

Gli stili di apprendimento nella classe di lingua straniera ad adulti.

Valutazione e integrazione in aula

Estilos de aprendizaje en la clase de lengua extranjera para adultos.

Evaluación e integración en el aula

Agnese Sampietro
Universitat de València
agnese.sampietro@uv.es

Recibido el 20-06-2014.
Aprobado el 27-10-2014.

Abstract

Il settore educativo è chiamato attualmente a rispondere a delle nuove esigenze formative, in particolar modo quelle degli studenti di lingue adulti, individui con delle propensioni, motivazioni e necessità diverse rispetto ad alunni più giovani. Dopo aver indicato le particolarità e necessità dello studente adulto e l'importanza degli stili di apprendimento per l'individualizzazione dell'insegnamento linguistico si proporranno due strumenti per la valutazione degli stili d'apprendimento degli alunni adulti di lingue straniere. Infine, si daranno delle indicazioni didattiche per provare ad integrare i diversi stili di apprendimento a una classe di lingua straniera per adulti.

Parole chiave: lingue straniere, insegnamento, apprendimento, stili di apprendimento, studenti adulti.

Resumen

El sector educativo actualmente tiene que responder a nuevas exigencias formativas, especialmente a las de alumnos adultos, individuos con predisposiciones, motivaciones y necesidades diferentes con respecto a los más jóvenes. Tras esbozar las necesidades y peculiaridades del alumnado adulto y subrayar la importancia de tener en cuenta los estilos de aprendizaje en la individualización de la enseñanza de lenguas, se propondrán dos instrumentos para la evaluación de los estilos de aprendizaje de los alumnos de lengua extranjera. Finalmente, se esbozarán algunas indicaciones didácticas para integrar diferentes estilos de aprendizaje en el aula de lengua extranjera a adultos.

Palabras clave: lenguas extranjeras, enseñanza, aprendizaje, estilos de aprendizaje, estudiantes adultos.

1. INTRODUZIONE

È ormai noto che il settore educativo sia chiamato a rispondere alle sfide della società globalizzata. I profondi mutamenti politici, sociali ed economici avvenuti durante gli ultimi trent'anni hanno avuto importanti risvolti anche in ambito educativo. Nel caso specifico dell'insegnamento delle lingue, la globalizzazione, la formazione dell'Unione Europea e i conseguenti mutamenti socio-economici hanno portato a una crescente necessità d'imparare le lingue straniere. Inoltre, l'esigenza di aggiornamento e riqualificazione professionale continua hanno fatto emergere la figura dello studente di lingue adulto (Balboni, 2002). La denominata "andragogia", etimologicamente la scienza della formazione degli uomini, si oppone quindi alla pedagogia tradizionale, intesa come la formazione del bambino attraverso il concetto di educazione permanente. Le differenze personali, motivazionali e psicologiche dell'adulto conferiscono all'apprendimento rivolto a persone adulte delle caratteristiche metodologiche diverse rispetto al tradizionale insegnamento ai bambini.

L'impulso all'insegnamento delle lingue straniere ha anche causato grandi mutamenti nell'ambito della glottodidattica, che hanno portato a un profondo rinnovamento della disciplina. Una delle più recenti linee di ricerca analizza la dimensione psicologica dell'apprendimento linguistico. L'insegnamento e l'assimilazione di una lingua straniera, in effetti, coinvolge anche l'ambito cognitivo, psicologico, affettivo e razionale dello studente (Daloiso, 2006).

Il contributo delle scienze psicologiche alla glottodidattica fornisce un supporto teorico di riferimento sui processi cognitivi, mentali e neurobiologici che soggiacciono all'apprendimento linguistico, dando una possibile risposta alla tendenza della glottodidattica verso l'individualizzazione dell'insegnamento delle lingue (Martín Peris, 2000). Dal punto di vista concettuale consiste nel mettere al centro del processo educativo l'allievo, togliendo quindi protagonismo al maestro, tradizionalmente considerato il portatore e trasmettitore delle informazioni. La linea di ricerca a cui si fa riferimento mira a comprendere i processi cognitivi dell'allievo, e, di conseguenza, elaborare percorsi didattici

modellati sui meccanismi neuropsicologici dello studente (Daloiso, 2006). Tra gli ambiti di studio della neurodidattica si farà particolar riferimento all'importanza della conoscenza degli stili di apprendimento dell'alunno, di gran utilità sia per il professore che per allievo stesso. Dopo una breve analisi del percorso che ha portato all'apertura di queste nuove linee di ricerca, si valuterà la importanza e le implicazioni degli stili personali dell'alunno nell'insegnamento linguistico ad adulti e si proporranno alcune indicazioni didattiche per un'integrazione di tali conoscenze all'aula di lingua straniera.

