

## Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

a cura di Carlos A. Melero Rodríguez

# La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa

Fabio Caon

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Valeria Tonioli

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

**Abstract** In this article we will investigate the issue related to language education in Mixed Abilities Classes and we will introduce the state of the art in the research. Due to the nature of the volume we will briefly focus our attention on the international dimension. First of all, we will list some definitions and we will present the most important theories. Moreover, where possible, we will make some comparisons between the methodologies and the language education studies that have been conducted in different countries. Secondly, we will present some techniques and materials that have been used in different countries in second or foreign language classes in order to promote students' different learning and emotional differences. Finally, we will compare what has been researched internationally in terms of Differentiated Abilities Classes (in Italian CAD), concept developed by the Venice language education school. The aim is that of reflecting on how to facilitate linguistic learning, in relation to the topic of managing differences in language education.

**Sommario** 1 CAD e caratteristiche delle classi ad abilità differenziate: una rassegna internazionale. – 2 Tecniche e materiali proposti per lavorare nella CAD e nelle classi ad abilità miste. – 3 Caratteristiche della CAD nella scuola veneziana. – 4 Il ruolo del docente nella CAD.

**Keywords** Mixed abilities classes. Language education.

## 1 CAD e caratteristiche delle classi ad abilità differenziate: una rassegna internazionale

Nella prospettiva della scuola veneziana di glottodidattica la CAD è da intendersi come «un sistema dinamico che dipende dalla natura e dall'apprendimento di ogni persona che lo compone e che agisce in esso; in questo senso essa viene presentata come un sistema aperto in cui la valo-

Il saggio è stato concepito unitariamente dai due autori. Nella stesura Fabio Caon ha curato i paragrafi 2 e 4 e Valeria Tonioli il 1 e 3.

**SAIL7**

DOI 10.14277/6969-072-3/SAIL-7-9

ISBN [ebook] 978-88-6969-072-3 | ISBN [print] 978-88-6969-073-0 | © 2016

**137**

rizzazione della differenza di ogni alunno, su più livelli ed aspetti, diventa fondamentale per poter gestire efficacemente le eccellenze e le diversità all'interno della classe» (Caon 2008, p. XII).

La stessa attenzione alla diversità di ogni apprendente all'interno dell'aula si riscontra anche in Ur (1996, p. 304) che definisce le classi ad abilità miste (*Mixed Abilities Classes*) come classi con studenti differenti tra loro per «livello linguistico, background culturale, stili di apprendimento, attitudine verso la lingua, madrelingua, intelligenza, conoscenza del mondo, esperienza di apprendimento, conoscenza di altre lingue, età o maturità, genere, personalità, fiducia in se stessi, motivazione, interesse, indipendenza, autodisciplina e livello di educazione».

Secondo Tice (1997, p. 5) la classe ad abilità miste è caratterizzata da «alunni con diversi livelli in termini di conoscenza della lingua, capacità e competenze, velocità di apprendimento e diversi livelli di motivazione».<sup>1</sup>

Anche Ireson e Hallam (2001) ricordano che nella gestione della classe ad abilità miste è necessario tenere in considerazione le diversità di ogni alunno tra cui interessi, preferenze e ritmi di esecuzione degli esercizi e delle attività.

Gli stessi aspetti vengono studiati anche da Şalli-Çopur nel 2005 che realizza una indagine con il fine di proporre soluzioni ad alcune problematiche che deve affrontare un docente in una classe ad abilità differenziate, caratterizzate dai seguenti elementi:

- a. *apprendimento effettivo degli studenti*, in quanto all'interno della stessa aula alcuni alunni avranno ritmi di apprendimento più veloci di altri e potranno essere influenzati da diversi fattori (background linguistico e culturale, madrelingua ecc.);
- b. *materiali*, come libri di testo e manuali di lingua, che vengono solitamente pensati per classi omogenee senza proposta di differenziazione del compito o degli argomenti in base agli interessi degli studenti;
- c. *partecipazione* a livello di produzione orale da parte degli studenti all'interno delle classi che può variare a seconda di diversi fattori come la personalità, l'età, gli interessi, la conoscenza della lingua;
- d. *interessi* degli alunni che cambiano a seconda delle loro età e che vanno presi in considerazione nel momento in cui si programmino attività differenziate all'interno della classe;
- e. *comportamento in classe* degli studenti a cui devono essere proposti esercizi di diversa tipologia e che tengano in conto la velocità di esecuzione in modo che gli alunni più veloci non terminino prima le attività e possano diventare elementi di disturbo dell'intera classe.

---

1 Nostra traduzione

Queste indicazioni di Şalli-Çopur si basano sulla teoria di riferimento di Ur (1996) elencata precedentemente.

Le ricerche condotte all'Università di Brno nel 2008<sup>2</sup> da Lesáková riprendono gli aspetti elencati fino ad ora che caratterizzano le classi ad abilità miste. Tra le diversità da tenere in considerazione in aula vengono aggiunte anche l'attitudine degli studenti a lavorare in coppie, in gruppi o individualmente. Lo studio si focalizza, in particolare, sulle classi ad abilità miste in quanto caratterizzate da diverse personalità ed interessi di ogni studente.

