



Bonacci editore

a cura di *Fabio Caon*

**EDUCAZIONE
LINGUISTICA
NELLA CLASSE
AD ABILITÀ
DIFFERENZIATE**

L&L LINGUA E LINGUE

8

Studi sull'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere

Collana a cura di Paolo E. Balboni e Marco Mezzadri

La collana

Il nome di una collana ne sintetizza la natura, e in questo caso la titolazione è chiara. In questa collana abbiamo *studi* e non buone pratiche, rassegne generali, analisi di casi particolari: sono riflessioni organiche *sull'insegnamento* e non sulla forma, la storia, la tipologia delle singole lingue né sulla comparazione tra due o più lingue.

Il progetto è quello di fornire strumenti caratterizzati da una duplice natura:

- da un lato, *ricerca scientifica*, finalizzata quindi all'incremento quantitativo e al perfezionamento qualitativo della conoscenza sull'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere, (per questa ragione ogni volume passa il vaglio di un comitato scientifico di forte prestigio);
- dall'altro, *strumento di formazione* per coloro che progettano e che conducono tale insegnamento, da chi elabora sillabi e manuali a chi li attua in una classe.

Questa duplicità chiede all'autore dei volumi inclusi nella collana una cura particolare nel garantire la massima leggibilità possibile (eliminazione dei tecnicismi inutili, spiegazioni terminologiche continue, riduzione degli elementi impliciti), e chiede al lettore di ricordare che è uno dei tanti lettori impliciti, per cui in ogni pagina avrà qualcosa che riguarda direttamente i suoi interessi ma anche elementi che per lui sono di contorno - ma non per questo meno importanti se si considera l'ampiezza e la pluralità di punti di vista e degli attori che compongono quel complesso processo che chiamiamo "educazione linguistica".

Comitato scientifico

Monica Arreghini, Buenos Aires
Davide Atori, Parma
Paola Baccin, San Paolo, USP
Paolo Balboni, Venezia, Ca' Foscari
Simona Bartoli-Kucher, Graz
Stefano Beretta, Parma
Mirela Boncea, Timisoara
Cristina Bosisio, Milano, Cattolica
Krimo Boussetta, Rabat
Fabio Caon, Venezia, Ca' Foscari
Paola Cesaroni-Meinholtz, Erlangen e Norimberga
Carmel M. Coonan, Venezia, Ca' Foscari
Daniel Coste, Lione, École Normale
Lorenzo Coveri, Genova
Paola Desideri, Chieti-Pescara
Pierangela Diadori, Siena, Stranieri
Bruna Di Sabato, Napoli, SOB

Roberto Dolci, Perugia, Stranieri
Annamaria Lamarra, Napoli, Federico II
Liliana Landolfi, Napoli, L'Orientale
Maria Cecilia Luise, Firenze
Carla Marellò, Torino
Patrizia Mazzotta, Bari
Marco Mezzadri, Parma
Joyce Nutta, Central Florida
Sergio Poli, Genova
Mariangela Rapacciuolo, Atene
Matteo Santipolo, Padova
Rita Scotti, Pola
Graziano Serragiotto, Venezia, Ca' Foscari
Antonio Ventouris, Salonicco
Marie-Berthe Vittoz, Torino
Chiara Zamborlin, Nagoya
Nives Zudic, Capodistria

I volumi della collana sono sottoposti a un processo di *peer review*.

Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate

Teorie di riferimento e quadro metodologico

a cura di Fabio Caon



Bonacci editore



**LOESCHER
EDITORE
TORINO**

© Loescher Editore - Torino 2016
<http://www.loescher.it>

I diritti di elaborazione in qualsiasi forma o opera, di memorizzazione anche digitale su supporti di qualsiasi tipo (inclusi magnetici e ottici), di riproduzione e di adattamento totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), i diritti di noleggio, di prestito e di traduzione sono riservati per tutti i paesi. L'acquisto della presente copia dell'opera non implica il trasferimento dei suddetti diritti né li esaurisce.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da: CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

L'editore, per quanto di propria spettanza, considera rare le opere fuori dal proprio catalogo editoriale. La fotocopia dei soli esemplari esistenti nelle biblioteche di tali opere è consentita, non essendo concorrenziale all'opera. Non possono considerarsi rare le opere di cui esiste, nel catalogo dell'editore, una successiva edizione, le opere presenti in cataloghi di altri editori o le opere antologiche.

