

La motivazione intrinseca nel discente con disturbi specifici dell'apprendimento: criticità e strategie

di Marzia Michetti

INDICE

Introduzione.....	2
1. Capitolo: Il tornado	
1.1 DSA e bassa motivazione.....	5
1.2 Il ruolo della motivazione intrinseca nel processo di apprendimento con DSA.....	9
2. Capitolo: Le scarpette d'argento di Dorothy	
2.1 Cooperative learning, apprendistato cognitivo e approccio metacognitivo con studenti DSA.....	14
2.2 La soluzione è dentro di noi.....	19
Conclusione.....	22
Bibliografia e sitografia.....	24

INTRODUZIONE

Sui banchi di scuola siede un numero¹ considerevole di discenti con disturbi specifici dell'apprendimento, un numero che sembra destinato a crescere piuttosto che a diminuire. Si tratta di bambini del primo ciclo di istruzione primaria, di adolescenti della secondaria di primo grado, di studenti delle superiori e, quando la motivazione intrinseca è molto forte, di giovani universitari. I disturbi specifici della lettura, della scrittura e del calcolo costituiscono uno dei principali fattori di abbandono scolastico in una fascia d'età molto precoce. Indicati, quasi marchiati dalle sigle DSA e/o BES, molto spesso dotati di un quoziente intellettivo pari se non superiore alla media, queste preziose risorse umane vengono puntualmente trascurate dalla scuola, che nella maggior parte dei casi si limita a predisporre il piano di studi personalizzato (PDP) e a consentire l'uso degli strumenti compensativi e dispensativi seguendo il dettato della Legge 170/2010 di riferimento per i Disturbi Specifici dell'Apprendimento in ambito scolastico. In linea con la normativa, la scuola dovrebbe nominare un referente per i DSA e avviare una fattiva collaborazione con la famiglia. Tale collaborazione in realtà è presente ed effettivamente riscontrabile esclusivamente durante la fase che va dalla segnalazione alla valutazione per concludersi con la certificazione. L'istituzione scolastica si mostra realmente sollecita nel segnalare alla famiglia la difficoltà, anche se non mancano casi di segnalazione tardiva². Una volta ottenuta la certificazione e predisposto il PDP, la scuola ha assolto i suoi obblighi; da quel momento purtroppo

¹ Nelle scuole statali la percentuale di alunni con disturbi specifici dell'apprendimento è mediamente pari al 4,7% del totale degli alunni frequentanti mentre nelle scuole a gestione non statale si attesta al 7,2%. Alunni con DSA e totale alunni per ordine di scuola - a.s. 2018/2019 TOTALE 298.114 6.077.483 4,9% Fonte: MI - DGSIS - Gestione Patrimonio informativo e Statistica - Rilevazioni sulle scuole.

² Con segnalazione tardiva mi riferisco a quando il DSA viene riscontrato dopo la scuola primaria.

nella prassi si riscontra un progressivo calo dell'attenzione dei docenti nei confronti dello studente ormai certificato. Il PDP finisce nel fascicolo dello studente, in sala professori dentro il cassetto del coordinatore, e lì giace finché il genitore, sopraffatto dalla disperazione, torna a chiederne conto.

Nelle nostre scuole è diffuso un dolore silenzioso e nascosto, un grido represso e soffocato del quale si accorgono solo i docenti dotati di particolare sensibilità e opportuni strumenti. Nonostante la normativa, le linee guida, i corsi di formazione e aggiornamento, i docenti non hanno ancora raggiunto un grado di consapevolezza adeguato per fronteggiare il problema e il disturbo dell'apprendimento viene ancora troppo spesso confuso con la scarsa voglia di studiare³. L'alunno, intelligente e capace in tanti altri ambiti dell'esperienza, percepisce sé stesso come totalmente inadeguato nei confronti della scuola, che diventa un mostro, un animale dalle fauci gigantesche pronto ad inghiottirlo. Un numero crescente di adolescenti certificati DSA sviluppa problemi relazionali e psicologici, quando non vere e proprie patologie: ansia sociale, fobia scolastica, disturbi da attacchi di panico, depressione e pensieri ossessivi. Il carico di tutto questo ricade quasi esclusivamente sulle famiglie, che lottano ogni giorno per mandare i figli a scuola. Il patto educativo tra genitori e istituzione scolastica si spezza col venir meno della fiducia: gli uni attaccano, l'altra si difende. Gli studenti pagano il prezzo più alto. Credo che tutto ciò possa diventare una vera emergenza sociale.