Partendo da queste differenziazioni, vengono rielaborate una serie di tecniche ed abilità, già proposte da Şalli-Çopur (2005) e da Budden (2007), che possano migliorare la gestione delle classi ad abilità miste e che saranno approfondite nel paragrafo seguente.

Sean (2002) dell'Università di Ashiya in Giappone ha condotto una ricerca sulla gestione delle classi ad abilità miste partendo dall'osservazione di una classe di studenti giapponesi di lingua inglese come lingua straniera.

Partendo da un'indagine qualitativa, sono stati somministrati questionari agli alunni di livello alto e basso con i quali è stato chiesto loro quali fossero le attività preferite, quale il rapporto con il docente e con gli altri compagni di corso, al fine di elaborare una metodologia di gestione delle classi ad abilità miste partendo dagli interessi stessi degli studenti.

Nello studio venivano inoltre indagate le motivazioni degli studenti eccellenti a collaborare con gli studenti di livello inferiore nell'apprendimento della lingua con l'obiettivo di migliorare le dinamiche relazionali all'interno della classe.

Favrot (2004), presso l'Università di Montpellier, si è occupata di elaborare una serie di strategie didattiche al fine di insegnare una lingua straniera in una classe plurilivello. Per poter svolgere questo compito indica come metodologia da impiegare in aula la *differenziazione* degli obiettivi, dei contenuti, dei supporti, dei dispositivi pedagogici e degli aiuti forniti agli studenti.

Grazie a questa differenziazione degli obiettivi e dei contenuti, emerge così la possibilità per ogni studente di procedere nell'apprendimento in base al proprio ritmo; gli studenti più in difficoltà avranno la possibilità di avanzare in maniera più lenta approfondendo alcuni aspetti mentre gli studenti eccellenti potranno arricchire le proprie conoscenze continuando a progredire nell'acquisizione di nuovi contenuti.

Anche tra i materiali dedicati allo studio del CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) di Marsh (2000) troviamo un accenno all'impiego di questa metodologia nella gestione efficace della classe ad abilità miste.

Infine, il corso di laurea di formazione dei docenti di lingue delle scuo-

2 Per approfondimenti si veda [http://is.muni.cz/th/105620/pedf\\_m/Diplomova\\_praca.pdf](http://is.muni.cz/th/105620/pedf_m/Diplomova_praca.pdf).

le secondarie di primo e secondo grado dell'Università Pompeu Fabra di Barcellona, in partnership con l'Università Oberta de Catalunya, prevede - nel modulo dedicato all'acquisizione delle lingue e alla metodologia di insegnamento - una sezione dedicata alla gestione delle classi ad abilità miste. Tra gli aspetti che caratterizzano la diversità tra gli studenti e sui quali si basa la riflessione glottodidattica, troviamo l'età, l'attitudine nei confronti della lingua e la motivazione. Il corso prevede, inoltre, un'analisi dei materiali didattici utilizzati nei corsi di lingua per verificare se vengono presi in considerazione tali fattori e come influenzino la differenziazione dei compiti tra gli alunni.

## **2 Tecniche e materiali proposti per lavorare nella CAD e nelle classi ad abilità miste**

In linea generale, dunque, possiamo dire che, ad una prima ricognizione, l'attenzione generale degli studi internazionali da noi esaminati converge sul declinare i criteri (intelligenze, stili, attitudini, ecc.) che possono determinare le differenze da gestire in classe.

In questo contesto, diversi studi indicano le caratteristiche e i criteri che rendono diversi gli studenti trattandoli in modo specifico, mentre altri non si limitano alla indicazione dell'evidenza (le persone sono diverse, biologicamente e per vissuto personale) ma offrono delle possibili soluzioni operative per la situazione. Tra questi sicuramente quelli della scuola veneziana, come risulta evidente dalle parole di Caon (2008, p. XII) che riprendiamo ed ampliamo rispetto a quanto citato prima.

La Classe ad Abilità Differenziate, nella nostra prospettiva, è da intendersi non tanto come la realtà delle classi ma piuttosto come *un modo di osservare la realtà delle classi*.

Infatti, se il concetto di CAD corrispondesse semplicemente all'idea di una classe in cui confluiscono abilità differenziate, andremmo a costruire, di fatto, l'equivalenza tra CAD e una qualunque classe di una qualsiasi scuola, sostenendo una tautologica ovvietà.

Ma se consideriamo le classi non come una somma di persone differenti ma come un sistema dinamico che dipende dalla natura e dall'apporto di ogni persona che lo compone e che agisce in esso, la CAD si presenta come un sistema aperto nel quale il parametro della 'differenza', che si può registrare in più aspetti e su più livelli, è la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico.

La constatazione dello stato di differenze, così, è immediatamente superata e rappresenta lo stimolo per alcune riflessioni metodologiche che vanno oltre la semplice elencazione dei fattori di differenza (organizzati in personali, socio-culturali e relazionali)

Scriva infatti immediatamente di seguito Caon (2008, p. XII) «Valorizzare le differenze grazie ad una metodologia didattica variata, ad un'organizzazione flessibile della classe (gruppi di livello, gruppi eterogenei), ad una concezione cooperativa e basata sull'aiuto reciproco tra gli studenti, quindi, diventa [il nostro] obiettivo».

