titolo di esempio, si considerino i diversi modi in cui è sollecitata la *consapevolezza dei processi* in questi due compiti di ascolto (adattati da Mariani e Pozzo 2002), e si confrontino poi le proprie opinioni con i commenti che seguono.

COMPITO 1: Ascolta alcune conversazioni telefoniche. Per ognuna cerca di capire il motivo della chiamata e il messaggio principale.

Prima dell'ascolto

- Primo ascolto: Non preoccuparti di capire tutto! Cerca solo di capire:
  - chi chiama? Uomo o donna? Amico, conoscente, autorità?
  - la persona che si cerca è in casa oppure no?
  - se no, la persona che chiama lascia un messaggio?

  Non perderti nei dettagli!
- Secondo ascolto: cerca di capire il *motivo* per cui le persone chiamano.
- Terzo ascolto: cerca di capire il *messaggio* principale.

Dopo l'ascolto

Completa questa scheda. Poi confrontati con i compagni.

	Ho trovato facile	*Ho trovato difficile*	*Perché?*
1° ascolto			
2° ascolto			
3° ascolto			

- Hai usato la procedura suggerita? Se sì, ti ha aiutato a svolgere il compito?
- Che cosa hai trovato facile o difficile fare nei tre ascolti?

COMPITO 2: Ascolta tre brevi conversazioni in cui Simona e Davide esprimono opinioni personali. Cerca di capire per ogni conversazione a) di che cosa parlano; b) se la loro opinione è positiva o negativa; c) che commenti fanno in merito.

Prima dell'ascolto

Leggi cosa fanno questi studenti quando ascoltano delle conversazioni in lingua straniera. Fai anche tu così? Che cosa ti sembra più utile? Segna con ✓ le tue scelte, poi confrontati con un compagno.

Fai anche tu così?		*Che cosa ti sembra più utile?*
	Cerco di capire ogni parola. Leggo bene le istruzioni per chiarirmi che cosa devo capire. Mi viene subito l'ansia e penso che non capirò niente. Presto attenzione a chi parla, al tono di voce, ai rumori di fondo … Inizio cercando di seguire tutto ma poi mi perdo. Se non capisco qualcosa mi blocco e non riesco più a seguire. Quando mi sfugge qualcosa vado avanti, cerco di capire il resto.	

Dopo l'ascolto

Discuti con i compagni e l'insegnante:

- Hai avuto difficoltà in questo compito? Che cosa ti ha creato problemi?
- Come hai cercato di superare le difficoltà? Che cosa ti ha aiutato?

Commenti

Mentre nel primo compito viene fornita una *guida procedurale* che invita gli studenti a sperimentare una serie di strategie esplicitate, nel secondo caso si mira piuttosto a far emergere convinzioni, atteggiamenti, abitudini di lavoro e reazioni emotive, lasciando che gli studenti scoprano da sé le possibili strategie durante l'esecuzione del compito. In entrambi i casi, tuttavia, centrale rimane lo spazio dedicato all'autovalutazione, verbalizzazione e socializzazione di problemi e strategie. La sfida della didattica strategica-metacognitiva è proprio quella di integrare nel vivo delle attività quotidiane momenti di riflessione guidata e collaborativa, che forniscano ai singoli studenti e al gruppo-classe i mezzi per mettere a fuoco il proprio profilo personale di persone che imparano.

ATTIVITA' 13

Considera come si potrebbe favorire un approccio strategico-metacognitivo, integrando in alcuni compiti di un'unità di apprendimento o lezione da te realizzata, o di una sua parte a) un *insegnamento esplicito di strategie* che possano favorire l'esecuzione del compito e/o b) una *riflessione sulle strategie* utilizzate e su quelle che sarebbe possibile utilizzare.

8. LA DIDATTICA COOPERATIVA

8.1. *Introduzione*

Il valore della *dimensione cooperativa* nella gestione dell'eterogeneità è stato più volte già citato, anche incidentalmente, nei paragrafi precedenti. Non solo questa dimensione può incontrare il favore di partricolari studenti, come quelli dallo stile di apprendimento estroverso o da un'intelligenza interpersonale marcata: l'introudzione di possibilità di lavoro in gruppo costituisce un importante opportunità *trasversale* a tutti i tipi di didattica sin qui trattati e arrricchirne le potenzialità.

Tuttavia, una didattica autenticamente cooperativa (ciatata spesso con il termine di *cooperative learning*, o apprendimento cooperativo) non consiste semplicemente nel diviodere una classe in gruppi e chiedere loro di eseguire un compito, invece che assegnarlo su base individuale. L'apprendimento cooperativo è in realtà una modalità di lavoro raffinata, che si basa su principi ben definiti, anche teoricamente, e che è sperimentata con successo da decenni in molte situazioni formative. Ne diamo in questo paragrafo una sintetica descrizione.

8.2 *Le strutture di scopi*

Nel proporsi un certo scopo in un'attività la dimensione del rapporto con gli altri può assumere varie forme. Un'analogia con vari tipi di sport può rendere bene questa idea (Fig. 19):

Fig. 19 – Le strutture di scopi

- in una struttura *cooperativa* (es. nella pallacanestro), il gruppo è impegnato a raggiungere un risultato che vale indistintamente per tutti i membri del gruppo: la vittoria è la vittoria della squadra. In termini di valutazione, è come se il voto di gruppo risultasse dalla media dei voti dei singoli;
- in una struttura *competitiva* (es. nel tennis), ogni giocatore si impegna per se stesso contro l'altro giocatore. La valutazione è basata su una norma, cioè un punteggio che necessariamente implica un solo vincitore;
- in una struttura *individualistica* (es. nel nuoto), oltre a prevedere una possibile competizione con altri, il nuotatore si sforza di ottenere il miglior risultato possibile, non solo rispetto agli altri, ma anche rispetto alle sue precedenti prestazioni. La valutazione, in altri termini, è anche fatta nei confronti di se stessi e del miglioramento della propria prestazione nel tempo.

La didattica cooperativa prevede dunque una collaborazione tra individui per raggiungere uno scopo comune. Esamineremo ora alcuni principi che la qualificano come una metodologia precisa, non riducibuile ad un semplice "lavoro di gruppo".

8.3 *Gli elementi-base*

I principi metodologici fondamentali della didattica cooperativa sono riassunti nella Fig. 20.