In questo mio breve lavoro cercherò di proporre delle strategie volte al recupero di quella che a mio parere si configura come l'unica arma per ottenere un apprendimento

³ Troviamo riscontro di questa situazione nell'attività dell'Associazione Italiana Dislessia.

significativo in qualsiasi studente: la motivazione intrinseca. L'alunno con certificazione DSA ha quasi sempre una scarsissima motivazione allo studio, percepito come immane e quasi erculeo fatica. Farò riferimento ad un caso tratto dalla mia esperienza in qualità di docente di lettere nella scuola secondaria di primo grado.

Dopo aver illustrato -nel primo paragrafo del primo capitolo - le problematiche relative alla motivazione connesse ai disturbi specifici dell'apprendimento e le difficoltà pratiche riscontrate dal docente e dal discente e dopo aver chiarito, nel secondo paragrafo, cosa si intende per motivazione intrinseca, esaminerò nel capitolo successivo le metodologie dei processi di apprendimento che si sono rivelate maggiormente efficaci per suscitare interesse e promuovere motivazione intrinseca.

I disturbi specifici dell'apprendimento si abbattono con la forza di un tornado su bambini e ragazzi che vengono letteralmente trasportati in un mondo ostile e indecifrabile. Ai piedi hanno sempre le scarpette d'argento per tornare a casa in un lampo... ma non lo sanno.

1 CAPITOLO

Il tornado

1.1 DSA e bassa motivazione

Uno studio di C.V. Marinelli et al.⁴ sostiene che:

“i continui insuccessi e frustrazioni fanno sì che gli studenti con dislessia sviluppino un *locus of control* esterno: sentono di non poter controllare il proprio successo scolastico a causa della loro incompetenza [...]. A differenza dei normolettori che riconducono i successi alle proprie capacità, i soggetti dislessici attribuiscono i successi alla fortuna o a compiti troppo semplici e i fallimenti a insufficienza di capacità. Questo pattern risulta particolarmente evidente nelle studentesse. [...] Lo stile attributivo ha conseguenze sulla riuscita scolastica, l'autostima e il benessere emotivo dei bambini. Infatti, l'attribuzione degli insuccessi ad una mancanza stabile di abilità induce ansia, inadeguatezza, rassegnazione e passività ma anche scarsa motivazione, impegno e perseveranza nell'affrontare i compiti (aumentando la probabilità di sperimentare nuovi insuccessi che confermeranno il senso di inadeguatezza).”

Accertato che gli studenti con DSA presentano spesso scarsa motivazione intrinseca propongo il seguente caso che ha coinvolto una mia studentessa.

Eva ha quasi tredici anni, frequenta il secondo anno della secondaria di primo grado e rappresenta un caso di diagnosi tardiva, poiché ha ricevuto la diagnosi di disturbo

⁴ Marinelli, C. V., Romano, G., Cristalli, I., Franzese, A., & Di Filippo, G. (2016), *Autostima, stile attributivo e disturbi internalizzanti in bambini dislessici*. *Dislessia*, 13(3), 297-310.

specifico della lettura e dell'ortografia soltanto a metà della prima media. La ragazza, dotata di un Q.I. alto (127) è riuscita a compensare le difficoltà di comprensione del testo durante la scuola primaria ottenendo risultati sempre soddisfacenti seppur mai brillanti. Eva affrontava già con grande disagio e senso di malessere la vita scolastica, come se inconsciamente avesse sempre saputo che qualcosa in lei non andava. All'inizio del nuovo ciclo, la ragazza, animata da grande entusiasmo per l'avventura scolastica, desidera mettersi alla prova con le nuove materie. Riesce ancora a compensare, ma fa sempre più fatica, al punto che quando torna a casa ha la necessità di dormire e non riesce poi a fare i compiti. Le docenti di lettere suggeriscono alla famiglia di effettuare una valutazione per DSA. Ricevuta la diagnosi, Eva ha un crollo psicologico: comincia a soffrire di ansia generalizzata e fobie di varia natura. Tuttavia continua ad andare a scuola con regolarità rifiutando però di avvalersi degli strumenti compensativi. A metà della seconda media l'ansia generalizzata è diventata patologica (disturbo da attacchi di panico), è subentrata una forma di depressione che rende necessario il ricorso ai farmaci, la frequenza scolastica è andata via via diminuendo fino ad arrivare al rifiuto di andare a scuola. La motivazione intrinseca sembra completamente perduta. I docenti hanno predisposto il PDP e ottemperato a ciò che la normativa detta. Il gruppo classe in cui è inserita Eva non è collaborativo e non sa lavorare per obiettivi comuni. La ragazza si è sentita isolata con il proprio problema. Gli insegnanti hanno sottovalutato i bisogni psicologici ed emotivi dell'adolescente. Come intervenire in ambito didattico per motivare nuovamente Eva? Scopo della mia tesi è rispondere a tale problematico quesito che si configura come una delle grandi sfide che i docenti affrontano quotidianamente, subendo spesso l'attacco dei genitori, che

