



## La collana

Il nome di una collana ne sintetizza la natura, e in questo caso la titolazione è chiara. In questa collana abbiamo *studi* e non buone pratiche, rassegne generali, analisi di casi particolari: sono riflessioni organiche *sull'insegnamento* e non sulla forma, la storia, la tipologia delle singole lingue né sulla comparazione tra due o più lingue.

Il progetto è quello di fornire strumenti caratterizzati da una duplice natura:

- da un lato, *ricerca scientifica*, finalizzata quindi all'incremento quantitativo e al perfezionamento qualitativo della conoscenza sull'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere, (per questa ragione ogni volume passa il vaglio di un comitato scientifico di forte prestigio);
- dall'altro, *strumento di formazione* per coloro che progettano e che conducono tale insegnamento, da chi elabora sillabi e manuali a chi li attua in una classe.

Questa duplicità chiede all'autore dei volumi inclusi nella collana una cura particolare nel garantire la massima leggibilità possibile (eliminazione dei tecnicismi inutili, spiegazioni terminologiche continue, riduzione degli elementi impliciti), e chiede al lettore di ricordare che è uno dei tanti lettori impliciti, per cui in ogni pagina avrà qualcosa che riguarda direttamente i suoi interessi ma anche elementi che per lui sono di contorno - ma non per questo meno importanti se si considera l'ampiezza e la pluralità di punti di vista e degli attori che compongono quel complesso processo che chiamiamo "educazione linguistica".

## Comitato scientifico

Monica Arreghini, Buenos Aires

Davide Atori, Parma

Paola Baccin, San Paolo, USP

Paolo Balboni, Venezia, Ca' Foscari

Simona Bartoli-Kucher, Graz

Stefano Beretta, Parma

Mirela Boncea, Timisoara

Cristina Bosisio, Milano, Cattolica

Krimo Boussetta, Rabat

Fabio Caon, Venezia, Ca' Foscari

Paola Cesaroni-Meinholtz, Erlangen e Norimberga

Carmel M. Coonan, Venezia, Ca' Foscari

Daniel Coste, Lione, École Normale

Lorenzo Coveri, Genova

Paola Desideri, Chieti-Pescara

Pierangela Diadori, Siena, Stranieri

Bruna Di Sabato, Napoli, SOB

Roberto Dolci, Perugia, Stranieri

Annamaria Lamarra, Napoli, Federico II

Liliana Landolfi, Napoli, L'Orientale

Maria Cecilia Luise, Firenze

Carla Marellò, Torino

Patrizia Mazzotta, Bari

Marco Mezzadri, Parma

Joyce Nutta, Central Florida

Sergio Poli, Genova

Mariangela Rapacciuolo, Atene

Matteo Santipolo, Padova

Rita Scotti, Pola

Graziano Serragiotto, Venezia, Ca' Foscari

Antonio Ventouris, Salonico

Marie-Berthe Vittoz, Torino

Chiara Zamborlin, Nagoya

Nives Zudic, Capodistria

I volumi della collana sono sottoposti a un processo di *peer review*.

# Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate

Teorie di riferimento e quadro metodologico

a cura di Fabio Caon



**Bonacci** editore



**LOESCHER  
EDITORE  
TORINO**

© Loescher Editore - Torino 2016  
<http://www.loescher.it>

I diritti di elaborazione in qualsiasi forma o opera, di memorizzazione anche digitale su supporti di qualsiasi tipo (inclusi magnetici e ottici), di riproduzione e di adattamento totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), i diritti di noleggio, di prestito e di traduzione sono riservati per tutti i paesi. L'acquisto della presente copia dell'opera non implica il trasferimento dei suddetti diritti né li esaurisce.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da: CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano e-mail [autorizzazioni@clearedi.org](mailto:autorizzazioni@clearedi.org) e sito web [www.clearedi.org](http://www.clearedi.org).

L'editore, per quanto di propria spettanza, considera rare le opere fuori dal proprio catalogo editoriale. La fotocopia dei soli esemplari esistenti nelle biblioteche di tali opere è consentita, non essendo concorrenziale all'opera. Non possono considerarsi rare le opere di cui esiste, nel catalogo dell'editore, una successiva edizione, le opere presenti in cataloghi di altri editori o le opere antologiche.

