

Dispositivi di ricognizione del profilo di apprendimento prevalente per la progettazione di ambienti didattici inclusivi

Maura Striano, Stefania Fiorentino e Corinna Freda*

Sommario

Il riconoscimento della diversità interindividuale degli stili cognitivi e affettivo-relazionali che sostengono i processi apprenditivi è di estrema utilità nella predisposizione di ambienti di apprendimento inclusivi, come nel caso della piattaforma «Ret@ccessibile». Tale progettazione richiede, infatti, di essere attenti alle caratteristiche e alle peculiarità individuali, costruendo percorsi formativi adattabili e flessibili nell'organizzazione dei tempi, degli spazi e dei materiali di apprendimento, con l'obiettivo di sollecitare, coltivare e valorizzare un ampio spettro di stili, affinché ogni studente abbia la possibilità di approcciare il sapere secondo la modalità più adeguata al suo profilo.

Introduzione

Nella prospettiva della *Learning Society* l'obiettivo formativo primario è quello di fare acquisire *competenze*, intese come capacità di gestire e di fare uso delle conoscenze; per questo motivo, *apprendere ad apprendere* e *apprendere a conoscere* sono individuabili come le competenze fondamentali da sviluppare attraverso i percorsi di formazione a diversi livelli (CERI-OCSE, 1998; OCSE-OECD, 2010; UNESCO, 1997).

Ciò impone scelte formative orientate in prima istanza a «costruire apprendimenti e conoscenze e sviluppare abilità e competenze di gestione dei processi di apprendimento e costruzione della conoscenza», muovendosi su un piano «meta-apprenditivo» e «meta-conoscitivo» e passando progressivamente dal piano della cognizione a quello della meta-cognizione, facendo un uso tacito, consapevole, strategico e riflessivo dei processi cognitivi (Nelson e Narens, 1994).

Intendiamo la metacognizione essenzialmente come esperienza riflessiva, in cui è possibile sperimentarsi non solo come soggetto che pensa, apprende e conosce ma anche come soggetto che indaga sul pensiero (Dewey, 1961); ogni attività metacognitiva è intenzio-

* Maura Striano, professore associato confermato di Pedagogia generale e sociale; Stefania Fiorentino, dottore di ricerca in Pedagogia della formazione; Corinna Freda, dottore di ricerca in Bioingegneria.

nale e in essa sono implicate sia funzioni di *conoscenza metacognitiva* «potenzialmente verbalizzabile» (Flavell, 1976; 1979), relative alle conoscenze, ai giudizi e alle teorie sulla cognizione; sia funzioni di *monitoraggio e controllo metacognitivo* (Sternberg, 1987) in cui sono implicati *processi esecutivi* che consentono di pianificare, monitorare e valutare i processi cognitivi; *processi non esecutivi* che permettono di articolare e mettere in atto le strategie cognitive pianificate; *processi di apprendimento non esecutivi* che consentono di apprendere e, soprattutto, di «apprendere a pensare». Assumere una prospettiva metacognitiva significa riconoscere al soggetto un ruolo attivo e consapevole nella costruzione delle proprie strutture di conoscenza e dei propri repertori cognitivi (Santoianni e Striano, 2003).

Il valore dei profili di apprendimento

Lo stile di apprendimento esprime la tipologia prevalente nell'organizzazione individuale dei processi di conoscenza. La particolare configurazione che lo stile può assumere caratterizzando le differenze individuali è data dalla reciproca influenza di fattori biologici ed esperienziali.

Il potenziale biologico reca in sé il patrimonio di informazioni che riguardano lo sviluppo e la crescita dell'individuo che, tuttavia, possono rimanere inesprese o non trovare un adeguato sviluppo in assenza di opportune stimolazioni ambientali. È dunque nel complesso intreccio di variabili biologiche e ambientali, in cui rientrano fattori sociali, culturali nonché la rete delle relazioni interpersonali, che si definisce lo stile di apprendimento nella sua unicità e peculiarità.

L'esplorazione della personale configurazione cognitiva stimola la riflessione sul

proprio funzionamento mentale (come si funziona come soggetti che apprendono e come si costruisce conoscenza) e sollecita un pensiero metacognitivo che consente al soggetto l'affinamento di strategie di auto-controllo e di monitoraggio dei propri processi di pensiero, che aiutano a identificare il personale stile di apprendimento e a utilizzarlo in modo funzionale, mettendo in atto un complesso processo di adattamento. In tal modo si possono modificare le proprie strutture di conoscenza, i propri comportamenti e le proprie modalità affettivo-relazionali, orientando in modo nuovo e diverso i processi di apprendimento (Santoianni e Striano, 2003).