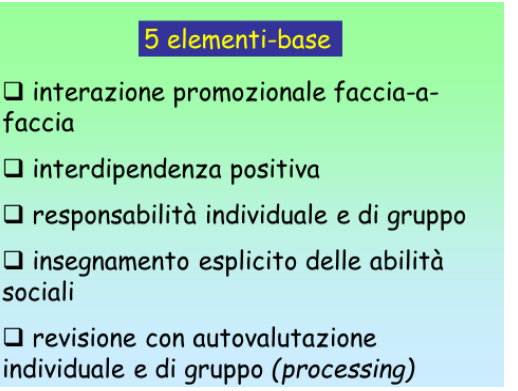


Fig. 20 – Gli elementi-base della didattica cooperativa

8.3.1 *L'interazione promozionale faccia-a-faccia*

Il primo principio da considerare (*l'interazione promozionale faccia-a-faccia*) (Fig. 21) consiste nella necessità che i membri del gruppo si incoraggino a vicenda e siano elemento di facilitazione reciproca, sia rispetto alla *relazione interpersonale* sia rispetto agli *scopi accademici* che devono raggiungere. Si tratta di mettere in campo uno sforzo e un impegno condivisi, che significano opportunità di scambio, di aiuto, di *feedback* reciproci, in un clima di confronto e sfida positiva. Sono in gioco la promozione della qualità delle relazioni interpersonali e un'influenza reciproca positiva che non solo porti ad un risultato in termini di prestazione nel compito assegnato, ma che sviluppi durante il processo una fiducia vicendevole, rendendo così più tollerabili le eventuali situazioni di stress e di ansia.

Fig. 21 – L'interazione promozionale faccia-a-faccia

8.3.2 *L'interdipendenza positiva*

Il secondo principio (l'*interdipendenza positiva*) consiste nella percezione soggettiva della responsabilità individuale nel raggiungere un obiettivo comune (Fig. 22).

Fig. 22 – L'interdipendenza positiva

Questa interdipendenza può riguardare (Fig. 23):

Fig. 23 – Gli ambiti dell'interdipendenza positiva

- il *premio* o la *ricompensa*, il che implica la *valutazione* del lavoro svolto. A riguardo sono ipotizzabili varie forme di valutazione: ad esempio, un punteggio in più uguale per tutti i membri del gruppo se si raggiunge un determinato risultato fissato in precedenza, o se tutti i membri ottengono un punteggio superiore al loro punteggio precedente; un voto di gruppo cui si può sommare un voto individuale ed eventualmente anche un voto in più se tutti raggiungono l'obiettivo fissato; o ancora, una media fra questi tre ultimi punteggi;

- le *risorse*, sia nel senso che i membri del gruppo sono portatori di conoscenze e abilità differenti, sia nel senso che i contenuti o materiali di cui dispongono i membri sono diversi;

- il *ruolo* che ogni singolo membro svolge all'interno del gruppo (es. facilitatore, osservatore, "scrivano", curatore dei "tempi" di lavoro, relatore). Questi ruoli, che possono anche essere svolti a rotazione, implicano come si vede delle responsabilità specifiche, realizzando così una *leadership* distribuita all'interno del gruppo, e un'autogestione del gruppo stesso, che può riguardare sia i *contenuti* del compito da svolgere che i *processi* di lavoro;

- il *compito* che ciascun membro del gruppo deve svolgere al fine di realizzare il comune prodotto finale. I sotto-compiti possono così essere complementari, nel senso che sono in stretto rapporto tra di loro, come quando l'argomento generale del compito viene suddiviso in sotto-argomenti che rappresentano aspetti diversi da includere in una relazione finale complessiva;

- l'*identità* del gruppo, ossia la percezione di sentirsi parte di una squadra: questo aspetto può essere sottolineato e reso più evidente assegnando a ogni gruppo (o facendo creare da ogni gruppo) un motto distintivo, o un nome particolare, o un logo grafico. I gruppi

possono anche entrare in competizione tra loro: questa competizione, però, non deve rappresentare una minaccia esterna ma piuttosto una sfida in positivo, come quando si partecipa a un torneo o a un gioco.

8.3.3 *La responsabilità individuale e di gruppo*

Il terzo principio (Fig. 24) implica la percezione che ciascun membro del gruppo è responsabile nei confronti di se stesso come del suo gruppo riguardo al risultato finale. Questa responsabilità al contempo personale e condivisa è sottolineata, come si è visto, dalle forme e dai criteri di valutazione, in cui spesso può essere previsto un voto per l'individuo e un voto per il gruppo. Si cerca in tal modo di far passare l'idea che il lavoro con gli altri serve non solo ad imparare, ma anche ad aiutare gli altri ad imparare: la competenza acquisita nel gruppo, infatti, dovrebbe aiutare il singolo a svolgere meglio un compito simile anche da solo.

Fig. 24 – La responsabilità individuale e di gruppo

Questo principio può tradursi in concrete strategie, come ad esempio: organizzare gruppi piccoli in modo che siano più facilmente monitorabili; prevedere una verifica finale individuale; fornire, da parte dell'insegnante, osservazioni e *feedback* individuali su ogni membro del gruppo; e tutte le forme di apprendimento tra pari (*peer-teaching*, *peer-checking*), in cui in una coppia ci si alterna a spiegare all'altro un argomento o a controllare il lavoro del compagno.

8.3.4 *L'insegnamento esplicito delle abilità sociali*

Le abilità sociali richieste dal lavoro in un gruppo cooperativo non possono essere date per scontate o come già acquisite, anche se gli studenti hanno già fatto esperienze di lavoro in gruppi. Devono essere fatte oggetto

di *insegnamento esplicito* (Fig. 25), praticate in contesti significativi, fornendo anche modelli se necessario, continuamente sollecitate durante l'esecuzione dei compiti ed infine valutate come veri e propri obiettivi di apprendimento. La Fig. 26 e la Tabella 1 (a pag. 46) forniscono un'illustrazione della ricchezza e complessità delle abilità sociali chiamate in causa da un lavoro in gruppo cooperativo.

Fig. 25 - L'insegnamento esplicito delle abilità sociali

Fig. 26 – Esempi di abilità sociali in un gruppo cooperativo

8.3.5 *La revisione del lavoro e l'autovalutazione individuale e di gruppo*

Nella modalità cooperativa, come si è visto, la valutazione attiene sia all'individuo che al gruppo nel suo insieme, e si configura come operazione che non appartiene solo all'insegnante, ma si giova dell'auto-valutazione e della co-valutazione (tra pari). Essa fa riferimento a criteri oggettivi, a risultati attesi, a obiettivi fissati in precedenza e dunque trasparenti. Riguarda sia la prestazione nel compito(cioè il *prodotto*) che il *processo* attraverso cui si è giunti al prodotto. Una valutazione di questo tipo, sistematica e frequente, dovrebbe tendere ad essere una valutazione *autentica* (perché riferita a competenze esplicitate in contesti reali) e quindi molto spesso *alternativa* alle verifiche "carta e penna" o basate solo su quesiti a risposta chiusa. Si tratta insomma di una valutazione *formativa*, che fa riferimento non solo al "sapere" e al "saper fare", ma anche al "saper essere" (con particolare

riguardo agli atteggiamenti e ai comportamenti collegati con le abilità socio-affettive e relazionali (Fig. 27). La Tabella 2 (a pag. 48) fornisce un esempio di scheda per la valutazione del processo e delle dinamiche vissute durante il lavoro.