2. L'INDIVIDUALIZZAZIONE DELL'INSEGNAMENTO LINGUISTICO

È ormai noto il cambiamento direzionale dell'apprendimento, che è passato da conferire assoluto protagonismo al docente come trasmettitore del sapere, all'alunno, che diventa centro dell'insegnamento. Il professore diventa una guida in tale processo, trasformandosi in un modello e un formatore non solo nella materia specifica oggetto di studio, ma anche nelle strategie di apprendimento che l'alunno può applicare. Questo progressivo spostamento del centro di apprendimento dal professore all'alunno introduce una componente psicologica alla nozione di glottodidattica.

Le tendenze all'individualizzazione sono state tradotte in metodi didattici già dagli anni '70-'80. Tra gli studiosi americani possiamo ricordare Curran (1983), la cui scuola, sulla scia del *Counseling*, è nota come *Community Language Learning*, Asher (1977), creatore della *Total Physical Response* e Gattegno (1976), la cui *Silent Way* riduce l'insegnante al silenzio. Degna di menzione nella scuola americana è anche Finocchiaro (1979), che fu tra le ispiratrici e responsabili del *Progetto Speciale Lingue Straniere* degli anni Ottanta. Sicuramente il nome più noto è quello di Krashen (1985), particolarmente interessato al versante affettivo dell'apprendimento linguistico.

Contemporaneamente, in Europa è maturata una concezione dell'insegnamento linguistico come processo cognitivo e affettivo assolutamente originale ed unico per ogni studente, che nel mondo slavo si è diffusa attraverso il metodo suggestopedico di Lozanov (1983). In Italia i grandi nomi della glottodidattica umanistico-affettiva sono Renzo Titone

e Giovanni Freddi e la scuola glottodidattica veneziana (Balboni, 2002). Secondo la glottodidattica umanistico-affettiva, ogni studente è unico sul piano umano, è influenzato dal suo progetto personale, dalle sue motivazioni e aspirazioni, oltre che unico per le sue strategie psico-cognitive e intellettive (stili d'apprendimento, intelligenza, esperienze pregresse, ecc.). In definitiva, la possibilità di applicazione delle conoscenze ottenute in ambito psicolinguistico alla didattica delle lingue straniere risponde alla dinamica di progressiva individualizzazione del processo di apprendimento di cui è stato oggetto tutto il processo educativo, e quindi anche l'insegnamento delle lingue straniere. La massima personalizzazione dell'insegnamento corrisponde all'adattamento del metodo glottodidattico o delle attività da realizzare in classe o autonomamente alle caratteristiche neurologiche, psicologiche e cognitive dell'alunno.

3. L'APPRENDIMENTO NELL'ADULTO

Come ricorda Fabbro (2006), la plasticità cerebrale, cioè la possibilità di formare un numero elevato di connessioni sinaptiche a seguito di esperienze d'apprendimento, diminuisce sensibilmente attorno agli otto anni di età; da quel momento in poi il numero di connessioni diminuisce, mentre inizia il processo di mielinizzazione, consistente nel rivestimento degli assoni neuronali con guaine mieliniche, processo che aumenta l'efficacia della trasmissione delle informazioni.

Nonostante questa minor plasticità, nel cervello adulto è ancora possibile formare nuove connessioni e nuovi studi in ambito neurobiologico stanno anche rivedendo il concetto di declino mentale, che coinvolgerebbe anche la capacità di apprendimento. In realtà, il mantenimento di un buono stato intellettuale, determinato anche dallo stile di vita della persona, può mantenere certa neurogenesi anche in età adulta, e di conseguenza creare buone condizioni per l'apprendimento (Daloiso, 2009).

