

Imparare ad imparare: stili di apprendimento e di insegnamento a confronto

Learning to learn: comparing learning and teaching style

Floriana Falcinelli^a, Cristina Gaggioli^b, Alessandra Capponi^{c,1}

^a *Università degli Studi di Perugia, floriana.falcinelli@unipg.it*

^b *Università degli Studi di Perugia, cristina.gaggioli@gmail.com*

^c *MIUR – Istruzione, alessandra.capponi@yahoo.it*

Abstract

Il contributo descrive l'indagine, condotta in due classi delle scuole secondarie di primo e secondo grado di Città della Pieve (PG), volta a rilevare e comparare gli stili di apprendimento degli studenti e gli stili d'insegnamento dei loro docenti. L'importanza di considerare le differenze individuali è per l'ambito educativo indiscutibile, dal momento che solo conoscendo le modalità attraverso cui gli studenti apprendono, un insegnante può riuscire a valorizzare le attitudini di ognuno. I risultati emersi dalla somministrazione di due distinti questionari, sono stati esaminati con il duplice scopo di: approfondire la conoscenza degli stili di apprendimento e avviare una riflessione sugli stili di insegnamento dei docenti. I dati raccolti toccano aspetti fondamentali delle tematiche legate ai processi di apprendimento e di insegnamento.

Parole chiave: stili di apprendimento; stili di insegnamento; competenze.

Abstract

The essay concerns a survey that has been made with the students and teachers of two secondary and high schools in Città della Pieve (PG - Italy). The aim of this survey is the knowledge comprehension and comparison of the students' learning styles and the teachers' teaching styles. In the educational environment the relevance of individual differences is unquestionable; the knowledge of students' learning styles allows the teacher to take advantage of individual abilities. Two different questionnaires have been submitted and the results have been examined to analyse the students' learning styles and to study the teachers' teaching styles. The obtained data concern the fundamental themes related to the learning and teaching process.

Keywords: learning styles; teaching styles; competence.

¹ Il presente contributo, esito di un lavoro ideato collaborativamente, può essere attribuito per i paragrafi 1, 2.2, 5 a Floriana Falcinelli; per i paragrafi 2.1, 4 a Cristina Gaggioli; per i paragrafi 2, 3 a Alessandra Capponi.

1. Introduzione

L'attenzione della didattica è centrata sul complesso processo di insegnamento-apprendimento mediante il quale l'allievo riesce a impadronirsi dei sistemi simbolici e culturali in modo attivo e creativo così da farne tessuto fondamentale di un processo di crescita e di costruzione di un progetto personale di vita.

Superata la vecchia concezione che la vedeva come arte e tecnica dell'insegnamento, la didattica intende privilegiare un'azione volta a promuovere e sostenere la partecipazione attiva e costruttiva dell'allievo nel processo di apprendimento, porre attenzione allo specifico contesto in cui esso si realizza, prevedere l'integrazione dei diversi linguaggi, in una logica contrassegnata dalla relazione e da una continua ricerca e sperimentazione.

Sempre più attenzione viene data alla predisposizione di un ambiente di apprendimento adeguatamente progettato per consentire il processo formativo. Per ambiente si intende il complesso sistema che costituisce la realtà nella quale si verifica un certo evento. In ambito didattico è l'esito della combinazione e interrelazione tra i diversi elementi: gli allievi, gli insegnanti, gli oggetti culturali e le loro reciproche interazioni, ma anche gli elementi organizzativi e gestionali, nonché le emozioni, le fantasie, le aspettative dei protagonisti della situazione didattica che, proprio dall'interazione reciproca sono modificati e arricchiti, in una continua dinamicità.

L'ambiente di apprendimento è composto da un insieme di attori, uno spazio, un setting specifico, da tempi di operatività, da una serie di regole e vincoli, di attività e compiti, da un set di strumenti e artefatti, ma anche sistemi di significato, insieme di relazioni, aspettative, emozioni. In questo senso l'ambiente di apprendimento è appositamente progettato e costruito in relazione a specifici obiettivi formativi, ma può essere continuamente ristrutturato in relazione alla qualità del processo di apprendimento realizzato o ad altri elementi di valutazione che il progettista decide di considerare.

Nell'azione didattica entrano dunque in gioco molteplici dimensioni emozionali e affettive, ma anche culturali e sociali, che possono incidere sulla maggiore/minore efficacia dell'azione stessa. L'esistenza di una relazione di fiducia, di rispetto e attenzione tra i partner dell'azione didattica, la disponibilità del docente a mettersi dal punto di vista dell'allievo a cercare di capire come egli vede il mondo, ad apprezzare adeguatamente gli sforzi conoscitivi che egli fa senza stigmatizzare gli insuccessi sono infatti condizioni primarie per la riuscita dell'intervento didattico.

Tra i molteplici aspetti che entrano in gioco risulta di particolare importanza il riconoscere i diversi modi in cui gli allievi apprendono e offrire stili di insegnamento che almeno in parte sappiano rispondere ad essi (Honey & Mumford, 2000).

È ovvio che non si può affermare in assoluto che la qualità dell'istruzione, e dunque l'adozione di specifici stili di insegnamento, debba dipendere meccanicamente dalla conoscenza (che si possiede) su come gli allievi apprendono, tuttavia la nascita e lo sviluppo dell'Instructional Design, che si occupa della progettazione e della sperimentazione di modelli, ci porta a dire che una qualunque ipotesi didattica non può fare a meno di avvalersi anche della conoscenza relativa ai suoi processi e agli stili di apprendimento. La conoscenza dei differenti stili di apprendimento non può pertanto avvenire in modo rigidamente causale, ma va tenuto conto anche della specificità dei contesti e delle molteplici variabili legate all'azione didattica stessa come lo specifico linguaggio disciplinare, le caratteristiche personali e la storia professionale dei diversi docenti.

Peraltro appare particolarmente rilevante conoscere gli stili di apprendimento degli allievi per incrementare la motivazione allo studio e facilitare il processo di apprendimento stesso (Duff, 2004).

“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” (Pennac, 2008). Ciò che Pennac ci ricorda è che la classe è un insieme eterogeneo di persone diverse che l’insegnante deve conoscere per armonizzarle in una logica progettuale che si muove nella prospettiva del successo formativo. Questo rende attuale l’importanza della personalizzazione dei percorsi didattici, ma anche dell’azione integrata e flessibile di diversi approcci, strategie e strumenti didattici per rispondere a esigenze diversificate.