La scuola veneziana di glottodidattica (Caon 2006, 2008), dunque, propone una metodologia didattica per la gestione efficace delle CAD basata su tre aspetti principali:

- a. «una varietà della didattica all'interno dell'aula» variando i contenuti, i materiali e la metodologia di lavoro sugli stessi;
- b. «un'organizzazione flessibile della classe» che rispetti la divisione in gruppi di alunni con lo stesso livello di apprendimento linguistico e quindi eterogenei e che presti attenzione tanto al recupero degli studenti con difficoltà quanto degli studenti eccellenti;
- c. «una concezione cooperativa e basata sull'aiuto reciproco tra gli studenti» che collaborando e cooperando nella realizzazione di un compito diventano co-responsabili del lavoro da portare a termine agendo, in questo caso, sulle dinamiche relazionali che si sviluppano all'interno della classe;
- d. l'utilizzo di schede di lavoro differenziate per stili di apprendimento e stratificate per complessità del compito (cfr. D'Annunzio, Della Puppa 2006) che permettano di agire contemporaneamente su diverse «zone di sviluppo prossimale», secondo la celebre espressione di Vigotskij.

Tale metodologia trova i suoi fondamenti nella visione umanistica della glottodidattica che pone le basi per un apprendimento significativo (Caon 2008; Rogers 1969; Novak 1998) caratterizzato dall'attenzione alle dinamiche relazionali presenti in classe, dall'unicità degli apprendenti, dalla cooperazione e dall'ascolto attivo.

Partendo dalle stesse basi umanistico-affettive della glottodidattica, Şalli-Çopur (2005), elabora un elenco di attività che possano migliorare la gestione degli studenti nelle classi ad abilità miste e che rispondano alle esigenze dei docenti di gestire gli interessi degli studenti, la differenziazione dei compiti e dei materiali, le tempistiche di realizzazione delle attività in aula, il diverso apprendimento degli alunni e la loro partecipazione in classe, come approfondito nel paragrafo precedente. Tra le soluzioni proposte si trovano:

- a. attività che coinvolgano tutti i sensi degli studenti, stili cognitivi e tipi di intelligenza e che favoriscano la motivazione variando il

- materiale proposto (ad esempio utilizzando molte immagini, gessi colorati con cui scrivere sulla lavagna, materiali autentici ecc.);
- b. attività extra da consegnare agli alunni che terminino prima degli altri compagni;
  - c. attività cooperative e di gruppo che coinvolgano l'intera classe somministrando agli studenti compiti differenziati in base agli interessi e livello di conoscenza della lingua;
  - d. attività con soluzioni aperte (come la scrittura di una lettera o della fine di un libro o di un racconto) che consentano agli studenti di esprimere la propria creatività;
  - e. compiti personalizzati e materiali riadattati in base agli interessi degli studenti;
  - f. giochi e drammatizzazioni;
  - g. materiale extra su cui lavorare singolarmente o in gruppo a seconda delle diverse tempistiche di realizzazione delle attività in classe;
  - h. portfolio individuale in cui ogni studente deve indicare le attività svolte, tra cui il materiale extra, quanto appreso fino a quel momento e gli obiettivi che si pone per il futuro;
  - i. accesso al centro multimediale in cui gli studenti, sotto la guida di un tutor, possano approfondire gli argomenti di loro interesse con video, libri, articoli ecc.

Lesáková presso Brno (2010) propone, invece, una serie di strategie didattiche da impiegare nella classe ad abilità miste rielaborando le proposte di Şalli-Çopur. Le proposte sono riassumibili nei seguenti punti:<sup>3</sup>

- a. attività che coinvolgano tutti i sensi degli studenti, tutti gli stili cognitivi e i tipi di intelligenza;
- b. attività extra da consegnare agli alunni che terminino prima degli altri compagni e compiti differenziati per studenti deboli o eccellenti;
- c. compiti personalizzati, tra cui attività individuali, a coppie, di gruppo o che coinvolgano l'intera classe;
- d. giochi e drammatizzazioni.

Anche Lorenzo Sesma (2002), nella sua indagine sulla differenziazione del compito all'interno della classe, riprende gli studi di Şalli-Çopur e propone una serie di espedienti didattici da impiegare in aula tra cui:

- a. personalizzazione delle attività;
- b. varietà del materiale utilizzato e degli esercizi proposti (come giochi, risposte aperte ecc.);
- c. attività che sviluppino tutte le abilità.

---

3 Materiale riadattato e rielaborato da Şalli-Çopur (2005) e da Budden (2007).

Villalba e Hernández (2008), nei loro studi sulla didattica della lingua seconda (L2) e la sua integrazione nel curriculum scolastico, propongono una serie di strategie che possono favorire la gestione di un gruppo misto, composto da studenti madrelingua e stranieri.

Tra le indicazioni fornite ne abbiamo individuate alcune che ci sembrano significative per la gestione delle classi ad abilità miste:

- a. preparare il materiale adattandolo ai diversi livelli della classe;
- b. scegliere gli obiettivi del curriculum scolastico sulla base del livello degli studenti e all'età;
- c. costruire attività che mirino a sviluppare tutte le abilità e per le quali gli studenti debbano impiegare diverse strategie;
- d. variare i materiali e le tecniche utilizzate per lavorare con gli stessi.