Nel contratto di cessione è esclusa, per biblioteche, istituti di istruzione, musei ed archivi, la facoltà di cui all'art. 71 - ter legge diritto d'autore.

Maggiori informazioni sul nostro sito: <http://www.loescher.it>

Ristampe

6	5	4	3	2	1	N
2021	2020	2019	2018	2017	2016	

ISBN 9788820138127

Nonostante la passione e la competenza delle persone coinvolte nella realizzazione di quest'opera, è possibile che in essa siano riscontrabili errori o imprecisioni. Ce ne scusiamo fin d'ora con i lettori e ringraziamo coloro che, contribuendo al miglioramento dell'opera stessa, vorranno segnalarceli al seguente indirizzo:

Loescher Editore
Via Vittorio Amedeo II, 18
10121 Torino
Fax 011 5654200
clienti@loescher.it

Loescher Editore opera con sistema qualità
certificato CERMET n. 1679-A
secondo la norma UNI EN ISO 9001-2008

Direzione della collana: Paolo E. Balboni, Marco Mezzadri
Coordinamento editoriale: Chiara Romerio
Realizzazione editoriale e tecnica: Franco Cesati Editore - Firenze
Progetto grafico: Fregi e Majuscole - Torino; Leftloft - Milano/New York
Copertina: Leftloft - Milano/New York; Visualgrafika - Torino
Stampa: Tipografia Gravinese Snc - Via Lombardone 276/F - 10040 Leini (TO)

Indice

Parte prima. Coordinate teoriche

1. *La CAD: fondamenti teorici e dimensione operativa*
Fabio Caon 9
2. *Il contributo neuroscientifico alla CAD: un approccio glottodidattico*
Marco Mezzadri 35
3. *CAD e Mixed Abilities Classes: una rassegna internazionale*
Valeria Tonioli 49

Parte seconda. La dimensione metodologica e didattica

1. *Costruttivismo socio-culturale e CAD*
Alessandra Pagan 61
2. *Il quadro metodologico: valorizzare le differenze nella CAD*
Fabio Caon 69
3. *Didattica per discenti plusdotati nella CAD*
Alberta Novello 89
4. *Gli alunni con bisogni linguistici specifici nella CAD*
Paola Celentin, Michele Daloso 99
5. *Stili cognitivi e pratiche didattiche nella CAD*
Claudia Meneghetti 109
6. *La correzione dell'errore nella CAD*
Camilla Spaliviero 119

7. *Le glottotecnologie: BiLS nella CAD*
Carlos Alberto Melero Rodríguez 129
8. *Modelli operativi per l'educazione linguistica nella CAD*
Barbara D'Annunzio 141

Parte terza. Un caso specifico: italiano L2 nella CAD

1. *La gestione degli studenti di italiano L2 nella CAD*
Fabio Caon 153
2. *L'interlingua come origine della differenziazione*
Stefania Ferrari 169
3. *Lingua dello studio e strategie metacognitive nella CAD*
Giulia Bortolon Guidolin 177
4. *Adulti analfabeti e debolmente scolarizzati nella CAD*
Fernanda Minuz 189
5. *La valutazione degli studenti stranieri alla luce della normativa specifica*
Annalisa Brichese 197

a Carlos Laço,
per avermi insegnato il valore
della relazione umana nella didattica.