Il presente lavoro intende quindi raccontare l’esperienza, svolta in Umbria, in due scuole secondarie, in cui i docenti sono stati accompagnati in un breve percorso di ricerca-formazione, che ha previsto l’analisi degli stili di insegnamento dei docenti e degli stili di apprendimento degli studenti, per avviare una riflessione sulle pratiche didattiche che gli insegnanti mettono in campo con gli studenti.

2. Cornice teorica di riferimento

Imparare ad imparare è una delle competenze chiave per l’apprendimento permanente individuata dalla Unione Europea nel 2006, con la Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, quella che più deve essere considerata nel sistema dell’istruzione attuale.

Tra le competenze chiave di cittadinanza – secondo la normativa italiana – da acquisire al termine dell’istruzione obbligatoria, lo studente che impara ad imparare è lo studente che sa “organizzare il proprio apprendimento individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione, anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro” (D.M. n. 139/2007). Tale definizione, data dal documento succitato, fa comprendere quanto questa competenza sia rilevante nell’ottica del lifelong learning che parta dal mondo della scuola e arrivi, nella sua applicazione, anche a quello del lavoro.

Nella nostra esperienza di insegnanti, l’osservazione costante, attuata nell’ambito della scuola, talvolta rende palese la mancanza di consapevolezza da parte degli studenti delle loro strategie di apprendimento, mancanza che, spesso, porta al venir meno della motivazione allo studio e, di conseguenza, all’insuccesso scolastico e poi all’abbandono del mondo della scuola, come messo in luce anche da recenti studi (Batini & Bartolucci, 2016).

“Ma proprio per questo la scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti” (Trincherò, 2016, p. 63).

Parallelamente alla necessità di conoscere e migliorare le strategie di apprendimento degli studenti è interessante valutare quanto queste siano collegate alle strategie di insegnamento dei docenti. Lo stile d’insegnamento può essere, infatti, strettamente connesso agli stili di apprendimento prevalenti dell’insegnante, strutturati nel corso della sua vita e del suo percorso di studi. Non si può escludere che gli stili dominanti di un docente siano in netto

contrasto con gli stili di apprendimento dominanti di alcuni allievi. È quindi utile che, per svolgere un'adeguata ricerca, si debbano valutare insieme agli stili di apprendimento del gruppo classe anche quelli di insegnamento dei docenti del Consiglio della classe stessa. Conoscere infatti le potenzialità e i limiti delle due parti attive della dinamica educativa può positivamente favorire il raggiungimento di una vera didattica inclusiva, specialmente nel caso in cui vi siano nel gruppo classe elementi con disturbi specifici dell'apprendimento o, più in generale, con bisogni educativi speciali o disabilità di vario genere.

2.1. Stili di apprendimento

Perché prendere in considerazione i diversi stili di apprendimento degli studenti? Secondo il Center for Teaching Excellence della Cornell University gli studenti elaborano e comprendono le informazioni in molti modi, e variare le strategie di insegnamento e le attività in aula per rispondere ai diversi stili di apprendimento può portare ad un maggiore coinvolgimento degli studenti (<https://www.cte.cornell.edu/teaching-ideas/engaging-students/learning-and-teaching-styles.html>).

Uno studio comparativo (Dunn, Beaudry & Klavas, 2002) ha messo in luce gli esiti di anni di studi sugli stili di apprendimento condotti presso più di 60 università. Queste indagini hanno prodotto validi risultati circa gli effetti delle preferenze ambientali, emozionali, sociologiche, fisiologiche e cognitive sul rendimento degli studenti. Questi risultati hanno indotto i ricercatori a condurre studi sperimentali per determinare la correlazione esistente tra stile di apprendimento individuale e manifestazione di atteggiamenti e comportamenti. Da questi dati emerge per esempio che alcuni elementi come le preferenze sociologiche, percettive e ambientali legate ai contesti didattici, variano molto a seconda dell'età, del sesso, dell'attività predominante dell'emisfero destro o sinistro e dello stato sociale.

Per esempio: i ragazzi tendono a richiedere una maggiore mobilità rispetto alle ragazze; i bambini, cui è stato insegnato utilizzando risorse multisensoriali, impiegando inizialmente la loro modalità preferenziale e potenziando successivamente le altre modalità di apprendimento, raggiungono risultati migliori; nei bassi gradi di istruzione molti studenti preferiscono lavorare in gruppo, propensione questa che tende a diminuire con il passaggio ai gradi superiori dove si predilige il lavoro individuale. Le cose cambiano se aumenta la difficoltà del compito, in questi casi gli studenti dimostrano di preferire il lavoro in cooperazione con i compagni (Dunn et al., 2002).

Oggi la neuroscienza ci mostra come il nostro cervello “plastico” non solo si è modificato nel corso della storia, ma è anche in grado di adattarsi ai differenti stimoli che riceve dall'esterno con modalità del tutto personali (Wolf & Barzillai, 2009).

Serafini (2009) ricorda come gli studenti con dominanza dell'emisfero destro o sinistro hanno differenti esigenze ambientali e organizzative e differenti caratteristiche motivazionali e di personalità. Le persone con dominanza della parte destra del cervello amano quegli elementi che generalmente sono considerati fattori di distrazione come i rumori, le voci di altre persone, il cibo e il movimento. Le persone con dominanza del lato sinistro del cervello hanno caratteristiche opposte: non devono essere disturbate e richiedono un ambiente di lavoro ben organizzato. Altro fattore che influenza l'apprendimento è la socialità: alcuni studenti preferiscono lavorare da soli, alcuni prediligono studiare con dei coetanei, altri si sentono a proprio agio se lavorano con un adulto. Anche le caratteristiche fisiche hanno il loro peso, incidendo sull'orario in cui la persona dimostra il massimo dell'energia, o sul fatto che alcuni hanno bisogno di muoversi, di manipolare qualcosa, masticare una gomma o scrivere, mentre studiano (Serafini, 2009).

Gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), ad esempio, “incontrano maggiore difficoltà con il canale visivo-verbale, basato sulla letto-scrittura. In questo senso il disturbo condiziona inconsapevolmente la preferenza dello stile di apprendimento, costringendo la persona con DSA a passare ad altri stili, che diventano quelli preferiti” (Ciceri & Cafaro, 2011, p. 21).