realmente vedono non applicato il PDP e si trovano ad affrontare lunghi, penosi e onerosi percorsi di psicoterapia e/o logopedia con la preoccupazione costante per il futuro.

Il discente con disturbo specifico dell'apprendimento non riceve soddisfazione dal proprio impegno scolastico: la storia di Eva descrive perfettamente un tragitto discendente, evidenziato anche dal PDP. Da una situazione iniziale certificata dal Consiglio di classe in cui la frequenza era molto adeguata, l'autostima era da potenziare e l'ansia appariva connessa soltanto alle verifiche e alle interrogazioni, ad un anno esatto dalla stesura del piano personalizzato genitori e docenti rilevano che la frequenza non è regolare, è anzi insorta una vera fobia scolastica, l'ansia è diventata patologica e ad essa si è aggiunta la depressione. La motivazione estrinseca è assolutamente inefficace, quella intrinseca totalmente assente. Tale parabola discendente si è verificata nonostante Eva abbia tempestivamente iniziato una psicoterapia cognitivo inter-relazione presso un centro specializzato in disturbi dell'età evolutiva e in DSA.

I genitori hanno chiesto conto della situazione ai docenti. Non tutto il corpo docente è stato in grado di comprendere il reale bisogno di rinforzo positivo che risultasse soprattutto credibile per la ragazza. Il gruppo classe non coeso e non solidale ha contribuito a rafforzare l'isolamento e la sensazione di inadeguatezza di Eva. Ai genitori che pensavano di cambiare scuola è stato risposto di attendere per dare il tempo alla scuola di trovare una soluzione migliore. Ferma restando la rigidità e la mancanza di competenza in materia di una delle due docenti di materie letterarie, che non si è

mostrata disposta a cambiare neanche una virgola del suo stile di insegnamento, è stato necessario lavorare sulla ragazza con pazienza e dedizione, a casa come a scuola, per far rinascere la motivazione. Gli altri docenti hanno sempre messo al centro non il proprio stile di insegnamento piuttosto il processo di apprendimento di ciascun ragazzo, un processo cognitivo che coinvolge la sfera emotiva sia del discente che del docente e che passa anche – e mi si conceda il paragone- attraverso un gioco di seduzione e sfida: tu insegni, io imparo per me ma anche per piacere a te, docente, per ricevere il tuo apprezzamento. Il docente ovviamente è gratificato quando ottiene un apprendimento significativo. È evidente che entrambi si mettono in gioco, si espongono al reciproco giudizio e nutrono reciproche aspettative. La scuola ai tempi del covid19 ha tolto molta comunicazione non verbale. Il docente mascherato comunica principalmente con gli occhi: uno sguardo che non deve gelare i nostri giovanissimi alunni con un giudizio impietoso ma trasmettere autorevolezza, sicurezza di sé stesso, affetto e fiducia. Ciò presuppone l'esistenza di un corpo docente equilibrato e centrato su sé stesso. Per motivare allo studio dobbiamo essere motivati al nostro lavoro. Soltanto così risultiamo credibili agli adolescenti, che leggono perfettamente le nostre disposizioni d'animo.

Qual è stata la strategia didattica utilizzata nel caso di Eva e come sono stati oggettivamente misurati i risultati? La risposta è il nucleo di questo mio modesto lavoro e sarà argomento delle pagine successive.