Su queste basi, il lavoro sugli stili di apprendimento, pedagogicamente orientato, permette agli studenti di sviluppare abilità di studio e, nel contempo, offre indicazioni didattiche rilevanti nella progettazione di ambienti di apprendimento rispettosi delle differenze individuali.

Con il duplice scopo di incrementare l'efficacia dell'apprendimento degli studenti iscritti alla piattaforma «Ret@ccessibile» e di offrire suggestioni didattiche ai docenti coinvolti nella sperimentazione, è stato realizzato un dispositivo finalizzato alla ricognizione dei profili cognitivi e affettivo-relazionali degli studenti.

Il dispositivo prevede quattro step attraverso i quali, utilizzando un questionario, si intende esplorare l'identificazione dei seguenti fattori:

1. configurazione cognitiva;
2. stile di apprendimento;
3. «madrelingua» pedagogica;
4. stili di pensiero.

Con riferimento a Gardner (1987) e al suo modello pluralista, contestualista e distributivo, il *primo step* intende tracciare il profilo cognitivo individuale a partire dalla

considerazione dell'intelligenza come un'entità processuale e dinamica che si evolve nella costruzione delle esperienze apprenditive del soggetto, assumendo una configurazione multipla e articolata nelle sue diverse componenti (*intelligenza logico-matematica, intelligenza linguistica, intelligenza spaziale, intelligenza musicale, intelligenza corporea, intelligenza interpersonale, intelligenza intrapersonale, intelligenza naturalistica, intelligenza esistenziale*).

Per ogni forma prevalente è possibile tracciare un profilo con caratteristiche proprie, che evidenziano la configurazione cognitiva individuale e il suo modo di interfacciarsi con le esperienze di apprendimento degli studenti nel contesto dello studio universitario.

Il *secondo step* intende rilevare la predisposizione del soggetto a adottare una particolare strategia nell'affrontare attività e compiti attraverso l'identificazione di due principali profili:

- *olistico*, tipico di chi ricerca e memorizza relazioni visive e spaziali, percepisce le cose in termini di strutture globali, ha una comprensione di tipo intuitivo rapida, pre-razionale;
- *analitico*, tipico di chi presenta un tipo di pensiero prevalentemente verbale, basato sul ragionamento, riflesso in una particolare abilità linguistica; affronta i problemi analizzandoli nei loro elementi costitutivi; è poco orientato a riferirsi a norme di raffigurazione visiva e pone invece attenzione all'ordine dei pensieri razionalmente concatenati.

Il *terzo step* intende identificare la «madrelingua» pedagogica prevalente in riferimento al modello di De La Garanderie (1991), secondo il quale esistono due tipologie: una madrelingua *visiva*, che caratterizza chi apprende attraverso l'uso d'immagini, schemi

e mappe concettuali, e una madrelingua *auditiva*, che caratterizza chi apprende meglio attraverso l'ascolto e la memorizzazione di sequenze sonore.

L'*ultimo step* mira a identificare lo «stile di pensiero» prevalente in riferimento alla teoria dell'autogoverno mentale di Sternberg (2003), secondo cui la gestione delle esperienze di apprendimento è condizionata da quattro tipologie di stile: *monarchico, gerarchico, oligarchico* e *anarchico*.

Chi adotta uno stile *monarchico* è una persona tendenzialmente risoluta, che si lancia completamente su un interesse o un'impresa e difficilmente permette a qualcuno di frapporsi fra sé e il conseguimento dei propri obiettivi. La persona *monarchica* tende a essere motivata da un solo obiettivo o da un solo bisogno alla volta e spesso ha un'idea fissa da cui viene trascinata.

La persona che esprime uno stile *gerarchico* si pone tendenzialmente una gerarchia di obiettivi e riconosce la necessità di stabilire delle priorità tra questi; tende a essere organizzata e sistematica nella risoluzione dei problemi e nel prendere decisioni. Tuttavia, può essere concentrata a tal punto sui vari elementi della gerarchia da non riuscire a prendere una decisione.

La persona caratterizzata da uno stile *oligarchico* è tipicamente orientata a fare più di una cosa contemporaneamente; tende a essere motivata da numerosi obiettivi, anche in competizione fra loro. La difficoltà che la persona oligarchica ha a riconoscere le priorità può essere superata attraverso una pista di attività prestabilite a cui risponde generalmente in maniera funzionale.

La persona dallo stile *anarchico* adotta un approccio casuale ai problemi, tende a respingere i sistemi, specialmente quelli rigidi, e manifesta grande potenzialità creativa attraverso cui escogita soluzioni inedite.