È chiaro come ogni persona abbia un proprio stile di apprendimento, inteso come insieme di preferenze derivante da fattori biologici e sociali, legati cioè alle proprie esperienze. Coloro che suggeriscono che i bambini dovrebbero imparare ad adattarsi agli stili dei loro insegnanti non possono ignorare la natura biologica dello stile e neanche trascurare le scoperte di Cafferty (1980 – citato in Dunn et al., 2002, p. 87): quanto più avviene l'incontro tra gli stili degli insegnanti e lo stile di ogni studente più alta sarà la media dei voti, e viceversa.

Cornoldi (1999) definisce “sforzi un po' insensati” i “tentativi di qualcuno di adattare il metodo di insegnamento alle caratteristiche del soggetto, quando lavora non a livello individuale, ma a livello di classe” (p. 110). Cornoldi sostiene infatti che “è impossibile riuscire ad adattarsi ai profili cognitivi dei ragazzi per due ragioni fondamentali. La prima ragione consiste nella constatazione che si insegna bene quanto si insegna come si sa insegnare. [...] Il secondo problema nasce dalla difficoltà di adattare il mio metodo di insegnamento alle caratteristiche dei ragazzi. Ciascuno è diverso” (ivi, p. 115). Perché, come ricorda l'autore, non esiste solo lo stile verbale o visivo per cui l'insegnante può attrezzarsi associando delle immagini ad un discorso, ma a livello di stili cognitivi, in riferimento alla letteratura sull'argomento, sono state proposte decine di altre dimensioni. La proposta elaborata da Cornoldi e dal suo gruppo di ricerca sta proprio nel “non pretendere che sia l'insegnante ad adeguarsi agli stili degli allievi, ma che siano gli allievi ad attrezzarsi per saper utilizzare le loro caratteristiche nel modo migliore” (ivi, p. 117).

In fase di progettazione didattica, intesa come “un dispositivo teorico che ha lo scopo di rappresentare un possibile percorso di apprendimento dal punto di partenza a un punto di arrivo” un presupposto è che “l'alunno non abbia in partenza quelle conoscenze, abilità o atteggiamenti che possiederà in uscita, pena la perdita di senso dell'iniziativa didattica proposta nel progetto” (Calvani & Menichetti, 2015, p. 29).

Il “saper organizzare il proprio apprendimento”, come già ricordato all'inizio del secondo paragrafo, rappresenta per lo studente l'opportunità di accedere ai saperi, operando delle scelte nella piena consapevolezza delle sue risorse individuali: una competenza chiave che apre le porte alla conoscenza. Ciò rende indispensabile il passaggio da un impianto tradizionale basato sulla trasmissione delle conoscenze a un impianto per competenze che sappia guardare non tanto al “che cosa sa” lo studente, ma piuttosto al “che cosa sa fare”.

In questa ottica lo studente “deve essere in grado di ‘leggere’ la situazione-problema secondo modelli ‘competenti’, che lo portino ad interpretarla, assegnarvi senso e, di conseguenza, prendere decisioni pertinenti” (Trincherò, 2012, p. 36).

Tuttavia favorire l'apprendimento per competenze necessita di una specifica azione didattica; vanno organizzate attività che prevedono il coinvolgimento ed il ruolo attivo, propositivo, riflessivo degli studenti. L'allievo diventa il protagonista, attivo e intenzionalmente diretto verso un obiettivo da raggiungere, che deve essere in grado di utilizzare sinergicamente le risorse interne ed esterne. Le competenze acquisite costituiscono la base per quelle successive e non potrebbe, d'altronde, essere diversamente (Marzano, 2013). “La figura di insegnante che ne scaturisce è quella di un professionista

che diventa regista e guida, facilitatore e catalizzatore dei processi di apprendimento che si sviluppano nell'ambiente formativo" (ivi, p. 85).

"Promuovere nello studente la capacità di affrontare i problemi che la sua esperienza di vita può presentare, utilizzando le proprie risorse interne e agendo funzionalmente in un contesto complesso, significa riuscire a mettere l'esperienza di apprendimento scolastico con le situazioni di vita, lavorare sui legami piuttosto che sulle fratture tra scuola e vita" (Castoldi, 2011, pp. 52-53). La competenza chiave di cittadinanza imparare ad imparare è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo (ibidem).

"Un insegnante che nella progettazione didattica si ponga l'obiettivo generale di sviluppare le abilità di studio potrà porre tra i sotto obiettivi anche la consapevolezza dei propri stili cognitivi e l'uso di strategie diverse" (De Beni, Pazzaglia, Molin & Zamperlin Cornoldi, 2003, p. 165). Non esiste uno stile di apprendimento migliore o peggiore di un altro. Gli studenti possono padroneggiare lo stesso contenuto dominandolo attraverso il proprio stile individuale.

Di frequente i termini "stili cognitivi", "stili di apprendimento" e "strategie di insegnamento" vengono utilizzati in maniera imprecisa nei riferimenti teorici ed empirici sul tema (Cassidy, 2004).

Generalmente per stile cognitivo "si intende la modalità di elaborazione che il soggetto adotta in modo prevalente [...]. Possiamo definire lo stile cognitivo come una tendenza costante a utilizzare una determinata classe di strategie, ad esempio strategie verbali oppure strategie immaginative" (De Beni et al., 2003, p. 165).

Quando si parla di stili di apprendimento, il riferimento va alle strategie connesse ai casi in cui una situazione può essere affrontata in modi differenti: questi modi possono essere considerati "strategie" se hanno finalizzazione, regolarità e controllo (più o meno consapevole) (Cornoldi, De Beni & Gruppo MT, 2001).