Nel contratto di cessione è esclusa, per biblioteche, istituti di istruzione, musei ed archivi, la facoltà di cui all'art. 71 - ter legge diritto d'autore.

Maggiori informazioni sul nostro sito: <http://www.loescher.it>

Ristampe

6	5	4	3	2	1	N
2021	2020	2019	2018	2017	2016	

ISBN 9788820138127

*Nonostante la passione e la competenza delle persone coinvolte nella realizzazione di quest'opera, è possibile che in essa siano riscontrabili errori o imprecisioni. Ce ne scusiamo fin d'ora con i lettori e ringraziamo coloro che, contribuendo al miglioramento dell'opera stessa, vorranno segnalarceli al seguente indirizzo:*

Loescher Editore  
Via Vittorio Amedeo II, 18  
10121 Torino  
Fax 011 5654200  
[clienti@loescher.it](mailto:clienti@loescher.it)

*Direzione della collana:* Paolo E. Balboni, Marco Mezzadri  
*Coordinamento editoriale:* Chiara Romerio  
*Realizzazione editoriale e tecnica:* Franco Cesati Editore - Firenze  
*Progetto grafico:* Fregi e Majuscole - Torino; Leftloft - Milano/New York  
*Copertina:* Leftloft - Milano/New York; Visualgrafika - Torino  
*Stampa:* Tipografia Gravinese Snc - Via Lombardone 276/F - 10040 Leini (TO)

Loescher Editore opera con sistema qualità  
certificato CERMET n. 1679-A  
secondo la norma UNI EN ISO 9001-2008

---

# Indice

## Parte prima. Coordinate teoriche

1. *La CAD: fondamenti teorici e dimensione operativa*  
Fabio Caon 9
2. *Il contributo neuroscientifico alla CAD: un approccio glottodidattico*  
Marco Mezzadri 35
3. *CAD e Mixed Abilities Classes: una rassegna internazionale*  
Valeria Tonioli 49

## Parte seconda. La dimensione metodologica e didattica

1. *Costruttivismo socio-culturale e CAD*  
Alessandra Pagan 61
2. *Il quadro metodologico: valorizzare le differenze nella CAD*  
Fabio Caon 69
3. *Didattica per discenti plusdotati nella CAD*  
Alberta Novello 89
4. *Gli alunni con bisogni linguistici specifici nella CAD*  
Paola Celentin, Michele Daloso 99
5. *Stili cognitivi e pratiche didattiche nella CAD*  
Claudia Meneghetti 109
6. *La correzione dell'errore nella CAD*  
Camilla Spaliviero 119

7. *Le glottotecnologie: BiLS nella CAD*  
Carlos Alberto Melero Rodríguez 129
8. *Modelli operativi per l'educazione linguistica nella CAD*  
Barbara D'Annunzio 141

### **Parte terza. Un caso specifico: italiano L2 nella CAD**

1. *La gestione degli studenti di italiano L2 nella CAD*  
Fabio Caon 153
2. *L'interlingua come origine della differenziazione*  
Stefania Ferrari 169
3. *Lingua dello studio e strategie metacognitive nella CAD*  
Giulia Bortolon Guidolin 177
4. *Adulti analfabeti e debolmente scolarizzati nella CAD*  
Fernanda Minuz 189
5. *La valutazione degli studenti stranieri alla luce della normativa specifica*  
Annalisa Brichese 197

a Carlos Laço,  
per avermi insegnato il valore  
della relazione umana nella didattica.

Parte prima

Coordinate teoriche





---

# 1. La CAD: fondamenti teorici e dimensione operativa

Fabio Caon

Ciò che si vede dipende da come si guarda  
S. Kierkegaard

A dieci anni dalla pubblicazione del nostro primo studio (Caon, 2006) concernente le Classi ad Abilità Differenziate (d'ora in poi CAD), riteniamo importante riprendere e integrare i nostri lavori precedenti (si veda anche Caon, 2008) alla luce, da un lato, dei nuovi contributi scientifici sul tema e, dall'altro, dei risultati delle sperimentazioni condotte in questi anni nelle classi.