Parte prima
Coordinate teoriche

1. La CAD: fondamenti teorici e dimensione operativa

Fabio Caon

Ciò che si vede dipende da come si guarda
S. Kierkegaard

A dieci anni dalla pubblicazione del nostro primo studio (Caon, 2006) concernente le Classi ad Abilità Differenziate (d'ora in poi CAD), riteniamo importante riprendere e integrare i nostri lavori precedenti (si veda anche Caon, 2008) alla luce, da un lato, dei nuovi contributi scientifici sul tema e, dall'altro, dei risultati delle sperimentazioni condotte in questi anni nelle classi.

1. La natura della CAD

In continuità con quanto già definito negli studi succitati, intendiamo la CAD come un modo di osservare la realtà delle classi. Essa, nella nostra prospettiva, va intesa non come una somma di persone differenti ma come un sistema dinamico caratterizzato dall'apporto di ogni persona che lo compone e che agisce in esso.

La CAD, così, si presenta come un sistema aperto nel quale il parametro della 'differenza', che si può registrare in più aspetti e su più livelli, è la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico di tutti gli studenti.

Le differenze vanno perciò analizzate per poter trovare una via metodologico-didattica che permetta di valorizzarle e, in linea con la frase di Kierkegaard citata in apertura, di trasformare l'eterogeneità della classe da problema percepito a risorsa.

In prima istanza, vorremmo introdurre il nucleo della questione dal punto di vista didattico e, successivamente, analizzare i fattori di differenziazione.

Il concetto fondamentale per la gestione delle differenze in classe è quello di Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP) introdotto da Vygotskij (1934). Secondo lo studioso russo, essa è definibile come la distanza fra il livello di sviluppo attuale del bambino, determinato dal modo in cui affronta da solo un *problem solving*, e il suo livello di sviluppo potenziale, determinato da come il *problem solving* viene affrontato sotto la guida di un adulto o in collaborazione con compagni più capaci.

L'apprendimento all'interno della ZSP avviene grazie all'intersoggettività, e ciò rimanda alle funzioni di *scaffolding* (sostegno) e di *tutoring* (tutorato) che possono essere svolte dal docente, ma anche dagli stessi compagni impegnati a supportare e sostenere l'apprendimento degli altri in attività didattiche organizzate per coppie o piccoli gruppi.

Considerata la natura unica e irripetibile di ogni persona, appare subito evidente come la classe non presenti un'unica ZSP ma che sia piuttosto concepibile come un contesto d'apprendimento a ZSP multiple. Quello che può variare, dunque, è il grado di differenziazione della classe.

Pertanto, si pone subito la questione di come facilitare l'apprendimento linguistico in un contesto eterogeneo e, quindi, di interrogarsi sul modello "tradizionale" di lezione che risponde a una concezione trasmissiva del sapere e che si modella sull'esposizione da parte del docente in modalità prevalentemente verbale e monodirezionale (spiegazione dei contenuti).

A tal proposito, Minello (2006: 158) scrive che la concezione trasmissiva del sapere si fonda su tre ipotesi:

- che l'allievo sia un soggetto neutro dal punto di vista concettuale, secondo la metafora del *contenitore vuoto*, in cui è possibile immettere nuovi saperi;
- che esista una *comunicazione*, diciamo, *ottimale*, tra chi detiene il sapere e chi lo deve acquisire; la quale si verifica quando l'insegnante padroneggia la disciplina, espone le nozioni in modo chiaro e rigoroso, usa un linguaggio appropriato, affronta le difficoltà in modo graduale, fornisce esemplificazioni, ecc.; da parte sua l'allievo presta attenzione, si applica con regolarità nello studio, ecc.;
- che ogni soggetto sia in grado, autonomamente, di *strutturare un sapere complesso*, attraverso la somma di saperi parcellizzati, acquisiti indipendentemente l'uno dall'altro.