Favrot (2004) propone diverse modalità di differenziazione del compito all'interno dell'aula:

- a. *differenziazione parziale nella classe multilivello* che prevede la differenziazione del compito tra gli alunni che lavorano nello stesso giorno ad un unico tema. Le fasi di lavoro sono tre e comprendono: una fase di differenziazione di tutta la classe con un lavoro sullo stesso contenuto ma con attività differenziate in base ai livelli degli alunni, una fase di differenziazione del compito in gruppi di studenti raggruppati in base allo stesso livello, una fase di restituzione in plenaria di ogni gruppo all'intera classe;
- b. *differenziazione per ambiti* ovvero variando i contenuti, gli obiettivi, i supporti linguistici ed extralinguistici, i dispositivi multimediali impiegati ed i metodi. Tale differenziazione viene applicata a seconda del momento e del contesto;
- c. *differenziazione su parametri opposti* come la proposta in classe di attività scritte o orali (dove si predilige lo scritto per gli eccellenti e l'orale per gli studenti neoarrivati), utilizzo della lingua madre o della lingua straniera, compiti diversi per qualità o quantità degli esercizi proposti e che variano a seconda del livello degli studenti, produzione o ricezione.

Tra le tecniche che aiutano a differenziare il compito nelle classi miste, Favrot, infine, inserisce l'utilizzo del teatro e dello *storytelling*. Entrambe vengono scelte perché offrono diverse possibilità di variare le attività come la semplice descrizione di una storia, la drammatizzazione, la rielaborazione, il completamento, l'approfondimento lessicale ecc.

Nel 2010, Oliveira Pratas Valente, presso l'Università di Porto, ha condotto uno studio sull'insegnamento dell'inglese e del tedesco nelle classi ad abilità miste per migliorare ed implementare la partecipazione orale degli studenti con diversi ritmi di apprendimento. Per questo motivo sono

stati proposti compiti differenziati che, avendo scopi e tempistiche di realizzazione differenti, potessero diminuire il divario temporale che si creava in classe tra studenti eccellenti ed in difficoltà nella realizzazione di attività orali. Tra le attività proposte sono stati favoriti esercizi di gruppo o a coppie che privilegiassero un uso autentico e spontaneo della lingua.

### **3 Caratteristiche della CAD nella scuola veneziana**

Pur nei limiti della estrema sintesi, ci sembra comunque opportuno approfondire gli aspetti che qualificano la CAD secondo la nostra impostazione.

Come abbiamo già accennato, i fattori che possono generare le differenze sono:

- a. fattori personali (articolati in personalità, diversi tipi di intelligenza, motivazione allo studio, stili cognitivi, stili di apprendimento, attitudine all'apprendimento linguistico);
- b. fattori socio-culturali (divisi in ambiente familiare, ambiente sociale);
- c. fattori relazionali (declinati in clima della classe e relazione docente-studenti).

Una volta elencati tali fattori, e considerate immediatamente le interazioni tra essi nella dimensione relazionale, l'attenzione della scuola veneziana si focalizza sull'approccio e la metodologia da utilizzare in classe.

L'impostazione, come abbiamo detto, è legata all'approccio umanistico e alla concezione di ispirazione socio costruttivista. Scrive a tal proposito Dolci (2006, p. 62)

L'apprendimento è una pratica sociale. Si impara e si costruisce conoscenza attraverso il dialogo e la comunicazione e in base alla qualità delle relazioni con gli altri, attraverso la cooperazione e la collaborazione nella esecuzione di compiti autentici, situati e motivanti. Se da un lato il costruttivismo punta particolarmente sull'aspetto sociale, dall'altro il paradigma costruttivista riconosce un valore fondamentale all'individuo, alle sue esigenze, ai suoi stili, strategie ed intelligenze, alle sue molteplici identità anche culturali.

Secondo questa impostazione, un concetto cardine è quello della già citata «zona di sviluppo prossimale» di Vigotskij (tra gli ispiratori del socio-costruttivismo) definibile come «la distanza fra il livello di sviluppo attuale del bambino determinato dal modo in cui affronta da solo un *problem solving* e il suo livello di sviluppo potenziale determinato da come il *problem solving* viene affrontato sotto la guida di un adulto o in collaborazione con compagni più capaci» (Vygotskij 1980 [1932], p. 127).

Come ricorda Rutka (2006, p. 173):



la ZSP è quindi un'area cognitiva all'interno della quale il soggetto, interagendo con altri, adulti o pari più esperti, è in grado di svolgere attività che non riuscirebbe a portare a compimento da solo, facendo proprie strategie che ancora non possiede e che vengono interiorizzate e successivamente apprese.

Il contesto sociale e le reti di relazioni che si sviluppano al suo interno, operano quindi come strumento di facilitazione per lo sviluppo delle capacità cognitive.

Ciò rimanda alle funzioni di *scaffolding* (sostegno) e di *tutoring* (tutorato) che possono essere svolte dall'adulto, ma anche dagli stessi allievi impegnati a supportare e sostenere reciprocamente l'apprendimento degli altri in attività didattiche organizzate per coppie o piccoli gruppi.

Proprio il ruolo del docente (aspetto che tratteremo in modo diffuso nel prossimo paragrafo) e quello del gruppo dei pari sono fondamentali nel «sistema dinamico e aperto» che la classe rappresenta.

