

# UNA CLASSE A PIÙ VELOCITÀ: ORIENTAMENTI, STRATEGIE, POSSIBILITÀ PER CHI OPERA IN UNA MULTICLASSE

di Paolo Torresan

## ABSTRACT

*Come gestire le differenze di livello di competenza, laddove esse siano significative, ovvero tali da rendere difficile ad alcuni studenti lo stare al passo con il ritmo dei più avanzati, o viceversa, tali da indurre i più bravi ad annoiarsi, qualora l'insegnante favorisca invece solo i bisogni dei meno abili?*

*La nostra risposta è articolata in varie strategie, declinabili a loro volta in più tecniche<sup>1</sup>.*

## 1. LA QUESTIONE DI FONDO

Quando in classe ci sono più livelli di competenza (CAD, *classe ad abilità differenziate*; o più comunemente *multiclasse*), adottare strategie didattiche che consentano a ciascuno di lavorare secondo il proprio ritmo di apprendimento e la propria competenza rappresenta una scelta metodologica obbligata, al fine di evitare la noia di alcuni e la frustrazione di altri (cfr. Caon 2006).

Detto altrimenti, l'insegnante è tenuto a stimolare le *zone di sviluppo prossimale* presenti in aula, ritagliando, per quanto possibile, compiti su misura per i singoli allievi; per esempio, alcuni per i più capaci, altri per gli intermedi, altri ancora per i meno bravi (cfr. Hess 2003). Al tempo stesso, gli viene richiesto di far leva sull'aiuto reciproco possono offrirsi l'un all'altro durante l'esecuzione di un compito.

## 2. ORIENTAMENTI METODOLOGICI

Alla *multiclasse* deve corrispondere, perciò, una *multididattica*, nel duplice senso che il termine assume: *una didattica dai molti compiti, una didattica dai molti attori*.

Quali sono, in breve, le idee che possono sostenere la multididattica (*azioni*) e generare *format* didattici (*strategie*), declinabili a loro volta in attività puntuali (*tecniche*)?

## 2.1. DALLE AZIONI ALLE STRATEGIE

Le *azioni* cui può ricorrere il docente possono riguardare la struttura del compito (§ 2.2.1) e/o la cooperazione tra allievi (§§ 2.2.2; 2.2.3).

Ad esse, corrispondono, a loro volta, sei strategie didattiche, che ne rappresentano le declinazioni operative.

COMPITO	{ Il ricorso a più codici (§ 2.2.1) L'equilibrio tra compiti aperti e compiti chiusi (§ 2.2.2) L'allestimento di compiti eligibili (§ 2.2.3)
INTERAZIONE	L'insegnamento tra pari (§ 2.2.4)
COMPITO-INTERAZIONE	{ L'allestimento di compiti differenziati e complementari (§ 2.2.5) L'allestimento di compiti differenziati e graduati (§ 2.2.6)

L'insegnante può quindi:

- allestire *compiti polirappresentazionali* (che implicano l'utilizzo di più codici di rappresentazione; § 2.2.1);
- *alternare compiti aperti e compiti chiusi* (§ 2.2.2);
- prevedere dei *margini di autodeterminazione, a favore dell'allievo, nell'esecuzione delle attività* (§ 2.2.3);
- favorire *lo scambio e il confronto* (§ 2.2.4);
- *variare e differenziare le proposte didattiche*:
  - o prevedendo la sinergia tra più studenti nella realizzazione di un compito; ciascuno studente è responsabile di uno o più sottocompiti (*complementarietà*; § 2.2.5);
  - o allestendo più versioni di un compito, aventi ciascuna un diverso grado di difficoltà (*graduazione*; § 2.2.6)

## 2.2. DALLE STRATEGIE ALLE TECNICHE

Da ciascuna *strategia* si possono derivare diverse tecniche. Nei paragrafi che seguono ne consideriamo alcune.

### 2.2.1. IL RICORSO A PIÙ CODICI

Per *polirappresentazionalità* intendiamo il ricorso a più codici di rappresentazione (Torresan 2009a).

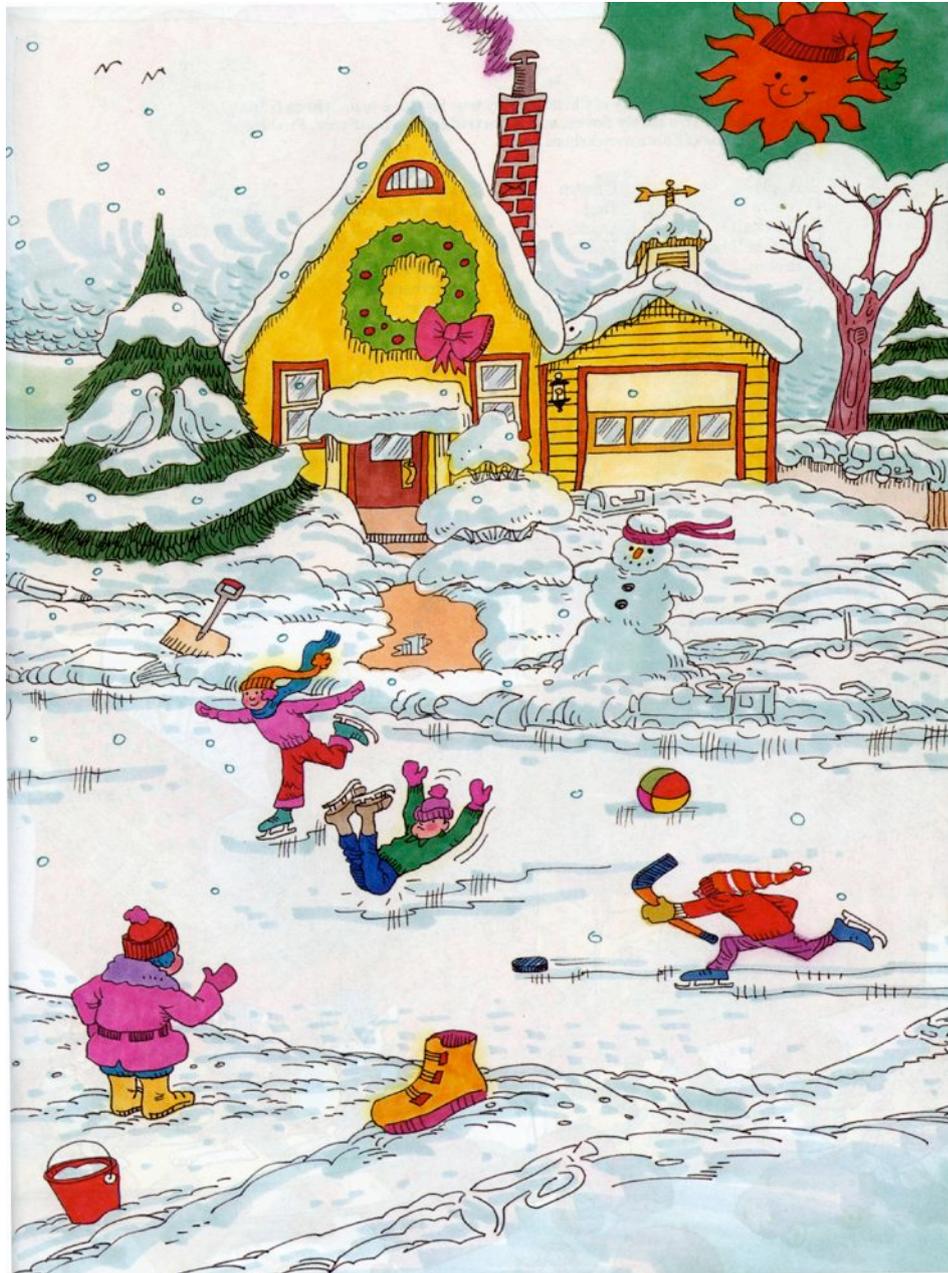
Il concetto si richiama a quello di *multisensorialità*, da cui si distingue per il fatto di comprendere linguaggi che non pertengono solo ai sensi, ma raggiungono il regno della logica, la facoltà di operare per insiemi, il ragionare sulle relazioni umane, il gestire le emozioni. Si tratta, in sostanza, delle molteplici espressioni dell'intelligenza umana, aventi – a detta di Howard Gardner, e con lui di una nutrita schiera di esperti di neuroscienze – una relativa autonomia le une rispetto alle altre, perlomeno da un punto di vista neurologico (Gardner 1983; 1999).