1.2 Il ruolo della motivazione intrinseca nel processo di apprendimento con DSA

Nessuno mette più in dubbio che il successo nell'apprendimento si basa non solo su competenze e abilità ma anche su fattori emotivi e motivazionali. A tal riguardo leggiamo in C. Cornoldi:

“[...] diversi approcci proposti in vari paesi del mondo lavorano in maniera combinata su tutti gli aspetti implicati dallo studio, modalità che, per quanto riguarda l'Italia, porta avanti il nostro classico programma *Imparare a studiare* [Cornoldi, De Beni e Gruppo MT 2003]”⁵

e ancora:

“tutti questi programmi hanno in comune l'impostazione metacognitiva ovvero partono dall'idea che gli studenti andrebbero stimolati a riflettere sulle proprie motivazioni e strategie e portati a modificare il proprio approccio allo studio o l'atteggiamento motivazionale a partire da quanto già fanno, sanno e pensano.”⁶

Nello specifico, per i DSA, Cornoldi descrive alcuni profili fondamentali: i Disimpegnati; i Convinti che l'impegno non conta; gli Sfiduciati; i Poco resilienti.

Ho già avuto modo di esporre brevemente nel primo paragrafo come lo stile attributivo condizioni la mancanza di impegno e di fiducia. È ora il momento di soffermarmi sul concetto di resilienza che può essere fondamentale allo scopo di motivare e motivarsi. La resilienza è la capacità di reagire alle difficoltà senza

⁵ Cornoldi, C. (2019) *I disturbi dell'apprendimento* Il Mulino p. 340

⁶ Cornoldi op. cit., p. 340

arrendersi. Nel processo di apprendimento la resilienza diventa la capacità di rialzarsi e ricominciare a fronte di ripetuti insuccessi. Per ottenere motivazione intrinseca, appare pertanto essenziale promuovere nei discenti con DSA la resilienza. Nel caso in esame, Eva appariva poco se non per nulla resiliente. È stato necessario rendere la ragazza consapevole del disturbo e sostenerla nell'accettazione dello stesso. Il rifiuto degli strumenti compensativi era chiaramente sintomo di non accettazione della diagnosi. Per favorire la sua resilienza è stato necessario aiutarla a farsi aiutare. Per rafforzarne il senso di competenza sono stati fissati obiettivi realistici e raggiungibili. Al tempo stesso è stato necessario rendere perseverante la ragazza nel raggiungimento degli obiettivi anche a seguito di incidenti di percorso ed insuccessi, utilizzando feedback appropriati ed efficaci. Un contributo fondamentale al successo di questo approccio didattico è stato apportato dalla cooperazione tra docenti e genitori e dalle loro convinzioni:

“Particolare attenzione andrebbe dedicata alle convinzioni di insegnanti e genitori. Sono loro, infatti, a comunicare in maniera più o meno esplicita la convinzione di poter migliorare o di avere capacità poco migliorabili con l'impegno. È noto infatti che insegnanti entitari, convinti che certi alunni sono portati e altri no, tendono a trasmettere la stessa visione in classe, diversamente da insegnanti che abbracciano maggiormente una visione incrementale.”⁷

Eva aveva contro una docente impreparata ed entitaria, figlia di una scuola obsoleta, di quella visione scolastica già criticata da Don Milani⁸ cinquantacinque anni fa, una scuola ospedale che cura i sani e respinge i malati, che la portava ad indicare in aula ad

⁷ Cornoldi, op. cit. pag. 342

⁸ Don Lorenzo Milani, *Lettera a una professoressa* 1967

alta voce i nomi dei bravi a mortificazione di chi bravo ai suoi occhi non era e non sarebbe mai stato. È triste constatare che esistono ancora insegnanti pieni di pregiudizio nonostante i corsi di aggiornamento e sull'inclusione. Tuttavia Eva aveva a favore il resto dei docenti componenti il consiglio di classe, convinti sostenitori dell'insegnamento-ponte⁹, centrato sullo studente, che vede il docente come facilitatore di un processo di apprendimento regolato sulla persona, differenziato, produttore di conoscenza, in grado di suscitare interesse e mantenere alta la motivazione nello studente.

La famiglia inizialmente nutriva aspettativa alta riguardo al successo scolastico della secondogenita: genitori entrambi laureati, sorella maggiore diligente e bravissima studentessa, dotata di particolare propensione e facilità per l'apprendimento e lo studio. È stato necessario invitare i genitori non tanto ad abbassare le aspettative quanto a comprendere e accettare la difficoltà della figlia minore, evitando atteggiamenti ansiosi e richiesta di prestazioni alte.

Il percorso per motivare uno studente con difficoltà di apprendimento che compromettono le prestazioni in quasi tutte le materie è tutt'altro che agevole: un lungo tratto di montagna in salita pieno di pietre su cui inciampare. Favorire la resilienza è indispensabile. Eva faceva un passo in avanti e tre indietro, ma ad ogni ripartenza recuperava e guadagnava più terreno di quanto ne avesse perduto e lentamente la motivazione intrinseca aumentava.