Se tale concezione ha il vantaggio di fornire numerose informazioni a un numero elevato di persone in un tempo limitato, prevede che vi siano alcune

condizioni preliminari per potersi realizzare efficacemente, ovvero: che l'allievo possieda già informazioni nell'ambito di ciò che viene insegnato; che l'allunno sia in grado autonomamente di ristrutturare e organizzare un nuovo sapere; che insegnante e allievo abbiano strutture mentali analoghe, in modo che le informazioni date da chi parla siano comprese da chi ascolta. Sappiamo in realtà che, secondo la metafora dell'*iceberg* di Cummins (1989), ogni studente ha un patrimonio di competenze linguistico-comunicative uniche, perché derivanti dalla sua personale esperienza di vita. Pertanto, ogni studente trasforma dentro di sé l'*input* in modo personale, processandolo in una struttura cognitiva - la parte sommersa dell'*iceberg* - non analoga a quella del docente.

Nella realtà della classe di lingua, quindi, tali condizioni non si presentano e le differenze degli studenti non possono consentire di fornire un "*input* comprensibile" contemporaneo per tutti (cfr. Krashen, 1983) e di collocarsi contemporaneamente nella ZSP di ciascuno.

Per rendersi comprensibili a tutti gli studenti in una modalità trasmissiva, il docente corre il rischio di banalizzare i contenuti, d'abbassare il livello del sapere o d'innalzare i livelli minimi di accettabilità.

L'idea della CAD è quella di cercare una strada alternativa, che non escluda momenti trasmissivi, ma che non sia centrata esclusivamente, o quasi, su tale modalità.

La strada è quella delle metodologie a 'mediazione sociale' che:

- procedono per costruzione di conoscenze e non per ricezione passiva di informazioni;
- hanno come focus il gruppo di studenti, considerati risorse e origine dell'apprendimento e che quindi vanno stimolati attraverso forme anche dialogiche di lezione, attività di *problem solving*, schede di lavoro differenti, proposte di attività cooperative o di tutoraggio tra pari per favorire la loro partecipazione attiva.

Dedicheremo ai metodi a mediazione sociale un contributo specifico in questo volume; intanto è utile identificare il tratto che li accomuna, ovvero lo sviluppo contemporaneo di competenze linguistico-comunicative, sociali, metacognitive e metaemotive, culturali e interculturali in una logica umanistica della persona considerata nella sua totalità (cognitiva, emotiva, relazionale) e nell'interdipendenza che vi è tra queste dimensioni.

Tale attenzione alle diverse dimensioni è data innanzitutto dagli apporti delle neuroscienze, sulle quali il saggio di Marco Mezzadri offre uno sguardo aggiornatissimo.

Lasciando al contributo di Mezzadri gli approfondimenti, in questa sede vorremmo comunque mettere in evidenza alcuni aspetti fondamentali legati

alle neuroscienze: un primo dato concerne gli aspetti emotivi e il loro importantissimo ruolo nella fissazione dei ricordi, quindi l'influenza che la dimensione emotiva ha nella 'qualità' dell'apprendimento in termini di *imprinting* e di persistenza in memoria.

Fabbro (1996: 101) afferma che «le strutture emotive del sistema nervoso nei mammiferi sono fortemente coinvolte nei processi di fissazione dei ricordi nella memoria» e «le situazioni che coinvolgono il sistema emozionale, sia in senso piacevole che negativo» sono più utili per il soggetto rispetto a quelle neutrali affinché quest'ultimo possa «evitare ciò che è pericoloso e ripetere ciò che è piacevole».

Lo stesso Fabbro (1996: 110) ricorda anche che «ricerche condotte da McEwen e Sapolsky hanno evidenziato che le situazioni di stress [...] determinano a lungo andare una distruzione selettiva del sistema del lobo temporale mediale [...] con un conseguente impoverimento della capacità di fissazione delle informazioni nella memoria episodica e semantica».

Risulta chiaro come i fattori emotivi possano condizionare, di fatto, la stabilità e la persistenza in memoria degli apprendimenti e come possano facilitare o bloccare il processo d'acquisizione: in situazioni emotive negative (paura, ansia, stress) si instaura un meccanismo chimico che «blocca la noradrenalina (un neurotrasmettitore che favorisce la memorizzazione) e quindi l'attivazione dei lobi frontali per l'avvio della memorizzazione/apprendimento»; questo avviene, appunto,

quando lo stress non è positivo, [ma] si instaura un sentimento di ansia e disagio. In questo caso le ghiandole surrenali producono un ormone *steroidi*, detto appunto *ormone dello stress*, che serve a predisporre il corpo a reagire alla situazione di difficoltà.