Alcuni di questi linguaggi, come quello cinestesico, quello musicale o quello visivo, possiedono un grado di trasparenza maggiore rispetto alla lingua<sup>ii</sup>. Pertanto, integrare quanto più possibile codici extralinguistici nell'educazione linguistica rappresenta un'ottima forma di facilitazione

Valgano come esempio il TRPS (*Total Physical Response Storytelling*) e la *Ricostruzione di conversazione* (cfr. Catizone et al. 1997), tecniche che richiedono allo studente di derivare il significato, rispettivamente, di un racconto e di un dialogo a partire dalla rappresentazione mimata degli stessi. Il contesto extralinguistico, in entrambi i casi, viene incontro al bisogno di penetrare i significati veicolati dalla lingua, opachi per chi non ne ha un discreto dominio.

Ora, a detta di Krashen, si acquisisce una lingua nel momento in cui non si è concentrati su di essa, ma su un compito cui la lingua è collegata (*Rule of Forgetting*; 1983). Nel contesto della didattica *polirappresentazionale*, l'acquisizione è più potente quanto più il compito extralinguistico (cui viene "appoggiata" la lingua) risulta *sfidante* per chi lo compie: il compito è giudicato *significativo* da chi lo svolge e quindi è più memorabile.

Si osservi, per esempio, l'immagine che segue (fig. 1). L'intelligenza spaziale è messa alla prova: lo scolaro deve scovare gli oggetti confusi in mezzo alla neve, a cui corrispondono i nomi raccolti nel riquadro sottostante.



trombetta	sega	lattina	matita	trenino
pupazzo	ombrello	macchinetta	colombi	pesce
cassetta delle lettere	lattina	calzino	labbra	catino

Fig. 1. Attività di ricognizione lessicale (l'immagine è tratta da Tallarico 2000)

Lo stesso principio è, tra l'altro, applicato a un'attività finalizzata all'apprendimento dell'alfabeto, concepita da Maria Simona Morosin (fig. 2).

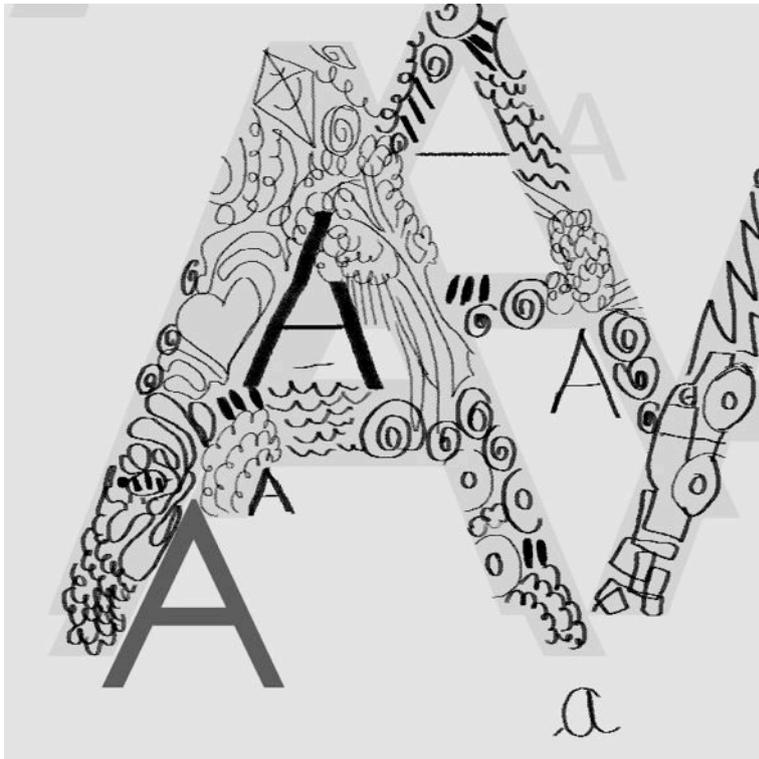


Fig. 2. *Imparare a leggere: scova tutte le "a" presenti nel disegno* (immagine gentilmente concessa da Maria Simona Morosin)

In sostanza, una *didattica polirappresentazionale*, oltre alla compresenza di codici, privilegia compiti *significativi*, che mettono in tensione, per così dire, le strategie cognitive dell'allievo.

### 2.2.2. L'EQUILIBRIO TRA COMPITI APERTI E COMPITI CHIUSI

Prodromou sostiene l'adozione di *prove aperte* in un contesto CAD (1992).

*Una prova aperta si caratterizza per il fatto di consentire una certa libertà in chi la esegue.*

Per fare lo stesso esempio su cui insiste Prodromou, mentre *un quesito a scelta multipla*, in cui l'allievo deve realizzare una discriminazione tra l'*item* corretto e i distrattori, è una *prova chiusa* (prevede cioè una sola soluzione corretta), l'interrogativo "Quando si alza il protagonista?", non corredato da alcuna opzione predeterminata dal docente o dal libro di testo, ammette più modalità di risposta: qualcuno, infatti, può rispondere in maniera generica ("al mattino"), mentre altri

possono essere più precisi ("alle otto"); altri ancora possono scrivere solo il numero ("8"), senza che la risposta venga considerata meno adeguata delle altre.