⁹ Castoldi, M. (2011) *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti* – Carocci pag. 51

Cos'è la motivazione? Cosa significa essere motivati? Alla base della motivazione troviamo i motivi impliciti, ovvero le disposizioni che ci portano ad essere attratti, anche in maniera inconsapevole da stimoli situazioni e compiti e che possono essere ricondotti a tre ambiti: riuscita – dominanza - affiliazione¹⁰:

Motivo	Avvicinamento-speranza	Allontanamento - paura
Riuscita	Affrontare compiti e situazioni per esperire successo e senso di padronanza	Paura dell'insuccesso, di non riuscire a padroneggiare compiti e situazioni
Dominanza	Riuscire ad avere impatto sugli altri attraverso azioni, comportamenti, idee: riuscire a persuadere	Paura di essere dominati, controllati, che gli altri abbiano potere su di noi spingendoci a fare ciò che non vorremmo
Affiliazione	Desiderio di vicinanza, di essere accolti e accettati	Paura di essere rifiutati ed esclusi

Tabella tratta da Cornoldi vedi nota 7

I motivi impliciti sono presenti in tutti gli esseri umani e la loro intensità è determinata da tre fattori: il primo è costituzionale e contraddistingue l'individuo sin dalla nascita. Gli altri due sono connessi con auto-valutazioni: la stima di successo e le emozioni anticipate. Tali fattori contribuiscono a motivare o de-motivare l'individuo: stimando di non farcela, anticipo emozioni negative quali rabbia e frustrazione e non sono motivato; viceversa la stima di successo mi porterà ad anticipare gioia per la vittoria e si tradurrà in forte auto-motivazione. Nel caso dello studente con DSA, che ha bisogno di sperimentare un successo ma ha forte timore dell'insuccesso poiché pensa di essere incompetente, l'immaginare scenari fallimentari porta a evitare di esporsi. È

¹⁰ Cfr. Cornoldi, C., Meneghetti, C., Moè, A., Zamperlin, C. (2018) *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento* – Il Mulino pag. 115-117

indispensabile spezzare questa sequenza introducendo un pensiero che rimandi ad esperienze positive nello stesso campo e faccia sentire capace il discente che, sapendo di avercela fatta in passato, può rischiare rimettendosi in gioco. Il sentirsi capace costituisce una fortissima spinta motivazionale.

2 Capitolo

Le scarpette d'argento di Dorothy

2.1 Cooperative learning, apprendistato cognitivo e approccio metacognitivo con studenti DSA

Abbiamo visto come la qualità dell'apprendimento sia influenzata dalla motivazione, dall'attenzione, dalla capacità di autocontrollo e dalla stima del successo. Con autocontrollo si intende la capacità di darsi obiettivi e di attuare strategie utili per conseguirli e in definitiva di saper guidare il proprio processo di apprendimento con la consapevolezza che esso è determinato dalle proprie azioni e non da eventi esterni. Sappiamo altresì che tali fattori, determinanti per il successo scolastico, non restano costanti nel tempo perché soggetti anche ad elementi fisiologici (stato di benessere/malattia, stanchezza ecc...) e che devono essere monitorati in modo particolare negli studenti con DSA, perché per essi rappresentano la maggiore criticità, subito dopo il disturbo specifico stesso.

Apprendimento cooperativo, apprendistato cognitivo e approccio metacognitivo possono rappresentare efficaci strategie didattiche utili per favorire e valorizzare il discente DSA all'interno della comunità discente.

Il cooperative learning presenta numerosi vantaggi che si traducono in un aumento della produttività di gruppo, nell'utilizzo di strategie di problem solving e del pensiero divergente (creatività). Inoltre viene facilitata l'acquisizione di un metodo di studio

efficace e promossa la motivazione, soprattutto nei confronti di studenti che, dotati di scarsa autostima, solitamente restano isolati.