A controllare la produzione di tale ormone c'è l'amigdala, che in condizione di pericolo e stress ne richiede un'ulteriore produzione, che giunge al cervello interessando l'*ippocampo* e la *corteccia prefrontale*. A farla breve, in situazione di stress prolungato (come nel nostro caso una prova di verifica linguistica, la classica interrogazione, il dettato, etc.), avviene una specie di braccio di ferro tra l'amigdala, che per far fronte alla situazione richiede ulteriore immissione nel sangue dell'ormone e l'ippocampo, che invece cerca di regolarne e limitarne la quantità. Se la situazione si protrae, tuttavia, quest'ultimo non è più in grado di svolgere le sue funzioni di controllo, né i suoi compiti normali (ricordiamo che l'ippocampo è l'area deputata alla memoria a lungo termine). Il risultato è dunque che il recupero dell'informazione può essere deficitario e la memoria esplicita e dichiarativa non funziona più come dovrebbe (Cardona, 2001: 39-40).

In una situazione in cui, al contrario, lo studente si trova in uno stato di sfida cognitiva 'sostenibile', ossia deve affrontare compiti di complessità leggermente superiore al suo livello di competenza e può beneficiare di un ambiente

sereno e connotato da fiducia, incoraggiamento e da disponibilità all'aiuto (dai compagni e/o dal docente), «a livello cerebrale l'emissione di serotonina è immediata dopo un rinforzo positivo: il senso di benessere e di sicurezza che ne derivano giocano un ruolo importante non solo nell'autostima, ma anche come rinforzo dei processi di apprendimento e quindi nella memorizzazione» (Vettorel, 2006: 109).

Alla dimensione emotiva dell'apprendimento, tanto trascurata nella tradizione scolastica italiana, si intreccia quella cognitiva e relazionale che, nella nostra prospettiva, trova fondamento nel costruttivismo e nel socio-costruttivismo (oggetto di trattazione approfondita nel saggio di Pagan).

Dal punto di vista strettamente cognitivo, l'apprendente costruisce gradualmente la propria conoscenza impiegando e ristrutturando in modo attivo e personale ciò che già sa.

In linea generale, il costruttivismo attribuisce valore alla dimensione intrapersonale e interpersonale dell'apprendente:

- per quanto concerne la dimensione intrapersonale, un soggetto apprende, ristrutturando alla luce delle nuove informazioni, alcuni tra i nuovi *input* che riceve; il suo bagaglio di esperienze, di credenze e di conoscenze, quindi, condiziona e influisce sulla memorizzazione delle nuove informazioni. Pertanto, il soggetto ha un ruolo attivo nella costruzione del proprio sapere. Scrive Celentin (2007: 84): «il modo in cui creiamo la nostra conoscenza dipende da ciò che conosciamo già, il quale a sua volta dipende dal tipo di esperienze che abbiamo fatto e dal modo in cui siamo giunti a organizzarle nelle strutture cognitive di cui disponiamo. Ognuno di noi genera le proprie regole e i propri modelli mentali, che utilizza per dare senso alle proprie esperienze. L'apprendimento quindi non sarebbe altro che un processo di aggiustamento dei propri modelli mentali per accogliere nuove esperienze»;
- per quanto attiene alla dimensione interpersonale, il dialogo e la condivisione sono essenziali per l'apprendimento, poiché consentono al soggetto di negoziare i significati, di ristrutturarli attivamente e di stabilire delle relazioni che, se positive, comportano l'aumento della partecipazione cognitiva e affettiva. Afferma Dolci (2006: 62): «l'apprendimento è una pratica sociale. Si impara e si costruisce conoscenza attraverso il dialogo e la comunicazione e in base alla qualità delle relazioni con gli altri, attraverso la cooperazione e la collaborazione nella esecuzione di compiti autentici, situati e motivanti. Se da un lato il costruttivismo punta particolarmente sull'aspetto sociale, dall'altro il paradigma costruttivista riconosce un valore fondamentale all'individuo, alle sue esigenze, ai suoi stili, strategie ed intelligenze, alle sue molteplici identità anche culturali».