Al margine delle caratteristiche neurologiche, esistono anche degli aspetti psicologici di gran peso nell'apprendimento dell'adulto. Innanzitutto, è stato ampiamente dimostrato che la motivazione incide in modo sostanziale sull'apprendimento in generale

(De Beni & Moè, 2000). Questo aspetto ha un importante risvolto psicologico: in effetti, le emozioni definiscono i limiti delle capacità di usare le abilità mentali, determinando quindi il successo dell'attività in corso di svolgimento, in questo caso, l'apprendimento linguistico. La motivazione spiega perché uno studente studia, quanto, come, per quanto tempo mantiene l'interesse e l'attenzione in classe, ecc., agendo come forza motrice dello studente. Le motivazioni che spingono delle persone adulte a frequentare un corso di lingue sono varie ed influiscono notevolmente sulle dinamiche di apprendimento linguistico: ad esempio, è facile immaginare la diversità di motivazione di chi è obbligato a studiare una lingua per motivi di lavoro da chi lo fa per scelta personale.

Il processo di apprendimento linguistico nell'adulto richiede un grande sforzo in termini di attenzione e focalizzazione verso uno stimolo. Questa capacità, operata coscientemente, riveste un ruolo di primo piano nell'apprendimento di una lingua. In effetti, a differenza dei bambini in tenera età, gli adulti imparano le lingue straniere facendo appello alla memoria esplicita, cioè a uno sforzo cosciente di attenzione e memorizzazione delle regole e strutture linguistiche per il loro posteriore recupero. In definitiva, l'apprendimento adulto è consapevole, richiede dei grandi sforzi attentivi e una certa volontà (Daloiso, 2009).

Dal punto di vista pedagogico, Knowles (1984), gran specialista in quest'ambito, definisce sei principi alla base del modello educativo andragogico:

- Bisogno di conoscere, perché gli adulti hanno la necessità di apprendere, per migliorare nel lavoro o anche solo per accrescere le proprie conoscenze.
- Concetto di sé, perché l'adulto è autonomo, al contrario del bambino, quindi bisogna favorire l'autoapprendimento.
- Il ruolo dell'esperienza precedente, giacché l'adulto è già formato e le nuove conoscenze dovranno rifarsi a quelle pregresse.
- La disponibilità ad apprendere, limitata a ciò di cui può aver bisogno.
- L'orientamento dell'apprendimento, destinato nell'adulto alla risoluzione di problemi, con un forte carattere contestuale.

- La motivazione, che è più forte quanto più è interna (ad esempio, il miglioramento della qualità di vita o una maggior soddisfazione personale).

Tradotti all'ambito glottodidattico, questi principi rendono evidente come lo studente adulto voglia essere coinvolto nelle decisioni che riguardano il suo processo di apprendimento, per cui l'insegnante diventa un facilitatore, che dà allo studente gli strumenti che gli permettono di affrontare l'apprendimento in modo autonomo (Luise & Serragiotto, 2005). Le conoscenze pregresse, soprattutto di altre lingue, rendono necessario altresì un maggior ricorso alle riflessioni metalinguistiche, nonché la conoscenza di regole solide. Aspetti come la motivazione o la reputazione personale, uniti alle dinamiche di gruppo differenti tra adulti e bambini, rendono minore la spontaneità dell'adulto in una classe di lingua straniera, aspetto che sicuramente rende più difficile l'apprendimento e la formazione dell'interlingua. Un altro ostacolo importante è la mancanza di regolarità nel frequentare le lezioni, dato che gli studenti adulti in molti casi hanno altri obblighi familiari o lavorativi. Per tali motivi, l'insegnante dev'essere molto accorto nella scelta delle tecniche d'insegnamento, nelle attività individuali o in gruppo che prepara e anche nella creazione di un clima di classe favorevole all'apprendimento.