Detto in altro modo, *le prove aperte* favoriscono, stando a Prodromou, un'ampia partecipazione: ciascuno può portare a termine il compito con successo, in base alle conoscenze e al vocabolario di cui dispone, senza trovarsi nel vicolo cieco del so/non so la risposta.

Sorge però un dubbio. A decidere la difficoltà di un compito non è solo il *format* (*chiuso vs aperto*) ma anche come viene impostato il compito, ovvero la difficoltà intrinseca del compito.

Tornando all'esempio di prima: una *domanda aperta* può prevedere, nei casi in cui sia impiegata per una lettura intensiva, una ricognizione approfondita delle informazioni, senza fornire, in sé stessa, alcun appiglio per la risposta; mentre *il quesito a scelta multipla*, pur presentando distrattori, che appunto hanno la funzione di "deviare" l'attenzione, offre, mediante l'ostensione dell'*item* corretto, un indizio utile allo studente.

Si consideri, per esempio, questo brano in tedesco (tratto dall'edizione *online* del *Suddeutsche Zeitung* del 22 ottobre 2010 < <http://www.sueddeutsche.de/>>)<sup>iii</sup>:



### London: Map Marathon – Die Kunst der Landkarten

Eine Bühne, 50 Künstler, 20 Stunden Zeit: Kurator Hans Ulrich Obrist lud in London zu einem Veranstaltungs-Marathon rund um die Karten des 21. Jahrhunderts.  
(Von Laura Weissmüller)

Si mettano ora a confronto la *domanda aperta* che segue

„Worüber spricht der Artikel?„ (di cosa parla l'articolo)

con la sua *versione a scelta multipla*, qui sotto:

„Worüber spricht der Artikel?„

- a) Eine Bühne, 50 Künstler, 20 Stunden Zeit
- b) London
- c) 21 Jahrhunderts
- d) Eine Landkarte Marathon<sup>iv</sup>

Quale dei due *format* risulta agevolare lo studente che non conosce o conosce poco il tedesco?

Abbiamo sottoposto i due quesiti –*la domanda aperta* e *il quesito a scelta multipla* (prima l'uno e poi l'altro)– a un primo gruppo di quindici studenti brasiliani di italiano (B1), privi di alcuna nozione di tedesco (gruppo A); successivamente

l'esperimento si è ripetuto con un secondo campione di quindici intervistati (di varie nazionalità, tutti comunque accomunati dal fatto di avere una lingua neolatina come lingua madre e di essere, anch'essi, sprovvisti di alcuna conoscenza del tedesco), ai quali però la domanda fondamentale (*di cosa parla l'articolo?*) è stata tradotta in LM (gruppo B).

Nel primo caso, chi doveva rispondere aveva un compito arduo: doveva capire cosa volesse dire la domanda e immaginare quale fosse la risposta. Ecco il prospetto riassuntivo delle risposte:

<b>GRUPPO A</b>	Ha risposto	Non ha formulato alcuna risposta	Ha risposto correttamente	Ha risposto in maniera errata	Totale numero intervistati
Domanda aperta	4	11	2	2	15
Quesito a scelta multipla	14	1	7	7	

Alla domanda aperta hanno risposto in pochi (meno del 30%), molti invece si sono sbilanciati con il quesito a scelta multipla, con un discreto successo (la metà ha risposto correttamente).

Nella domanda si è rivelato poco trasparente l'avverbio "Worüber": coloro che hanno risposto correttamente hanno inteso riguardasse il tema dell'articolo (2/15 nella domanda aperta; 7/15 nel quesito a scelta multipla); altri hanno ipotizzato avesse a che fare con il luogo (1/15 nella domanda aperta; 5/15 nel quesito a scelta multipla), altri ancora con il tempo (1/15 nel quesito a scelta multipla), alcuni, invece, con la quantità (1/15 nella domanda aperta); una sola persona non ha espresso alcuna opinione al riguardo (né nella domanda aperta né nella scelta multipla).

Nel secondo gruppo (B) il lavoro a carico degli intervistati era minore; avevamo tradotto loro la domanda, a loro spettava semplicemente fornire la risposta (anche questa volta prima veniva somministrata la domanda aperta, poi l'esercizio a scelta multipla).

Ci attendevamo due risultati:

- che una percentuale maggiore rispetto al gruppo A avrebbe risposto correttamente;
- che le risposte corrette alla domanda aperta sarebbero state, ancora una volta, inferiori a quelle corrette al quesito a scelta multipla.

E così in effetti è stato, come si evince nel riquadro che segue.

<b>GRUPPO A</b>	Ha risposto	Non ha formulato alcuna risposta	Ha risposto correttamente	Ha risposto in maniera errata	Totale numero intervistati
Domanda aperta	13	2	3	12	15
Quesito a scelta multipla	15	-	12	3	

Tuttavia, mentre lo scarto delle risposte corrette della domanda aperta è molto contenuto, vi è un considerevolissimo incremento alle risposte corrette fornite al quesito a scelta multipla.

Ora, da questa rapida indagine si evince che il *compito aperto* non è sempre garanzia di facilitazione, come dicevamo: si può rivelare più difficile di uno *chiuso*. In altre parole: in sede di *testing*, il fatto di avere dei *format chiusi*, con più possibilità di opzione, può rivelarsi di ausilio per lo studente.

La tesi di Prodromou dunque, dovrebbe essere rivista?

Ad un primo giudizio, saremmo tentati di dire di sì. In entrambi i gruppi parecchi studenti hanno fornito la risposta corretta solo nel quesito a scelta multipla, dopo aver fornito una risposta sbagliata nella domanda aperta (è successo anche il contrario, come si vede nel riquadro che segue, ma è stato un caso singolare)<sup>v</sup>.

	Domanda aperta corretta/ Quesito a scelta multipla errato	Domanda aperta incorretta/ Quesito a scelta multipla corretto
<b>GRUPPO A</b>	-	4
<b>GRUPPO B</b>	1	9

Se però guardiamo da vicino la natura delle risposte (e quindi dal piano del prodotto scendiamo a quello del processo) ci attende una interessante sorpresa. Senza che venisse richiesto loro, la maggioranza dei partecipanti del secondo gruppo (9/15) ha fornito una risposta in LM, sentendosi legittimati a farlo perché la domanda era stata tradotta (contravvenendo, comunque, alle indicazioni del somministratore che chiedeva loro di "prendere" la risposta dal testo in tedesco, senza ricorrere alla LM); un comportamento analogo è stato invece molto ridotto nel primo gruppo (2/10).

