

Filippo Barbera

# Ti insegno come io ho imparato

Suggerimenti e strategie  
didattiche da un maestro con DSA  
per studenti con DSA

leGUIDE

Erickson



Questo libro nasce dall'esperienza diretta di Filippo Barbera, insegnante di scuola primaria con dislessia, che da anni svolge attività di formazione e sensibilizzazione nelle scuole italiane sul tema dei DSA e che ha sperimentato su di sé errori didattici e approcci educativi impropri. Alla base del suo lavoro c'è l'intento di migliorare la comprensione della mente, dei processi di funzionamento e delle modalità di apprendimento di bambini e adolescenti con dislessia.

La guida è rivolta agli insegnanti, curricolari e di sostegno, della quarta e della quinta classe della scuola primaria e propone attività e consigli per l'insegnamento-apprendimento della letto-scrittura e del calcolo. Attraverso piccoli trucchi e semplici strategie — utili sia a chi insegna sia a chi impara — è possibile acquisire consapevolezza di come si apprende, risparmiare energie, evitare piccoli e grandi fallimenti e, soprattutto, scoprire risorse inaspettate.

### **FILIPPO BARBERA**

Insegnante di scuola primaria specializzato in Psicopatologia dell'Apprendimento e nel Metodo Montessori, da anni svolge un'intensa attività di studio sui DSA e di sensibilizzazione nelle scuole del territorio nazionale.

ISBN 978-88-590-2329-6



€ 20,00

# Indice

7	Presentazione ( <i>di Dario Ianes</i> )
11	Introduzione
25	CAP.1    Modalità di apprendimento delle persone con DSA
51	CAP.2    Strategie di apprendimento
77	CAP.3    Faccio fatica a...
78	Distinguere la destra alla sinistra
80	Ricordare i giorni della settimana, i mesi e le stagioni
86	Leggere l'orologio
88	Leggere
90	Scrivere a mano
96	Distinguere alcune lettere
100	Rispettare le regole ortografiche e grammaticali
106	Distinguere le maiuscole
108	Imparare il lessico nella lingua inglese
111	Distinguere i numeri pari e dispari
114	Distinguere il maggiore e il minore
116	Memorizzare le combinazioni della decina
120	Memorizzare le tabelline
138	Applicare delle procedure – Moltiplicazioni
145	Applicare delle procedure – Divisioni
148	Svolgere le equivalenze
153	Imparare il lessico specifico della matematica

<b>159</b>	<i>CAP.4</i>	<b>Il laboratorio sul potenziale di apprendimento</b>
163	<i>Tappa 1</i>	La Via
170	<i>Tappa 2</i>	Nessuna scusa!
174	<i>Tappa 3</i>	Conosci te stesso
182	<i>Tappa 4</i>	Memoria di ferro
188	<i>Tappa 5</i>	La palestra delle strategie
193	<i>Tappa 6</i>	Pianificazione e organizzazione
<b>197</b>		<b>Conclusioni</b>
<b>201</b>		<b>Bibliografia</b>

## Presentazione

*«Ti insegno come io ho imparato»:  
un libro doppiamente prezioso*

*Dario Ianes*

Filippo Barbera ci fa un regalo almeno doppio e lo fa a tutta quella grande comunità di alunni\*, insegnanti, famiglie, ricercat\* e policy makers che vivono e lavorano nell'ambito dei Disturbi Specifici di Apprendimento.

Partiamo dalla seconda metà del titolo: «come io ho imparato». Filippo Barbera è stato un alunno con dislessia, disgrafia, discalculia che ha avuto un percorso di studi importante: scuola secondaria di secondo grado, università, master, approdando all'insegnamento nella scuola primaria. Ha studiato e imparato anni e anni, con caparbità, impegno, fatica, successo. Ora lui ci fa entrare nella sua mente di persona con DSA e ci fa vedere direttamente come funziona il suo apprendimento, le sue difficoltà e le strategie che nel tempo ha elaborato e usa. Ci fa sentire degli insider privilegiati nel mondo DSA, perché la sua analisi non è solamente esperienziale, ma è anche tecnica, avvalendosi delle più recenti conoscenze della psicologia dell'apprendimento e della didattica. Nel libro c'è una panoramica completa della sua (e degli alunni\* con DSA) situazione di apprendimento, dove ogni parte è introdotta da un «Io ho imparato così» o «Faccio fatica a»: una risorsa di inestimabile valore per un insegnante che vuole davvero essere aiutato a capire profondamente l'alunno\* che ha di fronte.

Ma Filippo Barbera non si limita a questo (che sarebbe già molto): ci indica anche i modi che negli anni ha elaborato per superare e/o compensare la difficoltà, sviluppando una serie di «trucchi», modalità, un vero e proprio

metodo di studio, flessibile e personalizzabile. Queste strategie possono essere insegnate, dovrebbero anzi essere insegnate a tutt\* gli alunni\* con DSA, perché il cuore del pensiero di Filippo Barbera è quello dello sviluppo del potenziale di apprendimento che possiede ogni alunno\*, del lavoro sistematico, ostinato, nell'imparare a imparare in autonomia, evitando le facili scorciatoie della compensazione-dispensa che rischia fortemente di impoverire l'esperienza di apprendimento. Un alunno\* con DSA ha bisogno di un insegnamento sistematico e specifico rivolto allo sviluppo e uso di un suo metodo di studio, anche attraverso percorsi strutturati, il laboratorio o «la Via», come la chiama Filippo Barbera. Come insegnanti, dobbiamo capire che si può (si deve) utilizzare del tempo dell'insegnamento «tradizionale» dedicato ai contenuti disciplinari a favore di strumenti di apprendimento reale e autonomo: non ha senso «insegnare» un sacco di cose se gli alunni\* non apprendono a imparare... sembrerebbe ovvio, ma talvolta non lo è affatto.

Il secondo regalo che ci fa Filippo Barbera è invece nella prima metà del titolo: «Ti insegno». La sua professione è infatti quella dell'insegnante di scuola primaria. Ma come è possibile che una persona con dislessia, disgrafia, discalculia insegni ai bambini\* a leggere, scrivere e far di conto? Non è raro sentire qualche dubbio in proposito, manifestato da genitori, insegnanti e addirittura studiosi. Attualmente, però, la ricerca in didattica sta accumulando dati a favore della realtà che incarna Filippo Barbera con il suo lavoro: una persona con DSA non solo può insegnare a leggere e scrivere, ma lo fa con qualità positive assolutamente preziose.

Un primo studio prodotto dal nostro progetto di ricerca BECOM-IN<sup>1</sup> (Bellacicco e Demo, 2019) ha analizzato l'ampia letteratura internazionale sui percorsi formativi universitari, sempre più frequentati da studenti\* con disabilità o DSA, identificando alcuni aspetti fondamentali, come la selezione in entrata, i vari accomodamenti allo studio e al tirocinio, l'esperienza della *disclosure*, e cioè del rivelare la propria condizione agli altri studenti\* e docenti, e il ruolo della situazione personale di disabilità/DSA nello sviluppo dell'identità professionale futura, ad esempio nell'accrescere la propria empatia nei confronti dei futuri alunni\* con difficoltà. Un altro tema strettamente

---

<sup>1</sup> La pubblicazione del libro di Filippo Barbera si incrocia casualmente con un progetto di ricerca della nostra Università di Bolzano, condotto dalle colleghe Rosa Bellacicco, Heidrun Demo e Vanessa Macchia e sottoscritto, in collaborazione con l'Università di Torino e la prof.ssa Marisa Pavone. Il progetto, in pieno svolgimento, ha per titolo «BECOM-IN: diventare insegnante con disabilità o DSA», e sta esplorando una serie di temi connessi ai percorsi formativi universitari per diventare insegnante di scuola dell'infanzia e primaria, al dilemma «diritto allo studio-competenze professionali» e allo svolgimento del ruolo professionale di insegnante con DSA o disabilità.

legato al diventare un insegnante con DSA è il «dilemma della competenza professionale», presente nei vari corsi di Laurea che rilasciano un titolo abilitante alla professione (Bellacicco e Demo, submitted). Da un lato, infatti, i corsi universitari hanno il dovere (che corrisponde al diritto degli student\*) di realizzare tutti gli accomodamenti ragionevoli e individualizzati che sono necessari agli student\*, dall'altro hanno la responsabilità, nei confronti della società, di qualificare insegnanti con un profilo di competenze che risponda a adeguati standard professionali e personali.

Comprendiamo bene che se ci posizioniamo fortemente sulla parte dell'accomodamento, risponderemo alle esigenze individuali, rischiando però di qualificare student\* senza le competenze necessarie. Dall'altro lato, se ci posizioniamo fortemente sul rispetto rigido degli standard di qualificazione, rischiamo di escludere student\* in difficoltà.

Come se ne esce? Un'ipotesi dialogica (per dirla alla Morin) su cui stiamo lavorando è quella di avvicinare i due corni del dilemma, con un ruolo sempre più attivo degli student\* nel trovare accomodamenti che non tolgano le competenze *core*, da un lato, e con un'articolazione più flessibile e plurale dei compiti richiesti all'insegnante sul campo, dall'altro.

Su questo ultimo punto un'altra parte del nostro progetto di ricerca ha esaminato la letteratura internazionale che analizza la situazione lavorativa di insegnanti con disabilità e DSA, identificando in loro vari punti di forza e qualità positive: diversi studi indicano che sono insegnanti più efficaci, perché conoscono più strategie e hanno generalmente aspettative più alte rispetto al successo degli alunni\* con difficoltà, sono insegnanti con maggiore empatia nei confronti degli alunni\*, perché hanno un *insider status*, conoscono da dentro anche le situazioni più difficili e riescono a comprenderle direttamente, sono degli efficaci modelli di ruolo per come hanno affrontato le difficoltà e avuto successo professionale (vedi Filippo Barbera), anche se incontrano comunque vari ostacoli nel manifestare la propria condizione, negli atteggiamenti dei colleghi e degli student\*, nel sostegno che ricevono dall'istituzione scuola e dal fatto che sono sottorappresentati in questo ruolo professionale.