In questa indagine gli stili presi in esame sono stati classificati in tre aree (Mariani, 2000):

- l'area A riguarda le modalità sensoriali attraverso cui riceviamo le informazioni. Fanno parte di questa area gli stili:
 - visivo-verbale, tipico delle persone che prediligono il linguaggio scritto e che quindi imparano meglio leggendo;
 - visivo-non verbale, tipico di chi preferisce lavorare con le immagini, guardando figure, diagrammi, schemi e rappresentazioni grafiche;
 - uditivo, tipico di chi ha una predisposizione all'utilizzo del canale uditivo e quindi predilige l'ascolto;
 - cinestetico, presente in chi dimostra una preferenza nel fare esperienza diretta delle cose e preferisce agire, sia attraverso la manipolazione che il movimento.
- l'area B riguarda gli aspetti legati alle modalità di elaborazione delle informazioni, strettamente correlati allo stile cognitivo:
 - analitico, si riferisce ad una preferenza verso il dettaglio. Le persone con preferenza analitica tendono a scegliere il ragionamento logico e sistematico, focalizzandosi sui particolari;

- globale, si riferisce alla tendenza a focalizzarsi sull'aspetto generale. Le persone con questa tendenza considerano le situazioni in modo sintetico, definendo una visione d'insieme.
- l'area C riguarda l'aspetto più sociale dell'apprendimento, in cui il soggetto manifesta una preferenza per il lavoro:
 - individuale, quando preferisce lavorare da solo;
 - di gruppo, quando predilige il lavoro con altri.

2.2. Stili di insegnamento

Un filone di ricerca (Mariani, 2000) pone l'accento sugli stili di apprendimento considerati come "l'approccio all'apprendimento preferito da una persona, il suo modo tipico e stabile di percepire, elaborare, immagazzinare e recuperare le informazioni" (Carbo, Dunn & Dunn, 1986).

Come abbiamo visto, la predominanza di uno stile di apprendimento dipende da differenti fattori, quali: le preferenze ambientali (luoghi e tempi, temperatura suoni, luce, etc.) le modalità sensoriali (visiva, uditiva o cinestetica) gli stili cognitivi (analitico/globale, sistematico/intuitivo, riflessivo/impulsivo) fino ai tratti socio-affettivi (introversione, estroversione). Occorre però, fare alcune precisazioni: gli stili sono descrittivi e mai prescrittivi. La descrizione delle preferenze individuali legate alle modalità di svolgimento di differenti compiti, devono essere letti e interpretati in un quadro che guardi alla persona nella sua globalità. Gli stili predominanti, che caratterizzano un individuo oggi, possono essere differenti da quelli che lo hanno caratterizzato in passato e che lo caratterizzeranno in futuro. Gli stili di apprendimento, d'altronde, non sono soltanto in costante divenire, ma sono anche socialmente, istituzionalmente e culturalmente connotati, configurandosi come approcci dinamici e capaci di adattarsi ai diversi contesti e ai compiti molteplici che essi propongono.

Se da un lato si può parlare di stili di apprendimento, dall'altro si può parlare ugualmente di stili di insegnamento, in riferimento alle strategie didattiche che un docente adotta, privilegiando alcuni codici (verbale, iconico, cinestetico) e alcune modalità comunicative più o meno direttive.

Alcuni studi (Felder & Silverman, 1988) mostrano per esempio come l'incompatibilità degli stili di apprendimento della maggior parte degli studenti e gli stili di insegnamento della maggior parte dei professori in diverse dimensioni, portano a scarse prestazioni degli studenti e frustrazione professionale per i docenti. Lo studio in questione si riferisce a studenti di ingegneria, risultati per la maggior parte visivi, induttivi e attivi; che si sono scontrati con una formazione ingegneristica di carattere prevalentemente uditivo, astratto (intuitivo), deduttivo, passivo e sequenziale.

Serafini (2009) illustra in tre categorie la descrizione di alcuni stereotipi di insegnante:

- l'insegnante-compagno: descritto come una figura incoraggiante, affettuosa e piena di energia che pone l'enfasi sul gioco e il piacere;
- l'insegnante-sperimentatore: descritto come il docente che insegna a studiare, a fare ricerca, a sperimentare soprattutto tramite l'esempio;
- l'insegnante-guida: descritto come colui che dà sicurezza insegnando con sistematicità, tendenzialmente incline ad avere con i suoi allievi un rapporto freddo e rigido.

Come nel caso degli stili di apprendimento, anche per gli stili di insegnamento non esiste una tipologia migliore dell'altra e tanto meno è possibile racchiudere in maniera rigida la figura di un insegnante in una di queste descrizioni. Ogni docente sa combinare aspetti delle differenti tipologie, modificando il proprio comportamento secondo il tipo di classe, della disciplina insegnata e delle esigenze di singoli studenti.

Così come per gli stili cognitivi e di apprendimento, anche l'insegnante potrà prediligere diverse strategie di insegnamento (Ciceri & Cafaro, 2011) da impiegare durante lo svolgimento delle sue lezioni, con modalità prevalentemente verbali o non verbali, uditive o cinestetiche, globali o analitiche, individuali o di gruppo.

Eppure partire dalla conoscenza delle strategie di apprendimento degli allievi e delle strategie di insegnamento adottate, attraverso un lavoro di analisi e autovalutazione comune, aiuta a prendere consapevolezza delle proprie routine didattiche e in che modo possano rispondere alle esigenze dei ragazzi. Alcune considerazioni sono necessarie: da un lato occorre ribadire che lo stile di insegnamento dovrebbe essere il più possibile variato per accogliere i bisogni di tutti e permettere a ciascun discente di raggiungere il successo formativo, dall'altro va sottolineato che l'uso continuo da parte del docente di uno stesso stile di insegnamento, con gli stessi codici e modalità comunicative, costringe gli allievi ad adattarsi ad esso, appiattendosi su risposte convergenti e limitando la propria capacità di andare oltre l'informazione data, per sperimentare percorsi di apprendimento più autonomi e creativi (Martin, 2010).

Il paradigma costruttivista ha sottolineato che, nella logica delle competenze, perché si realizzi apprendimento significativo, il docente deve porre attenzione sull'allievo che costruisce in modo attivo la conoscenza attraverso un lavoro metacognitivo di analisi, riflessione, organizzazione e rielaborazione non in termini squisitamente astratti, ma in relazione ad uno specifico contesto. Da ciò l'opportunità di proporre agli allievi compiti autentici che riproducano o simulino contesti reali e la necessità di puntare alla costruzione collaborativa della conoscenza attraverso l'attivazione di strategie di negoziazione e la costruzione di comunità di apprendimento o di pratiche.

Tutto ciò significa porre particolare attenzione alla scelta e organizzazione dei contenuti, ma soprattutto all'adozione di stili di insegnamento che presuppongano la scelta di metodologie, risorse e strumenti aperti e flessibili e la predisposizione di attività didattiche, come la simulazione, il problem solving, capaci di promuovere l'attivazione di un processo conoscitivo significativo per lo studente stimolando il pensiero critico e creativo, le capacità metacognitive e attivando processi emozionali affettivi positivi per la crescita. In questo modo, attraverso la sperimentazione di sé, nello svolgimento di compiti differenti che mettono in gioco strategie alternative, lo studente può "allenarsi" all'utilizzo di approcci diversi, chiamando in causa i diversi stili di apprendimento.