## 1. La natura della CAD

In continuità con quanto già definito negli studi succitati, intendiamo la CAD come un modo di osservare la realtà delle classi. Essa, nella nostra prospettiva, va intesa non come una somma di persone differenti ma come un sistema dinamico caratterizzato dall'apporto di ogni persona che lo compone e che agisce in esso.

La CAD, così, 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 di tutti gli studenti.

Le differenze vanno perciò analizzate per poter trovare una via metodologico-didattica che permetta di valorizzarle e, in linea con la frase di Kierkegaard citata in apertura, di trasformare l'eterogeneità della classe da problema percepito a risorsa.

In prima istanza, vorremmo introdurre il nucleo della questione dal punto di vista didattico e, successivamente, analizzare i fattori di differenziazione.

Il concetto fondamentale per la gestione delle differenze in classe è quello di Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP) introdotto da Vygotskij (1934). Secondo lo studioso russo, essa è 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.

L'apprendimento all'interno della ZSP avviene grazie all'intersoggettività, e ciò rimanda alle funzioni di *scaffolding* (sostegno) e di *tutoring* (tutorato) che possono essere svolte dal docente, ma anche dagli stessi compagni impegnati a supportare e sostenere l'apprendimento degli altri in attività didattiche organizzate per coppie o piccoli gruppi.

Considerata la natura unica e irripetibile di ogni persona, appare subito evidente come la classe non presenti un'unica ZSP ma che sia piuttosto concepibile come un contesto d'apprendimento a ZSP multiple. Quello che può variare, dunque, è il grado di differenziazione della classe.

Pertanto, si pone subito la questione di come facilitare l'apprendimento linguistico in un contesto eterogeneo e, quindi, di interrogarsi sul modello "tradizionale" di lezione che risponde a una concezione trasmissiva del sapere e che si modella sull'esposizione da parte del docente in modalità prevalentemente verbale e monodirezionale (spiegazione dei contenuti).

A tal proposito, Minello (2006: 158) scrive che la concezione trasmissiva del sapere si fonda su tre ipotesi:

- 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;
- 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.;
- 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 a un numero elevato di persone in un tempo limitato, prevede che vi siano alcune

condizioni preliminari per potersi realizzare efficacemente, ovvero: che l'allievo possieda già informazioni nell'ambito di ciò che viene insegnato; che l'allunno sia in grado autonomamente di ristrutturare e organizzare un nuovo sapere; che insegnante e allievo abbiano strutture mentali analoghe, in modo che le informazioni date da chi parla siano comprese da chi ascolta. Sappiamo in realtà che, secondo la metafora dell'*iceberg* di Cummins (1989), ogni studente ha un patrimonio di competenze linguistico-comunicative uniche, perché derivanti dalla sua personale esperienza di vita. Pertanto, ogni studente trasforma dentro di sé l'*input* in modo personale, processandolo in una struttura cognitiva - la parte sommersa dell'*iceberg* - non analoga a quella del docente.

Nella realtà della classe di lingua, quindi, tali condizioni non si presentano e le differenze degli studenti non possono consentire di fornire un "*input* comprensibile" contemporaneo per tutti (cfr. Krashen, 1983) e di collocarsi contemporaneamente nella ZSP di ciascuno.

Per rendersi comprensibili a tutti gli studenti in una modalità trasmissiva, il docente corre il rischio di banalizzare i contenuti, d'abbassare il livello del sapere o d'innalzare i livelli minimi di accettabilità.

L'idea della CAD è quella di cercare una strada alternativa, che non escluda momenti trasmissivi, ma che non sia centrata esclusivamente, o quasi, su tale modalità.

La strada è quella delle metodologie a 'mediazione sociale' che:

- procedono per costruzione di conoscenze e non per ricezione passiva di informazioni;
- hanno come focus il gruppo di studenti, considerati risorse e origine dell'apprendimento e che quindi vanno stimolati attraverso forme anche dialogiche di lezione, attività di *problem solving*, schede di lavoro differenti, proposte di attività cooperative o di tutoraggio tra pari per favorire la loro partecipazione attiva.