Il tema è dunque molto attuale, anche se la letteratura internazionale si concentra maggiormente sulle disabilità e meno sui Disturbi Specifici di Apprendimento (Neca, Borges e Campos Pinto, 2020), ma ormai la strada è aperta.

Omaggio dunque a tutte quelle persone con DSA, come Filippo Barbera, che con coraggio, determinazione e scienza, hanno contribuito a fare di Scienze della Formazione un corso di Laurea più inclusivo e del lavoro di insegnante un ruolo professionale più empaticamente competente ed efficace.

## Introduzione

La letteratura sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), dalla narrativa alla saggistica, è cresciuta esponenzialmente negli ultimi anni. Ma che allievi sono gli scolari e gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento? L'immagine che prevale nel sentire comune è quella di una categoria di allievi dalle prestazioni altalenanti a causa di deficit nelle «strumentalità» di base. A seconda del contesto di riferimento e della sensibilità degli autori, i DSA vengono definiti come disturbi, difficoltà, condizioni, disabilità, caratteristiche, neurodiversità e doni. Nella maggioranza dei casi, a cambiare sono solo i termini, non il paradigma o la chiave di lettura che conduce sempre e inevitabilmente a una risposta compensativa e dispensativa. Nella pratica scolastica, il problema è più serio e preoccupante, a causa delle soluzioni dispensative adottate dagli insegnanti, che finiscono con ridurre anche la compensazione a dispensa, rafforzati dall'idea che sia sufficiente consentire l'uso di determinati strumenti per affrontare le difficoltà dello studente. Possibile che non ci siano altre soluzioni? Possibile che non si sia diffuso un altro modo di vedere gli alunni con DSA?

In questa guida cercheremo di esplorare strade alternative, di testarne l'efficacia, alla ricerca di risposte diverse, correndo consapevolmente il rischio di creare una netta frattura con il passato e differenziandoci sostanzialmente dalle altre pubblicazioni sui DSA. Quello che avete tra le mani è un libro che si propone di farvi entrare attivamente nella mente di un alunno con DSA, per farvi comprendere meglio le sue caratteristiche di funzionamento e per farvi



apprendere e mettere a punto strategie pratiche e utili per superare i diversi ostacoli nel percorso di accompagnamento all'apprendimento. Il nostro intento è che, pagina dopo pagina, questo testo perda progressivamente la sua specificità di libro sui DSA, in favore di una visione ancora più inclusiva.

Per rendere più scorrevole la lettura i riferimenti ai testi specifici nel libro sono stati ridotti al minimo e affidati alla bibliografia finale.

Sui DSA circolano, soprattutto in rete, un sacco di notizie infondate, di approssimazioni, di vere e proprie «fake news», prive di fondatezza scientifica. Chi scrive è un insegnante di scuola primaria specializzato in psicopatologia dell'apprendimento e nel metodo Montessori. Le mie conoscenze e competenze nascono dalla mia personale esperienza di alunno con DSA. Sono una persona con dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia. Le ho proprio tutte!

È dal 1994, anno della mia prima valutazione clinica, che ho incominciato a conoscere i DSA. Con il passare del tempo, questo bagaglio di conoscenze dirette è cresciuto e si è integrato con quello scientifico acquisito con gli studi universitari e quello pratico sviluppato sul campo, attraverso l'attività diretta con i bambini a scuola.

Da anni, come relatore, in corsi di formazione per docenti di ogni ordine e grado, ho avuto la possibilità di declinare concetti scientifici in pratiche didattiche e di sforzarmi a renderli più semplici possibile in modo da facilitarne la comprensione al pubblico in ascolto.

Quando mi è stato proposto di scrivere questo libro, me lo ero immaginato come un prontuario di strategie per insegnanti. «Se c'è questo vai a pagina x» oppure «Se succede quest'altro consulta pagina y». Ma le soluzioni facili e preconfezionate non hanno mai fatto bene alla scuola. Pensiamo all'introduzione della macchina fotocopiatrice, che ha progressivamente impoverito la didattica e trasformato alcuni docenti in somministratori di schede. Pensiamo al ricorso scellerato a metodi e tecniche ispirati al costruttivismo, senza alcuna riflessione sulla loro utilità ed efficacia in quella determinata situazione di apprendimento. Pensiamo alle risposte dispensative messe in atto per rispondere alle esigenze formative delle persone con DSA. Come dico spesso nei miei incontri di formazione, la didattica è il risultato di tecnica e creatività. Questi due aspetti devono essere interconnessi, poiché sia l'applicazione meccanica sia l'improvvisazione eccessiva non favoriscono l'apprendimento degli allievi. Nonostante quanto vorrebbero farci credere alcuni guru del metodo di studio che spopolano sulla rete, non esistono soluzioni facili e tantomeno scorciatoie. I risultati si ottengono con l'impegno.

Ho preferito proporre agli insegnanti un libro che descrivesse il funzionamento di una mente di una persona con DSA, che presentasse un discreto

numero di esempi di strategie – un modello al quale fare riferimento – e infine l'esempio di un possibile percorso didattico dal quale partire per elaborarne uno più personalizzato.

Ho cercato di riportare in queste pagine tutta la mia esperienza e di proporre agli insegnanti un approccio diverso ai Disturbi Specifici di Apprendimento. Un approccio che mira a coinvolgere direttamente tutti gli alunni per sviluppare il loro potenziale di apprendimento, imparando a imparare. L'insegnante è chiamato a rispondere alla stimolante richiesta implicita del bambino, che può essere così formalizzata: «Insegnami come io imparo».

È proprio nel cercare una risposta a quella richiesta, che ho individuato gli «Ippotrucchi», nient'altro che degli insegnamenti concentrati in una breve frase che aiuta a riflettere e ad agire. Ognuno può ricavare una diversa interpretazione a seconda del contesto e della persona che lo applica. La bellezza dell'Ippotrucco sta nell'impartire sì un insegnamento, ma consentendone la personalizzazione.

Ecco i 9 ippotrucchi essenziali.

1. Ippotrucco base (o «Il credo»): si lavora sodo, si migliora, si eccelle. L'allenamento è tutto.
2. Ippotrucco della percezione: il problema non è il problema. Il problema è se diventa un problema!
3. Ippotrucco della valutazione: l'insuccesso è un feedback e fa parte dello sviluppo.
4. Ippotrucco dell'azione: quando è il momento di correre, rallenta.
5. Ippotrucco dello sblocco: quando sei fermo, fai un passo indietro per farne uno in avanti.
6. Ippotrucco della meta: poniti un limite e prova a superarlo.
7. Ippotrucco dell'ordine: se l'ordine non aiuta, cambialo.
8. Ippotrucco della semplificazione: quando sono due, riduci a uno.
9. Ippotrucco della sintesi: sinteticità e semplicità.

Nel corso degli anni ho elaborato numerosi ippotrucchi e strategie. Si tratta, paradossalmente, del dono più grande che ho ricevuto dai miei Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Dietro ogni ippotrucco e ogni strategia c'è sempre una storia, più o meno felice, che mi ha condotto a loro ed è proprio questo vissuto a fare la differenza nel mio apprendimento. Tutto questo per sottolineare che insegnare o far utilizzare una singola strategia senza inserirla all'interno di un processo più ampio rischia di rivelarsi controproducente. È per superare, almeno in parte, questa difficoltà che vi propongo di adottare con i vostri alunni il Modello Via (in breve la Via), che delinearemo nel ca-

pitolo 2. Si tratta di un modello che ho messo a punto, quando ero studente di Formazione Primaria, per intervenire sul mio apprendimento. Il nome del modello deriva dalla parola «metodo»: composto di *meta* (in direzione di, in cerca di, attraverso) e *hodos* (via, cammino). Il modello, infatti, delinea una via, un percorso finalizzato a ricercare ed elaborare le strategie più adeguate per raggiungere la meta. Offre un'impalcatura a un percorso di apprendimento incentrato sulla metacognizione, con l'obiettivo di rendere lo studente più sensibile nei confronti della propria modalità di apprendimento, in modo che possa disporre di un ampio repertorio di strategie da adottare a seconda delle necessità. Per una serie di fortunate coincidenze, ho rivestito il ruolo di docente nonostante fossi ancora studente universitario. Così ho cominciato ad adattare la Via all'autoapprendimento degli studenti con cui mi sono trovato a lavorare.

Questo volume viene dato alla stampa dieci anni dopo la pubblicazione di *Un'insolita compagna: la dislessia* (2010), un romanzo autobiografico scritto da una persona con dislessia e pubblicato da una casa editrice in Italia, secondo nel suo genere perché preceduto da *Mio figlio non sa leggere* (1981) di Ugo Pirro. La lettura di *Un'insolita compagna: la dislessia* potrebbe essere di aiuto per approfondire e comprendere maggiormente alcuni aspetti trattati in questo libro. Pur nella sua unicità, la mia storia personale può essere utilizzata come esempio per riflettere sulla didattica rivolta in generale agli allievi con DSA.

### **Dentro la testa di una persona con DSA**

Nell'immaginario collettivo la mente di una persona con DSA assume spesso l'aspetto di un cervello, uguale per peso e dimensione a quello di tutti gli altri esseri umani, ma fisiologicamente diverso, in alcune non meglio precisate aree. L'emisfero destro sarebbe più attivo e più utilizzato, come dimostrato dall'elevata percentuale di persone creative tra i soggetti con dislessia. Nelle rappresentazioni più fantasiose, spesso diffuse da alcuni testimonial con DSA, i neuroni avrebbero forme diverse. Il termine «neurodiversità», utilizzato nella definizione della dislessia e degli altri DSA per sostituire la parola «disturbo», ha dato un notevole contributo alla proliferazione di queste false credenze. Tutte queste indicazioni basate su argomentazioni pseudo-scientifiche non aiutano la comprensione del funzionamento dell'alunno con DSA e non sono così utili nemmeno a livello motivazionale. Anzi, a ben guardare, finiscono per creare false aspettative nei ragazzi e diffondere una visione completamente distorta dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento.