4. GLI STILI DI APPRENDIMENTO

Il dibattito attorno alle metodologie d'insegnamento linguistico più efficaci ha affermato l'importanza della centralità dell'alunno nel processo d'apprendimento. Un aspetto importante da considerare sono le propensioni intellettive dell'alunno, che possono offrire importanti spunti per la glottodidattica. Tali propensioni riguardano gli stili cognitivi e gli stili di apprendimento, due versanti di quella che globalmente si definisce come "intelligenza". Volgarmente, lo stile cognitivo definisce come si pensa. Lo stile d'apprendimento, invece, determina la tendenza a preferire un certo modo di apprendere e studiare, coinvolgendo anche aspetti socio-affettivi (Cadamuro, 2007). Questi concetti, ampiamente applicati in ambito educativo in generale, sono stati al centro di un numero piuttosto limitato di studi nell'ambito della formazione ad adulti e in glottodidattica, ma

siamo convinti che la loro applicazione in tale settore può essere molto fruttuosa. Gli stili d'apprendimento sono stati oggetto di diverse definizioni. Molti autori hanno indicato i fattori che probabilmente influiscono nel modo in cui la mente elabora le informazioni. Una delle definizioni più chiare è quella di Keefe (1988) secondo il quale gli stili di apprendimento fungono da indicatori di come i discenti percepiscono, interagiscono e rispondono agli stimoli provenienti dall'ambiente di apprendimento, tenendo conto delle differenze percettive, cognitive, esperienziali e comunicative di ogni alunno (Alonso, Gallego & Honey, 2002).

Anche nel caso degli stili d'apprendimento esistono diverse categorizzazioni. Oltre alla tradizionale classificazione di Greorc (1982), che distingue cinque stili di apprendimento (globale-analitico, sistematico-intuitivo, impulsivo-riflessivo, verbale-visuale, dipendente-indipendente dal campo), vogliamo fare menzione della caratterizzazione proposta da Honey e Mumford (1986), che definiscono quattro stili di apprendimento:

- Attivo, tipico delle persone che improvvisano, coraggiose, spontanee, creative, vitali, leader.
- Riflessivo, caratterizzato da un carattere analitico, osservatore, paziente, lento, ricercatore.
- Teorico, una persona metodica, logica, disciplinata, ordinata, sintetica, perfezionista.
- Pragmatico, tipico di individui diretti, rapidi, decisi, concreti, sicuri di sé, organizzatori.

Qualsiasi docente di lingua straniera avrà notato che queste descrizioni corrispondono a comportamenti e propensioni tipiche degli alunni in classe.

5. QUESTIONARI DI VALUTAZIONE

Per un'applicazione didattica di questi concetti è fondamentale in primo luogo la valutazione dello stile cognitivo, di apprendimento e delle propensioni intellettive dell'alunno. Esistono numerosissimi strumenti per valutare gli stili cognitivi e di

apprendimento, che hanno per lo più la forma di questionari da sottoporre all'alunno e al professore. In questa sezione ci soffermeremo su due strumenti, uno rivolto a studenti adulti, l'altro concretamente a discenti di lingue straniere, entrambi disponibili online.

Uno dei più famosi è il questionario CHAEA (*Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje*), adattato al contesto scolastico e universitario spagnolo (Alonso et al., 2002)¹.

Lo strumento è composto da 80 items per valutare gli stili d'apprendimento (20 domande per ogni stile di apprendimento), in modo tale da ottenere dati sull'uso di ogni stile da parte dell'alunno. Lo strumento è utile anche perché permette di valutare situazioni intermedie, in cui sono presenti più propensioni. Uno dei principali vantaggi di questo questionario è, a nostro avviso, la possibilità di estrarre delle indicazioni sugli stili di apprendimento a partire da domande che, apparentemente, non si riferiscono a quell'ambito, ma che indagano più in generale il comportamento e la personalità, e la distribuzione dei quesiti; in effetti, in alcuni casi i risultati di un test sull'apprendimento potrebbero essere inficiati se le domande sono troppo esplicite: la situazione test potrebbe mettere gli alunni in stato di "allerta" e non far loro rispondere in modo spontaneo.

Per quanto riguarda il contesto italiano, è molto utile il questionario elaborato da Mariani (2000)². È composto da 40 affermazioni riguardanti le metodologie e preferenze d'apprendimento, a cui l'alunno deve attribuire un punteggio da 0 (per niente) a 3 (molto). Le domande sono suddivisibili in due ambiti: quelle che riguardano gli stili cognitivi e altre invece più direttamente riferibili all'apprendimento in generale. L'utilità del questionario è che con un unico strumento si possono valutare sia le preferenze sensoriali dell'alunno (prevalenza dello stile verbale-visivo, visivo-non verbale, uditivo o cinestetico), sia lo stile d'apprendimento (analitico, globale, individuale e di gruppo). Alla fine del questionario vengono date indicazioni per identificare meglio le proprie preferenze intellettive e le attività che si adattano ad ogni stile cognitivo, indicazioni didattiche che possono essere utili anche per l'insegnante e per rafforzare altri stili nell'alunno, che possono risultare

¹ Il questionario è disponibile presso: <http://www.estilosdeaprendizaje.es/chaeta/chaeta.htm>.