Nella scuola veneziana, si identifica una metodologia didattica che non esclude momenti trasmissivi (di cui vedremo più puntualmente i limiti nel paragrafo successivo), ma che non è centrata esclusivamente o quasi su di tale modalità: è la cosiddetta metodologia a 'mediazione sociale' (cfr. Minello 2006) che, come scrive ancora Rutka (2006, p. 172), sposta «al centro del processo di apprendimento gli allievi, considerati risorse e origine dell'apprendimento, attivamente impegnati nella costruzione della loro conoscenza. L'interazione verticale docente-allievo (...) lascia spazio all'interazione orizzontale e multidirezionale studente-studente, recuperandone tutto il valore sociale, espressivo e cognitivo, quasi completamente trascurato negli approcci tradizionali».

Qual è dunque la specificità dei metodi a mediazione sociale (ovvero del *Cooperative Learning*, della didattica ludica e del tutoraggio tra pari)?

Essi, pur mantenendo delle specificità, mirano a potenziare contemporaneamente:

- a. competenze linguistico-comunicative;
- b. competenze sociali e relazionali;
- c. competenze culturali ed interculturali;
- d. competenze metacognitive e metaemotive.

Le strategie specifiche che sono state elaborate per la gestione della classe, se da un lato mirano - grazie alla mediazione sociale - ad attivare le risorse del gruppo come fonte primigenia di mutuo insegnamento/apprendimento, dall'altro identificano la loro specificità nella *differenziazione* e nella stratificazione del compito, nonché nella proposta di attività gestibili contemporaneamente da studenti con livelli di competenza diversa, che chiameremo qui 'attività multilivello'.

La differenziazione del compito «prevede la creazione di input diver-

sificati, sia linguisticamente che per quanto concerne la modalità di rappresentazione. In questo modo ogni studente può interiorizzare lessico, strutture, concetti e procedure diverse partendo dalla sua reale competenza comunicativa e attraverso la strategia che è più consona al suo stile» (Caon 2008, p. 67).

Gli aspetti che si possono differenziare sono: le metodologie e le tecniche glottodidattiche, i ritmi di gestione della lezione, l'input fornito dal docente.

La stratificazione del compito, invece, afferma ancora Caon (2008, p. 68), prevede l'uso di «tecniche e schede di valutazione formativa organizzate a 'strati' secondo un ordine che va dal più semplice al più complesso, in modo che ogni studente raggiunga il livello massimo cui può giungere nella sfida rappresentata dalla scheda [...]. Gli strati costruiti *ad hoc* dal docente possono corrispondere a diversi gradi di accessibilità ad un testo o ad un significato».

In un contesto multilingue, ad esempio, si potrà fornire un testo (con eventuali facilitazioni quali immagini, glossario ecc.) e delle schede con domande di comprensione di un testo graduate: le prime domande saranno più semplici e generali e aumenteranno progressivamente di difficoltà.

La scheda di comprensione del testo, così, sarà graduale e gli stranieri, a seconda delle loro caratteristiche (lingua d'origine, conoscenze e competenze maturate, tempo di permanenza in Italia), risponderanno solo alle prime domande, di comprensione globale, e poi eventualmente a qualche domanda specifica su informazioni più precise, mentre gli italiani dovrebbero rispondere a tutte le domande. Ogni studente quindi riuscirà a rispondere ad un numero di domande legato al suo livello di competenza, potendo anche ottenere un immediato feedback sulle sue competenze.

Domanda fondamentale per questo tipo di attività è la seguente: da cosa è determinata la complessità del compito? Diversi sono gli elementi che ci permettono di definirla. Essi, come ricorda Coonan (2002, p. 181) stanno in un rapporto di stretta interdipendenza e riguardano in parte l'input, in parte l'output e in buona misura anche lo studente con le sue competenze, la sua preparazione e le sue abilità.

Riportiamo qui sotto una tabella tratta da Coonan (2002, p. 182) che può aiutare nella valutazione della complessità di un compito:

Meno complesso	Più complesso
Contesto presente	Contesto ridotto/assente
Testo breve	Testo lungo
Argomento familiare	Argomento poco/non familiare
Argomento poco complesso	Argomento molto complesso
Sintassi facile	Sintassi complessa
Ampia ridondanza	Poca ridondanza
Struttura del testo chiaramente segnalata	Struttura del testo poco segnalata
Lessico di alta frequenza; specifico	Lessico di bassa frequenza; generale
Sufficiente tempo a disposizione per l'attività	Tempo insufficiente per svolgere l'attività
Sequenza temporale	Sequenza non-temporale
Teso descrittivo, regolativo, narrativo	Testo argomentativo, d'opinione, di spiegazione
Un solo parlante	Più parlanti
L'attività consta di una sola parte	L'attività consta di più parti
Orientato sulla fluency	Orientato sull'accuratezza
Densità: pochi fatti, eventi, personaggi	Densità: molti fatti, eventi, personaggi
Informazione esplicita	Informazione implicita

Come si può notare nella tabella, i fattori di complessità del compito sono vari e intersecabili: riconducibili al contesto, al testo, al compito e al numero dei parlanti.