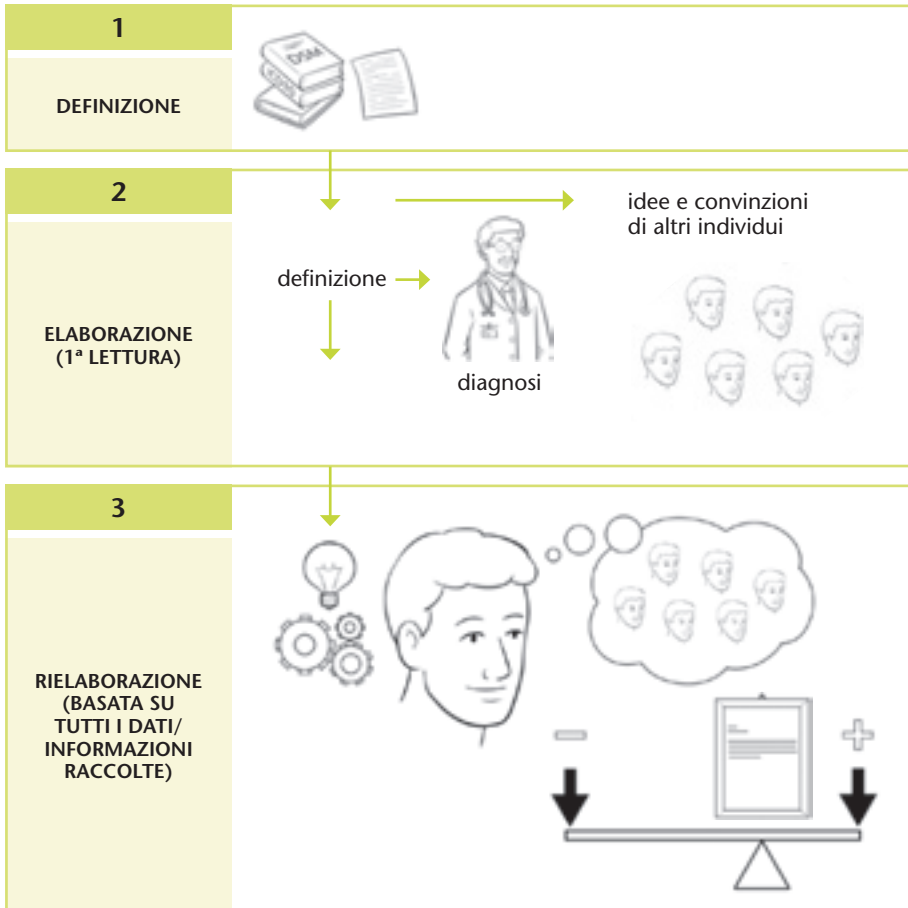


Fig. 1 Schema illustrativo del processo di elaborazione dell'immagine della persona con DSA.

Nel primo capitolo di questo libro viene descritto il funzionamento di una mente di una persona con DSA, con lo scopo di fornire agli insegnanti una mappa che consenta loro di orientare l'azione didattica, superando quell'approccio educativo di massa, che appare sempre più inadeguato nella scuola moderna. A tal proposito verranno approfonditi quegli aspetti della mente che, nella mia esperienza, hanno condizionato maggiormente l'apprendimento. L'autoreferenzialità di questa parte del testo, mi sia concesso, non deriva da uno sguardo narcisista ma nasce dall'esigenza di fornire esempi concreti ai quali fare riferimento per comprendere meglio gli alunni con DSA. Entrare nella mente di una persona con DSA, infatti, non significa

esplorarne il cervello. Significa esplorarne le funzioni. La mente si riferisce al complesso delle facoltà umane, come quelle intellettive, percettive, mnemoniche, intuitive e volitive. Per comprendere il funzionamento della mente di una persona con DSA è necessario partire da una premessa fondamentale: i Disturbi Specifici dell'Apprendimento sono una condizione. Questa ha di base una connotazione neutra e delle definizioni specifiche, ma le persone tendono ad aggiungervi ulteriori attributi, frutto di elaborazioni personali, che finiscono per polarizzare questa condizione o in senso positivo o in senso negativo. Sono questi attributi a definire l'Immagine della persona con DSA (da ora in avanti ID). Più questi attributi si radicalizzano in posizioni estreme, più l'ID diventa impattante nella mente dell'individuo con Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Nel mio caso ho elaborato una visione negativa dei disturbi, che si è tradotta in un'ID che rappresentava i Disturbi Specifici dell'Apprendimento come un nemico da combattere, che mi obbligava a fare il doppio della fatica dei compagni, ottenendo risultati peggiori rispetto ai loro. Nella mia testa, l'ID aveva le sembianze dell'Idra di Lerna, poiché, nonostante gli sforzi, ogni volta che trovavo una soluzione o una strategia per compensare una difficoltà, ne spuntava subito un'altra. A questa visione negativa ho risposto con un eccessivo impegno nello studio, perché volevo diventare «bravo come gli altri». L'ID si è progressivamente estesa nella mia mente (fenomeno dell'espansione), fino a diventare la mia principale chiave di lettura della realtà e a condizionare buona parte delle mie azioni (effetto gabbia). Ho iniziato a sacrificare le passioni, le amicizie, la cura dell'aspetto fisico per dedicarmi alle attività scolastiche, in particolare alla lettura e alla scrittura. Persino gli oggetti collegati a queste attività avevano acquistato un enorme valore, come le penne o i libri, che collezionavo e usavo con molta parsimonia. L'unica caratteristica che vedevo in me erano i miei Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Tra tutti questi eccessi, lo smisurato impegno nello studio ha avuto una conseguenza positiva, portandomi a sviluppare, nell'arco di anni, conoscenze e competenze diverse rispetto ai compagni. Con il tempo sono diventato sempre più abile a servirmene per elaborare strategie per risolvere i problemi che incontravo. Questa consapevolezza mi ha portato, in terza superiore, a modificare la raffigurazione dell'ID in talento, facendole assumere una connotazione positiva. Il confronto con la realtà mi ha portato, dopo qualche anno, a rimettere l'ID nuovamente in discussione, fino a farle acquisire una valenza più neutra, che la rappresentava come una compagna di vita con la quale era necessario mediare per andare d'accordo. È con questa mutazione che è cominciato il ridimensionamento dell'ID, che ha portato a smantellare «la gabbia». Bisogna evitare che l'immagine dell'allievo con

DSA assuma dimensioni tali da controllare la persona, limitandone le azioni e impedendole di decidere cosa essere e cosa fare. Conoscere e rispettare l'ID elaborata dai propri allievi fa la differenza in campo didattico, consentendo la messa a punto di un piano di lavoro plausibile e mirato. Ma l'insegnante può fare molto anche senza conoscere la specifica Immagine del discente con DSA, lavorando sulle proprie convinzioni relative ai DSA e alle diagnosi. Lo sforzo da compiere sulla definizione di DSA è di andare oltre la visione del deficit, mentre quello da compiere sulla diagnosi è evitare che la stessa diventi un marchio per lo studente. In questo modo è possibile scongiurare o ridurre i rischi dell'Effetto Pigmalione. L'Effetto Pigmalione, noto anche come effetto Rosenthal, indica la tendenza delle persone a comportarsi in modo uniforme alle aspettative che gli altri hanno su di loro. A tal proposito, cito l'esempio della mia professoressa di Lettere delle scuole medie, nota per la sua capacità di individuare, già dal mese di ottobre, gli alunni che avrebbero avuto, almeno nelle sue discipline, un basso e un alto profitto. Il tempo dava sempre ragione a questa insegnante. Motivo per il quale nessun genitore, in terza media, si è opposto alla sua proposta di occuparsi di quegli alunni che avrebbero frequentato il liceo. Ma in realtà, le sue capacità di preveggenza, non dipendevano né da una dote innata, né dall'esperienza, ma erano il risultato dell'Effetto Pigmalione. Detto in altri termini, quella professoressa era una delle cause più rilevanti dell'insuccesso di una parte dei suoi alunni. La ridefinizione delle proprie convinzioni consente di evitare che le stesse diventino limitanti. La letteratura offre numerosi contributi che illustrano come le persone costruiscano la rappresentazione di sé e della propria identità in base all'immagine riflessa dagli altri. Abbiamo appena visto questo stesso meccanismo in azione nella descrizione della mia mente, osservando anche l'influenza esercitata dall'effetto Pigmalione. La sintesi di Enrico Montobbio (Montobbio, 1992) «Io sono per come tu mi pensi» dovrebbe sempre essere presa in considerazione dagli insegnanti, soprattutto quando si trovano di fronte ad alunni che apprendono con più difficoltà. Ci sono credenze, stereotipi e pregiudizi che possono avere effetti importanti nell'apprendimento dei nostri allievi. Conoscerli, analizzarli e confrontarsi con queste sovrastrutture potrebbe aiutare l'insegnante a instaurare relazioni significative con i propri allievi. Le ricerche hanno ormai da tempo confermato la stretta relazione tra l'apprendimento e le emozioni. Se a scuola si vivono emozioni positive, lo studente sarà più motivato ad apprendere perché riaffiorerà alla mente la precedente emozione piacevole; ma, se vive emozioni negative, come ansia, vergogna o paura, lo studente rimarrà lontano dalla conoscenza, perché nell'apprendere qualcosa di nuovo riemergerà l'emozione negativa provata

in precedenza. Le situazioni di apprendimento, dal punto di vista emotivo e affettivo, non sono mai neutre, in quanto legate anche alle emozioni negative e positive provate in quel momento.