Ora, è proprio attraverso le loro risposte in LM che riusciamo a sondare i processi di comprensione messi in atto (in taluni casi, alcuni intervistati hanno dato prova di una raffinata consapevolezza metacognitiva)<sup>vi</sup>.

Per sette intervistati su quindici del gruppo B, quindi circa la metà, la maratona di cui si parla nel testo è un evento sportivo (così vale anche per i due intervistati del gruppo A che scrivono e commentano in LM), non culturale. Gli stessi, quando scelgono l'opzione corretta, "Landkarte Marathon", immaginano confermata la loro ipotesi di partenza (maratona: 42 km di corsa)!

Questo dato ci fa ritenere che il quesito a scelta multipla, benché possa facilitare la formulazione di una risposta corretta<sup>vii</sup> (l'ostensione dell'item corretto, pur se mescolato con gli altri, può valere come suggerimento), rischia di lasciare in ombra i processi che hanno determinato la risposta dell'allievo e, di conseguenza, non offre all'insegnante la garanzia di sapere se quegli ha effettivamente compreso il testo (cfr. Alderson 2000: 220).

Una domanda aperta consente, invece, di cogliere i processi (specie se ad essa è possibile rispondere in LM). Chi viene facilitato, in tal caso, è più l'insegnante che l'allievo: può reperire informazioni sul tipo di ragionamento messo in atto dal lettore/ascoltatore, sulla difficoltà del testo e sulla validità dello stesso esercizio di verifica.

Apriamo ora una doverosa parentesi, per definire con spirito critico la questione *aperto/chiuso*.

Una *prova aperta* –abbiamo detto, calcando la definizione di Prodromou– si caratterizza per il fatto di consentire una certa libertà in chi la esegue.

La facoltà di scegliere il modo mediante il quale rispondere a uno stimolo –facoltà che la *domanda aperta* consente– si *oppone* al vincolo presente in un *quesito a scelta multipla* o a una *domanda polare*, dove il soggetto è tenuto, invece, a scegliere l'opzione corretta. Tuttavia, ogni *domanda aperta*, quindi anche quella che già formulammo

„Worüber spricht der Artikel?“

è "meno aperta" rispetto alle domande che lo stesso allievo, in fase di lettura (o di ascolto, in caso) si pone (inconsiamente per lo più), e che possono essere elicitate attraverso una consegna del tipo:

„Sag mir etwas über den Artikel" (dimmi qualcosa circa l'articolo).

In questa occasione lo studente è ancor più "libero" di dire la sua.

E ancora, come in un gioco di scatole cinesi, ci può essere una libertà maggiore nel caso in cui lo scambio non avvenga con l'insegnante (visto comunque, dall'apprendente, come il depositario del "senso" dell'articolo, e quindi persona cui non è facile esprimere quello che si pensa: il timore di sbagliare, e quindi di apparire ignoranti, può far preferire il silenzio alla parola) ma con un altro studente<sup>viii</sup>.

La supposta libertà è dunque l'estremo di una *opposizione* o il digradare un *continuum*?

Stando al nostro ragionamento, l'ipotesi del *continuum*, che fa supporre che, per ogni attività, si dia una variante che allarga o restringe il campo di scelta dell'allievo, pare la più adatta.

Se, per esempio, anziché confrontarsi liberamente con il compagno sul contenuto letto, senza la frapposizione di alcun compito da eseguire –come abbiamo accennato poc'anzi– il soggetto dovesse svolgere una breve ricognizione lessicale e, a partire da quella, confrontarsi con un compagno sui contenuti del testo, come nell'attività descritta qui sotto (tratta da Rinvolucro 2002), potremmo pensare ad una tecnica di certo meno aperta rispetto al libero confronto, eppur tuttavia più aperta di una *domanda aperta* (perlomeno, stando alla definizione ampia di *domanda aperta* che viene attribuita a ogni quesito la cui risposta non sia *sì/no*).

- *L'insegnante distribuisce il testo da leggere.*
- *Ogni studente sottolinea 5 parole che gli piacciono e le riferisce al compagno, motivando le ragioni della preferenza.*
- *Affinché gli studenti ritornino sul testo, l'insegnante può chiedere loro, successivamente, di sottolineare 5 parole che non piacciono loro, le comunicano ad un nuovo compagno e spiegano la loro scelta.*

Dunque, torniamo a dire: la *domanda aperta*, così come è generalmente intesa, è una attività *relativamente aperta*, in quanto a domanda eterodiretta.

Chiudiamo la parentesi e traiamo delle indicazioni metodologiche.

Posto che il concetto di *apertura/chiusura* è assai ampio, ci pare che, muovendosi sul versante della *chiusura*, possiamo trovare forme adatte di *scaffolding* (i.e. *andamiaje*, facilitazione) per i livelli più bassi, specie se si procede con indagini che riguardano questioni più ampie e facilmente individuali (per esempio: numero e sesso delle persone coinvolte nello scambio), per poi passare a dirigere l'attenzione su questioni più circoscritte. Al tempo stesso, però, l'ostensione a sole *esercitazioni chiuse* corre il rischio di irretire il lavoro dello studente e di impedire sia riconosciuta l'originalissima ricostruzione dei significati operata da ogni apprendente –finanche da quello che ha una conoscenza minima della lingua.

In conclusione, ci pare saggio dosare sapientemente varie tecniche, attingendo a quel *continuum* tra *aperto/chiuso* cui abbiamo dato accenno, facendo attenzione ai limiti che ciascun *format* può comportare, considerando pure bisogni e stili di apprendimento di ogni studente (uno studente dallo stile divergente tende a preferire *compiti quanto più aperti*, mentre uno studente dallo stile convergente, al contrario, avrà una predilezione per *compiti chiusi*). Benché lo *scaffolding* esterno (*compiti chiusi*) rappresenti una forma di facilitazione per i livelli bassi, è opportuno allenare gli studenti, già ai livelli iniziali, a misurarsi con il testo, sollecitandoli ad un confronto libero e autonomo.

Anche nel caso dell'*output* alternare *compiti aperti* a *compiti chiusi*, vale a dire compiti nei quali l'allievo ha ampia possibilità di scegliere di cosa parlare a compiti nei quali è accompagnato passo passo (e valutare come i singoli reagiscano ad essi, in base al livello, alla biografia linguistica, al modo in cui i compiti sono

confezionati, al fatto che vi sia o meno una condivisione con il compagno, ecc.) vale come un orientamento generale<sup>x</sup>.

Nel paragrafo che segue indaghiamo un altro aspetto della libertà, più ampio ancora, se vogliamo. Essa viene vista non tanto come la facoltà dell'allievo di decidere come rispondere ad un determinato stimolo, quanto come la opportunità di adeguare lo stimolo a sé o di scegliere tra vari stimoli.