Dedicheremo ai metodi a mediazione sociale un contributo specifico in questo volume; intanto è utile identificare il tratto che li accomuna, ovvero lo sviluppo contemporaneo di competenze linguistico-comunicative, sociali, metacognitive e metaemotive, culturali e interculturali in una logica umanistica della persona considerata nella sua totalità (cognitiva, emotiva, relazionale) e nell'interdipendenza che vi è tra queste dimensioni.

Tale attenzione alle diverse dimensioni è data innanzitutto dagli apporti delle neuroscienze, sulle quali il saggio di Marco Mezzadri offre uno sguardo aggiornatissimo.

Lasciando al contributo di Mezzadri gli approfondimenti, in questa sede vorremmo comunque mettere in evidenza alcuni aspetti fondamentali legati

alle neuroscienze: un primo dato concerne gli aspetti emotivi e il loro importantissimo ruolo nella fissazione dei ricordi, quindi l'influenza che la dimensione emotiva ha nella 'qualità' dell'apprendimento in termini di *imprinting* e di persistenza in memoria.

Fabbro (1996: 101) afferma che «le strutture emotive del sistema nervoso nei mammiferi sono fortemente coinvolte nei processi di fissazione dei ricordi nella memoria» e «le situazioni che coinvolgono il sistema emozionale, sia in senso piacevole che negativo» sono più utili per il soggetto rispetto a quelle neutrali affinché quest'ultimo possa «evitare ciò che è pericoloso e ripetere ciò che è piacevole».

Lo stesso Fabbro (1996: 110) ricorda anche che «ricerche condotte da McEwen e Sapolsky hanno evidenziato che le situazioni di stress [...] determinano a lungo andare una distruzione selettiva del sistema del lobo temporale mediale [...] con un conseguente impoverimento della capacità di fissazione delle informazioni nella memoria episodica e semantica».

Risulta chiaro come i fattori emotivi possano condizionare, di fatto, la stabilità e la persistenza in memoria degli apprendimenti e come possano facilitare o bloccare il processo d'acquisizione: in situazioni emotive negative (paura, ansia, stress) si instaura un meccanismo chimico che «blocca la noradrenalina (un neurotrasmettitore che favorisce la memorizzazione) e quindi l'attivazione dei lobi frontali per l'avvio della memorizzazione/apprendimento»; questo avviene, appunto,

quando lo stress non è positivo, [ma] si instaura un sentimento di ansia e disagio. In questo caso le ghiandole surrenali producono un ormone *steroidi*, detto appunto *ormone dello stress*, che serve a predisporre il corpo a reagire alla situazione di difficoltà.

A controllare la produzione di tale ormone c'è l'amigdala, che in condizione di pericolo e stress ne richiede un'ulteriore produzione, che giunge al cervello interessando l'*ippocampo* e la *corteccia prefrontale*. A farla breve, in situazione di stress prolungato (come nel nostro caso una prova di verifica linguistica, la classica interrogazione, il dettato, etc.), avviene una specie di braccio di ferro tra l'amigdala, che per far fronte alla situazione richiede ulteriore immissione nel sangue dell'ormone e l'ippocampo, che invece cerca di regolarne e limitarne la quantità. Se la situazione si protrae, tuttavia, quest'ultimo non è più in grado di svolgere le sue funzioni di controllo, né i suoi compiti normali (ricordiamo che l'ippocampo è l'area deputata alla memoria a lungo termine). Il risultato è dunque che il recupero dell'informazione può essere deficitario e la memoria esplicita e dichiarativa non funziona più come dovrebbe (Cardona, 2001: 39-40).

In una situazione in cui, al contrario, lo studente si trova in uno stato di sfida cognitiva 'sostenibile', ossia deve affrontare compiti di complessità leggermente superiore al suo livello di competenza e può beneficiare di un ambiente

sereno e connotato da fiducia, incoraggiamento e da disponibilità all'aiuto (dai compagni e/o dal docente), «a livello cerebrale l'emissione di serotonina è immediata dopo un rinforzo positivo: il senso di benessere e di sicurezza che ne derivano giocano un ruolo importante non solo nell'autostima, ma anche come rinforzo dei processi di apprendimento e quindi nella memorizzazione» (Vettorel, 2006: 109).