Nella scuola italiana sono ancora molto diffusi alcuni orientamenti, rappresentati da alcune equazioni, frutto di semplificazioni e messaggi distorti. Alcune sono più presenti nella mente dei docenti, mentre altre in quelle degli allievi. Di seguito tratteggio le tre equazioni che considero più critiche e dannose per lo sviluppo dello studente con DSA.

### *Studio = scuola*

La pericolosità di questa visione così ristretta si ha nel caso in cui uno studente abbia maturato un vissuto negativo nei confronti della scuola o dei propri insegnanti, poiché rischia di trasferirlo nello studio che, di conseguenza, diventa un'attività noiosa, pesante o «dolorosa».

Chi impara può arrivare a non considerarsi portato per determinati ambiti del sapere e sviluppare impotenza appresa, un atteggiamento rinunciatario poco orientato a modificare il corso degli eventi.

Nel caso di un alunno con DSA gli effetti di questa equazione possono essere determinanti, perché rafforzati da un'immagine negativa del DSA, del proprio sé e da un vissuto scolastico contrassegnato da grandi difficoltà già a partire dai primi anni di scuola.

### *Tempi lunghi = fallimento*

La pericolosità insita in questa equazione sta nel mettere in relazione la dimensione temporale necessaria per conseguire un obiettivo con l'esito letto in termini di successo o di fallimento.

Di conseguenza, un alunno che non riesce a svolgere subito un esercizio, a sviluppare una competenza o a realizzare un progetto negli stessi tempi dei compagni, diventa un «fallito». Non sono dunque i progetti a fallire, ma la persona che aspira a realizzarli. Se questa convinzione si consolida nella mente di un alunno, le risposte elaborate lo possono portare ad atteggiamenti di fuga. Molto frequenti sono l'autoassoluzione con scuse («non sono portato», «ho altri interessi») e lo sviluppo dell'impotenza appresa.

Gli alunni con DSA sono chiaramente più esposti a causa del loro particolare profilo di funzionamento che tra gli effetti più visibili manifesta il rallentamento dei tempi di apprendimento. In questo caso, gli effetti non rimangono confinati ai soli aspetti scolastici, ma vanno a intaccare i diversi ambiti della



vita di una persona. La lentezza nell'apprendere ha sempre contraddistinto e condizionato il mio profilo di funzionamento, contribuendo a generare un senso di inadeguatezza che ha avuto importanti ripercussioni anche a livello di relazioni sociali.

La tentazione di mollare, di adagiarmi su alibi, è stata spesso molto forte, ma grazie al sostegno della mia famiglia, alla mia ambizione e al mio bisogno di approvazione ho perseverato fino al raggiungimento degli obiettivi, anche se non sono mancati momenti di grande sconforto e delusione. Per smontare questa equazione, come docenti dobbiamo evitare di incorrere nei tre errori più comuni:

1. veicolare feedback che nascono dalla convinzione che ci sia un programma da svolgere seguendo una scansione temporale precisa;
2. banalizzare, trovando la soluzione nel luogo comune del «chi insiste, prima o poi ci riuscirà», senza considerare l'importanza di valutare le strategie attuate ed eventualmente sostituirle o andare in cerca di altre;
3. puntare alla perfezione o ai grandi cambiamenti, senza lavorare per piccoli passi.

#### *DSA = strumenti compensativi*

Questa equazione è così frequente tra i docenti tanto da essere diventata un automatismo didattico: se in classe c'è un alunno con DSA, intervengo «concedendogli» l'uso degli strumenti compensativi a prescindere dai suoi bisogni educativi. Nella quotidianità scolastica questo automatismo ha portato ad alcune storture:

1. alterare il significato di compensazione, che viene ristretto all'uso di strumenti tecnologici come il computer, la sintesi vocale o la calcolatrice;
2. ridurre progressivamente la compensazione a dispensa, in forza dell'idea che sia sufficiente consentire l'uso di particolari strumenti per ovviare alle difficoltà dello studente;
3. trasformare gli strumenti compensativi e le misure dispensative in marcatori di diversità, vissuti molte volte come stigmate dalle persone con DSA e percepiti come agevolazioni dai compagni e dagli stessi docenti;
4. ricorrere a una soluzione facile e immediata, che eviti la fatica di intervenire sul proprio metodo di insegnamento o sulla ricerca di strategie e soluzioni alternative.

Di riflesso, nella mente dell'alunno con DSA gli strumenti compensativi diventano l'elemento che rende visibili all'esterno i propri Disturbi Specifici



dell'Apprendimento. Di conseguenza, l'uso di questi strumenti sarà condizionato dall'immagine del DSA e verrà alimentato dai messaggi subliminali sottostanti a questa terza equazione.

Ad esempio, quando frequentavo le scuole secondarie, mi sono sempre rifiutato di utilizzare gli strumenti compensativi, principalmente perché venivano visti dai compagni come agevolazioni che toglievano merito alle mie prestazioni. Inoltre, non sopportavo l'idea che ci fosse un segno evidente associabile alle mie difficoltà. Gli insegnanti, ben sapendo quanto questa equazione influenzi il loro agire e quello dell'alunno con DSA, potrebbero sfruttare la compensazione come catalizzatore inclusivo per cambiare l'ottica con la quale viene vista.

L'insegnante che lavora preventivamente su tutte le equazioni fin qui esposte e su altri pregiudizi, modifica il proprio ambiente, limitando la possibilità che l'alunno vada incontro a deviazioni, che lo porterebbero a evitare le situazioni di apprendimento in funzione della difesa del sé. Molte delle deviazioni più comuni, infatti, si alimentano attraverso i feedback ambientali e il senso di vergogna, accresciuto dal confronto con i pari. È il caso in cui il disturbo diventa «capro espiatorio», usato come scusa per giustificare i fallimenti anche in settori che non coinvolgono direttamente le funzioni compromesse dai Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Le deviazioni spesso finiscono per ampliare il disagio psicologico e influenzare le strategie di *coping*.

Nel mio caso, una deviazione ha portato alla creazione di una «gabbia», responsabile dell'eccesso di lavoro, che — intrecciandosi con la mia capacità di resilienza e la tenacia — ha creato le condizioni affinché lavorassi proficuamente sui miei punti di forza e di debolezza. Tutto questo dimostra come delle caratteristiche personali possano arrivare a controbilanciare una deviazione. Analizzando con attenzione la progressiva trasformazione della mia ID è possibile osservare:

1. l'evoluzione del mio percorso di accettazione dei DSA;
2. l'impatto dei condizionamenti esterni;
3. la presenza costante di una concezione dinamica del disturbo, ossia la convinzione che sia possibile modificarne gli effetti con le opportune strategie.

L'ultimo aspetto è particolarmente significativo per l'insegnante, perché si trova a lavorare sul cambiamento. Cambiare costa fatica; se non si intravede un'opportunità, difficilmente si è disposti a fare questo sforzo. Un generico impegno non serve a molto, se poi non si concretizza in comportamenti efficaci. La presenza di una visione dinamica del disturbo nell'ID è fondamentale per promuovere il cambiamento/miglioramento. L'insegnante deve essere

consapevole che nessuna tecnica produrrà risultati significativi se l'allievo non crede nella possibilità e nella necessità di un cambiamento. Il primo passo da fare sarà quello di far capire agli allievi che è possibile cambiare e migliorare, a prescindere dalla propria condizione. Una strategia efficace, a questo proposito, è quella del cambiamento a piccoli passi, da farsi giorno dopo giorno, con continuità (metodo Kaizen).

La forza di questa strategia consiste nel puntare a cambiamenti talmente graduali che rendono difficile lo scoraggiarsi. I piccoli successi quotidiani, a loro volta, motivano a proseguire e a trovare nuove sfide. Invitare gli studenti con DSA a tradurre in un'immagine concreta i propri disturbi specifici di apprendimento, facendo attenzione a non invadere altri campi professionali di cui non si possiedono le specifiche competenze, può fornire utili indizi per comprenderne il comportamento.

La concezione dinamica del disturbo presente nell'ID è correlata a una visione incrementale dell'intelligenza. La visione incrementale dell'intelligenza è una teoria implicita sulle abilità cognitive che viene sviluppata dagli individui ed è in grado di determinare atteggiamenti diversi di fronte alle sfide da affrontare e di fronte al fallimento. In particolare, in questa visione, le abilità cognitive possono svilupparsi ulteriormente, poiché sono il risultato delle stimolazioni ambientali e delle esperienze di apprendimento.

La mia storia personale è stata caratterizzata da una teoria incrementale, ma è l'eccezione e non la regola. In letteratura sono più frequenti gli studenti con DSA con una concezione entitaria dell'intelligenza, caratterizzata da abilità cognitive definite alla nascita e sulle quali non c'è alcuna possibilità di accrescimento. Il rischio è che questa staticità conduca all'impotenza appresa, un atteggiamento caratterizzato dalla profonda convinzione che non si possa fare nulla per modificare la situazione.

Nella mia storia personale, la presenza di concezioni dinamiche, sia nell'ID che nella teoria dell'intelligenza, non mi ha tenuto completamente al riparo dall'impotenza appresa.

Infatti, l'impotenza appresa è rimasta circoscritta all'apprendimento della lingua inglese e della matematica. I continui brutti voti e la difficoltà nell'individuazione di strategie efficaci mi hanno condotto alla convinzione che non ci fosse soluzione, che non valesse la pena studiare ed esercitarsi. Ho quindi diretto tutti i miei sforzi verso l'apprendimento della lettura e della scrittura, che, ironia della sorte, sono gli aspetti più compromessi per definizione.

Si è trattato di convinzioni prive di fondamento, ma determinate da condizionamenti esterni (voti, atteggiamento e feedback degli insegnanti). Sicuramente, con una maggiore attenzione degli insegnanti verso questi aspetti,

non sarei arrivato ad abbandonare completamente lo studio di queste discipline per così tanto tempo.