L'apprendimento cooperativo trova la sua matrice nel costruttivismo socio-culturale che vede l'uomo impegnato, sia singolarmente che collettivamente, nella costruzione della propria realtà. Costruire la propria esperienza all'interno di una comunità che condivide significati comporta in ambito scolastico un grande risultato:

la conoscenza viene costruita in un contesto significativo e condiviso, attraverso la collaborazione tra i membri della comunità dei discenti. Diventando costruttore attivo della propria conoscenza e uscendo dalla abituale condizione di ricettore passivo, lo studente, facilitato e guidato dall'insegnante, si sente responsabile del proprio processo di apprendimento, con importanti ricadute sul piano dell'autovalutazione e quindi della motivazione intrinseca. Sperimentando la capacità di costruire il sapere e di farlo in modo efficace, il discente con DSA ottiene un rinforzo positivo credibile e in grado di spezzare il circolo vizioso alimentato dalla previsione di fallimento.

A conferma di quanto sopra esposto, vorrei riportare il pensiero del sociologo G. Chiari e riportato da altri autori¹¹:

“gli stili di insegnamento e le pratiche di gestione dell'interazione in classe – che possiedono la capacità di orientare la visione della scuola e le motivazioni allo studio dei ragazzi – sono richiamate da Chiari (1994; 1997) nell'espressione “*clima di classe*”, in un più generale riferimento all'atmosfera socio-emotiva che si crea in quello

¹¹Cfr. L. Benadusi, A. Censi, V. Fabretti *Educazione e socializzazione – Lineamenti di sociologia dell'educazione* FrancoAngeli – Milano 2004 p. 175 e ss

specifico contesto, riflesso che caratterizza la stessa vita scolastica. Questo sociologo fa sua l'idea che "L'uguaglianza delle opportunità educative passa attraverso l'uguaglianza delle opportunità interazionali", ovvero che all'interno della classe si creano delle dinamiche interattive che possono favorire o ostacolare il superamento delle disuguaglianze."

In sintesi secondo Chiari "le più intense e migliori interazioni verbali e non verbali, le migliori funzioni di sviluppo, di stimolo e di rinforzo tendono a indirizzarsi, spontaneamente e inconsapevolmente, proprio verso quegli allievi, che in quanto più bravi, più integrati scolasticamente, e più elevati scolasticamente e socialmente, meno ne avrebbero bisogno". I docenti dovrebbero indirizzare i loro sforzi verso gli alunni meno motivati e con una dotazione culturale di partenza più povera, costruendo una didattica più flessibile e ritagliata – per quanto possibile – sui bisogni educativi speciali, favorendo attività volte a incoraggiare e dare fiducia. A tale scopo può essere utilissimo il cooperative learning definito da Comoglio e Cardoso come:

"un insieme di tecniche di conduzione della classe nelle quali gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti."¹²

Il cooperative learning si basa quindi sulla interdipendenza positiva ovvero sulla costruzione di un gruppo nel quale il successo personale passa necessariamente attraverso quello comune. I gruppi dovrebbero essere eterogenei per sesso, livelli di

¹²Cfr. op. cit. pag. 176

competenze, disuguaglianze sociali e all'interno la leadership dovrebbe essere distribuita per dividere e condividere la responsabilità del risultato.

L'apprendistato cognitivo si dimostra particolarmente utile per rafforzare la competenza *imparare ad imparare* anche con alunni certificati DSA. Come indica la locuzione stessa, tale metodologia didattica riporta i caratteri tipici dell'apprendistato dalle abilità artigianali all'apprendimento di competenze cognitive come, come ad esempio la comprensione del testo – abilità particolarmente compromessa nel caso della dislessia. Disponendo di un esperto (tutor che può essere l'insegnante o un pari) l'alunno impara facendo, scomponendo un compito complesso nelle sue unità minime. Tale metodologia è volta al conseguimento di un grado sempre maggiore di autonomia da parte del discente, che deve essere sostenuto da feedback provenienti dal tutor. Si ripropone una pratica antichissima tratta dal mondo delle professioni artigianali: il maestro mostra *come si fa* poi guida corregge e sostiene l'apprendista che impara facendo.

Trovo particolarmente utile tale strategia didattica nello studio delle lingue classiche, in particolare nell'insegnare al discente come approcciare al testo per avere successo nella traduzione: offrendo i miei procedimenti logici allo studente, riesco a farlo orientare tra le numerose insidie degli antichi testi.

Nel caso specifico della comprensione del testo con alunno DSA, ho mostrato a Eva i miei pensieri e le mie operazioni cognitive necessarie per comprendere il testo, partendo dal livello essenziale fino ad arrivare a livelli sempre più alti.

L'apprendistato cognitivo ha lo svantaggio di aver bisogno di tempo e attenzione alle esigenze di ogni discente. Come è ben noto, a scuola il tempo non è mai troppo.