Fig. 27 - La revisione del lavoro e l'autovalutazione individuale e di gruppo

TABELLA 1

Abilità e strategie nel lavoro cooperativo

Stimolare e mantenere la comunicazione (abilità di base, non strettamente legate a un compito da eseguire)

- Ascoltare con attenzione e apprezzamento
- Lasciare parlare gli altri
- Esprimersi con il linguaggio del corpo:
  - Sedersi vicini, con postura corretta
  - Stabilire un contatto oculare
- Rivolgersi agli altri chiamandoli per nome
- Rispettare i turni di parola
- Esprimere emozioni positive e negative in modo costruttivo
- Accogliere le emozioni altrui con empatia (ad es. parafrasando quanto ascoltato)
- Parlare sottovoce
- Mostrare assertività, non accondiscendenza né aggressività

Facilitare il clima (partecipazione e impegno)

- Sollecitare ognuno a intervenire
- Aiutare se necessario
- Mostrare che l'eventuale disaccordo è con l'idea, non con la persona
- Incoraggiare, lodare

- ♥ Stimolare, dare energia
- ♥ Equilibrare gli interventi e i tempi di parola
- ♥ Chiedere aiuto (personale e/o riguardo al compito)
- ♥ Fare osservazioni costruttive su come il gruppo sta lavorando
- ♥ Privilegiare l'osservazione e la descrizione di contenuti più che le inferenze e i giudizi

Favorire l'esecuzione del compito

- ♥ Contribuire attivamente con informazioni e idee
- ♥ Mantenere l'orientamento agli scopi del lavoro
- ♥ Eseguire il ruolo assegnato
- ♥ Monitorare la progressione tra le varie fasi del compito
- ♥ Fare interventi concisi e focalizzati
- ♥ Domandare e offrire spiegazioni e chiarimenti
- ♥ Controllare che tutti capiscano
- ♥ Chiarire e tenere presenti le istruzioni, le procedure e i vincoli del compito (ad es. tempi, spazi, strumenti, materiali)
- ♥ Riassumere interventi, fare il punto della situazione
- ♥ Accettare e rispettare i contributi altrui
- ♥ Stimolare l'elaborazione attraverso domande e suggerimenti

Gestire le decisioni, i problemi, i conflitti

- ♥ Definire un problema
- ♥ Identificare le cause e le origini di un conflitto
- ♥ Identificare ciò che unisce, non solo ciò che divide
- ♥ Mediare tra tensioni relazionali, posizioni contrastanti, esigenze proprie e altrui, cercando di salvaguardare anche l'aspetto relazionale
- ♥ Esplicitare e rispettare i principi e le esigenze proprie e altrui
- ♥ Identificare le possibili soluzioni
    - o in modo sistematico e convergente
    - o in modo creativo e divergente
- ♥ Valutare le soluzioni proposte (ad es. in termini di conseguenze, criteri)
- ♥ Far esplicitare la condivisione di decisioni
- ♥ Definire le procedure per mettere in atto la soluzione scelta
- ♥ Valutare le risorse e i vincoli del contesto, anche prevedendo possibili ostacoli e relativi interventi

TABELLA 2

Scheda di valutazione *individuale*

- Sei soddisfatta/o del *risultato* conseguito dal gruppo?
- Come ti sei *sentita/o* durante il lavoro, e alla fine?
- In che misura la *modalità cooperativa* ha
  facilitato *e/o* ostacolato il lavoro?
  |
- In che misura la partecipazione al lavoro è stata condivisa, e in che misura i contributi dei singoli sono stati valorizzati?
- Che cosa potresti fare, *da parte tua*, per rendere il lavoro più produttivo e soddisfacente se dovessi ripetere un'esperienza cooperativa simile?

Scheda di valutazione *di gruppo*

- Siete soddisfatti del *risultato* conseguito dal gruppo?
- Come vi siete *sentiti* durante il lavoro, e alla fine?
- In che misura la *modalità cooperativa* ha
  facilitato *e/o* ostacolato il lavoro?
  |
- In che misura la partecipazione al lavoro è stata condivisa, e in che misura i contributi dei singoli sono stati valorizzati?
- Che cosa potreste fare, *come gruppo*, per rendere il lavoro più produttivo e soddisfacente se doveste ripetere un'esperienza cooperativa simile?

ATTIVITA' 14

Tecniche, strumenti e attività nel lavoro cooperativo[1]

Considera con attenzione i seguenti esempi di tecniche, strumenti e attività con cui un insegnante può sviluppare le abilità sociali in un contesto di apprendimento cooperativo. Quali principi fondamentali di questa modalità di apprendimento (richiamati nella Fig. 28) sono sottesi a ciascun esempio?

Confronta poi le tue opinioni con i commenti finali.

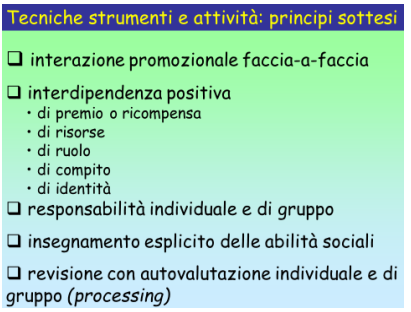


Fig. 28 – Tecniche, strumenti e attività nell'apprendimento cooperativo

1.

L'insegnante gira nella classe, osservando i gruppi al lavoro. Quando, ad esempio, nota che uno studente smette di parlare per ascoltare un compagno, attira l'attenzione del gruppo, "Avete visto? Giovanni si è fermato perché adesso tocca a Paola parlare – vedete, è il suo *turno di parola*". In alcuni casi, l'insegnante fa usare una bacchetta, che tiene in mano chi al momento ha il turno di parola, e che passa ad un compagno quando ha finito di parlare.

2.