Profili di apprendimento e formazione universitaria: analisi di un profilo di classe

Tra i circa 500 studenti che hanno compilato il questionario, collocato nell'Area *Autoriflessione*, e che hanno poi provveduto a inviare il documento di autovalutazione, redatto secondo la griglia di analisi predisposta, si è scelto di individuare un campione di 108 studenti, tutti appartenenti all'Ateneo Fridericiano e, più specificamente, al Corso di Laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche e afferenti ai corsi di *Pedagogia generale e Pedagogia della marginalità e della devianza*, e di costruire un *profilo di classe* non solo relativamente allo stile di apprendimento e alla madrelingua pedagogica, ma anche rispetto alla configurazione cognitiva dei singoli studenti e a quella prevalente.

La scelta di elaborare complessivamente i dati è motivata dal fatto che si tratta di corsi appartenenti allo stesso curriculum, anche se in annualità successive (rispettivamente II e III), e quindi frequentati da una popolazione studentesca sostanzialmente omogenea.

Il primo dato che emerge per rilevanza numerica è la forte prevalenza di studenti che mostrano una particolare predisposizione a adottare una strategia di tipo olistico nell'affrontare attività e compiti di apprendimento. Solo il 20% di essi, infatti, affronta i problemi analizzandoli nei loro elementi costitutivi.

Dall'analisi dei diversi profili di classe emerge un dato ricorrente, ovvero che gli studenti sembrano, nella maggior parte dei casi, capaci di percepire le cose in termini di strutture globali, di comprendere la realtà in modo intuitivo e di ricercare e memorizzare relazioni visive e spaziali. Tale dato può essere generalizzato ai diversi corsi di laurea presi in esame.

Occorre evidenziare, tuttavia, come in un corso di Laurea in Scienze e Tecniche

Psicologiche, al di là della naturale predisposizione di adolescenti e giovani adulti a un approccio globale e multimediale al mondo circostante, solo un numero decisamente esiguo di studenti presenti un tipo di pensiero prevalentemente verbale, basato sul ragionamento, che si riflette generalmente in una particolare abilità linguistica e in uno spiccato interesse per l'ordine dei pensieri razionalmente concatenati.

Significativa nel sostenere la prevalenza di un approccio visivo e, quindi, multidimensionale all'apprendimento è anche, a questo proposito, l'identificazione della propria madrelingua pedagogica (De La Garanderie, 1991), ossia di come operano le abitudini evocative, se funzionano con immagini visive, attraverso una codificazione di tipo iconico, ovvero attraverso immagini mentali uditive-verbali, mediante la mobilitazione di forme di discorso interiore. Viene confermata sì la prevalenza di una madrelingua pedagogica di tipo visivo, che è frequentemente correlata a uno stile olistico di apprendimento; ma non è raro (si verifica nel 25% dei casi) che gli studenti affermino di apprendere altrettanto bene attraverso l'ascolto e la memorizzazione di sequenze sonore.

Nella classe in esame il 39% degli studenti si riconosce in uno stile di autogoverno anarchico; a seguire il 28% mostra un approccio gerarchico ai problemi. Sia gli uni che gli altri, tuttavia, non sono immuni dal potenziale pericolo di non riuscire a conseguire il risultato desiderato: anche i gerarchici possono essere tanto concentrati sui vari elementi della gerarchia da non riuscire a prendere una decisione. Lo stile oligarchico è significativamente proprio solo del 16% del campione.

Il profilo cognitivo espresso dalla classe è eterogeneamente distribuito, anche se con alcuni caratteri numericamente predominanti. Il 62% degli studenti mostra una significativa

componente di intelligenza interpersonale e quindi, in linea con il percorso di studi scelto, sembra mostrare una propensione alle relazioni intersoggettive e alla capacità di entrare in relazione con gli altri, di interpretarne le intenzioni, di comprenderne gli stati d'animo e di adeguarsi ad essi, di comunicare e di meta-comunicare, ovvero di riflettere sui diversi aspetti della comunicazione.

La capacità comunicativa viene sostenuta nel 66% dei casi da un profilo di intelligenza linguistica caratterizzato dalla capacità di manipolare il linguaggio in modo creativo, dalla sensibilità al significato e alle relazioni tra le parole, dall'uso privilegiato della comunicazione verbale.

Meno evidente in termini numerici ma comunque rilevante appare la presenza di profili di intelligenza intrapersonale ed esistenziale che si associano a chi riesce a conoscere se stesso, a chi è capace di analizzare i propri sentimenti e di attribuire un nome ad essi, di esprimere e controllare le proprie emozioni, ovvero a chi è in grado di cogliere le questioni fondamentali dell'esistenza e di riflettere filosoficamente su di esse.