Tuttavia, può essere utile suggerire ai genitori tale metodologia da attuare con l'aiuto di un tutor durante lo studio a casa, laddove le condizioni lo consentano.

L'approccio metacognitivo, infine, promuove nel discente una maggiore consapevolezza del proprio processo di apprendimento sia riguardo ai contenuti già appresi sia riguardo alla modalità in cui quei contenuti sono stati appresi. Tale approccio favorisce: consapevolezza, memoria, responsabilità, autonomia e condivisione.

Leggiamo in Castoldi¹³:

“La promozione di un atteggiamento consapevole verso l'apprendimento non riguarda solo la fase *ex-post*, ovvero di rielaborazione del percorso, ma anche la fase *ex-ante* precedente all'apprendimento, attraverso un'esplicitazione del senso e dei traguardi di un determinato itinerario, e la fase contestuale, attraverso una documentazione del percorso stesso. Quest'ultimo rilievo richiama il valore della memoria in un processo metacognitivo, come condizione per consentire una comprensione più profonda del sapere; la possibilità di ritornare sul proprio percorso, lo stimolo a tenere traccia dei propri pensieri, la documentazione dell'attività svolta sono tutti dispositivi funzionali a sviluppare una memoria del proprio apprendimento.”

Credo che questo approccio possa dare ottimi risultati con discenti DSA, anche se non può a mio parere essere pienamente utilizzato quando la motivazione intrinseca è ancora molto bassa. Tuttavia, in considerazione dei ben noti problemi di memoria di lavoro nei disturbi specifici dell'apprendimento, abituare lo studente DSA a tenere traccia del proprio processo di apprendimento è sicuramente una buona prassi.

¹³M. Castoldi op. cit. pag. 83

2.2 La risposta è dentro di noi

Ogni discente con disturbi specifici dell'apprendimento è diverso dall'altro nella stessa maniera in cui ogni studente è diverso dall'altro. L'esclusività e l'irripetibilità di ogni essere vivente contribuiscono a rendere il nostro pianeta un luogo meraviglioso e stimolante. La classe è un microcosmo che riproduce la diversità umana in modo estremamente attendibile; ogni consiglio di classe è un microcosmo composto da esseri umani diversi, per fortuna. Pertanto la gestione della classe, e del relativo organo collegiale, risulta nella pratica attività complessa. Complesso è esercitare la leadership che ogni docente dovrebbe sempre avocare a sé in modo autorevole; complesso è gestire i conflitti per regolare il clima di classe; complessi sono i rapporti con le famiglie; complessa è la sfida dell'inclusione, in particolare per gli alunni disabili, ma anche per tutti coloro che temporaneamente o in modo permanente hanno bisogni educativi speciali. La didattica spesso è costretta a cedere il passo alla burocrazia.

L'universo scuola è evidentemente e innegabilmente complesso. Non possiamo però avvalerci delle difficoltà come alibi. Complesso non significa impossibile.

Gli insegnanti non dovrebbero mai – al pari dei loro studenti – perdere la motivazione intrinseca al proprio lavoro. I docenti vivono immersi perennemente in un'enorme situazione-problema che deve fungere da stimolo per attivarsi a cercare le risorse per risolverla dentro sé stessi. Lo stile di insegnamento deve essere flessibile, deve sapersi avvicinare allo stile di apprendimento dei discenti.

Come possiamo insegnare a un giovanissimo alunno con DSA a credere in sé stesso, come possiamo motivarlo, renderlo autonomo e responsabile e, nei limiti delle nostre

competenze, contribuire al successo scolastico se noi per primi non facciamo ricorso al nostro mondo interiore? Dobbiamo utilizzare il pensiero divergente, la creatività, la fantasia perché siamo parte del processo di costruzione della conoscenza delle nuove generazioni. Le nostre parole accompagneranno gli studenti nel corso della loro vita e avranno il potere addirittura di condizionare le loro scelte. L'insegnamento passa attraverso l'amore. Ben vengano i corsi di aggiornamento e i crediti formativi nelle discipline socio-psicopedagogiche, ma non perdiamo mai di vista che senza l'empatia siamo destinati al fallimento. Il fallimento della scuola ha conseguenze tragiche.

Questo breve ultimo paragrafo vuole proporre l'affiancamento delle straordinarie risorse interiori di cui ogni essere umano è dotato, ma che a volte restano nascoste, alle tecniche e strategie didattiche menzionate e tutte le altre che qui non ho esaminato ma che costituiscono la preziosa cassetta degli attrezzi del Maestro.