² Disponibile presso: <http://www.learningpaths.org/Questionari/stiliappr.questionario.htm>.

molto funzionali agli scopi che ci proponiamo nel presente lavoro³.

6. APPLICAZIONE ALL'AULA

La formazione degli stili d'apprendimento linguistico annovera una molteplicità di fattori, che vanno dal rapporto col sapere, alla percezione, ai processi cognitivi, gli atteggiamenti socio-relazionali, la personalità e, indubbiamente, anche la cultura del soggetto. Come tenere in conto tal varietà di fattori in una classe in cui si trovano vari individui, con esperienze di vita, formative e propensioni psico-cognitive diverse? La soluzione passa per l'autoconsapevolezza dell'alunno e per una sapiente pratica docente. La prima può essere stimolata attraverso l'applicazione di questionari sugli stili di apprendimento. La conoscenza dello stile cognitivo dell'alunno non è importante solo per il professore, ma anche per l'alunno stesso e a maggior ragione per lo studente adulto, il quale assume un ruolo più responsabile nel proprio processo d'apprendimento. Dopo aver risposto a uno dei questionari per la valutazione degli stili cognitivi e d'apprendimento o delle propensioni intellettive generali, l'alunno interessato in un processo di miglioramento del proprio apprendimento deve valutare gli ambiti in cui si sono ottenuti risultati negativi, identificando gli stili ai quali si è totalmente contrari e quelli invece che si potrebbero esercitare con un po' d'impegno. Successivamente, si devono marcare delle mete per esercitare gli stili cognitivi e mantenere un diario d'apprendimento per valutare i progressi. Questo processo d'apprendimento, a cui l'alunno dev'essere disposto, dev'essere indubbiamente accompagnato da una metodologia docente capace di stimolare intelligenze e stili cognitivi e d'apprendimento diversi.

Per quanto riguarda la pratica docente, l'insegnante deve provare a stimolare tutti i sensi, senza ricadere in un solo canale (Della Puppa & Vettorel, 2005). Ad esempio, le attività tradizionali d'insegnamento linguistico tendono a privilegiare l'ascolto e la scrittura,

³ Lo stesso autore propone numerosi questionari sperimentali per valutare gli stili cognitivi e le preferenze di apprendimento di una lingua straniera o le convinzioni riguardanti l'insegnamento linguistico. Una valutazione di questo genere è utile all'insegnante di lingua straniera, soprattutto per adulti, per capire le aspettative dell'alunno e per confutare eventuali convinzioni erranee sull'apprendimento linguistico, che possono influire negativamente sull'apprendimento dell'alunno. Per chi fosse interessato a tali questionari, si rimanda al sito: <http://www.learningpaths.org/Questionari/questionari.html>.

a discapito degli studenti di stile attivo. Il consiglio in questo caso è quello d'inserire modalità d'apprendimento che favoriscano anche il movimento, come la drammatizzazione, i lavori di gruppo, il mimo, ecc. La glottodidattica ludica viene in aiuto con molteplici idee per l'applicazione della modalità cinestetica all'apprendimento linguistico, anche per adulti⁴. Al contrario, situazioni ed esercizi molto strutturati non si adattano alle propensioni di alunni di stile attivo, che preferiscono maggior libertà. Un alunno molto riflessivo, invece, potrebbe avere difficoltà a partecipare ad attività di drammatizzazione o a parlare liberamente davanti a tutta la classe. Nonostante anche il docente abbia le sue preferenze cognitive e di apprendimento e tenda a trasmetterle all'insegnamento (Della Puppa et al., 2005), è fondamentale integrare canali, attività e modelli didattici diversi, fatto che è possibile solo tenendo conto della varietà di propensioni che possono avere i nostri alunni.