### 2.2.3. L'ALLESTIMENTO DI COMPITI ELIGIBILI

Si consideri il seguente *completamento di frase*; ad ogni allievo è riconosciuta la facoltà di scegliere quante e quali frasi completare, e come completarle:

- a) *Quando sono arrabbiato,.....*
- b) *....., mi rende molto triste.*
- c) *Quando parlo in italiano.....*
- d) *Quando faccio un errore, .....*
- e) *L'altro giorno ero molto felice, perché.....*
- f) *Di solito, il sabato.....*

L'attività consente all'allievo di svolgere il compito, sulla base della percezione che egli ha della propria competenza, quindi di autoregolarsi.

A tutti è garantita, in altre parole, l'opportunità di sperimentare una sensazione di successo (Bowler, Parminter 1999: 14, la traduzione è nostra):

All'inizio gli studenti possono sopravvalutare la loro competenza e scegliere la consegna più difficile, oppure possono andare sul sicuro e scegliere quella più facile. In ogni caso, quando abbiamo offerto più volte alla classe una varietà di consegne gli studenti cominciano ad optare – magari sulla base di qualche suggerimento – per un compito realistico per il loro livello, fattibile, che presenta cioè un certo grado di sfida e che non è noioso.

Assai proficuo, benché non sia necessariamente una parte integrante dell'attività, può rivelarsi, infine, lo scambio con i compagni. È il tema di cui parliamo nel § che segue.

### 2.2.4. L'INSEGNAMENTO TRA PARI

Il *peer tutoring* o *peer teaching* comprende ogni forma di ausilio che gli studenti offrono gli uni agli altri prima, prima, durante o dopo lo svolgimento di un compito. In un'ottica vygostskyana, l'altro, il più esperto, sia egli insegnante o studente più competente, ricopre un ruolo decisivo per la crescita cognitiva del singolo.

Una multiclasse è, di conseguenza, un terreno fertile perché si diano rapporti di scambio, di confronto e di aiuto.

Si badi: a trarne beneficio non è solo l'allievo meno competente, che ha modo di apprendere dal compagno, ma anche quello più competente, che è tenuto a rielaborare e ripetere (quindi fissare) quanto appreso<sup>x</sup>.

Molte sono le occasioni di apprendimento tra pari.

Per esempio, l'allievo che, più rapido degli altri, termina un compito in anticipo può avere una retroalimentazione immediata da parte dell'insegnante e agire quindi da "assistente" nella revisione del lavoro dei compagni.

Il *peer teaching* può procedere secondo due direzioni:

- favorire l'azione di mediazione da parte dei più bravi verso i meno bravi;
- stimolare l'intervento di questi ultimi, spingendoli a vincere la tentazione alla passività.

A riguardo di quest'ultimo punto, spesso negletto nella pratica docente, a fronte della sproporzione nella partecipazione ai dibattiti, l'insegnante può provvedere a misure di regolazione, imponendo a tutti una certa quantità di interventi (limite al quale si devono adeguare tanto gli estroversi, che magari vorrebbero intervenire di più, quanto i timidi, che hanno bisogno, invece, di essere spronati)<sup>xi</sup>.

Più in generale, ogni scambio che precede, accompagna o segue lo svolgimento di un compito, sia esso limitato alla coppia o gestito in un gruppo, si configura come assai proficuo per l'equalizzazione delle *zone di sviluppo prossimale*, sia in termini di abilità che in termini di competenze<sup>xii</sup>.

Nei paragrafi che seguono, osserviamo come questo scambio possa diventare parte integrante del compito stesso, anziché essere una parentesi che precede il compito, vi si sovrappone o vi si aggiunge.

## 2.2.5. L'ALLESTIMENTO DI COMPITI DIFFERENZIATI E COMPLEMENTARI

Si considerino i seguenti cruciverba, realizzati con un *software* gratuito, *Eclipse Crossword* <[www.eclipsecrossword.com](http://www.eclipsecrossword.com)>. Contrariamente a ciò che avviene di solito, ovvero alla somministrazione di una griglia da completare sulla scorta di varie definizioni, qui le parole da inserire vengono già fornite allo studente; a lui spetta scrivere, invece, le definizioni, da passare poi, assieme a una griglia vuota, a un altro studente.

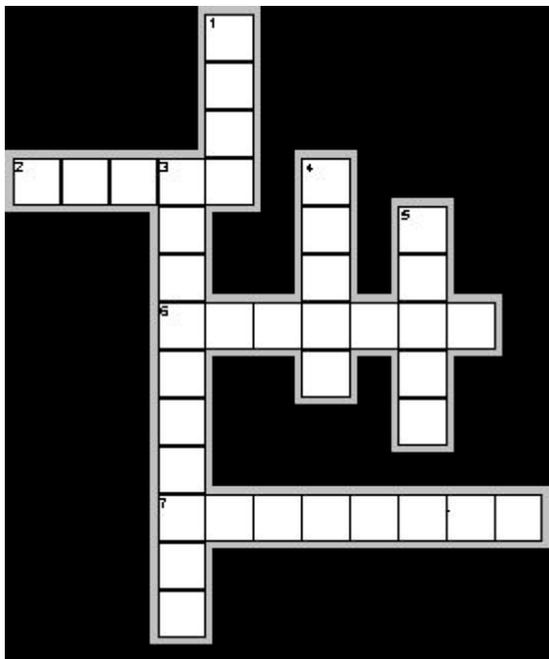
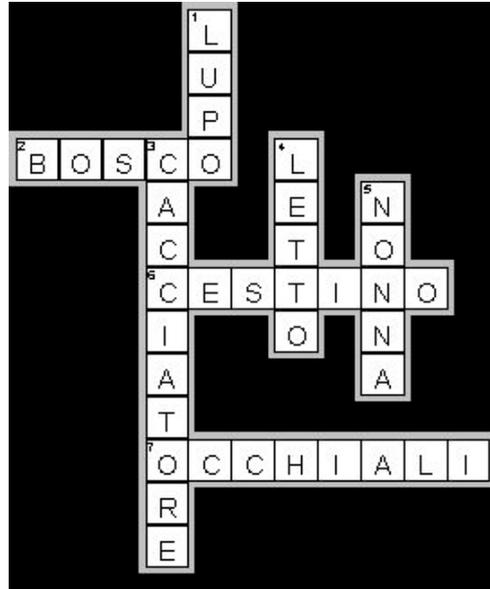
Il compito è duplice: si consolida la competenza lessicale e si esercita l'abilità di scrittura.