3. Metodologia della ricerca

In seguito ai risultati del Rapporto di AutoValutazione (RAV), nell'ambito dell'implementazione nel Sistema Nazionale di Valutazione, l'Istituto secondario di Istruzione superiore "I. Calvino" di Città della Pieve (PG) ha presentato all'Ufficio Scolastico della Regione Umbria il progetto dal titolo "Imparare ad imparare: stili di apprendimento ed insegnamento a confronto per un metodo di studio funzionale". Questo progetto è stato immaginato nell'ambito della continuità verticale e in collaborazione con una scuola partner con la quale è stata istituita una rete, l'Istituto comprensivo "P.

Vannucci” di Città della Pieve: infatti, i risultati della ricerca-azione devono portare alla creazione di un modello operativo che possa essere utilizzato in prospettiva dai due istituti in primis, poi messo a disposizione in rete attraverso il sito internet della scuola capofila e di quella partner. La supervisione del progetto è stata affidata al Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell’Università di Perugia.

La ricerca-azione ha preso il via considerando due classi campione in continuità verticale dei due istituti interessati, una prima classe del Liceo Scientifico composta da 19 studenti e 9 insegnanti e una terza della scuola secondaria di primo grado composta da 15 studenti e 16 insegnanti, per un totale di 59 soggetti coinvolti.

La prima fase è partita con la creazione del gruppo di studio e di ricerca formato dai ricercatori universitari, i docenti dei Consigli di classe delle classi campione coinvolte e i dirigenti scolastici delle due scuole. In questa prima fase si è definito l’obiettivo della ricerca: conoscere lo stile di apprendimento predominante degli studenti e lo stile di insegnamento predominante degli insegnanti, al fine di riuscire a comprendere meglio quali possono essere le azioni didattiche da mettere in campo per favorire la strutturazione di un metodo di studio efficace.

Nella seconda fase è stata effettuata la somministrazione di due questionari, redatti in collaborazione con i ricercatori dell’Università di Perugia, relativamente agli stili di apprendimento nei confronti degli studenti interessati e a quelli di insegnamento per i docenti.

I questionari sono stati formulati sul modello di quello elaborato da Mariani². Ricreati in Moduli Google, i questionari presentavano 40 affermazioni con punteggio da zero a tre a seconda di quanto corrispondeva l’affermazione al modo di studiare o insegnare. I punteggi venivano automaticamente raggruppati ed espressi in percentuale mediante un foglio Excel e collocati nelle tre aree descrittive degli stili di apprendimento-insegnamento riguardanti: le modalità sensoriali/percettive (area A); le modalità di elaborazione delle informazioni (area B); le modalità di lavoro (area C).

Gli stili afferenti all’area A, elencati nel sottoparagrafo 2.1., sono identificabili come i veri e propri stili di apprendimento, ossia l’approccio preferito di una persona, il suo modo tipico e stabile di percepire, elaborare, immagazzinare e recuperare le informazioni (Mariani, 2010). Infatti ogni individuo apprende in modo diverso usando i canali sensoriali che gli permettono di percepire gli stimoli che provengono dall’esterno. Quelli delle aree B e C invece si intendono come stili cognitivi, ovvero la modalità di elaborazione dell’informazione che la persona adotta in modo prevalente, che permane nel tempo e si generalizza a compiti diversi (Boscolo, 1981). Corrispondono alle modalità con le quali percepiamo i fenomeni, alle procedure che utilizziamo e alle modalità di memorizzare e organizzare le informazioni.

La terza fase, quella del monitoraggio intermedio, ha visto l’elaborazione e l’analisi dei dati da parte dell’Università, che sono poi diventate oggetto di ulteriore riflessione del gruppo di studio con lo scopo di individuare possibili percorsi didattici da realizzare all’interno delle classi, a partire dai commenti sui dati emersi.

² Il questionario sugli stili di apprendimento elaborato da Luciano Mariani è visionabile sul sito www.learningpaths.org.

4. Risultati

I risultati complessivi dei questionari hanno visto sia per gli studenti sia per gli insegnanti la prevalenza degli stili uditivo, analitico e di gruppo.

Come mostra la Figura 1, i dati raccolti mostrano che il 67% degli studenti della scuola secondaria di primo grado acquisisce le informazioni attivando prevalentemente il canale uditivo, l'80% dichiara di avere una preferenza per una percezione del dettaglio, l'87% degli studenti predilige la modalità di lavoro in gruppo.

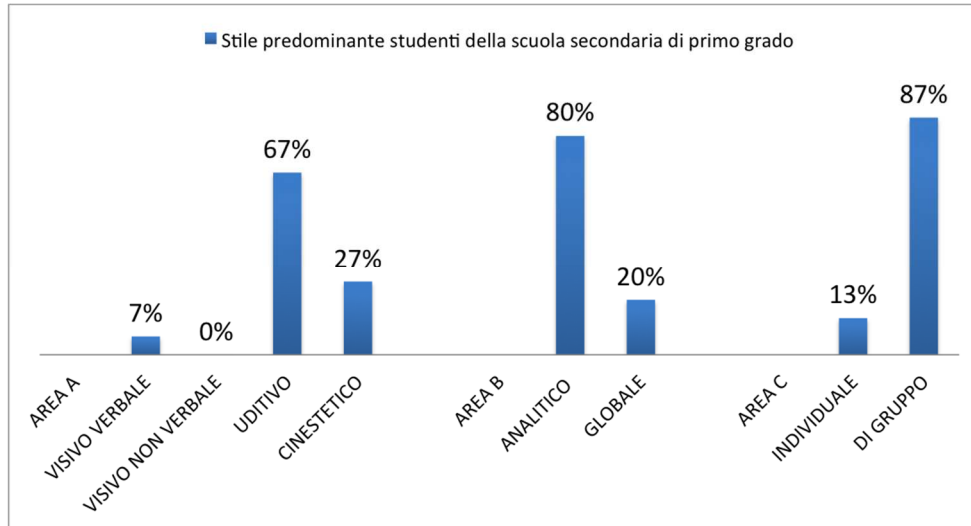


Figura 1. Stile predominante degli studenti della scuola secondaria di primo grado.