Sempre dalla letteratura emerge la presenza, negli alunni con DSA, di uno stile attributivo poco adeguato, caratterizzato dalla tendenza ad attribuire i fallimenti a fattori interni (come la scarsa capacità o limitata intelligenza) e i successi a fattori esterni (come la fortuna o un aiuto), ovvero a situazioni al di fuori del loro controllo. L'atteggiamento si contraddistingue per essere orientato alla prestazione: vengono scelti compiti semplici, con l'obiettivo di mostrare le conoscenze e le abilità possedute. Gli alunni con DSA hanno una scarsa consapevolezza dei propri processi di pensiero, non usano le strategie in modo spontaneo e spendono più risorse cognitive senza trarne evidenti vantaggi.

Le strategie ricercate mirano a terminare il compito nel modo più rapido o a evitarlo, invece che puntare alla risoluzione dei problemi. Nei suoi studi, Cornoldi (2007) osserva una difficoltà degli studenti con DSA nel riconoscere e mettere in atto strategie efficaci, nonché nell'autovalutazione rispetto al compito, notando come, in questi bambini, siano particolarmente evidenti la passività e la meccanicità.

Stimolare gli alunni a riflettere sulle proprie attribuzioni, sugli atteggiamenti e le credenze non è tempo perso, ma, al contrario, offre la possibilità di valorizzare l'apprendimento, mettendolo in relazione con interessi e obiettivi personali. Purtroppo a scuola il lavoro sulla metacognizione viene trascurato, perché percepito come una perdita di tempo, in quanto non ha effetti nell'immediato e rallenta lo svolgimento del programma.

Non c'è una propensione a considerare i vantaggi a lungo termine. La mia storia in questo non fa eccezione: mi sono imbattuto casualmente nella metacognizione, ma l'aver investito risorse su questo aspetto ha fatto la differenza nel tempo. I traguardi raggiunti ne sono la prova più diretta. La pratica metacognitiva mi ha permesso negli anni di esplorare la mia mente e di individuare specifiche strategie. Vediamone alcuni esempi significativi.

- Investimento sulle competenze di sintesi, in forza di un duplice vantaggio: limitava le difficoltà strumentali della scrittura e valorizzava la mia propensione a elaborare le informazioni in modo olistico, a ricercare collegamenti non convenzionali e a trovare soluzioni creative.
- Pratica della visualizzazione e creazione di schemi visivi, favorita dal fatto che nella mia testa le informazioni venivano elaborate attraverso immagini in movimento, qualcosa di simile a un film, senza però la proiezione su uno schermo.

- Lavoro contemporaneo su più progetti con aspetti in comune, per tenere aperte più possibilità e sfruttare al massimo l'investimento in termini di studio.

La metacognizione mi ha portato, inoltre, a trarre vantaggio anche da aspetti limitanti quali il «ruminare» e il «vagare» con i pensieri, responsabili dell'aumento dei miei tempi di risposta. Ma proprio da queste due attività sono nate le mie idee più creative, motivo per il quale ho cominciato a trascriverle e rielaborarle su un taccuino.

I DSA mi hanno insegnato ad essere tenace malgrado le difficoltà e a insistere nella ricerca di una soluzione per raggiungere i miei obiettivi. La mia «ostinata determinazione» è stata più volte messa alla prova da numerosi ostacoli, come abbiamo già avuto modo di leggere nelle pagine precedenti. La sfida più dura è stata la ricerca di una soluzione al problema della mancata automatizzazione delle abilità di base, che allungava notevolmente i miei tempi di apprendimento, portandomi a consumare molte energie. Ci sono state delle battute di arresto, ma non ho mai perso di vista l'obiettivo. Al di là delle specifiche strategie adottate, ciò che ha fatto la differenza e che voglio trasmettere al lettore, è stata la fede riposta nella possibilità di migliorare lo stato delle cose. Non era un semplice desiderio o una speranza, ma una profonda convinzione, basata sulla fiducia nelle mie capacità.

È in questa fede che si nasconde il «segreto» dell'autorealizzazione. Un segreto tanto semplice da enunciare, quanto complesso da comprendere fino in fondo, se non si è disposti ad aprire la propria mente. Quello che siamo è il risultato dei pensieri che occupano la nostra mente. La profezia che si autoavvera (*self-fulfilling prophecy*) offre una dimostrazione di come i nostri pensieri, positivi o negativi, possano condizionare la realtà che ci circonda. Un'altra dimostrazione proviene dall'esperienza comune che si finisce per credere a tutto quello che ci si ripete, a prescindere che sia vero o falso.

## Strategie di apprendimento

L'apprendimento è un processo attivo, dato che il soggetto, nel momento in cui apprende, mette in atto delle strategie, ossia un insieme di operazioni e procedure che gli consentono di acquisire, ritenere, recuperare diversi tipi di conoscenze o prestazioni e, di conseguenza, di attuare un controllo sui processi cognitivi di elaborazione dell'informazione. Nei bambini e negli adolescenti di età compresa tra i 7 e i 18 anni, si assiste a uno sviluppo in alcuni processi legati alle abilità di studio. In particolare:

- aumenta il grado di elaborazione attivo dell'informazione;
- aumentano le risorse cognitive della memoria di lavoro;
- ci sono maggiore coerenza e sistematicità di elaborazione;
- si amplia la capacità di generalizzare le strategie;
- migliora l'integrazione tra strategia e tipo di materiale;
- migliorano le competenze metacognitive.

Lo sviluppo di questi processi non determina necessariamente un migliore metodo di studio. L'età non è indicativa di un buon metodo di studio. L'acquisizione di un metodo di studio efficace non dovrebbe passare attraverso la trasmissione di regole, ma attraverso lo sviluppo di un atteggiamento metacognitivo che abbia come fine l'individuazione delle strategie più funzionali alla propria modalità di apprendimento. Due tratti distinguono queste strategie: la variabilità e la modificabilità.

La variabilità — in quanto una strategia cambia a seconda dell'individuo che apprende — dell'obiettivo che si intende raggiungere e della pluralità di stimoli utilizzati; in questo senso le strategie sono fonti di differenze individuali.

La modificabilità, in quanto le strategie sono educabili, nel senso che si possono migliorare e apprendere.

La funzione del Modello Via, elaborato in base alla mia esperienza di apprendimento, consiste nella necessità di inserirsi all'interno di un percorso di apprendimento incentrato sulla metacognizione: l'obiettivo è rendere lo studente più attento e sensibile nei confronti della propria modalità di apprendimento, in modo che possa disporre consapevolmente di un ampio repertorio di strategie da adottare a seconda delle necessità che si presentano. L'insegnamento delle diverse strategie dovrebbe prevedere:

- spiegazione dettagliata ed esempio concreto;
- sperimentazione diretta;
- riflessione con osservazioni e commenti;
- monitoraggio e confronto dei risultati su successive sperimentazioni con e senza strategia;
- generalizzazione.

L'insegnamento delle strategie deve essere combinato alla riflessione metacognitiva e al riconoscimento dell'importanza del proprio impegno personale.

## Modello Via

Il modello prevede 4 fasi personalizzabili con le strategie più adeguate a ciascun modo di apprendere.

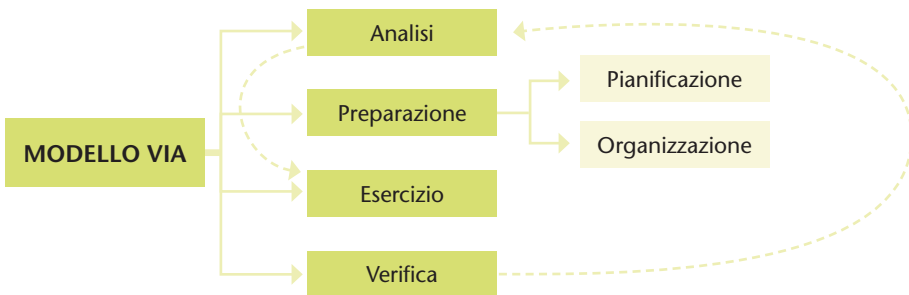


Fig. 2.1 Le fasi del Modello Via.

## 1. Analisi

La fase di Analisi è caratterizzata dall'indagine finalizzata a identificare elementi utili a pianificare e organizzare il proprio apprendimento in modo strategico. Questa analisi può essere effettuata sul compito (testo, esercizio, ecc.), sui risultati conseguiti in precedenza, sul proprio profilo di funzionamento, sulle strategie utilizzate e sull'ambiente.

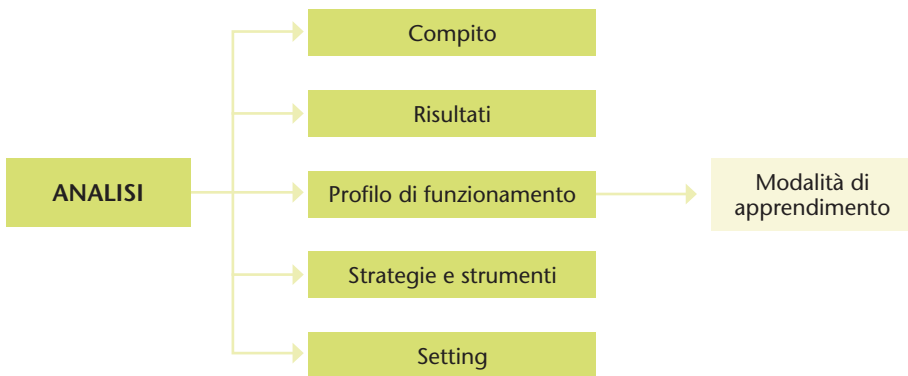


Fig. 2.2 Aspetti principali sui quali si può concentrare la fase di Analisi del Modello Via.

I dati raccolti subiscono una prima scrematura sulla base delle esigenze ipotizzate per la fase successiva. La tendenza registrata finora negli studenti che ricorrono a questa fase di analisi descrive una semplice e rapida ricognizione del materiale da studiare.