Il cruciverba può essere realizzato in coppia o in un piccolo gruppo. Si leggano in tal senso le seguenti istruzioni (l'attività è pensata per una classe di bambini: i termini fanno parte del lessico presente nella favola di Cappuccetto Rosso):

- Agli studenti A e B viene consegnato il foglio di lavoro 1, mentre agli studenti C e D il foglio di lavoro 2.
- Ogni coppia ha il compito di scrivere le definizioni corrispondenti alle parole presenti nella griglia piena.

- *La coppia taglia il foglio seguendo l'indicazione del tratteggio e trasmette la griglia vuota all'altra coppia.*
- *La coppia che riceve ha il compito di completare la griglia vuota sulla base delle definizioni scritte dai compagni.*

Foglio di lavoro 1



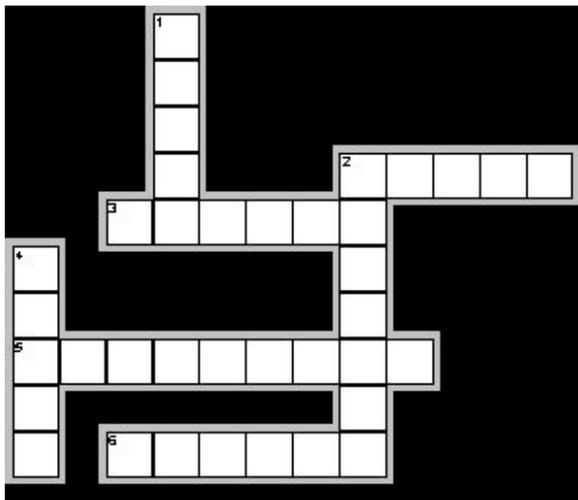
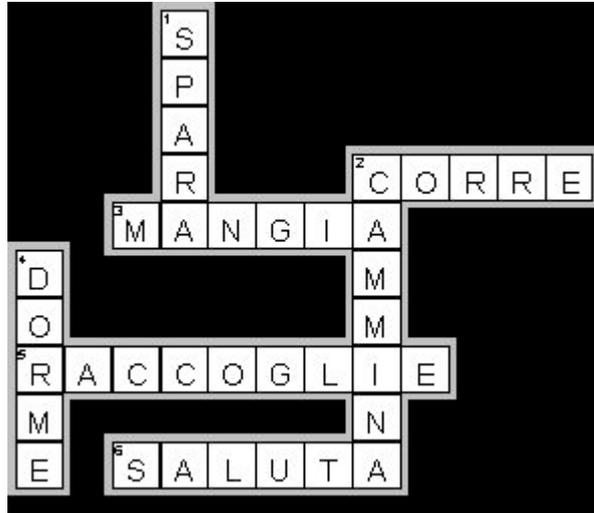
**Orizzontali**

2. ....  
6. ....  
7. ....

**Verticali**

1. ....  
3. ....  
4. ....  
5. ....

Foglio di lavoro 2



**Orizzontali**

- 2. ....
- 3. ....
- 5. ....
- 6. ....

**Verticali**

- 1. ....
- 2. ....
- 4. ....

Più in generale, tutte le attività che si ispirano ai principi del *Cooperative Learning* rientrano nella logica della *complementarietà*<sup>xiii</sup>: l'apporto dell'uno risulta imprescindibile per il completamento dell'attività da parte dell'altro.

Un luogo privilegiato per impostare una *didattica differenziata complementare* è la realizzazione di *progetti*.

I *progetti* rappresentano attività centrate sul raggiungimento, da parte di più studenti, di un obiettivo comune, spesso di natura extralinguistica o comunque in cui la lingua non ha un valore prioritario; a coagulare le forze dei partecipanti, è la confezione di un prodotto, sia esso un *depliant* turistico, un cortometraggio, una videopoesia, un fotoracconto, un *blog*, ecc.<sup>xiv</sup>.

Nel modulo Alias "Metodologia ludica e lingua seconda", che rientra nell'attività formativa promossa dal Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università Ca' Foscari di Venezia, Fabio Caon e Sonia Rutka (2005) descrivono l'itinerario da seguire per organizzare un *progetto contraddistinto da compiti differenziati e complementari*:

*Si presenta uno stimolo rivolto a tutto il gruppo*: ad esempio un gioco, o una filastrocca o, per gli alunni più grandi, l'organizzazione di una visita di istruzione.

*Si impartono quindi delle attività comuni*: ascolto, ripetizione della canzone, indagine sulla presenza del gioco nelle diverse culture, confronto d'opinioni per capire quale potrebbe essere una meta piacevole per la visita

A seguito di questo primo lavoro 'comune', *si organizzano dei gruppi di lavoro* (divisi, secondo la specificità della vostra realtà scolastica, in gruppi d'età, di 'livello', di lingua d'origine) *che sviluppino una particolare attività didattica* da voi pensata. Nel caso del gioco, ad esempio, un gruppo potrà raccogliere e disegnare su un foglio i materiali occorrenti per preparare il gioco, un altro potrà occuparsi della scrittura delle regole, un altro potrà inventare e trascrivere o registrare alcune 'conte' o filastrocche utilizzate nei vari paesi per decidere il turno di gioco e così via. *L'importante è, è sempre bene ricordarlo, che il tipo di lavoro assegnato dovrà essere basato sulle competenze degli alunni.*

Si possono poi prevedere dei *momenti di scambio delle informazioni acquisite*, in modo da sviluppare la comunicazione orale e far condividere il lavoro di ogni gruppo alla classe.

Una volta concluse queste attività differenziate, *si può tornare ad un lavoro collettivo* – in modo che gli alunni possano, da un lato dare un senso al loro lavoro godendosi liberamente il loro gioco, rilassandosi e rimotivandosi per un lavoro successivo, dall'altro reimpiegare, in un contesto vero e con scopi reali, la lingua appresa.

Qualora invece, anziché limitarci a provvedere all'incastro dei compiti, e quindi alla resa di attività *complementari*, provvediamo a confezionare più versioni di

uno stesso compito, aventi un diverso grado di difficoltà, attuiamo una *graduazione dei compiti*. Di questa strategia parliamo nel paragrafo che segue.

### 2.2.6 L'ALLESTIMENTO DI COMPITI DIFFERENZIATE E GRADUATI

Rose usa una bella metafora per rappresentare la multiclasse (1997: 13):

Una metafora efficace per una classe ad abilità miste è quella dell'ascensore. Occorre, per prima cosa, che ciascuno entri nell'ascensore. Ci sarà chi ci entrerà rapidamente, chi dovrà invece essere spinto. Alcuni studenti raggiungeranno la sommità dell'edificio, altri dovranno fermarsi al terzo piano e altri ancora al primo, ma ciascuno avrà modo di raggiungere una certa altezza. A classe conclusa, ognuno studente può lasciare l'aula con il sentimento di aver fatto qualcosa che lo ha messo alla prova e di aver conseguito un certo risultato.