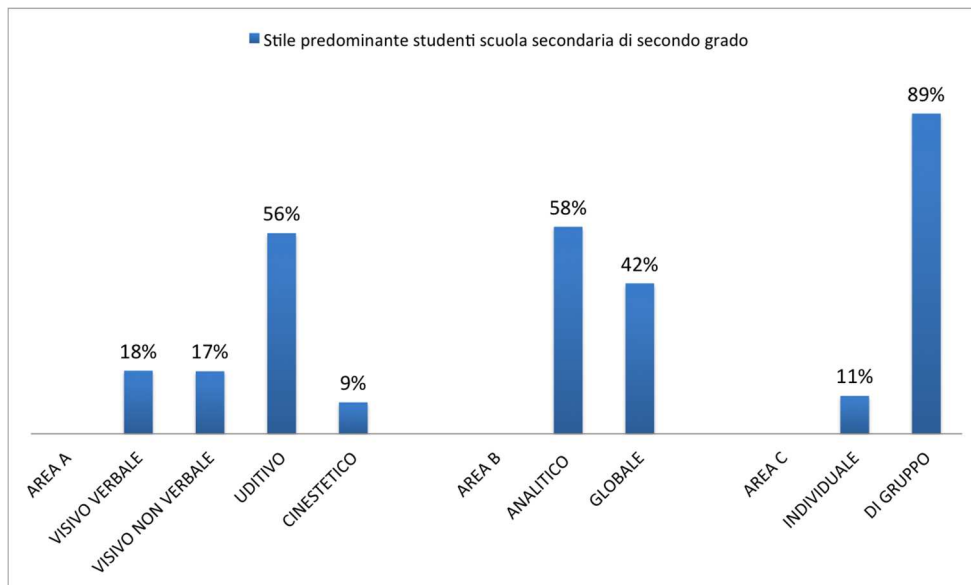


Figura 2. Stile predominante degli studenti della scuola secondaria di secondo grado.

Dalla comparazione dei nostri dati è emerso che salendo con l'età i dati tendono ad essere confermati, come mostrato nella Figura 2, anche nella scuola secondaria di secondo grado

lo stile uditivo è prevalente per il 56% degli studenti e si conferma predominante anche lo stile analitico (58%), anche se in maniera meno marcata rispetto alla scuola secondaria di primo grado. Permane la preferenza per il lavoro di gruppo. Va inoltre rilevato che da un'analisi qualitativa dei dati condotta sugli esiti delle prove dei singoli studenti, emerge che al liceo aumenta il numero di studenti in cui non si registra la presenza di uno stile nettamente predominante, ma diversi stili iniziano a coabitare.

In riferimento ai dati relativi all'area A, se nella scuola secondaria di primo grado a registrare uno stile predominante tra i quattro indagati è l'82% degli studenti, nella scuola secondaria di secondo grado la percentuale di studenti con uno stile spiccatamente predominante (quindi con punteggio pari o superiore al 30%) scende al 68%.

Lo stesso possiamo dire per i dati dell'area B, nella secondaria di primo grado lo scarto tra i due stili indagati nell'area B è di 60 punti percentuali, a favore dello stile analitico, la differenza scende a 16 punti percentuali nella scuola secondaria di secondo grado, senza che venga segnalata una preferenza netta verso uno dei due stili di quell'area.

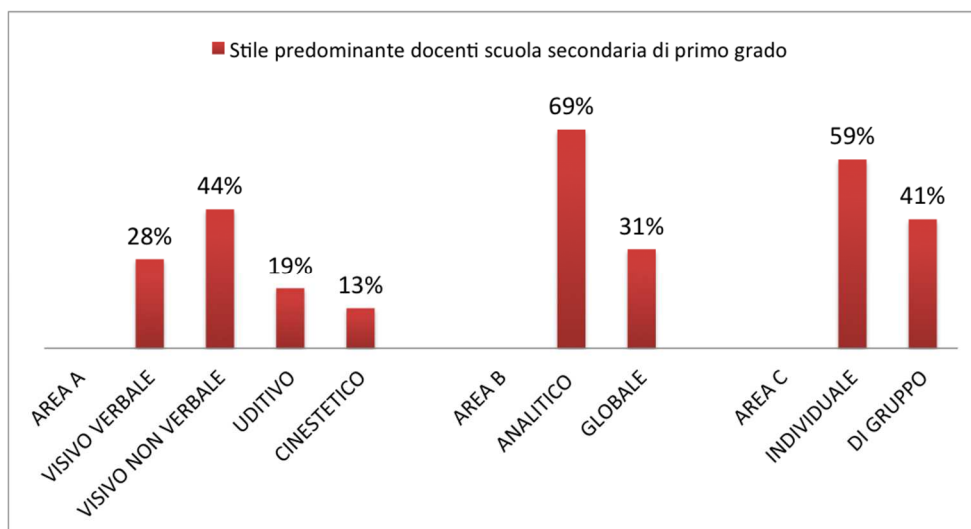


Figura 3. Stile predominante dei docenti della scuola secondaria di primo grado.

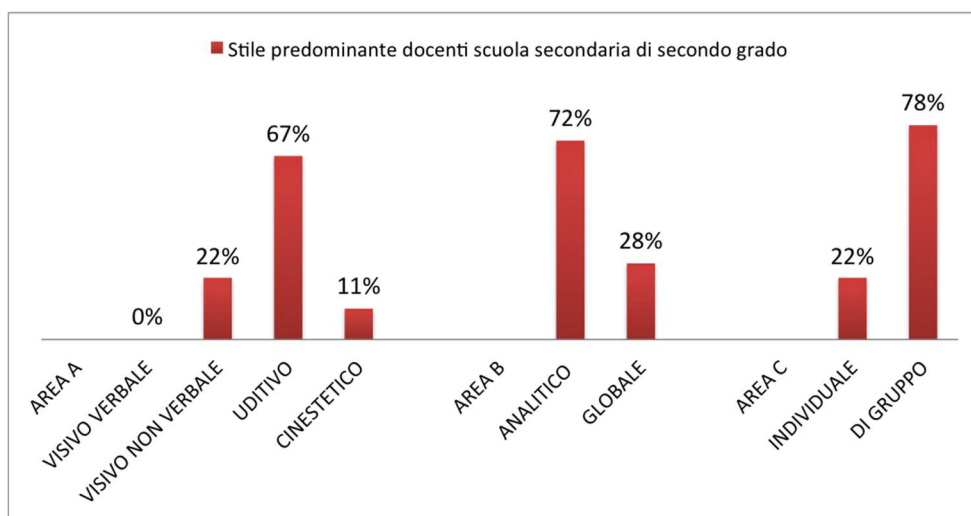


Figura 4. Stile predominante dei docenti della scuola secondaria di secondo grado.