Per facilitare la memorizzazione, dunque, è fondamentale far ritornare gli studenti sui medesimi contenuti più volte modificando il tipo di compito e quindi le operazioni cognitive da utilizzare (analizzare e riassumere l'*input*, trasformarlo in attività di rielaborazione, drammatizzarlo, transcodificarlo, riprocessarlo nella spiegazione ad un compagno). In questo modo, essendoci stata una stimolazione di più ampie parti del cervello e un lavoro più attivo e meno noioso, grazie alla novità e alla diversità dei compiti (cfr. Schumann, 1997), si possono creare condizioni migliori per la permanenza delle informazioni nella memoria a lungo termine degli studenti.

Altri studi sulla memorizzazione richiamano l'importanza del ruolo attivo dello studente e la rilevanza del coinvolgimento multisensoriale per la memorizzazione più efficace: Ekwall e Shaker (in Ginnis, 2002: 24) sostengono che «le persone ricordano il 10% di quello che leggono, il 20% di quello che sentono, il 30% di quello che vedono, il 50% di quello che sentono e insieme vedono, il 70% di quello che dicono e il 90% di quello che dicono e insieme fanno».

A questa dimensione intra- e inter- personale deve rifarsi innanzitutto il docente cercando, da un lato, di recuperare e di far esplicitare ai propri studenti le conoscenze sull'argomento, stimolandoli con domande e con attività di elicitazione sull'argomento che si deve affrontare e di *problem solving* al fine di sfruttare questa natura associativa dell'apprendimento. L'obiettivo di queste azioni è di favorire così un'appropriazione attiva dei contenuti lessicali o delle strutture studiate. Dall'altro, tentando di creare degli ambienti ricchi e variati dal punto di vista relazionale, in cui cioè vi siano attività in coppia, in gruppo, momenti di discussione collettiva, in alternanza con attività individuali.

Scrivono Vettorel (2006: 93) a questo proposito:

secondo un approccio costruttivista, l'ambiente di apprendimento è caratterizzato da una condivisione di principi che sostengono un apprendimento attivo, costruttivo e collaborativo, nonché intenzionale e complesso, contestuale, conversazionale e riflessivo, in cui la costruzione della conoscenza avviene attraverso l'interazione e il riconoscimento delle caratteristiche di tutti i soggetti, la didattica è orientata all'azione e basata su un'esperienza linguistica olistica, centrata sullo studente e sulla consapevolezza dei processi. Inoltre, tutti gli apprendenti sono individui che portano in classe conoscenze ed esperienze diverse, che imparano in modo differenziato, unico e soggettivo. L'apprendimento, quindi, non ha tanto a che fare con la trasmissione e la ricezione del sapere, ma con il trovare un senso e un significato personale e significativo. Ogni studente è una persona unica e diversa, che da uno stesso stimolo impara cose personali e non uniformi.

L'apprendimento della lingua, perciò, si inserisce in un quadro generale di sviluppo e crescita personale estremamente differenziato, per cui assumono grande rilevanza gli aspetti psicologici, psicomotori e neurolinguistici dell'apprendente. Come abbiamo già detto, l'interazione di questi aspetti, in quel processo olistico che è l'apprendimento linguistico, comporta la necessità da parte del docente di tener in considerazione:

- il ruolo centrale della motivazione e dei bisogni comunicativi e affettivi dell'allievo;
- i modi in cui il cervello acquisisce la lingua;
- le esperienze personali di vita dell'allievo che influenzano l'apprendimento;
- la ricaduta che lo stress negativo (paura, immagine da salvaguardare, previsione di insuccesso) può avere sul processo d'apprendimento linguistico dello studente;
- gli aspetti personali degli studenti che generano differenze in classe (diversi stili, modalità e ritmi di apprendimento).