Per questa ragione i criteri di differenziazione possono anche definire la modalità di interazione in classe che può essere di tipo collettivo, a coppie o in gruppo (strutturata in modo cooperativo o collaborativo) o individuale a seconda degli obiettivi individuati dal docente. Tali aspetti, a loro volta, sono facilitanti rispetto al compito stesso.

Le attività multilivello, infine, si basano su attività che sviluppano il pensiero 'divergente', cioè che non prevedono un'unica risposta corretta e che possano essere svolte a diversi livelli di competenza linguistica. Grazie a queste attività, i discenti possono confrontarsi e risolvere il problema attraverso un'ampia gamma di strategie che non necessariamente sono collegate alla conoscenza approfondita della lingua.<sup>4</sup>

#### 4 Il ruolo del docente nella CAD

Se nel concetto di CAD la focalizzazione è sul 'modo di guardare la classe', ne consegue che una riflessione sul ruolo del docente è centrale per dare coerenza alla dimensione teorica con quella operativa.

5 Esemplicazioni in questo senso si possono trovare in Caon (2008)

In linea generale, è importante ricordare con Job e Tonzar (1994, p. 39) che «i vari modi di insegnamento e apprendimento coinvolgono forme di rappresentazione e operazioni mentali in parte diversi e la metodologia scelta può rendere più facile o più difficile l'acquisizione di una certa conoscenza o di una certa abilità».

Su questa base, dobbiamo quindi tener conto di come lo stile di insegnamento del docente incide a livello cognitivo e, aggiungiamo, a livello affettivo (motivazione), relazionale (modelli comportamentali), emotivo (condizioni di stress negativo o di eustress che influiscono dal punto di vista cognitivo) e culturale (aspettative e valorizzazione dei background culturali).

In questa sede, ricordiamo che i principali fattori che influenzano lo stile di insegnamento del docente sono:

- a. il suo stile d'apprendimento;
- b. le convinzioni che, nel corso della propria 'carriera' di studente e di docente ha sviluppato grazie alle esperienze, all'influenza implicita degli ambienti socio-culturali in cui ha studiato e ha insegnato e agli studi sull'apprendimento compiuti;
- c. il suo stile comunicativo;
- d. la percezione che ha del suo ruolo.

Anche il docente, quindi, nell'insegnare porta un suo stile e, in un'ottica sistemica nella quale il valore dell'interdipendenza e del gruppo viene messo al centro del processo, occorre dare molto rilievo a tale aspetto e invitare il docente ad una costante autovalutazione del proprio modo di insegnare, delle sue preferenze, delle sue dinamiche emotive e sulle ricadute che tali modalità e dinamiche hanno nella classe. Quest'ultima, secondo Mariani (2003), si connota quindi come un «quadro socio-culturale nei confronti del quale le persone sviluppano reazioni, più o meno efficaci e produttive, di adattamento ed evoluzione continui. In altre parole, gli 'stili' sono socialmente, culturalmente e istituzionalmente connotati».

Le condizioni di cui deve tener conto chi si trova a dover facilitare l'apprendimento sono legate al fatto che, da un lato, gli studenti hanno caratteristiche uniche, dovute a fattori innati e a storia personale che incidono sui processi e sui ritmi di apprendimento linguistico; dall'altro, il clima della classe è dettato dalla qualità delle azioni che avvengono. Così, qualsiasi scelta metodologica implica l'attivazione di determinati processi cognitivi ed emotivi e gli studenti e il docente condizionano, con le loro caratteristiche, il clima della classe e le dinamiche relazionali.

Per facilitare l'apprendimento occorre ricordare che:

- a. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore (in termini di stabilità e di permanenza in memoria) se riescono a *pensare in modo complesso*: quindi, ad esempio, non meccanicamente mnemonico

- e non solo con una modalità di interazione, ma utilizzando diversi canali espressivi in differenti situazioni;
- b. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se riescono a *connettere* le loro conoscenze precedenti con le nuove informazioni che emergono dalle attività o vengono proposte;
  - c. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se riescono a riconoscere quello che stanno studiando come utile o interessante per il loro futuro, sia esso legato al lavoro, alle relazioni interpersonali, ai sogni e ai progetti personali;
  - d. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se si trovano in un *ambiente* che al contempo è *rassicurante* e *sfidante*, per cui da un lato non vi sia paura di esporsi e di sbagliare (ma, anzi, l'errore sia valorizzato come risorsa per lo sviluppo dell'interlingua), dall'altro siano proposte attività in cui vi siano delle difficoltà tali che lo studente, impegnandosi, può superarle con le proprie risorse ma anche grazie all'aiuto dei compagni o del docente;
  - e. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se sono *interessati* ai *contenuti* e *motivati* significativamente (cioè in modo intrinseco) allo studio. Nella scuola spesso non v'è possibilità di coniugare gli interessi personali degli studenti o i loro bisogni formativi con le esigenze dell'Istituzione rispetto ai contenuti. A nostro avviso, uno sforzo dev'esser comunque fatto nel tentativo di far avvicinare scuola e vita, ma se i contenuti imprescindibili non incontrano uno spontaneo desiderio conoscitivo degli studenti, altri fattori che possono generare motivazione sono la *relazione significativa* (e quindi le attività cooperative, il tutorato tra pari), la *metodologia* utilizzata, i *materiali* proposti, il *compito* proposto che dev'essere, secondo Comoglio (Rutka 2006, p. 183), *sfidante*, *attraente* e *significativo*: «Sono tali gli argomenti presentanti in forma problematica, che sollevano curiosità, desiderio di conoscere o sfidano le proprie abilità cognitive, problemi con più soluzioni possibili [...]. Sono tali le attività che impegnano, quelle, cioè, che procurano un senso di soddisfazione interiore per il senso di autoefficacia che trasmettono quando vengono affrontate e risolte»;
  - f. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se vengono messi nelle condizioni di *parlare* e di *interagire* frequentemente in compiti autentici, che li portino a sviluppare varie strategie comunicative;
  - g. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se vengono *informati* delle caratteristiche, degli obiettivi dei compiti assegnati e delle competenze sociali che son loro richieste e se, nel contempo, vengono *formati* per potenziare tali competenze;
  - h. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se vengono messi nella condizione di *sperimentare direttamente i vantaggi della cooperazione* nella soluzione di problemi complessi. Poiché la capacità