A. L'insegnante fornisce la spiegazione di un argomento.
B. Gli studenti studiano l'argomento in *gruppi-base.*
C. Vengono formati nuovi gruppi con uno studente di ogni gruppo-base.
D. A turno, gli studenti cercano di rispondere a domande sui contenuti studiati.
E. Gli studenti guadagnano punti per il loro gruppo-base in relazione al numero di risposte corrette.
F. Anche i gruppi-base ottengono una valutazione in base alla media dei punti guadagnati dai loro membri.

[1] Ispirati da McCafferty , Jacobs e DaSilva Iddings 2006 e da Johnson, Johnson e Holubec 1996.

3.

A. In gruppi di 4, ogni membro scrive in un cerchio una cosa di sé che gli altri non conoscono.
B. I gruppi discutono queste informazioni e fanno un elenco delle cose che hanno in comune.
C. Poi usano questo elenco per creare un nome del gruppo e un logo.

4.

A. L'insegnante sceglie un'abilità sociale (ad esempio: "saper ascoltare con attenzione") che intende sviluppare e spiega, o fa emergere dalla classe, perché è importante e che cosa succederebbe se non fosse usata.
B. Usando un diagramma, l'insegnante chiede agli studenti che cosa si aspetterebbero di *vedere* se tutti ascoltassero con attenzione (comportamenti non verbali), poi che cosa si aspetterebbero di *sentire* (comportamenti verbali), ad esempio:

Se tutti ascoltassero con attenzione

vedremmo cose come …	*sentiremmo cose come …*
- sorrisi	- Ah, sì …
- cenni di assenso	- Stai dicendo che …?
- sguardi diretti	- Cosa vuoi dire con …

C. L'insegnante simula un ascolto attento e disattento nella conversazione con alcuni studenti, e/o lo fa simulare ad alcuni di loro.
D. Gli studenti lavorano in gruppo su un compito che richiede un ascolto attento (ad esempio, un compito con *information gap* o "divario di informazioni"), e l'insegnante ricorda loro di tenere presenti i comportamenti verbali e non verbali identificati.
E. Periodicamente, l'insegnante chiede ai gruppi di valutare quanto e come hanno usato questa abilità e come potrebbero migliorarla.

5.

A. La classe viene divisa in gruppi di quattro (i gruppi possono anche disporsi ai quattro angoli dell'aula).
B. In ogni gruppo, a due studenti viene assegnato un argomento (e le relative risorse: schede, tabelle, ecc.), che dovrà insegnare agli altri due.
C. Ogni coppia può consultare i compagni di altri gruppi che stanno lavorando sullo stesso argomento.
D. Si riformano i gruppi originari. Ogni coppia insegna all'altra coppia l'argomento assegnato.

6.

A. L'insegnante chiede a due studenti di ogni gruppo di fungere da *osservatori esterni* per identificare

- chi sembra contribuire in modo positivo al lavoro e chi sembra ostacolarlo, e perché; *oppure*
- quali comportamenti verbali (ad esempio, domande, esclamazioni, commenti …) e non verbali (ad esempio, gesti, sguardi, movimenti, posture …) sembrano facilitare o ostacolare il lavoro.

I due studenti possono lavorare insieme oppure singolarmente, scambiandosi in questo caso le proprie osservazioni alla fine.

B. I commenti dei due osservatori vengono poi discussi dall'intero gruppo.

7.

A. L'insegnante elenca alla lavagna alcuni ruoli giocati in uno sport di squadra (ad esempio, il calcio: portiere, centravanti, ala destra, ecc.) e chiede agli studenti di spiegare perché ogni ruolo è importante e che cosa può succedere se un giocatore non lo rispetta.
B. Poi chiarisce che nei gruppi di lavoro ogni studente avrà un ruolo da giocare.
C. Distribuisce ai membri di ogni gruppo una scheda con il nome del ruolo su un lato e alcune espressioni utili sull'altro, ad esempio:

"Incoraggiatore"	E tu, (Simona), che ne pensi? Abbiamo detto tutti il nostro parere? Cerchiamo di riassumere … Dai, abbiamo quasi finito …

8.

A. Gli studenti si dividono in *gruppi-base* di quattro per leggere una storia. Tutti leggono la stessa storia, ma ognuno si concentra su un particolare personaggio.
B. Gli studenti formano nuovi gruppi di "esperti", formati da tutti i compagni che si sono concentrati sullo stesso personaggio. I gruppi di "esperti" rispondono a domande sul loro personaggio.
C. Gli "esperti" ritornano ai loro gruppi-base e mettono in comune le risposte che hanno raccolto.
D. I gruppi-base discutono una tematica o un problema che emerge dalla storia e cercano di raggiungere un accordo sulla formulazione della risposta.
E. L'insegnante chiama a caso alcuni studenti che relazionano sul risultato della discussione del loro gruppo, mettendo in evidenza il consenso raggiunto e/o le opinioni diverse espresse all'interno del gruppo.
F. L'insegnante procede ad una verifica individuale.

Commenti

1. Insegnamento esplicito delle abilità sociali; identificazione, riconoscimento ed esplicitazione delle strategie linguistiche (alternanza dei turni di parola); "modellamento" (evidenziazione dei comportamentki positivi)
2. Interdipendenza positiva di scopo/compito e di premio o ricompensa (valutazione); responsabilità individuale e di gruppo
3. Interdipendenza positiva di identità; creazione di solidarietà
4. Insegnamento esplicito delle abilità sociali, comprese le ragioni per cui sono importanti e i comportamenti verbali e non-verbali che le segnalano; "modellamento"; monitoraggio e valutazione continua del loro uso; interazione promozionale faccia-a-faccia
5. Interdipendenza positiva di risorse; responsabilità individuale e di gruppo (*peer-teaching* o insegnamento reciproco a coppie)
6. Insegnamento esplicito delle abilità sociali; identificazione dei comportamenti verbali e non-verbali che le segnalano; valutazione del loro uso
7. Insegnamento esplicito delle abilità sociali; interdipendenza positiva di ruolo: "modellamento" dei comportamenti verbali associati ai ruoli; interazione promozionale faccia-a-faccia
8. Interdipendenza positiva di risorse, di ruolo e di compito; responsabilità individuale e di gruppo; interazione promozionale faccia-a-faccia

PER SAPERNE DI PIU' …

Sulla didattica metacognitiva e le strategie di apprendimento

- Cornoldi, De Beni e Gruppo MT 2002
- Friso, Palladino e Cornoldi 2006
- Mariani 1996 e 2000
- Pellerey 1996
- Sharpe e Muller 1995
- www.learningpaths.org/newstrategie.htm
- www.learningpaths.org/newabilitastudio.htm