Analizziamo ora in modo molto sintetico gli aspetti personali che creano differenze in classe e che quindi possono essere osservati e valutati dal docente di lingue.

2. I fattori personali che determinano le differenze in classe

Abbiamo già trattato in modo ampio e dettagliato i fattori personali che sono causa di differenziazione in un precedente studio (Caon, 2008), al quale rimandiamo per gli approfondimenti; in questa sede ci limiteremo a richiamare tali fattori in forma sintetica con l'obiettivo di *fornire consapevolezza al docente rispetto alla varietà di differenze possibili*, non solo riferita a criteri che potremmo definire 'verticali' (chi ha maggior o minor attitudine all'apprendimento linguistico) ma anche a criteri 'orizzontali', tesi cioè a non creare gerarchie ma a individuare caratteristiche per elaborare in modo strutturato dei 'profili' degli apprendenti.

Tali fattori sono: la personalità, i diversi tipi di intelligenza, la motivazione allo studio, gli stili cognitivi, l'attitudine. Nella nostra sintetica panoramica non affronteremo il tema degli stili cognitivi in quanto esplicitamente trattati da Meneghetti, in questo volume.

2.1 La personalità

Vi sono studenti generalmente introversi ed estroversi, inclini all'autonomia o alla dipendenza, più solitari o maggiormente portati per la socievolezza, tendenzialmente riflessivi o impulsivi.

Le caratteristiche personali summenzionate possono essere considerate delle tendenze generali e piuttosto stabili che influenzano anche l'approccio e la gestione del compito scolastico; esse possono generare preferenze per alcune modalità di lavoro e possono, almeno in parte, modificarsi a seconda della tipologia di relazione.

Di particolare interesse glottodidattico è la dicotomia 'estroversione/introversione' poiché presenta una più ampia letteratura e perché è idea comune che estroversione e alto potenziale di apprendimento linguistico siano associate.

Balboni (2006: 51) sostiene che le «personalità estroverse sono avvantaggiate dall'approccio comunicativo, nelle drammatizzazioni, nei lavori di gruppo, cioè in molte delle attività che riguardano l'uso delle abilità linguistiche [...]» mentre, per attività in cui sia prevista una riflessione più approfondita (ad esempio, le attività di riflessione grammaticale), gli 'estroversi' risultano svantaggiati rispetto agli introversi: «viceversa le personalità introversive possono avere difficoltà in tutte le attività di classe fondate sulla relazione interpersonale».

A tutt'oggi le ricerche in merito non forniscono ancora dati sufficienti a dimostrare la veridicità di tali assunti; queste ipotesi, dunque, possono avere una funzione 'orientativa' in quanto, appunto, «non è stata ancora rilevata con sicurezza una correlazione tra determinati tratti della personalità e specifiche capacità linguistiche o apprenditive» (Coppola, 2000: 135).

2.2 Le intelligenze multiple

L'obiettivo degli studi sull'intelligenza degli ultimi trent'anni è stato quello di non considerarla più come un concetto monolitico ma piuttosto di attribuirle una natura composita che può essere articolata in diverse intelligenze (cfr., ad esempio, Gardner, 1983, 1993; Sternberg, 1985; o Sternberg, Spear-Swerling, 1996).

Tra le diverse teorie proposte, quella di riferimento è la teoria delle intelligenze multiple di Gardner (1983, 1993), poiché questa ha riscosso maggiore interesse in ambito glottodidattico e ha portato anche a una declinazione operativa attraverso tecniche didattiche finalizzate all'apprendimento linguistico (cfr. Armstrong, 2000, 2003; Kornhaber, Fierros, Veenema, 2004; Torresan, 2006, 2008).

Gardner distingue, ad oggi, nove tipi di intelligenza: ogni intelligenza è da intendersi come «un potenziale biopsicologico di cui siamo in possesso