In merito alla progettazione per competenze in ambito didattico, Castoldi¹⁴ evidenzia: “[...] da qui l'esigenza di connettere sapere pratico e sapere teorico, esperienza e riflessione, per sviluppare una competenza: un buon pilota è colui che combina efficacemente i saperi teorici necessari per guidare un determinato mezzo con i saperi pratici maturati attraverso l'esperienza e l'applicazione. I due tipi di sapere, per quanto caratterizzati da specifici requisiti, richiedono di combinarsi insieme per raggiungere l'eccellenza, per affrontare il compito nel modo più efficace in rapporto alle condizioni date.”

La scuola della competenza ha lo scopo, e direi l'ambizione, di creare cittadini competenti in molteplici campi dell'esperienza. I docenti devono attivarsi affinché gli

¹⁴Op. cit. *Progettare per competenze* p. 49

studenti mobilitino le proprie risorse interiori e facciano ricorso a quelle esteriori, coniugando appunto teoria e pratica, per risolvere situazioni problematiche. Rispetto ai discenti con DSA, che presentano situazioni di partenza evidentemente problematiche, gli insegnanti sono chiamati a mobilitare ogni risorsa disponibile per svolgere al meglio il loro compito di facilitatori del processo di apprendimento per tutti.

Conclusioni

Ho voluto riportare la storia di Eva, il suo doloroso percorso scolastico, mentre è ancora in corso: la ragazza frequenta attualmente la terza media, a breve avrà gli esami. Abbiamo raggiunto l'obiettivo di renderla più consapevole dei propri punti di forza e siamo riusciti a ridurre l'ansia da prestazione. La motivazione intrinseca appare aumentata sebbene permanga la paura dell'insuccesso; nel complesso la preparazione ha raggiunto livelli soddisfacenti.

I disturbi specifici dell'apprendimento si configurano come un fenomeno molto articolato che pone agli insegnanti numerose sfide. Nonostante lo stato di difficoltà e di crisi in cui versa l'interno comparto dell'istruzione in Italia, aggravato dalla situazione pandemica, i docenti fanno ciò che possono per garantire a tutti il diritto allo studio. Gli strumenti e le strategie didattiche messe in campo nel caso di Eva si sono dimostrati efficaci anche se dispendiosi in termini di tempo. Cooperative learning e apprendistato cognitivo hanno dato buoni frutti, anche in termini di coesione del gruppo classe. Abbiamo inoltre avviato con la ragazza la riflessione sul proprio metodo di studio, spingendola all'autovalutazione.

In questo breve elaborato ho focalizzato l'attenzione anche sulle emozioni del docente, parte attiva e perno del processo di apprendimento, per evidenziare la fatica e lo sforzo che l'insegnamento richiedono non solo in termini di lezioni frontali. Il docente è coinvolto nel processo e vi porta dentro la propria personalità, esattamente come avviene per il discente. Bisognerebbe prestare maggiore attenzione a questo aspetto per supportare il docente nelle situazioni critiche e conflittuali.

Mi piace pensare al docente come la Strega Buona del Sud ne *Il meraviglioso mago di Oz*: ogni volta che un insegnante riscontra un apprendimento significativo condiviso con lo studente, è come se dicesse allo studente che ciò è avvenuto anche perché gli strumenti per raggiungere la conoscenza erano da sempre dentro lo studente stesso, esattamente come le scarpette d'argento che potevano riportare Dorothy a casa in un battito di ciglia ed erano in suo possesso sin dall'arrivo nel mondo di Oz.

Bibliografia

Marinelli, C. V., Romano, G., Cristalli, I., Franzese, A., & Di Filippo, G. *Autostima, stile attributivo e disturbi internalizzanti in bambini dislessici*. *Dislessia*, 13(3), 297-310. 2016

Cornoldi, C., Meneghetti, C., Moè, A., Zamperlin, C. *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento* – Il Mulino, Bologna, 2018

Cornoldi, C. *I disturbi dell'apprendimento* – Il Mulino, Bologna, 2019

Castoldi, M. *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti* – Carocci, Roma, 2019

L. Benadusi, A. Censi, V. Fabretti *Educazione e socializzazione – Lineamenti di sociologia dell'educazione* FrancoAngeli – Milano 2004

Sitografia

<https://www.aiditalia.org>