Alcune ricerche (Brown, 2003) hanno individuato le caratteristiche associate a ciascuno stile, sottolineando che, anche se sono stati registrati dei benefici nella corrispondenza tra stili di insegnamento e apprendimento, sembra che questo fattore da solo non sia sufficiente a garantire il successo dello studente. Età, livello di istruzione e motivazione modificano a tal punto lo stile di apprendimento che lo stile preferito ad una certa età può non essere quello preferito in seguito. L'insegnante ha bisogno di conoscere le caratteristiche, sia proprie che dello studente, esaminandole attraverso dei test e l'osservazione in classe per interrogarsi ed avviare una riflessione critica.

Per questo motivo si è ritenuto utile andare ad analizzare, accanto agli stili di apprendimento degli studenti, quali fossero gli stili di insegnamento prevalenti nei docenti delle due classi. Come mostra la Figura 3 lo stile di insegnamento prevalente risulta essere quello visivo non verbale per il 44% dei docenti della scuola secondaria di primo grado, associato a modalità di lavoro che prediligono un'elaborazione di tipo analitico delle informazioni (69%) e attività individuali per il 59% dei partecipanti. Per i docenti della scuola secondaria di secondo grado (Figura 4) si conferma la predominanza dello stile analitico per il 72%, ma rispetto ai colleghi si registra una preferenza per lo stile uditivo (67%) e una propensione per il lavoro in gruppi (78%).

Dai primi commenti emersi nel gruppo di studio, costituito ai fini della realizzazione di questo progetto, è spontaneamente affiorata la considerazione legata al fatto che probabilmente la prevalenza di uno stile uditivo fosse frutto di una didattica prevalentemente di tipo trasmissivo. Questo tipo di didattica si caratterizza proprio per il fatto che l'allievo assorbe conoscenze e abilità dalla trasmissione orale delle informazioni, che nella maggior parte dei casi si lega a metodologie didattiche storicamente consolidate come per esempio la lezione frontale.

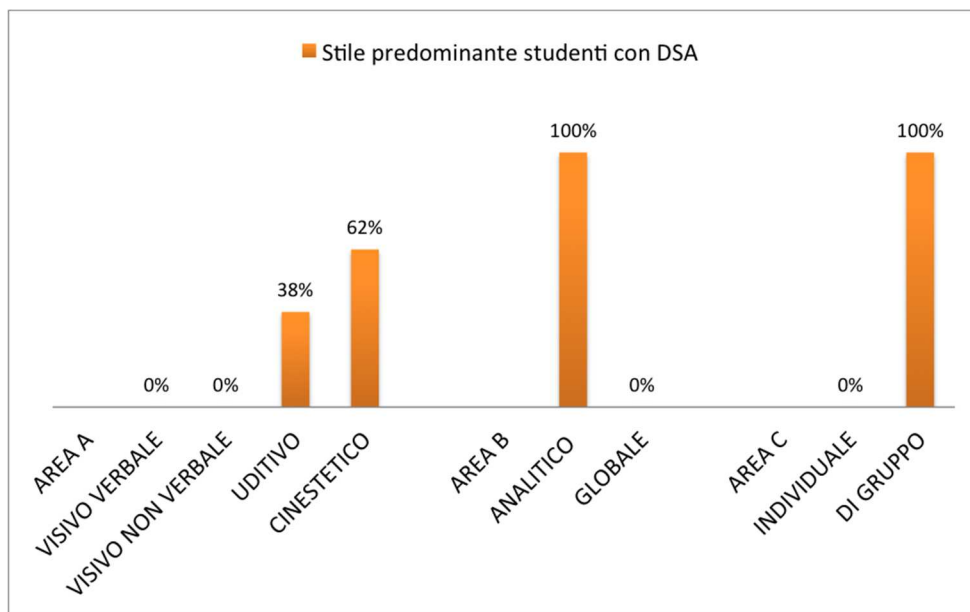


Figura 5. Stile predominante degli studenti con diagnosi di DSA.

Altro dato che viene confermato è che gli studenti con DSA presentano per la maggior parte uno stile diverso da quello verbale, come mostra la Figura 5.

Una successiva triangolazione dei dati raccolti è andata ad indagare se la predilezione verso uno stesso stile sia da parte del docente che dello studente potesse produrre un aumento del rendimento scolastico di quest'ultimo.

Abbiamo comparato i dati prendendo in considerazione la disciplina di studio con migliore profitto da parte dello studente (calcolato in termini di media matematica dei voti scolastici registrati nel corso dell'anno) per poi mettere a confronto lo stile di apprendimento dello studente e lo stile di insegnamento del docente di quella disciplina.

Il risultato è che, per quanto riguarda le aree A e B, lo stile di apprendimento dello studente e lo stile di insegnamento del docente della disciplina in cui l'allievo registra il profitto migliore, corrispondono nel 50% dei casi.

Un dato significativo è la corrispondenza nell'80% dei casi della preferenza attinente all'area C, ossia quella inerente la predilezione verso l'aspetto sociale del lavoro: individuale o di gruppo.

5. Conclusioni

La pratica dell'insegnamento nasce da un insieme di caratteristiche pedagogiche e attitudini personali, di linguaggi e contenuti sulla disciplina appresi in un primo momento, inconsapevolmente, da studenti e maturate poi durante i percorsi di formazione e l'esperienza professionale. In questa evoluzione la pratica di insegnamento si arricchisce di quelle conoscenze, anche teoriche, che si ritengono utili e applicabili alla pratica: conoscenze disciplinari, delle teorie educative e delle strutture concettuali, teorie socio culturali, etc. (Gola, 2012).

A queste si aggiungono le conoscenze nella pratica, che costituiscono quel tipo di sapere tacito acquisito nel corso dell'azione, accompagnato da rielaborazioni mnemoniche, da ristrutturazioni di immagini mentali, da processi riflessivi di grado e tipologia diversa.