Si tratta di un'analisi superficiale, finalizzata a farsi un'idea generale, sufficiente per gli studi secondari, ma limitante in quelli universitari.

Negli allievi con DSA, la sola analisi del compito porta a soluzioni precarie e spesso inadeguate. Per loro l'analisi del proprio profilo di funzionamento è necessaria soprattutto per trovare le strategie più adeguate.

Nell'utilizzare tecniche e strategie, senza inserirle all'interno di un metodo, si rischia di non raggiungere i risultati sperati e che le stesse modalità individuate vengano abbandonate precocemente.

L'analisi dell'ambiente è un aspetto sottovalutato. Ottimizzare il proprio spazio di studio evita perdite di tempo, distrazioni e riduce la probabilità di errore. «Spazio di studio» va inteso in senso lato: ad esempio, se pensiamo all'ambiente scuola, è possibile individuare i compagni con i quali collaborare in maniera proficua e i docenti più preparati e disponibili. Importantissima è

l'analisi sincera relativa alle proprie prestazioni, poiché consente di ridirezionare l'esercizio o lo studio, intervenendo su strategie, scelte, strumenti.

## 2. Preparazione

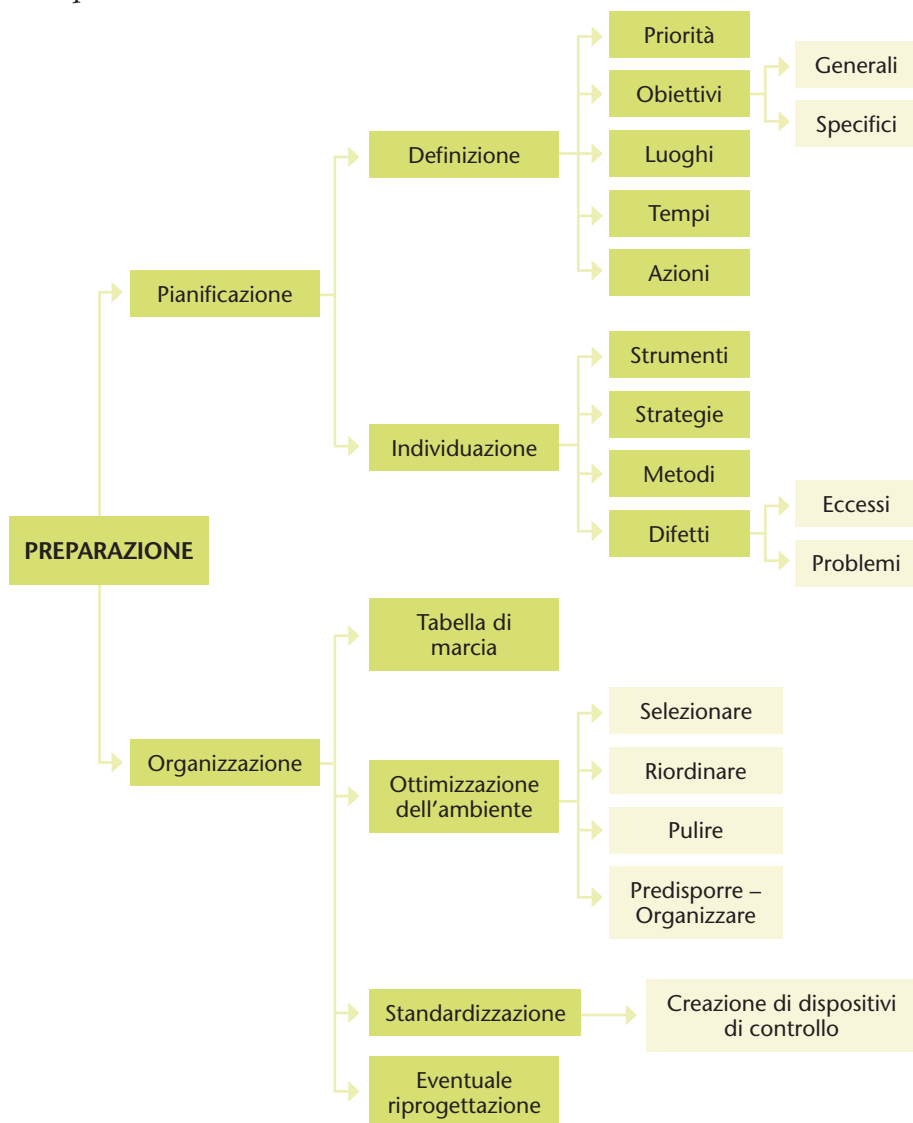


Fig. 2.3 Articolazione della fase di Preparazione del Modello Via.



La fase di Preparazione ha lo scopo di elaborare un piano di lavoro ed è orientata all'organizzazione necessaria per raggiungere gli obiettivi prefissati. Qualsiasi attività ha maggiori probabilità di successo se viene adeguatamente pianificata. La presenza di una strategia organizzativa permette di intervenire tempestivamente con adattamenti successivi in caso di imprevisti.

La fase di Preparazione si articola in due momenti: la Pianificazione e l'Organizzazione.

Durante la fase di Pianificazione vengono elaborate tutte le informazioni ottenute durante la fase di Analisi. Tra le prime azioni fondamentali da compiere troviamo:

- individuare delle priorità, cercando di essere realistici. Può essere d'aiuto la matrice di Covey (elaborata dal noto psicologo Stephen Covey, essa è basata sui 4 quadranti dedicati all'ordine delle priorità nell'organizzazione del proprio tempo: questioni urgenti, importanti, abitudinarie o casuali, inutili). Covey sottolinea come le cose importanti ma non urgenti siano arbitre del nostro benessere;
- fissare obiettivi chiari e precisi, distinguendoli tra generali e specifici;
- identificare le prime criticità.

Successivamente ci si focalizza sul «come» intervenire, individuando la strada giudicata più adatta per raggiungere gli obiettivi fissati. Su questa scelta pesano il proprio modo di pensare, la propria modalità di apprendimento, le attitudini, le difficoltà e le variabili individuate durante la fase di Analisi. Individuare la strada più adatta significa definire strategie, strumenti, metodi, tempi e luoghi.

Se pensiamo a un allievo con dislessia, le informazioni relative alla quantità di testo da leggere, la possibilità di avere un testo digitale e una buona sintesi sono rilevanti per pianificare uno studio mirato a ottenere un voto alto. La sola indisponibilità del materiale cartaceo, ad esempio, comporta tempi più lunghi, la necessità di scansionare le pagine o richiedere l'aiuto di un lettore esterno. Queste sono solo alcune delle criticità che lo studente si trova ad affrontare.

Nella Pianificazione, la differenza: viene fatta dalla capacità di riuscire a visualizzare possibili sviluppi futuri, che consentano di elaborare ipotesi sulle quali viene perfezionato un piano di lavoro, e viene definita dal luogo, che deve essere funzionale all'attività da svolgere.

L'Organizzazione è finalizzata a preparare le condizioni affinché sia possibile concretizzare quanto elaborato precedentemente. Si tratta di un momento complementare alla Pianificazione: se la prima è puramente teorica e riflessiva, la seconda, al contrario, è caratterizzata dall'azione.

Intervenire sull'ordine e sulla cura dell'ambiente è sempre consigliato. Lavorare in un ambiente disordinato, infatti, aumenta il rischio di perdere tempo per trovare i documenti necessari, accresce il numero delle interruzioni e il rischio di distrazioni.

Oltre a eliminare o allontanare le cose inutili, è necessario stabilire le quantità massime, perché anche un eccesso di strumenti può essere controproducente. Con l'organizzazione si definisce una tabella di marcia.

### *3. Esercizio*

La fase di Esercizio è centrata sull'azione, che può essere mentale, come nel caso dello studio di un testo, o fisica, se pensiamo a un allenamento alla corsa a ostacoli o lo studio di un brano musicale.

Nello studio (attività mentale) si articolano tre momenti: la comprensione (o elaborazione), la memorizzazione e il ripasso.

La comprensione è il momento più critico e quello che, generalmente, occupa più tempo. L'obiettivo finale è quello di trasformare le informazioni del testo in un'organizzazione concettuale significativa. La comprensione del testo dipende dalla propria «enciclopedia» di riferimento e dalla propria conoscenza lessicale. Si sviluppa in rapporto alla maturazione cognitiva, culturale e linguistica del soggetto.

La memorizzazione è il momento dedicato all'immagazzinamento delle informazioni, alla creazione di collegamenti con le conoscenze precedenti e alla capacità di rievocare quanto appreso.

Il ripasso è, invece, il momento conclusivo dedicato al consolidamento dell'informazione e alla cura dell'esposizione.

Anche per l'attività fisica ritroviamo un'articolazione in tre momenti: il primo dedicato allo studio della tecnica, il secondo all'esercizio di sviluppo, il terzo destinato all'affinamento della tecnica.

### *4. Verifica*

La fase di Verifica serve a constatare se gli obiettivi siano stati raggiunti o se sia il caso di modificare qualcosa nel piano di azione. Fare un bilancio è di grande utilità e fornisce indicazioni importanti che possono essere rielaborate nella fase di Analisi, per raddrizzare il tiro o mantenere gli standard.

Come abbiamo visto, la Via si basa su un processo circolare sintetizzabile nella formula pensa-agisci-verifica. Si invita lo studente a non immergersi

direttamente nel compito, ma a pensare e verificare per trarre il massimo da ogni esperienza di apprendimento.

Con il tempo, questo approccio si trasforma in un'abitudine estendibile a numerosi aspetti della vita.

La Via è molto flessibile e può essere integrata e arricchita da numerose strategie e modelli, ad esempio il metodo Kaizen o la matrice di Covey, di cui abbiamo già parlato, o la metodologia giapponese delle «5 S», applicata nella gestione degli spazi di lavoro: Seiri (separare le cose utili dalle superflue); Seiton (riordinare ciò che è utile); Seiso (pulire); Seiketsu (standardizzare e rendere ripetitive delle metodologie); Shitsuke (sostenere, cioè far sì che questo modo di pensare e di agire diventi pervasivo per tutte le attività).