di cooperare efficacemente risulta essere un obiettivo più che una qualità su cui costruire, è fondamentale riuscire a far emergere dall'esperienza, quasi fosse un'evidenza incontestabile, i miglioramenti che il lavoro di gruppo porta al singolo;

- i. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se vengono stimolati a *sviluppare capacità di controllo emotivo* poiché l'autostima e il senso di sé ha incidenza sulla qualità dell'apprendimento.
- j. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se vengono stimolati a *sviluppare capacità strategiche* diversificate e *capacità di controllo sulle strategie* che permettano loro di adattarsi in modo flessibile a differenti tipologie di compito. In una concezione socio-costruttivista dell'insegnamento/apprendimento linguistico (cfr. Dolci 2006), la dimensione metacognitiva assume un particolare rilievo perché grazie al suo potenziamento si può favorire nello studente l'autonomizzazione durante lo studio e la consapevolizzazione rispetto al proprio stile cognitivo, al proprio stile d'apprendimento, alle proprie attitudini. La didattica metacognitiva, infatti, «non interviene solo sugli aspetti di 'sapere' e di 'saper fare' ma anche su quelli più trascurati del 'saper essere' e del 'saper apprendere', attraverso lo sviluppo di consapevolezza per quello che si sta facendo, del perché lo si fa, di quando sia opportuno farlo e in quali condizioni» (Mariani, Pozzo 2002, p. 136).

Se, come afferma Cisotto (2005, p. 49) «uno degli obiettivi prioritari dell'istruzione è quello di portare ogni alunno a saper gestire in autonomia il proprio apprendimento, attraverso il controllo delle attività di comprensione, di soluzione dei problemi e l'adozione flessibile di strategie», risulta evidente che l'attenzione a questa dimensione e l'insegnamento di strategie (e di controllo delle stesse) diventa utile, ad esempio, per rendere più efficace l'auto-apprendimento e aumentare la fiducia nello studente rispetto alle proprie capacità e la consapevolezza dei propri punti di relativa debolezza da migliorare.

Il docente, così, in questo lavoro di consapevolizzazione e autonomizzazione progressiva deve così monitorare costantemente il feedback non solo sul piano degli apprendimenti ma anche dal punto di vista dello sviluppo della relazione attraverso colloqui, questionari specificamente orientati a tali dimensioni.

Emerge da questa riflessione un ruolo del docente come facilitatore dell'apprendimento linguistico che privilegia la mediazione sociale dell'apprendimento alla trasmissione frontale dei concetti (ricordiamo che la mediazione sociale non esclude momenti di lezione frontale e di lavoro individuale).

Il limite della concezione trasmissiva del sapere, come scrive Minello (2006b, p. 158), è che si fonda su tre ipotesi:

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

Se tale concezione ha il vantaggio di fornire numerose informazioni ad un numero elevato di persone in un tempo limitato, prevede che vi siano alcune condizioni preliminari per potersi realizzare efficacemente. Ovvero:

- a. che insegnante ed allievo abbiano *strutture mentali analoghe*, in modo che le informazioni date da chi parla siano comprese da chi ascolta;
- b. che l'allievo *possieda* già informazioni nell'ambito di ciò che viene insegnato;
- c. che l'alunno sia in grado autonomamente di *ristrutturare ed organizzare* un nuovo sapere.

Ora, siccome tali condizioni preliminari non si verificano nella complessità della classe, soprattutto in scenari sempre più complessi come quelli della classe multiculturale, è necessario che il docente si indirizzi, come abbiamo già detto, ad una didattica in cui il gruppo dei pari diventi una risorsa fondamentale per collaborare con il docente per poter favorire in tutti gli studenti dei miglioramenti in base alla loro Zona di Sviluppo Prossimale e in cui le attenzioni didattiche siano orientate contemporaneamente (seppur con ovvie prevalenze a seconda delle tipologie di attività presentate) alla dimensione linguistico-cognitiva, affettiva, culturale ed interculturale, socio-relazionale e metacognitiva.