Sulla didattica differenziata

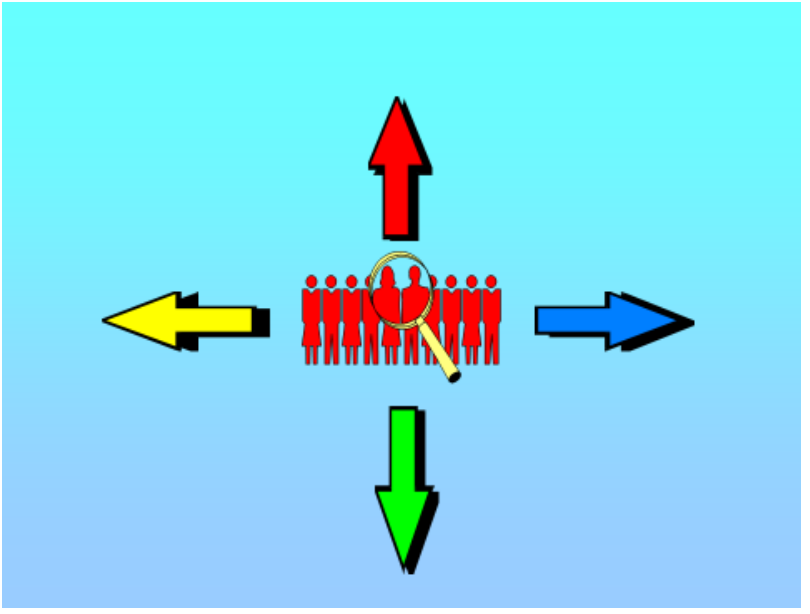
- Baldacci 2002 e 2005
- Caon (a cura di) 2006
- Puren 2001

Sulla didattica cooperativa

- Andrich Miato e Miato 2003
- Comoglio 1999
- Johnson e Johnson 2005
- Polito 2004

PARTE TERZA

LA DIDATTICA DIFFERENZIATA: ANALISI DI COMPITI



ATTIVITA' 15

Qui di seguito sono descritti in dettaglio alcuni compiti. Di ciascuno di essi viene fornita una *versione-base* e alcune *alternative* in cui si attua una differenziazione di qualche tipo. Sulla base dei fattori di differenziazione descritti nel par. 6 e nelle relative Figure, traccia una tabella come quella sottostante ed elenca i criteri di differenziazione adottati in ciascuna alternativa. A titolo di esempio, osserva come potrebbe essere analizzata l'Alternativa Base del Compito 1:

ALTERNATIVE AI COMPITI-BASE	*PERCHÉ'* *PER CHI*	*CHE COSA* *Fattori coinvolti*
Compito 1 *Alternativa Base*	Profili (stili individuale-di gruppo; intelligenze interpersonale-intrapersonale)	Ambiente (modalità di interazione)

Al termine dei compiti puoi confrontare la tua analisi con i commenti proposti.

COMPITO 1

Compiti Base

A. Leggi la descrizione di Paolo dell'itinerario che segue quando esce da scuola, traccialo sulla cartina e scopri dove arriva.

B. Poi prepara un compito simile da far eseguire a un tuo compagno. Scrivi un itinerario e disegna la relativa cartina.

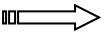
Alternativa Base

L'insegnante lascia agli studenti la possibilità di scegliere se lavorare individualmente o a coppie nel Compito A, nel Compito B o in entrambi.

Compito A Alternativa A

L'insegnante consegna ad alcuni studenti un elenco di espressioni con le relative immagini, es.

gira a sinistra in via … attraversa la piazza

passa oltre … 

gira a destra in via … via diritto …

	prima		sinistra
prendi la	seconda	sulla	
	terza		destra

Compito A Alternativa B

Gli studenti lavorano su itinerari a diversi livelli di complessità e/o con destinazioni leggermente diverse. Poi si confrontano a coppie e scoprono le differenze.

Compito A Alternativa C

Alcuni gruppi di studenti lavorano su una cartina semplificata, altri su una cartina autentica.

Compito B Alternativa A

L'insegnante lascia agli studenti la possibilità di scegliere tra realizzare

- un itinerario di tipo "quotidiano", realistico (simile a quello del Compito A);
- un itinerario in un luogo alternativo (es. in una città come Venezia) o di fantasia (es. in un castello incantato);
- un itinerario di un viaggio di esplorazione (es. su un'isola sconosciuta)

Gli studenti hanno a disposizione libri di viaggi, enciclopedie, atlanti, Internet …

Compito B Alternativa B

L'insegnante lascia agli studenti la possibilità di scegliere tra realizzare

- la descrizione di un itinerario simile a quello del Compito A;
- una lettera o un messaggio e-mail;
- un breve racconto;
- un dialogo (es. tra due amici al telefono), eventualmente da drammatizzare.

Al termine, alcuni studenti valutano reciprocamente il lavoro svolto sulla base di una griglia di criteri, mentre altri ne discutono con l'insegnante.

Compito B Alternativa C

L'insegnante lascia agli studenti la possibilità di scegliere tra

- impiegare due oppure tre lezioni (gli studenti che scelgono due lezioni eseguono anche un compito di sviluppo)
- e/o svolgere parte del lavoro a casa, in biblioteca …

COMPITO 2

Compito Base Ascoltate la conversazione registrata tra Walter e Barbara e prendete nota dei generi di film e musica che a loro piacciono e non piacciono.

Alternativa A L'insegnante fornisce agli studenti una tabella di questo tipo:

Walter	Film		
	Musica		
Barbara	Film		
	Musica		

Ad alcuni studenti, fornisce anche un elenco di generi di film e di musica tra cui scegliere.

L'insegnante conduce un breve scambio dei risultati del lavoro a classe intera.

Alternativa B L'insegnante chiede ad alcuni gruppi di studenti di capire *anche* i commenti che fanno Walter e Barbara (es. "le commedie sono noiose").

Tutti gli studenti, tra il primo e il secondo ascolto, confrontano a coppie ciò che hanno capito.

L'insegnante conduce un breve scambio dei risultati del lavoro a classe intera.

Alternativa C L'insegnante fornisce la stessa tabella dell'Alternativa A. Usa due registrazioni di contenuto uguale ma a livelli diversi di difficoltà:

- alcuni studenti lavorano individualmente su una registrazione che contiene più dettagli, parlata a velocità maggiore e con più rumori di fondo;
- altri lavorano a coppie sulla "registrazione-base": al primo ascolto, uno cerca di capire i generi di film, l'altro i generi di musica; al secondo ascolto, si scambiano le tabelle, le controllano e le completano.

L'insegnante conduce un breve scambio dei risultati del lavoro a classe intera.