Il Modello Via mette in evidenza che il «segreto» non sta nel singolo strumento, ma nella capacità di adattarlo ai propri processi, ai propri bisogni, tanto da farlo diventare unico. Si tratta di personalizzare gli strumenti e le strategie, ma per farlo in maniera efficiente ed efficace serve un metodo, che viene fornito dalla Via.

Il Modello Via non intende sostituire altri modelli presenti in letteratura; al contrario, punta a un arricchimento reciproco. Vediamo, a titolo esemplificativo, l'integrazione tra la Via e il noto modello SQ3R (Robinson, 1970). Si tratta di uno dei primi modelli operativi dedicati al metodo di studio. Si articola in 5 fasi:

1. *Survey*: si scorre preliminarmente il testo per individuarne le parti strutturali e i temi principali.
2. *Questions*: è la fase in cui ci si pone delle domande rispetto al testo e ai suoi argomenti.
3. *Read*: fase di lettura più attenta del brano, nella quale si cercano le risposte ai propri quesiti iniziali.
4. *Recite*: fase in cui si ripete quanto letto e le risposte trovate, senza leggere il testo.
5. *Review*: è la fase del ripasso.

Ogni fase del modello SQ3R si incastra perfettamente con quelle del Modello Via, fornendo indicazioni e strategie legate all'applicazione sul compito. A sua volta, il Modello Via offre dinamicità, flessibilità e attenzione alle variabili contestuali.

Da questa unione dei due modelli si ottiene uno schema di riferimento utile per analizzare una propria prestazione rispetto a un compito, ad esempio lo studio del capitolo di storia sui Sumeri.



Fig. 2.4 Esempio di fusione delle fasi del modello SQ3R con le fasi del Modello Via.

L'invito implicito della Via è di non fermarsi all'introduzione di strategie o strumenti, ma di inserirli all'interno di un processo, perché non esistono né soluzioni definitive né bacchette magiche.

Non è solo una questione di strumenti, ma di cultura.

In ambito scolastico, il Modello Via è orientato al compito, al profilo di funzionamento, oppure coinvolge entrambi gli aspetti. A partire da questi orientamenti è possibile identificare tre approcci.

- **Approccio superficiale:** l'allievo lavora in modo sbrigativo e raggiunge spesso un risultato scadente. Solitamente è assente l'analisi del Profilo di funzionamento, mentre quella del compito viene effettuata in modo grossolano. Le fasi di pianificazione e organizzazione sono considerate inutili, per cui si passa direttamente all'esercizio o allo studio di un argomento senza avvalersi di particolari strategie. Non viene effettuata alcuna verifica.

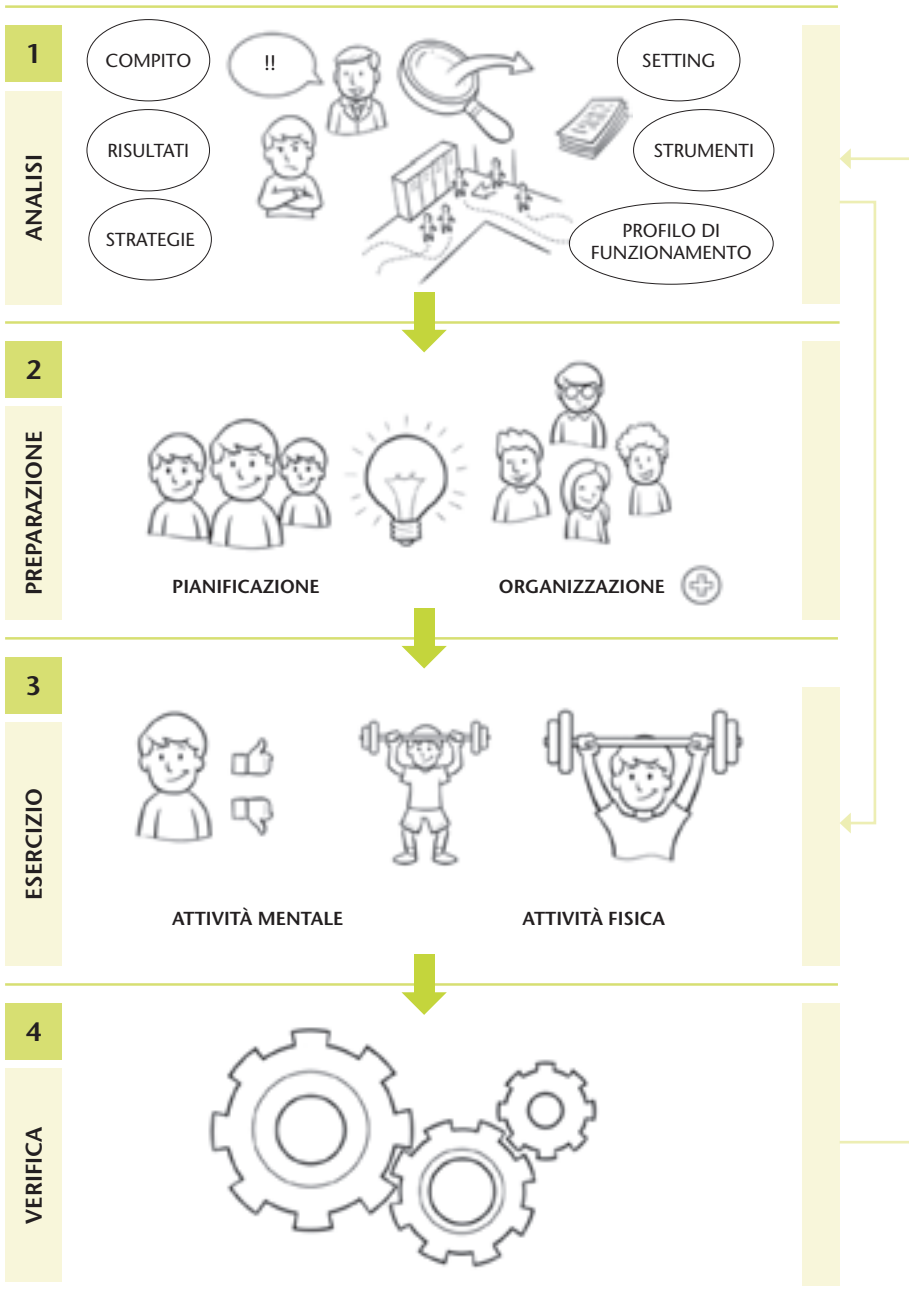


Fig. 2.5 Le fasi del Modello Via.



MATEMATICA

13

## FACCIO FATICA A... MEMORIZZARE LE TABELLINE

Le tabelline sono uno degli argomenti più temuti e complicati da imparare e sono una delle principali difficoltà con cui vengono identificati i bambini con discalculia. Spesso non si insiste abbastanza sul fatto che le tabelline, come del resto tutte le moltiplicazioni, sono una scorciatoia per risparmiare tempo e semplificare i calcoli.



### IO HO IMPARATO COSÌ

Ho imparato le tabelline durante il terzo anno di Università! In realtà, sarebbe più corretto dire che ho individuato una serie di trucchi per velocizzare il ripasso settimanale, senza il quale non sarei in grado di recuperare i risultati delle tabelline. Quando sono incerto sul risultato di una determinata tabellina faccio ricorso alla tecnica delle dita.



### IPPOTRUCCO

Se l'ordine non aiuta, cambialo.



## STRATEGIE

## TAVOLA PITAGORICA CINESE

Le tabelline richiedono la memorizzazione di 100 combinazioni, che si riducono a 55 sfruttando la proprietà commutativa ( $5 \times 4 = 4 \times 5$ ). Tuttavia, è necessario rendere automatica l'applicazione di questa regola.

Escludendo le tabelline dell'1 e del 10, perché di facile memorizzazione, le combinazioni si riducono a 36.

		NUMERO MINORE								
		x	2	3	4	5	6	7	8	9
NUMERO MAGGIORE	2	4								
	3	6	9							
	4	8	12	16						
	5	10	15	20	25					
	6	12	18	24	30	36				
	7	14	21	28	35	42	49			
	8	16	24	32	40	48	56	64		
	9	18	27	36	45	54	63	72	81	

**TABELLINE CON LA TECNICA DEL «TAGLIA E MAPPA»**

Possiamo apprendere le tabelline applicando l'ippotrucco «Se l'ordine non aiuta, cambialo». In questo modo non si segue più l'ordine tradizionale, ma uno di convenienza, che prevede di imparare quelle dell'1, del 10, del 2 e del 5. Con questo sistema arriviamo a conoscere velocemente il 64% dei nodi della tavola pitagorica.

Escludendo le tabelline dell'1, del 2 e del 10, perché di facile memorizzazione, le combinazioni si riducono a 36.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	6			15					30
4	8			20					40
5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	12			30					60
7	14			35					70
8	16			40					80
9	18			45					90
10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Applicando la proprietà commutativa sulle combinazioni rimaste, le stesse si riducono a 21.

A questo punto è importante individuare le combinazioni che si recuperano con più fatica, in modo da aumentare la frequenza del ripasso o di applicare dei trucchi per facilitarne la rievocazione.



	3	4	6	7	8	9
3	9					
4	12	16				
6	18	24	36			
7	21	28	42	49		
8	24	32	48	56	64	
9	27	36	54	63	72	81

Adottando questo sistema ci si accorge che molti prodotti si conoscono già. Ad esempio  $5 \times 2$  è stato precedentemente incontrato nello studio della tabellina del 2.

Lo studio delle tabelline può essere rafforzato dall'osservazione di alcune loro caratteristiche. Di seguito le analizziamo velocemente.