Conclusioni

Considerato che ogni corso di studi e ogni disciplina, a seconda della sua struttura epistemica, «insiste», per così dire, su un profilo di apprendimento, può accadere, a chi non presenta un profilo coerente con tale struttura, di incontrare maggiori difficoltà nello studio.

Tuttavia l'accesso ai diversi settori del sapere non è impossibile, ma occorre far leva sulla capacità del soggetto di individuare, anche grazie a opportune sollecitazioni educative, le peculiarità della struttura epistemica della disciplina, di «tradurla» nei termini del proprio *frame of mind* per comprenderla a

fondo e, infine, di «ri-tradurre» la comprensione raggiunta nei propri «termini» in quelli specifici della disciplina.

Questa strategia sviluppa adeguate abilità di studio nel rispetto delle caratteristiche individuali e, nel contempo, stimola le potenzialità meno espresse, in vista di un equilibrio armonico delle componenti cognitive.

Dal punto di vista didattico considerare il profilo di apprendimento e, dunque, la diversità interindividuale degli stili cognitivi nella predisposizione di ambienti di apprendimento inclusivi significa progettare percorsi formativi adattabili e flessibili nell'organizzazione dei tempi, degli spazi e dei materiali di apprendimento, con l'obiettivo di sollecitare, coltivare e valorizzare uno spettro ampio di stili.

Nella nostra esperienza in piattaforma l'uso del dispositivo ci ha permesso una personalizzazione dei tempi e dei luoghi dell'apprendimento (in presenza e on-line) e una presentazione multimodale dei contenuti che ci ha consentito di offrire a ogni studente la possibilità di approcciare il sapere secondo la modalità più congruente con il suo personale stile di apprendimento.

Bibliografia

- CERI-OCSE (1998), *Uno sguardo sull'educazione. Gli indicatori internazionali dell'istruzione*, Roma, Armando.
- Cisco Systems Inc. (2010), *The Learning Society*, Retrieved September 14, 2010, from Cisco Systems Inc., http://www.cisco.com/web/about/citizenship/socio-economic/docs/LearningSociety_WhitePaper.pdf.
- De La Garanderie A. (1991), *I profili pedagogici: Scoprire le attitudini scolastiche*, Firenze, La Nuova Italia.
- Delors J. (1997), *Nell'educazione un Tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Roma, Armando.

- Dewey J. (1961), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo e educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Flavell J.H. (1976), *Metacognitive aspects of problem solving*. In L.B. Resnick (a cura di), *The nature of intelligence*, Hillsdale (NJ), Erlbaum, pp. 232-236.
- Flavell J.H. (1979), *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental enquiry*, «American Psychologist», vol. 34, n. 10, October, pp. 906-911.
- Gardner H. (1987), *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli.
- Gardner H. (2005), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Trento, Erickson.
- McClellan J. (s.i.d.), *Envisioning learning societies across multiple dimensions*, Retrieved September 13, 2010, from Learning Development Institute: <http://www.learndev.org/dl/VS3-00g-LearnSocMultDim.PDF>.
- Nelson T.O. e Narens L. (1994), *Why investigate metacognition?* In J. Metcalfe e A. Shimamura (a cura di), *Metacognition: Knowing about knowing*, Cambridge (MA), Bradford Books, pp. 1-25.
- OCSE-OECD (2000), *Knowledge management in the learning society*, Paris, OECD Publishing.
- OCSE-OECD (2010), *Education at a Glance 2010. OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing.
- Santojanni F. e Striano M. (2003), *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Roma-Bari, Laterza.
- Spring J. (2009), *Globalization of education: An introduction*, New York, Routledge.
- Sternberg R. (1987), *Teorie dell'intelligenza*, Milano, Bompiani.
- Sternberg R. (2003), *Stili di pensiero*, Trento, Erickson.
- Striano M. (2006), *La pratica riflessiva nei contesti educativi e formativi*. In P. De Mennato (a cura di), *Progetti di vita come progetti di formazione*, Pisa, ETS.
- UNESCO Institute for Education (1997), *Fifth International Conference on Adult Education*, Hamburg, Germany, July 14-18, 1997, www.unesco.org/education/uie/confintea/publications.html.
- Vygotskij L.S. (1974), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, Firenze, Giunti.

Abstract

The recognition of the interindividual diversity of cognitive styles and emotional-relational modes which support the learning processes is extremely useful in planning inclusive learning environments as in the case of the «Net@ccessible Platform». In fact, this design requires attention to be paid to the features and individual distinctive characteristics, by building adaptable and flexible learning environments when organising the time, the space and the learning materials, by aiming to motivate, cultivate and enhance a wide spectrum of styles so that every student has the opportunity to approach knowledge in the manner most appropriate to her / his profile.