Alternativa D Alcuni studenti lavorano individualmente sulla registrazione più difficile, ricorrendo a diversi ascolti

se necessario.

Un piccolo gruppo di studenti lavora sulla "registrazione-base" insieme all'insegnante che

- fa esplicitare i generi di film e di musica e li fa elencare per iscritto;
- ne fa praticare brevemente la pronuncia;
- presenta la tabella dell'Alternativa A;
- dopo il primo ascolto, fa confrontare al gruppo ciò che hanno capito;
- procede con il secondo ascolto e un nuovo breve confronto.

L'insegnante conduce un breve scambio dei risultati del lavoro a classe intera.

COMPITO 3

Fase 1

- L'insegnante racconta di un viaggio aereo in cui ha avuto paura; chiede agli studenti chi ha avuto/avrebbe paura di volare.
- Presenta un articolo intitolato *Come sopravvivere ad un incidente aereo*, corredato da alcune illustrazioni, e stimola a discutere se salvarsi in un incidente aereo sia solo una questione di fortuna, o se se sia possibile per i passeggeri fare qualcosa.
- A gruppi, gli studenti leggono l'articolo per individuare ed elencare
  - 3 gruppi (A/B/C), le false idee che circolano sugli incidenti aerei;
  - 3 gruppi (D/E/F), i suggerimenti forniti ai passeggeri (es. cosa portare a bordo …)
- Gli studenti lavorano a coppie (uno studente da un gruppo A/B/C, uno studente da un gruppo D/E/F): si scambiano le informazioni raccolte, facendo riferimento al testo.
- Si confrontano le risposte a classe intera.

Fase 2

Gli studenti scelgono se lavorare individualmente, a coppie o a piccoli gruppi per realizzare uno dei seguenti lavori:

- scrivere una lettera ad un amico preoccupato per il suo primo viaggio aereo, in cui gli danno alcuni suggerimenti pratici (cosa portare a bordo, cosa fare per passare il tempo, consigli per la sicurezza …);

- realizzare un volantino sugli stessi temi, corredato da illustrazioni, da distribuire agli studenti e alle loro famiglie;
- progettare una pagina per il sito Internet della scuola;
- scrivere e drammatizzare, per un programma di una radio locale, un dialogo tra due amici, uno ottimista e uno pessimista, sui rischi dei viaggi aerei e sulla loro possibile prevenzione;
- scrivere un breve racconto di fantasia, in cui il superstite di un incidente aereo racconta come sia riuscito a salvarsi, grazie anche ad alcuni accorgimenti adottati.

L'insegnante consegna agli studenti, o costruisce insieme a loro, una griglia di criteri da seguire per assicurarsi che tutti i prodotti abbiano alcune caratteristiche comuni, es.

- esplicitino le false idee sugli incidenti aerei;
- forniscano alcuni suggerimenti concreti;
- aiutino il lettore/ascoltatore a sviluppare un atteggiamento sereno nei confronti dei rischi di un viaggio aereo.

Fase 3 Gli studenti presentano i loro lavori a classe intera.

COMPITO 4[1]

Compito Base	Guardate questo video sulle fonti energetiche e cercate di comprendere i vantaggi e gli svantaggi che vengono citati per ognuna di esse.
Alternativa A	Prima della visione, l'insegnante fornisce agli studenti una bozza di scaletta degli argomenti e una bozza di una corrispondente mappa mentale, chiedendo loro di utilizzare l'una o l'altra, oppure appunti liberi.
Alternativa B	Prima della visione, l'insegnante fornisce ad alcuni studenti un elenco di parole-chiave con il relativo significato.
Alternativa C	Dopo una prima visione, l'insegnante fornisce un elenco di affermazioni e invita gli studenti, a piccoli gruppi, a decidere se sono vere o false, secondo quanto hanno visto, oppure se non hanno elementi per decidere in merito.

[1] Adattato da Mariani 2010.

Dopo un breve confronto a classe intera, si procede a una seconda visione, e quindi ad uno scambio dei risultati del lavoro a classe intera.

Alternativa D

Al termine della visione, l'insegnante divide gli studenti in gruppi:

- ad alcuni gruppi fornisce un elenco, in ordine sparso, dei vantaggi e svantaggi delle varie fonti energetiche, chiedendo di accoppiare ogni vantaggio e svantaggio con la fonte energetica a cui si riferiscono;
- ad altri gruppi fornisce un elenco, in ordine sparso, di immagini tratte dal video e un elenco di frasi che illustrano vantaggi e svantaggi, chiedendo di fare gli opportuni abbinamenti immagini/frasi.

L'insegnante conduce un breve scambio dei risultati del lavoro a classe intera.

Alternativa E

Al termine della visione, l'insegnante divide gli studenti in tre gruppi:

- a un gruppo fornisce un riassunto del contenuto del video, chiedendo di completare il testo con singole parole mancanti;
- a un gruppo fornisce lo stesso riassunto, ma con l'elenco delle parole mancanti in ordine sparso;
- a un gruppo fornisce lo stesso riassunto, che deve essere completato costruendo alcune frasi.

L'insegnante conduce un breve scambio dei risultati del lavoro a classe intera.

Commenti

Compito 1

ALTERNATIVE AI COMPITI-BASE	*PERCHÉ' PER CHI*	*CHE COSA Fattori coinvolti*
Compito A Alternativa A	Livelli Profili (stile visivo verbale-visivo non verbale)	Supporti, aiuti
Compito A Alternativa B	Livelli	Obiettivi Materiale-contenuti

Compito A Alternativa C	Livelli	Obiettivi Materiali-contenuti Supporti
Compito B Alternativa A	Livelli Profili (stili convergente-divergente, sistematico-intuitivo, visivo verbale-visivo non-verbale-cinestetico; intelligenze linguistica-visiva-cinestetica-logica)	Supporti Aiuti Prodotti
Compito B Alternativa B	Livelli Profili (stili convergente-divergente, sistematico-intuitivo, visivo verbale-visivo non-verbale-uditivo-cinestetico; intelligenze linguistica-visiva-cinestetica-logica)	Obiettivi Supporti Ambiente (modalità di interazione: a coppie-individuale) Prodotti Valutazione
Compito B Alternativa C	Livelli Profili (stili riflessivo-impulsivo, sistematico-intuitivo)	Ambiente (spazi/tempi)

Compito 2

ALTERNATIVE AI COMPITI-BASE	*PERCHÉ' PER CHI*	*CHE COSA* *Fattori coinvolti*
Alternativa A	Livelli	Supporti Aiuti
Alternativa B	Livelli	Obiettivi
Alternativa C	Livelli	Obiettivi Contenuti-materiali