Secondo Alonso et al. (2002), i diversi metodi d'insegnamento si adeguano a uno o più stili di apprendimento. Nella Tabella 1 proponiamo uno schema metodologico, che mette in evidenza le propensioni d'apprendimento alle quali si riferiscono le principali attività didattiche che si suole svolgere nell'aula di lingua straniera, mettendo in evidenza a che stile d'apprendimento corrispondono. Per ogni stile di apprendimento si indicano quali sono le attività preferite e quali invece quelle che causano maggiori difficoltà. Lo strumento può essere utile al docente per integrare attività diverse durante ogni lezione e per ogni argomento affrontato in classe, in modo tale da adeguare l'insegnamento alle propensioni di qualsiasi alunno e stimolare le abilità cognitive alle quali l'alunno è meno incline.

Tabella 1: Attività didattiche e stili d'apprendimento

Stile di apprendimento	ATTIVO	RIFLESSIVO	TEORICO	PRAGMATICO
Attività predilette	<ul style="list-style-type: none"> • Novità • Competizioni in 	<ul style="list-style-type: none"> • Osservazione • Riflessione 	<ul style="list-style-type: none"> • Situazioni strutturate • Domande e risposte 	<ul style="list-style-type: none"> • Imparare tecniche • Osservare un modello

⁴ L'approccio umanistico è alla base della glottodidattica ludica, metodologia d'insegnamento linguistico applicabile con successo anche ad apprendenti adulti. Come indica Marangon (2009), il gioco ha lo scopo di eliminare i fattori che possono generare ansia negli studenti e ricercare un coinvolgimento dell'alunno nel processo educativo. L'ambiente ludico aggiunge, altresì, l'elemento del piacere, che può indurre a una maggiore motivazione allo sviluppo dell'attività e all'apprendimento.

	<ul style="list-style-type: none"> gruppo • Risoluzione di problemi • Drammatizzazioni • Presentazioni • Interventi attivi • Assunzione di rischi • Varietà • Attualità 	<ul style="list-style-type: none"> • Scambio di opinioni • Lavorare senza pressione • Ripasso • Ascolto • Analisi dettagliate • Relazioni • Punti di vista diversi 	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilità di far domande • Razionalità e logica • Leggere o ascoltare concetti e idee ben presentati • Analisi di situazioni complete • Trovare idee e concetti complessi 	<ul style="list-style-type: none"> • Applicare subito quanto appreso • Pianificare • Dare indicazioni • Ricevere molti esempi • Trovare il nesso tra un argomento e l'applicazione pratica • Simulazioni reali • Trattare con esperti
Difficoltà	<ul style="list-style-type: none"> • Esporre tematiche molto teoriche • Assimilare molti dati • Attenzione ai dettagli • Ripetere la stessa attività • Istruzioni precise • Passività • Non poter partecipare 	<ul style="list-style-type: none"> • Essere al centro dell'attenzione • Spontaneità • Non aver dati a sufficienza • Essere sotto pressione • Fare attività rapidamente • Lavorare in modo superficiale 	<ul style="list-style-type: none"> • Non aver chiara la finalità • Emozioni e sentimenti • Attività incerte o ambigue • Problemi aperti • Metodi e tecniche alternative • Temi poco profondi • Compagni di diverso stile o inferiori 	<ul style="list-style-type: none"> • Non trovare relazione immediata tra quanto appreso e la pratica • Distanza dalla realtà • Teorie e principi • Lavorare senza istruzioni chiare • Non vedere i risultati • Ostacoli burocratici o personali • Mancanza di recompense

Fonte: elaborazione personale a partire da Alonso et al. (2002)

7. CONCLUSIONI

I dibattiti recenti attorno alle migliori metodologie d'insegnamento delle lingue straniere hanno portato all'affermazione della centralità dell'allievo nel processo glottodidattico. Nelle sezioni precedenti si è tentato di dimostrare come la conoscenza degli stili d'apprendimento dell'allievo possa fornire delle indicazioni utili per personalizzare l'insegnamento. Si è anche insistito sulle caratteristiche psicologiche e cognitive dell'apprendente adulto, aspetto che di sicuro dev'essere tenuto in considerazione in questo processo d'individualizzazione dell'educazione linguistica.