### 1. Tabellina dello 0

La tabellina dello 0 è la più facile da memorizzare perché il risultato è sempre zero. Quindi, sentendo o vedendo che uno dei due numeri da moltiplicare è zero, bisogna rispondere zero.

### 2. Tabellina dell'1

La tabellina dell'1 è semplice da imparare: qualsiasi numero moltiplicato per 1 dà come risultato se stesso. Unica eccezione lo zero, poiché se si vede lo zero, si risponde zero.

### 3. Tabellina del 2

Nella tabellina del 2 la seconda cifra del risultato è sempre un numero pari. Dividendo in due colonne le dieci righe della tabellina, si nota che la seconda cifra del prodotto della seconda colonna è sempre uguale a quella posta sulla stessa riga nella prima colonna.

$2 \times 1 =$	$\textcircled{2}$		$2 \times 6 =$	$1 \textcircled{2}$
$2 \times 2 =$	$\textcircled{4}$		$2 \times 7 =$	$1 \textcircled{4}$
$2 \times 3 =$	$\textcircled{6}$		$2 \times 8 =$	$1 \textcircled{6}$
$2 \times 4 =$	$\textcircled{8}$		$2 \times 9 =$	$1 \textcircled{8}$
$2 \times 5 =$	$1 \textcircled{0}$		$2 \times 10 =$	$2 \textcircled{0}$

### 4. Tabellina del 4

Nella tabellina del 4 la seconda cifra del risultato è sempre un numero pari. Inoltre, dividendo in due colonne le dieci righe della tabellina si nota che l'unità dei prodotti della prima colonna è sempre uguale a quelli della seconda.

$4 \times 1 =$	$\textcircled{4}$		$4 \times 6 =$	$2 \textcircled{4}$
$4 \times 2 =$	$\textcircled{8}$		$4 \times 7 =$	$2 \textcircled{8}$
$4 \times 3 =$	$1 \textcircled{2}$		$4 \times 8 =$	$3 \textcircled{2}$
$4 \times 4 =$	$1 \textcircled{6}$		$4 \times 9 =$	$3 \textcircled{6}$
$4 \times 5 =$	$2 \textcircled{0}$		$4 \times 10 =$	$4 \textcircled{0}$

## 5. Tabellina del 5

Nella tabellina del 5 la seconda cifra del risultato (unità) è sempre 5 o 0.

Si può osservare, inoltre, che, escludendo i prodotti  $1 \times 5$  e  $10 \times 5$ , si possono formare quattro gruppi. Nel primo, la decina del risultato è sempre 1, nel secondo 2, nel terzo 3 e infine nel quarto il 4.

1	$2 \times 5 = 10$	2	$4 \times 5 = 20$
	$3 \times 5 = 15$		$5 \times 5 = 25$
3	$6 \times 5 = 30$	4	$8 \times 5 = 40$
	$7 \times 5 = 35$		$9 \times 5 = 45$

## 6. Tabellina del 6

Nella tabellina del 6, moltiplicando un *numero pari* per 6, l'unità del risultato è sempre uguale al numero stesso.

$$\begin{array}{l}
 6 \times \overset{\text{---}}{\underset{\text{---}}{\textcircled{2}}} = 1 \textcircled{2} \\
 6 \times \overset{\text{---}}{\underset{\text{---}}{\textcircled{4}}} = 2 \textcircled{4} \\
 6 \times \overset{\text{---}}{\underset{\text{---}}{\textcircled{6}}} = 3 \textcircled{6} \\
 6 \times \overset{\text{---}}{\underset{\text{---}}{\textcircled{8}}} = 4 \textcircled{8}
 \end{array}$$



Questa caratteristica può essere utile se si è incerti sul risultato di una combinazione della tabellina del 6. Ad esempio, il risultato di  $6 \times 8$  è 48, 64 o 56? Sapendo che l'unità del prodotto è uguale al numero moltiplicato per 6 (in questo caso 8) il dubbio è presto risolto.

## 7. Tabellina del 9

Nella tabellina del 9 è possibile applicare alcuni trucchi che consentono di comporla in modo meccanico. Per l'enumerazione è sufficiente aumentare sempre di 1 le decine e diminuire sempre di 1 le unità.

Per creare la tabella si preparano le combinazioni in colonna senza riportare i prodotti. Ad esempio:  $9 \times 1 =$ ,  $9 \times 2 =$ , ecc.

In seguito, si scrivono verticalmente, dall'alto verso il basso, i numeri da 0 a 9 che rappresenteranno la decina dei prodotti della tabellina. Successivamente, si effettua la stessa identica operazione, ma dal basso verso l'alto e si ottengono le unità dei prodotti.

9	x	1	=	0	9	
9	x	2	=	1	8	
9	x	3	=	2	7	
9	x	4	=	3	6	
9	x	5	=	4	5	
9	x	6	=	5	4	
9	x	7	=	6	3	
9	x	8	=	7	2	
9	x	9	=	8	1	
9	x	10	=	9	0	

Se si osserva la colonna dei prodotti della tabellina del 9, si nota che le cifre della prima riga ( $9 \times 1$ ) e quelle dell'ultima ( $9 \times 10$ ) sono le stesse, ma invertite. Lo stesso avviene nelle cifre dei prodotti della seconda riga e della penultima, con la terza e l'ottava, la quarta e la settima, la quinta e la sesta.

9	x	1	=	09
9	x	2	=	18
9	x	3	=	27
9	x	4	=	36
9	x	5	=	45
9	x	6	=	54
9	x	7	=	63
9	x	8	=	72
9	x	9	=	81
9	x	10	=	90

## 8. Tabellina del 10

Nella tabellina del 10 si aggiunge semplicemente uno zero a ogni numero.

## 9. Tabellina dell'11

Nella tabellina dell'11 si ripete il numero stesso due volte (solo per i numeri da 1 a 9).

$$11 \times 1 = 11$$

$$11 \times 6 = 66$$

$$11 \times 2 = 22$$

$$11 \times 7 = 77$$

$$11 \times 3 = 33$$

$$11 \times 8 = 88$$

$$11 \times 4 = 44$$

$$11 \times 9 = 99$$

$$11 \times 5 = 55$$

## TABELLINE CON LE DITA

L'applicazione di queste tecniche riduce notevolmente il numero di tabelline da conoscere.

Le tabelline per le quali non è prevista una specifica tecnica con le dita sono quella del 4, del 5 e del 10. La tabellina del 10 si impara facilmente, mentre per quella del 5 si può applicare la strategia di moltiplicare per 10 e dividere per 2.

**Esempio:**  $5 \times 2$

Calcoliamo prima  $10 \times 2 = 20$ , poi facciamo la metà del prodotto ( $20 : 2 = 10$ ).

Risultato: 10.

In realtà le tecniche delle tabelline con le dita non si esauriscono con quella del 9, ma lascerò al lettore il piacere della scoperta delle altre tecniche.

## 1. Tabellina del 2

La tecnica prevede di stendere le dita delle due mani corrispondenti al numero che vogliamo moltiplicare e di contarle.

**Esempio:**  $2 \times 4$ 

Alziamo quattro dita sulla mano destra e quattro dita sulla mano sinistra.

Contiamo le dita alzate: 8.

Nel caso in cui si dovesse moltiplicare numeri sopra il 5 si procede alzando un dito per il numero 6, due dita per il numero 7, tre dita per il numero 8, quattro per il numero 9, cinque per il numero 10 e poi si aggiunge 10.

**Esempio:**  $6 \times 2$ 

Alziamo un dito sulla mano destra e un dito sulla mano sinistra.

Contiamo le dita alzate: 2.

Aggiungiamo 10 a 2 (numero di dita alzate).

Risultato: 12.

**2. Tabellina del 3**

La tecnica prevede di associare un numero a ogni falange, escludendo quelle del pollice. Il risultato si ottiene mediante il conteggio delle falangi interessate.

**Esempio:**  $3 \times 3$ 

Posizioniamoci sul dito mignolo.

Contiamo con il pollice le falangi del mignolo (3), dell'anulare (3) e del medio (3).

Risultato: 9.

**3. Tabelline dal 6 al 9**

La tecnica prevede di associare un numero a ogni dito. Si procede alzando un dito per il numero 6, due dita per il numero 7, tre dita per il numero 8, quattro per il numero 9, cinque per il numero 10.



Le dita stese rappresentano le decine e si sommano tra loro, le dita piegate corrispondono alle unità del prodotto e vengono moltiplicate tra loro.

**Esempio:**  $7 \times 8$

Solleviamo 2 dita della mano sinistra (pollice e indice) per rappresentare il primo fattore, il numero 7.

Solleviamo 3 dita della mano destra (pollice, indice e medio) per rappresentare il secondo fattore, il numero 8.

Moltiplichiamo le dita piegate:  $3 \times 2 = 6$ . Il 6 è l'unità del prodotto.

Sommiamo le dita alzate per avere la cifra delle decine:  $2 + 3 = 5$ .

Risultato: 56.



Esiste una variante alla tecnica che prevede l'incontro tra le dita che rappresentano i due fattori da moltiplicare. In questo caso, le dita che si trovano sotto il punto di incontro sono le unità e si moltiplicano; le dita sopra sono le decine e si sommano.

Osserva cosa cambia riprendendo l'esempio precedente.

Associamo al pollice il numero 6, all'indice il 7, al medio l'8, all'anulare il 9 e al mignolo il 10.

Tocchiamo con l'indice della mano sinistra, che rappresenta il numero 7, il dito medio della mano destra, che rappresenta a sua volta il numero 8.



Moltiplichiamo le dita sotto al contatto: medio, anulare e mignolo nella mano sinistra; anulare e mignolo nella mano destra.  $3 \times 2 = 6$

Sommiamo tutte le dita a partire dal contatto: pollice e indice nella mano sinistra; medio, indice e pollice nella destra.  $2 + 3 = 5$

Risultato: 56.