Grazie all'integrazione di entrambi si dà un sapere della pratica che è un sapere al plurale, in grado di includere conoscenze teoriche e pratiche, conoscenze dichiarate e conoscenze implicite, mediato dalle attitudini personali dell'insegnante e non meno importante dal suo universo valoriale.

Tuttavia "l'esigenza di assecondare le modalità di apprendimento degli studenti spesso si scontra con le difficoltà dell'insegnante di elaborare indicazioni didattiche differenziate adatte alle caratteristiche degli alunni della classe. Infatti non è facile per nessuno ipotizzare percorsi educativi in maniera alternativa alle proprie modalità di approccio a un tema o a un problema, per il semplice fatto che si tende a considerare il proprio agire come il più adeguato, se non l'unico possibile" (Cornoldi & De Beni, 1993, p. 40).

È in quest'ottica che, a partire dall'analisi dei dati e dalle considerazioni emerse da questa esperienza, si è ritenuto opportuno indirizzare i docenti verso una didattica per competenze che da un lato renda gli studenti protagonisti attivi del loro processo di apprendimento, attraverso modalità di lavoro alternative rispetto alla lezione "insegnante-centrica" basata sull'ascolto, e che dall'altro fosse in grado di offrire agli insegnanti la possibilità di "staccarsi" dai contenuti per avviare un lavoro più di tipo metacognitivo sulle strategie messe in atto dagli studenti durante lo studio.

Assunto che specificare ciò che gli insegnanti dovrebbero essere, sapere e saper fare non è un compito facile e probabilmente nemmeno è possibile definire un modo giusto di

comportarsi come insegnante, abbiamo proposto ai docenti coinvolti di confrontarsi con tre opzioni del sapere insegnare: sapere per la pratica (*knowledge for practice*), il sapere in pratica (*knowledge in practice*) e il sapere della pratica (*knowledge of practice*).

A partire dai modelli proposti da Rivoltella (2013) e Calvani (2014) si è chiesto ai docenti delle classi coinvolte di pianificare un'attività didattica tenendo conto di tutti gli elementi emersi, strutturando un compito di realtà che consenta agli studenti di mettere in gioco, anche grazie alla sperimentazione di modalità didattiche differenti, conoscenze e abilità in grado di attivare strategie mai sperimentate prima e conoscere aspetti di sé ancora inesplorati. Si è quindi partiti dalla consapevolezza degli stili predominanti, emersi sia negli studenti che nei docenti. L'obiettivo è quello di riconoscere i diversi stili, mettendoli in relazione a compiti e discipline diverse. Ciascun docente, in riferimento all'area disciplinare di attinenza, esamina le caratteristiche della disciplina e del proprio stile di insegnamento, progettando un'attività didattica che stimoli gli studenti ad acquisire consapevolezza di alcune caratteristiche dei propri stili di apprendimento predominanti, anche al fine di potenziare lo stile opposto. Le varie proposte sono poi diventate oggetto di analisi e discussione all'interno del gruppo di lavoro costituito dai docenti coinvolti nel progetto.

È così che il lavoro di ricerca, condotto nella scuola di Città della Pieve, ha consentito di fare della riflessione sulle pratiche uno strumento di innovazione didattica e di cambiamento.

Bibliografia

- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). (eds.). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.
- Boscolo, P. (1981). Intelligenza e differenze individuali. In C. Pontecorvo (ed.), *Intelligenza e diversità* (pp. 184-239). Torino: Loescher.
- Brown, B.L. (2003). Teaching style vs. learning style. Myths and realities. *Educational Resources International Center*, (26), 3-4.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., & Menichetti, L. (2015). *Come fare un progetto didattico. Gli errori da evitare*. Roma: Carocci.
- Carbo, M., Dunn, R., & Dunn, K. (1986). *Teaching students to read through their individual learning styles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: an overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24(4), 419-444.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Ciceri, F., & Cafaro, P. (2011). Come leggere... gli stili di apprendimento e gli stili cognitive. In G. Stella & L. Grandi (eds.), *Come leggere la dislessia e i DSA* (pp. 16-25). Firenze: Giunti Scuola.
- Cornell University. Center for Teaching Excellence. <https://www.cte.cornell.edu/teaching-ideas/engaging-students/learning-and-teaching-styles.html> (ver. 15.07.2016).

- Cornoldi, C. (1999). La diversità come fattore di apprendimento: stili cognitivi e intelligenze. In L. Tuffanelli (ed.). *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa* (pp.109-128). Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., De Beni, R., & Gruppo MT (2001). *Imparare a studiare 2. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson
- De Beni, R., Pazzaglia, F., Molin, A., & Zamperlin, C. (2003). *Psicologia cognitiva dell'apprendimento. Aspetti teorici e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139. *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.
- Duff, A. (2004). The role of cognitive learning styles in accounting education: developing learning competencies. *Journal of Accounting Educational*, 22(1), 29–52.
- Dunn, R., Beaudry, J.S., & Klavas, A. (2002). Survey of research on learning styles. *California Journal of Science Education*, 2(2), 75–98.
- Felder, R.M., & Silverman, L.K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674–681.
- Gola, G. (2012). *Con lo sguardo di chi insegna*. Milano: Franco Angeli.
- Honey, P., & Mumford, A. (2000). *The learning styles helper's guide*. Maidenhead: Peter Honey.
- Learning paths. Tante vie per imparare. www.learningpaths.org (ver. 15.07.2016).
- Mariani, L. (2000). *Portfolio. Materiali per documentare e valutare cosa s'impara e come si impara*. Bologna: Zanichelli.
- Mariani, L. (2010). *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*. Padova: Libreriauniversitaria.it Edizioni.
- Martin, S. (2010). Teachers using learning styles: torn between research and accountability?. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1583–1591.
- Marzano, A. (2013). *L'azione di insegnamento per lo sviluppo delle competenze*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Pennac, D. (2008). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> (ver. 15.07.2016).
- Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento situato*. Milano: La Scuola.
- Serafini, M.T. (2009). *Come si studia*. Milano: RCS libri.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2016). Si nasce di legno o ci si diventa? Il mito dell'intelligenza come dono di natura. In F. Batini & M. Bartolucci (eds.), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla* (pp. 61-66). Milano: Franco Angeli.

Wolf, M., & Barzilai, M. (2009). The importance of deep reading in a digital culture.
Educational Leadership, 66(6), 32–35.