		Supporti Ambiente (modalità di interazione: individuale-a coppie)
Alternativa D	Livelli	Obiettivi Contenuti-materiali Supporti Aiuti Ambiente (modalità di interazione: individuale-a gruppi)

Compito 3

ALTERNATIVE AI COMPITI-BASE	*PERCHÉ'* *PER CHI*	*CHE COSA* *Fattori coinvolti*
Fase 1	In questo caso non si attua una vera e propria differenziazione, quanto piuttosto una modalità di lavoro cooperativa, in cui è presente anche un elemento di *information gap* (divario di informazioni) risolto tramite un confronto a coppie.	
Fase 2	Livelli Profili (stili visivo v erbale-visivo non verbale-uditivo-cinestetico, convergente-divergente, sistematico-intuitivo; intelligenze visiva-linmguistica-inter- e intrapersonale, cinestetica, logica)	Obiettivi Supporti Procedure Prodotti Ambiente (modalità di interazione: individuale-a coppie -a gruppi)

Compito 4

ALTERNATIVE AI COMPITI-BASE	*PERCHÉ' PER CHI*	*CHE COSA Fattori coinvolti*
Alternativa A	Profili: stili analitico-globale, sequenziale/simultaneo	Procedure Supporti (tra cui scegliere) Aiuti
Alternativa B	Livelli	Supporti Aiuti
Alternativa C	Nessuna differenziazione	
Alternativa D	Profili: stili visivo verbale-visivo non verbale	Procedure Supporti Aiuti
Alternativa E	Livelli (produzione di singole parole nel primo gruppo, riconoscimento di singole parole nel secondo gruppo, produzione di frasi nel terzo gruppo)	Obiettivi Procedure Aiuti

Osservazioni generali

Si noti come spesso la differenziazione di uno o più fattori si accompagni alla *possibilità di scelta tra alternative* da parte degli studenti. Questa possibilità di scegliere, non solo tra *compiti diversi*, ma anche tra *modalità diverse* di svolgere lo *stesso compito*, costituisce un avvio graduale ad un *lavoro sempre più autonomo* da parte degli studenti. La scelta può riferirsi a molteplici fattori:

- le modalità di interazione (come nel Compito 1, Alternativa Base);
- i prodotti finali da realizzare (come nei Compiti 1B, Alternative A e B, e nel Compito 3, Fase 2);
- l'ambiente di apprendimento (tempi e spazi)(come nel Compito 1B, Alternativa C);

- i supporti/aiuti (come nel Compito 4, Alternativa A)

Si noti anche come in tutti i casi l'insegnante termini l'attività con un lavoro di verifica/controllo *a classe intera*, recuperando così l'unitarietà dell'esperienza vissuta dagli studenti e facendo loro condividere conoscenze ed abilità messe in gioco in modi differenziati durante lo svolgimento del compito. I gruppi che hanno lavorato ciascuno in modo diverso possono così interagire scambiandosi anche informazioni a livelli diversi di difficoltà, fornendosi supporti a vicenda e ri-costruendo il prodotto del compito in modo cooperativo. Questa condivisione può riguardare, oltre che i *prodotti* del compito, anche le *procedure* con cui è stato eseguito dai vari gruppi.

In tutti questi compiti si sarà notata anche una convergenza di diversi approcci alla gestione dell'eterogeneita, con una forte componente *cooperativa* e *metacognitiva* che attraversa trasversalmente le modalità di differenziazione.

ATTIVITA' 16

Di seguito trovi altri *compiti-base* su cui potrai esercitare tutta la tua creatività per attuare interventi di differenziazione attraverso la progettazione di possibili *alternative*. Per ogni compito, traccia una tabella come questa:

ALTERNATIVA	*PERCHE'* *PER CHI*	*CHE COSA* *Fattori coinvolti*	*COME* *Scelte didattiche*

Se possibile, confronta e discuti con un collega le tue proposte.

Compito A

1. Leggi questa pagina di una guida turistica di Roma e identifica sulla cartina ogni luogo citato.

(cartina con simboli di luoghi ma senza nomi)

2. Dove si trovano esattamente questi turisti? Tieni ben presente la guida turistica e scegli tra i luoghi segnalati sulla cartina.

(es. Luisa sta ammirando un grande dipinto di Michelangelo)

3. Ascolta le informazioni turistiche telefoniche e prendi nota dei dettagli di ogni luogo.

(tabella)

Luogo	*Orari di apertura e chiusura*	*Tariffe di ingresso*

4. Leggi la cartolina e completa gli spazi vuoti con queste parole: …

(cartolina di turista che scrive da Roma ad un amico; elenco in ordine sparso di parole mancanti)

5. Scrivi una cartolina da Roma (o da un altro luogo) ad un amico. Puoi seguire queste domande-guida:

- Com'è la tua vacanza?
- Che ne pensi di (Roma)?
- Dove sei esattamente in questo momento?
- Che cosa stai facendo?
- Quali altri piani hai per oggi?

Compito B

1. Guarda le locandine. Di che genere di film si tratta? Scegli tra: commedia – fantascienza – horror – avventura – fantasy – western – thriller – dramma storico

(alcune locandine di film con relative recensioni in ordine sparso)

2. Leggi le recensioni (A-B-C), associa ciascuna alla relativa locandina e completa la tabella.

	A	*B*	*C*
Titolo			
Regista			
Interpreti			
Dove e quando si svolge la storia			
Personaggi principali			

3. Ascolta i *trailer* di questi altri tre film.

   a. Prendi nota dei titoli.

   b. Quale film è … uno thriller / un cartone animato / una commedia di fantascienza?

   c. Quale film racconta di … una missione per salvare una donna / un tentativo di uccidere una donna / un tentativo di salvare il mondo?

   d. Quali di questi attori/attrici compaiono in ogni film? *(elenco di attori/attrici)*

4. Identifica gli attori e le attrici nelle foto.

   (foto con nomi in ordine sparso)

5. Lavora con un compagno. Siete i registi di un nuovo film intitolato "Affari di famiglia".

   - Decidete di che genere di film si tratta e di che cosa parla la storia.

   - Ci sono 5 personaggi principali nel film. Decidete chi sono e che rapporti ci sono tra di loro. Poi scrivetene un breve profilo.

6. In gruppo, parlate dei vostri film e leggete i profili dei vostri personaggi. Poi scegliete un attore adatto ad ogni parte.