Su questo orientamento rivolto all'intera dimensione personale e a quella relazionale, e sulla base dei presupposti che abbiamo citato prima, riprendiamo e rielaboriamo alcuni concetti da un nostro precedente lavoro (Caon 2011, al quale rimandiamo per gli eventuali approfondimenti) - semplicemente enunciandole - alcune indicazioni di tipo operativo:

- a. privilegiare, soprattutto in fase iniziale, un uso comunicativo della lingua seconda o straniera;
- b. con studenti di livello basso, integrare codice linguistico e codici non linguistici (ad esempio, quello visivo grazie ad immagini, disegni, film, grafici, mappe, ecc. o musicale);

- c. assicurarsi la comprensibilità dell'input o perlomeno di una parte di esso da parte di tutti gli studenti;
- d. favorire l'interazione tra studenti;
- e. utilizzare risorse di varia natura e tipologia;
- f. assegnare maggior tempo-parola agli studenti;
- g. favorire la socializzazione e le relazioni interpersonali positive con attività cooperative;
- h. esplicitare agganci interdisciplinari;
- i. integrare le attività con materiali multimediali ed ipermediali;
- j. prevedere, quando c'è un livello linguistico che consente la comprensione delle domande astratte, una didattica di tipo metacognitivo che miri a far riflettere sulle strategie adottate;
- k. chiedere feedback agli studenti e far emergere dai feedback le dinamiche positive scaturite dalla cooperazione;
- l. richiamare costantemente alle responsabilità dei singoli nei gruppi (oltre che nel lavoro individuale) e valorizzare i progressi compiuti dai singoli nel gruppo e dal gruppo intero;
- m. far sperimentare il piacere della sfida e del suo superamento attraverso il proprio impegno e la collaborazione degli altri per promuovere la capacità di assumersi responsabilità personali e favorire lo sviluppo dell'autostima e della disponibilità a collaborare;
- n. far pensare e proporre strategie differenti a quelle che si sono utilizzate per risolvere un compito per lo sviluppo del pensiero divergente.

L'insieme di queste strategie rappresenta il quadro che noi presentiamo per poter gestire efficacemente, nella nostra ottica e prospettiva, le classi ad abilità differenziate.

Va da sé che, essendo il processo di apprendimento determinato dall'intreccio imprevedibile di fattori che non possono essere fissati in maniera fissa ed esauriente, sarà solo la capacità del docente di creare un'originale sinergia tra tutte le forze che si sviluppano in aula, a determinare la reale efficacia del lavoro in classe.

## **Bibliografia**

- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET Università.
- Caon, F. (a cura di) (2006). *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (a cura di) (2010). *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET Università.



- Dolci, R. (2006). «La partecipazione nella classe di lingua». In: Caon, F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle Classi ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra, pp. 62-67.
- Hess, N. (2001). *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ireson, J.; Hallam, S. (2001). *Ability Grouping in Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Kelly, A.V. (1978). *Mixed Ability Grouping*. London: Harper & Row Publishers.
- Littlejohn, A.; Hicks, D. (2000). *Mixed Ability*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorenzo Sesma, J.-M. (2002). «Atención a las diferencias individuales y utilización de recursos». En: Téllez López, G. (ed.), *Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Instituto Superior de Formación del profesorado, Secretaría General Técnica, pp. 29-39.
- Marsh, D.; Langé, G. (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Finland: University of Jyväskylä.
- Minello, R. (2006). «Dalla mediazione insegnante alla mediazione sociale in ambito L1, L2». In: Caon, F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle Classi ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra, pp. 158-171.
- Philippon, A. (1986). *Guide pour classes à plusieurs niveaux*. Cedex, Parigi: Hachette Education.
- Prodromou, L. (1992). *Mixed Ability Classes*. London: Macmillan.
- Prodromou, L. (1989). *The Mixed-ability Class and the Bad Language Learner*. *English Teaching Forum*, 27 (4), pp. 2-8.
- Prodromou, L. (2001). «Prospero's Books or Which English, Whose English?». *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica, Centro Virtual Cervantes*, 24, pp. 583-615.
- Puren, Ch. (2001). «Observation, conception et mise en œuvre de séquences de pédagogie différenciée». *Les Langues Modernes, dossier: la pédagogie différenciée*, 4, oct.-nov.-déc., pp. 10-20.
- Şalli-Çopur, D. (2005). «Coping with the Problems of Mixed Ability Classes». *The Internet TESL Journal*, 10 (8), August.
- Tice, J. (1997). *The Mixed Ability Class*. London: Richmond.
- Villalba, F.; Hernández, M. (2008). «La enseñanza de una segunda lengua (SL) y la integración del currículo». En: Ballano, I. (ed.), *I Jornada sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 95-126.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

## **Sitografia**

Teaching English. British Council. Language assistant <http://www.teachingenglish.org.uk/language-assistant> (2014-12-08)

Teaching English. British Council. Teaching tips <http://www.teachingenglish.org.uk/language-assistant/teaching-tips/adapting-materials-mixed-ability-classes> (2015-24-04).

Teaching English. British Council. Teacher motivation <http://www.britishcouncil.org/languageassistant-tips-teacher-motivation.htm> (2015-24-04).

Teaching English. British Council. Teacher motivation <https://www.teachingenglish.org.uk/article/motivation-2-teacher> (2015-24-04).

TESL-EJ. Teaching English as a second or foreign language <http://www.tesl-ej.org/ej21/cf1.html> (2015-24-04)

The Internet TESL Journal For Teachers of English as a Second Language <http://iteslj.org/> (2015-24-04).