Il pensiero descritto potrebbe essere ben rappresentato dal detto "a ciascuno il suo": ogni studente va messo alla prova secondo il carico linguistico che può affrontare.

In termini metodologici la *graduazione* comporta l'allestimento di attività di diversa difficoltà, facenti capo allo stesso *format* e/o allo stesso *input*<sup>xv</sup>.

Beninteso, possiamo avere un *compito differenziato complementare graduato*.

Si pensi a cruciverba complementari (come quelli dell'attività presentata nel § precedente) che presentino una diversa difficoltà.

O ancora si pensi ad un *incastro di immagini differenziato e complementare* (Torresan 2009c), oppure esercizi di insiemistica graduati secondo tre ordini di difficoltà:

GRUPPO	CONSEGNA	GRADO DI DIFFICOLTÀ
1	Scrivi quanti più animali ti vengono in mente	•
2	Scrivi quanti più animali della fattoria ti vengono in mente	••
3	Scrivi quanti più animali vivono in acqua ti vengono in mente	•••

Oppure si immagini di disporre di due versioni di uno stesso testo: una autentica e una semplificata, ovvero caratterizzata da un maggiore indice di comprensibilità (Amoruso 2010): si può decidere di assegnare la prima agli studenti meno

competenti e la seconda a quelli più abili, o lasciare che siano gli studenti stessi ad autoregolarsi nella scelta del testo dal comprendere.

Si possono concepire altresì attività di reimpiego graduate (*cloze* facilitati – vale a dire con parole in calce – versus *cloze* non facilitati, senza parole in calce) o, ancora, attività di analisi differenziate (Forzoni 2005).

Si vedano, per esempio, le seguenti varianti di una lettura analitica, ciascuna delle quali comporta una peculiare riflessione sulla lingua.

*La classe legge il seguente testo (tratto da Favaro et al.1998: 329):*

*Tutti gli anni la stessa storia! Quando arriva il momento di decidere per le vacanze, in famiglia scoppia la guerra, non siamo mai d'accordo.  
Io, il capofamiglia, sono amante della montagna; ci abiterei tutto l'anno e perciò passerei quei pochi giorni di ferie sulle Dolomiti. Mia moglie invece farebbe volentieri dei viaggi all'estero. Ogni anno visiterebbe un paese diverso; insomma andrebbe di qua e di là in giro per il mondo.  
I nostri due figli invece sono d'accordo fra loro, passerebbero tutte le loro vacanze su una spiaggia in riva al mare e non si sposterebbero di là fino all'ultimo minuto dell'ultimo giorno.  
Allora parliamo e litighiamo, ma alla fin bisogna pur decidere!*

*Viene chiarito che gli studenti possono lavorare individualmente o a coppie: ciascuno studente/ciascuna coppia può scegliere il compito da realizzare, tenendo conto del diverso grado di difficoltà.*

STUDENTE/ COPPIA	CONSEGNA	GRADO DI DIFFICOLTÀ
1	Sottolinea tutti i presenti indicativi e i condizionali presenti	●
2	Sottolinea tutti gli aggettivi	●●
3	Cancella tutte le parti del testo che sono superflue (ripetizioni, informazioni inutili, ecc.)	●●●

*L'attività si può concludere con un confronto tra studenti/ coppie che hanno svolto uno stesso compito, e infine con un confronto tra studenti che hanno svolto compiti diversi.*

La *gradazione* può accompagnarsi, inoltre, a dei cosiddetti *compiti di riserva*: prima dell'eventuale confronto finale, o comunque al termine dello svolgimento del compito assegnato, a ciascuno studente (ciascuna coppia/ ciascun gruppo) che termini in anticipo rispetto agli altri possono essere affidate ulteriori prove. I *compiti di riserva*, in tal senso, permettono una gestione ottimale dei tempi

morti: i più veloci non devono aspettare che i meno veloci terminino il lavoro; viene dato loro qualcosa da fare nel frattempo. In riferimento all'attività descritta sopra, le seguenti domande, volte ad approfondire ulteriormente l'analisi del testo, valgono come *compiti di riserva*:

- a. Nella frase iniziale manca un verbo, quale?
- b. Il pronome "ci" nell'espressione "ci abiterei", a cosa si riferisce?
- c. Quale altra parola potresti usare al posto di "perciò"?
- d. Perché nella frase "passerei quei pochi giorni" si usa il termine "quei" e non "quelli"?
- e. Nella esclamazione finale, "bisogna pur decidere", quale termine potresti usare al posto di "pur"?

Anche i *compiti di riserva* possono presentare caratteristiche di *eligibilità* (per esempio, lo studente è tenuto a rispondere almeno alla metà delle domande di cui sopra).

### 3. CONCLUSIONI

*No one is left behind*, "nessuno resta indietro", è il motto che ben esprime il carattere principale di una didattica inclusiva: riconoscere ad ogni studente l'opportunità di apprendere ed elaborare i contenuti linguistici secondo le strategie di cui dispone.

In questo saggio abbiamo considerato come si possa realizzare tale proposito in un'aula di lingua. Le nostre proposte, corredate di numerosi esempi, prevedono che l'insegnante si muova su due fronti:

- *il compito* (puntando a un equilibrio tra compiti aperti e compiti chiusi; consentendo margini di eligibilità; articolando il compito e differenziandolo in vari sottocompiti);
- *la classe* (impostando modalità di lavoro che consentano scambi e confronti tra gli allievi).

Come un direttore d'orchestra tiene a mente i ruoli e gli stili di tutti gli orchestrali, così un insegnante attento gestisce la diversità perseguendo un'armonia, laddove un occhio inesperto, invece, coglierebbe solo dissonanza.

### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ALDERSON J. C., 2000, *Assessing Reading*, CUP, Cambridge.  
AMORUSO C., 2010, *In parole semplici*, Palumbo, Palermo.  
BOWLER B., PARMINTER S., 1999, "Mixed Level Teaching: Tiered Tasks & Bias Tasks", *English Teaching Professional*, 5, 14.  
CAON F., 2006 (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.