Compito C

1. Guarda il menu del ristorante "Da Gina" e inserisci i nomi di questi piatti al posto giusto.

(menu con alcuni spazi vuoti; a parte, elenco di piatti mancanti in ordine sparso)

2. Paolo e Daniela vanno da Gina. Ascolta e prendi nota di quello che ordinano. Quanto spendono in tutto?

	Antipasto	*Primo piatto*	*Secondo piatto*	*Dessert*	*Bevande*
Paolo					
Daniela					

3. Lavora con un compagno. Siete da Gina.

A: Tu sei un cliente. Chiedi il menu e ordina.

B: Tu sei il cameriere. Chiedi al cliente cosa desidera.

(elenco di espressioni utili)

BIBLIOGRAFIA

ANDRICH MIATO S., MIATO L. 2003, *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo meta cognitivo*, Erickson, Trento.

BALDACCI M. 2002, *Una scuola a misura d'alunno*, UTET Libreria, Torino.

BALDACCI M. 2005, *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento.

CADAMURO A. 2004, *Stili cognitivi e stili di apprendimento*, Carocci, Roma.

CANTOIA M., CARRUBBA L., COLOMBO B. 2004, *Apprendere con Stile. Metacognizione e strategie cognitive*, Carocci, Roma.

CAON F. (a cura di) 2006, *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.

COMOGLIO M. 1999, *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma.

CONSIGLIO D'EUROPA 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione,* La Nuova Italia/Oxford University Press, Firenze.

CORNOLDI C., DE BENI R., GRUPPO MT. 2002, *Imparare a Studiare 2,* Erickson, Trento.

FRISO G., PALLADINO P., CORNOLDI C. 2006, *Avviamento alla metacognizione. Attività su "riflettere sulla mente", "la mente in azione", "controllare la mente" e "credere nella mente"*, Erickson, Trento

GARDNER H. 1983, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.

GARDNER H. 1995, *L'educazione delle intelligenze multiple: dalla teoria alla prassi pedagogica*, Anabasi, Milano.

GARDNER H. 2005, *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento.

GIACONI C. 2004, *Didattica e stili cognitivi*, Edizioni Junior, Azzano S.Paolo (BG).

GREGORC A. 1982. "Learning style/brain research: Harbinger of an emergent psychology", in Keefe J.W. (a cura di) 1982, *Students learning styles and brain behaviour*, National Association of Secondary School Principals, Reston ,VA.

JOHNSON D.W., JOHNSON R.T. 2005, Leadership e apprendimento cooperative in classe, Erickson, Trento.

JOHNSON D.W., JOHNSON R.T., HOLUBEC E.J. 1996, *Cooperative learning in the classroom*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

KEEFE J.W. 1979, *Student learning styles,* National Association of Secondary School Principals, Reston,VA.

MARIANI L., POZZO G. 2002, *Stili, Strategie e Strumenti nell'Apprendimento Linguistico: Imparare a Imparare, Insegnare a Imparare*, RCS - La Nuova Italia, Firenze.

MARIANI L. 2006, *La motivazione a scuola. Prospettive teoriche e interventi strategici*, Carocci Faber, Roma.

MARIANI L. 2007, "Gestire la Diversità (1): Gli Stili di Apprendimento e di Insegnamento", in *Idee per la Storia,* Bruno Mondadori, Milano.

MARIANI L. 1996, *Strategie per imparare*, Zanichelli, Bologna, www.learningpaths.org/strategie/indice.htm

MARIANI L. 2000, *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara,* Zanichelli, Bologna, www.learningpaths.org/portfolioSB/map.htm

MARIANI L. 2010, *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*, www.libreriauniversitaria.it , Limena (PD).

MCCAFFERTY S.G., JACOBS G.M., DaSILVA IDDINGS A.C. 2006, *Cooperative Learning and second language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

MYERS I.B., BRIGGS K. 1976, *The Myers-Briggs type indicator*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto , CA.

PELLEREY M. 1996, *Questionario sulle strategie d'apprendimento,* LAS, Roma.

POLITO M. 2004, *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo*, Erickson, Trento.

PUREN, C. (a cura di) 2001, *Formarsi alla pedagogia differenziata in didattica delle lingue*, Programma di Cooperazione Europea n. 39686-CP-3-99-1-BE - Lingua A.

SHARPE D., MULLER S. 1995, *Abilità di studio,* Erickson, Trento.

STERNBERG R.J. 1998, *Stili di pensiero*, Erickson, Trento.

TORRESAN P. 2008, *Intelligenze e didattica delle lingue*, Bologna, Editrice Missionaria Italiana.

TUFFANELLI L. 2006, *Le diversità degli alunni*, Erickson, Trento.

ZANCHIN M.R. (a cura di) 2002, *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia*, Armando, Roma.

La presenza sempre più massiccia di studenti di etnie diverse nella popolazione scolastica ha contribuito a richiamare l'attenzione su una caratteristica costante di ogni gruppo-classe, e cioè la sua eterogeneità. Le differenze all'interno della classe, tuttavia, sono quasi sempre state viste come un problema a cui porre rimedio piuttosto che come un'opportunità di arricchimento per ciascuno e per tutti.

Gli insegnanti in particolare si sono spesso sentiti divisi tra il desiderio di venire incontro ai profili individuali di apprendimento e la constatazione, a volte anche dolorosa, della difficoltà di gestire gruppi numerosi entro i tempi e gli spazi rigidi dell'istituzione-scuola. Questo atteggiamento dà spesso origine ad una sensazione di impotenza e di rassegnazione all'eterogeneità come male inevitabile. Si tratta ovviamente di una questione complessa, che non tollera soluzioni definitive o ricette valide in ogni circostanza, ma che, al contrario, può essere gestita solo con una pluralità di interventi diversi.

Lo scopo principale di questo lavoro è proprio di considerare alcuni possibili approcci didattici che, se utilizzati in modo flessibile ed anche in combinazione tra loro, possono contribuire a valorizzare le diversità:

- la didattica variata
- la didattica differenziata
- la didattica strategica-metacognitiva
- la didattica cooperativa

L'obiettivo di tali approcci è di aiutare ogni studente (ma anche ogni insegnante) a realizzare il più possibile le proprie particolari potenzialità e a prendersi cura delle proprie criticità, sviluppando e arricchendo nel tempo il proprio personale profilo di apprendimento.

Luciano Mariani è formatore e autore di materiali didattici. E' autore di numerosi lavori sui temi delle abilità di studio, degli stili e strategie di apprendimento e di insegnamento, della motivazione e dell'educazione interculturale. Tra le pubblicazioni più recenti, Communication strategies e Le strategie comunicative interculturali (www.lulu.com). Gestisce un sito bilingue (inglese-italiano) www.learningpaths.org

ISBN 978-1-326-45193-6
ID: 17513391
www.lulu.com