Le applicazioni didattiche e metodologiche degli stili di apprendimento sono molte e si possono riferire a qualsiasi tipo di destinatario e a tutti i livelli d'insegnamento. Oltre a migliorare la pratica didattica, la conoscenza dello stile d'apprendimento dell'alunno rientra nella prospettiva del "apprendere ad apprendere", una delle dinamiche della formazione odierna sulla quale maggiormente si insiste. Dal punto di vista teorico, l'utilizzo di questo dato in classe parte dalla "diagnosi" dello stile di apprendimento del professore e dell'alunno, per la quale, come si è accennato, esistono molti questionari e test, la classificazione degli stili di apprendimento della classe, e l'adeguamento dello stile d'insegnamento alle diverse propensioni cognitive degli alunni. La conoscenza delle preferenze di apprendimento dell'alunno non è importante solo per il professore, ma anche per l'alunno stesso e a maggior ragione per lo studente adulto, il quale assume un ruolo più responsabile nel proprio processo d'apprendimento.

Nonostante si debbano considerare le propensioni personali di ogni alunno, risulta conveniente anche esercitare gli stili d'apprendimento per i quali si ha una minor inclinazione. Il consiglio didattico generale è quello d'integrare una varietà di attività, in modo tale da adattarsi alle differenti propensioni individuali, oltre che ad esercitare nuove abilità.

Questo processo d'apprendimento, a cui l'alunno dev'essere disposto, dev'essere indubbiamente accompagnato da una metodologia docente capace di stimolare intelligenze e stili d'apprendimento diversi, in grado cioè di adattarsi alla diversità di caratteri e persone presente nell'aula, creando un ambiente di apprendimento variato e stimolante, che rende possibile un'efficace acquisizione linguistica, e non solo, anche da parte di studenti adulti.

Bibliografia

- Alonso, C.M., Gallego, J.D. & Honey, P. (2002). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Asher, J.J. (1977). *Learning Another Language Through Action: the complete teacher's guidebook*. Los Gatos: Sky Oaks Productions.
- Balboni, P.E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Cadamuro, A. (2007). *Riconoscere e lavorare sui propri stili cognitivi. Un progetto di ricerca-intervento con studenti ed insegnanti di scuola secondaria*. Relazione finale del progetto AISFU. Università di Modena e Reggio Emilia. Disponibile presso: http://www.aisfu.unimore.it/docs/relazione_finale_AISFU.pdf.
- Curran, C. (1983). *Counseling-learning. Methods that Work: A Smorgasbord of Ideas for Language Teachers*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Daloisio, M. (2006). *Didattica delle lingue, Psicologia e Neuroscienze. Sono mondi paralleli?* Journal of Neuroscience, Psychology and Cognitive Science. Disponibile presso: <http://www.neuroscienze.net/?p=497>.
- Daloisio, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- De Beni, R. & Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Della Puppa F. & Vettorel P. (2005). *Stili cognitivi, culture e stili di apprendimento*, modulo FILIM di formazione online, www.unive.it/progettoalias.
- Fabbro, F. (2006). *Sviluppo e plasticità cerebrale nell'apprendimento delle lingue. Flessibilità*, 2, 30-32.
- Finocchiaro, M. (1979). *The Functional-Notional Syllabus: Promise, Problems, Practices*. In *English Teaching Forum*, (Aprile 1979).
- Gattegno, C. (1976). *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*. New York: Educational Solutions.
- Greco, A.F. (1982). *Greco style delineator*. Maynard: Gabriel Systems.
- Honey, P. & Munford, A. (a cura di). (1986). *Using our Learning Styles*. Berkshire, UK: Peter Honey.
- Keefe, J.W. (1982). *Assessing Student Learning Styles. An Overview*. Ann Arbor. Michigan: ERIC. ED. 227566.
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Lozanov, G & Gateva, E. (1983). *Metodo suggestopedico per l'insegnamento delle lingue straniere*. Roma: Bulzoni.
- Luise, M.C. & Serragiotto, G. (2005). *Insegnare italiano come lingua straniera a bambini, insegnare italiano come lingua straniera ad adulti. FILIM - Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo*. Disponibile presso: <http://venus.unive.it/filim>.
- Marangon, S. (2009). *La glottodidattica ludica nell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti immigrati*. Tesi di laurea non pubblicata. Venezia: Università Ca' Foscari.
- Mariani L. (2000). *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*. Bologna: Zanichelli.
- Martín Peris, E. (2000). *La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta*. Frecuencia L. Marzo 2002, pp. 3-30.