- CAON F., RUTKA S., 2005, "Metodologia ludica e lingua seconda", Modulo Alias. <www.itals.it>.
- CATIZONE P., HUMPHRIS C., MICARELLI L., 1997, *Volare 1. Guida per l'insegnante*. Dilit, Roma.
- COMOGLIO M., CARDOSO M. A., 1996, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma.
- D'ANNUNZIO B., DELLA PUPPA F., 2006, "L'unità stratificata e differenziata: un modello operativo per le CAD", in Caon F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia, 138-155.
- FAVARO G., BETTINELLI G., PICCARDI E., 1998, *Insieme. Corso di italiano per stranieri*, La Nuova Italia, Firenze.
- FORZONI A., 2005, "[La gestione di una classe ad abilità miste: alcuni consigli e la strategia delle attività differenziate e della circolazione delle informazioni](#)", *Bollettino Itals*, 3, 9.
- FRIED-BOOTH, D. L. 1987, *Project Work*, Oxford, Oxford University Press.
- GARDNER H., 1983, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
- GARDNER H., 1999, *Intelligences Reframed: Multiple Intelligences in the 21<sup>st</sup> Century*, New York, Basic Books.
- HESS N., 2003, *Teaching Large Multilevel Classes*, Cambridge University Press, Cambridge.
- KAGAN S., 1994, *Cooperative Learning*, Resources for Teachers, San Clemente.
- KRASHEN S., 1983, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford.
- MOROSIN M. S., 2008, *Repetition in Language, Learning and Teaching*, Tesi di dottorato, Università Ca' Foscari, Venezia.
- PRODROMOU L., 1992, *Mixed Ability Classes*, MacMillan, London.
- RINVOLUCRI M., 2002, *Humanising Your Course Book*, Delta, London.
- ROSE P., 1997, "Mixed Ability: An 'Inclusive' Classroom", *English Teaching Professional*, 3, 3.
- SWAIN M., Lapkin S., 1995, "Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning", *Applied Linguistics*, 16, 3, 371-391.
- TALLARICO A., 2000, *Where are They? More than 1000 Fun Things to Search and Find*, Kidsbooks, New York.
- THORNBURY S., 1997, "Reformulation and Reconstruction: Tasks that Promote Noticing", *ELT Journal*, 51, 4, 326-334.
- TORRESAN P., 2009a, "Polirappresentazionalità e circolarità nella didattica dell'italiano", *Zeitschrift für Romanische Sprachen und Ihre Didaktik*, 3, 2, 81-90.
- TORRESAN P., 2009b, "Grado di accettazione e percezione di utilità di tecniche di comprensione da parte di insegnanti carioica: valutazione qualitativa e analisi fattoriale delle corrispondenze", *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, 20, 7, 83-10.
- TORRESAN P., 2009c, "[Ricostruzione cooperativa di una storia per immagini con compiti differenziati](#)", *Bollettino Itals*, 7, 31.

---

## NOTE

<sup>i</sup> Un ringraziamento a Maria Simona Morosin per l'illustrazione.

<sup>ii</sup> In riferimento alla versione originale di un film straniero prodotto in un paese di cui non conosciamo la lingua, per esempio, se vediamo uno spezzone senza audio comprendiamo di più cosa sta succedendo rispetto a quanto potremmo comprendere se ascoltassimo, invece, i soli dialoghi.

<sup>iii</sup> Traduzione nostra: "Londra. Maratona delle carte geografiche. **L'arte della cartografia.** Uno stand, cinquanta artisti, venti ore: il curatore Hans Ulrich Obrist invita a una manifestazione-maratona a Londra sulle carte geografiche del 21 secolo (a cura di Laura Weissmüller)".

<sup>iv</sup> "Di cosa parla l'articolo? a) Uno stand, 50 artisti, 20 ore; b) Londra; c) 21 secolo; d) Una maratona sulle carte geografiche".

<sup>v</sup> È il caso di una insegnante brasiliana, Fernanda Araujo, che, pur avendo risposto correttamente alla domanda aperta, ha scelto l'item errato nel quesito a scelta multipla. Alla nostra domanda sulle ragioni di questa discrepanza, ha risposto: "le varie voci [si legga: i distrattori] della scelta multipla mi hanno confusa e mi hanno persuasa che l'ipotesi formulata durante la risposta alla domanda aperta non fosse corretta".

<sup>vi</sup> Ha scritto Adriana Nuñez, insegnante di italiano di Cordoba (Argentina): "Penso che l'articolo parli di una maratona che si svolgerà a Londra per il titolo e ho potuto relazionare le parole MARATHON e MARATONA, che sono molto simili. Potrebbe anche dire che parte da Londra e si svolgerà in parecchie città, visto che nel titolo possiamo leggere: MAP MARATHON e si possono vedere illuminati alcuni posti dentro l'immagine che mi fanno pensare ai posti che faranno parte del percorso e che potrebbero essere quelli che vengono enumerati all'inizio del testo".

<sup>vii</sup> Ne sono convinti anche gli insegnanti carioca sottoposti ad una ricerca in cui chiedevamo loro quali fossero le attività di comprensione che preferivano: la maggioranza, pur ridendole noiosi e demotivanti nel caso in cui se ne abusano, guardavano con favore gli esercizi chiusi quali *format* che facilitano lo studente dei livelli più bassi (Torresan 2009a).

<sup>viii</sup> Così, è per esempio, ulteriore inciso, nella bellissima tecnica autogestita (che avviene senza alcun intervento dell'insegnante), pensata all'interno della *Dilit International House* di Roma: *l'ascolto/lettura ripetuto/a con scambio di informazioni* (Catizone et al. 1997). Si tratta di un'attività in cui agli studenti, a seguito di molteplici ascolti/letture di un brano, sono chiamati a confrontarsi con i compagni su quanto ascoltato/letto.

<sup>ix</sup> Pure in questo frangente, una traccia che intenda valere da guida per una produzione orale/scritta (come la seguente: "Descrivi una città che ti piace, menzionando: i luoghi più importanti, le vie principali, i negozi che un turista può visitare, i locali tipici") può costituire per taluni un valido appoggio, mentre per altri può significare una costrizione, una limitazione della propria creatività.

<sup>x</sup> Per chi vuole approfondire il ruolo della ripetizione nell'apprendimento linguistico, consigliamo di leggere le ricerche presentate in Morosin 2008.

<sup>xi</sup> Questo *format* cooperativo è chiamato *Talking Chips* da Spencer Kagan (1994).

<sup>xii</sup> Sul raffinamento della lingua e sulla maggiore fluenza dovuti a processi di ripetizione dell'*output*, si leggano Swain, Lapkin 1995 e Thornbury 1997.

<sup>xiii</sup> A contraddistinguere il *Cooperative Learning* è l'operare in gruppi piccoli (al massimo 3-4 persone), ai cui membri viene affidato un compito specifico (per esempio la ricostruzione di un testo o lo svolgimento di una ricerca), che risulta imprescindibile per la realizzazione dell'obiettivo comune (*principio dell'interdipendenza positiva*). Ognuno, peraltro, sa chi fa che cosa (*principio*

---

*della trasparenza*) e contribuisce con la sua parte all'esito del lavoro di gruppo (*principio della responsabilità*; cfr. Comoglio, Cardoso 1996).

<sup>xiv</sup> Per approfondimenti, cfr. Fried-Booth 1987.

<sup>xv</sup> Altri usano il termine "stratificato" (D'Annunzio, Della Puppa 2006).