Alla dimensione emotiva dell'apprendimento, tanto trascurata nella tradizione scolastica italiana, si intreccia quella cognitiva e relazionale che, nella nostra prospettiva, trova fondamento nel costruttivismo e nel socio-costruttivismo (oggetto di trattazione approfondita nel saggio di Pagan).

Dal punto di vista strettamente cognitivo, l'apprendente costruisce gradualmente la propria conoscenza impiegando e ristrutturando in modo attivo e personale ciò che già sa.

In linea generale, il costruttivismo attribuisce valore alla dimensione intrapersonale e interpersonale dell'apprendente:

- per quanto concerne la dimensione intrapersonale, un soggetto apprende, ristrutturando alla luce delle nuove informazioni, alcuni tra i nuovi *input* che riceve; il suo bagaglio di esperienze, di credenze e di conoscenze, quindi, condiziona e influisce sulla memorizzazione delle nuove informazioni. Pertanto, il soggetto ha un ruolo attivo nella costruzione del proprio sapere. Scrive Celentin (2007: 84): «il modo in cui creiamo la nostra conoscenza dipende da ciò che conosciamo già, il quale a sua volta dipende dal tipo di esperienze che abbiamo fatto e dal modo in cui siamo giunti a organizzarle nelle strutture cognitive di cui disponiamo. Ognuno di noi genera le proprie regole e i propri modelli mentali, che utilizza per dare senso alle proprie esperienze. L'apprendimento quindi non sarebbe altro che un processo di aggiustamento dei propri modelli mentali per accogliere nuove esperienze»;
- per quanto attiene alla dimensione interpersonale, il dialogo e la condivisione sono essenziali per l'apprendimento, poiché consentono al soggetto di negoziare i significati, di ristrutturarli attivamente e di stabilire delle relazioni che, se positive, comportano l'aumento della partecipazione cognitiva e affettiva. Afferma Dolci (2006: 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».

Per facilitare la memorizzazione, dunque, è fondamentale far ritornare gli studenti sui medesimi contenuti più volte modificando il tipo di compito e quindi le operazioni cognitive da utilizzare (analizzare e riassumere l'*input*, trasformarlo in attività di rielaborazione, drammatizzarlo, transcodificarlo, riprocessarlo nella spiegazione ad un compagno). In questo modo, essendoci stata una stimolazione di più ampie parti del cervello e un lavoro più attivo e meno noioso, grazie alla novità e alla diversità dei compiti (cfr. Schumann, 1997), si possono creare condizioni migliori per la permanenza delle informazioni nella memoria a lungo termine degli studenti.

Altri studi sulla memorizzazione richiamano l'importanza del ruolo attivo dello studente e la rilevanza del coinvolgimento multisensoriale per la memorizzazione più efficace: Ekwall e Shaker (in Ginnis, 2002: 24) sostengono che «le persone ricordano il 10% di quello che leggono, il 20% di quello che sentono, il 30% di quello che vedono, il 50% di quello che sentono e insieme vedono, il 70% di quello che dicono e il 90% di quello che dicono e insieme fanno».

A questa dimensione intra- e inter- personale deve rifarsi innanzitutto il docente cercando, da un lato, di recuperare e di far esplicitare ai propri studenti le conoscenze sull'argomento, stimolandoli con domande e con attività di elicitazione sull'argomento che si deve affrontare e di *problem solving* al fine di sfruttare questa natura associativa dell'apprendimento. L'obiettivo di queste azioni è di favorire così un'appropriazione attiva dei contenuti lessicali o delle strutture studiate. Dall'altro, tentando di creare degli ambienti ricchi e variati dal punto di vista relazionale, in cui cioè vi siano attività in coppia, in gruppo, momenti di discussione collettiva, in alternanza con attività individuali.

Scrive Vettorel (2006: 93) a questo proposito:

secondo un approccio costruttivista, l'ambiente di apprendimento è caratterizzato da una condivisione di principi che sostengono un apprendimento attivo, costruttivo e collaborativo, nonché intenzionale e complesso, contestuale, conversazionale e riflessivo, in cui la costruzione della conoscenza avviene attraverso l'interazione e il riconoscimento delle caratteristiche di tutti i soggetti, la didattica è orientata all'azione e basata su un'esperienza linguistica olistica, centrata sullo studente e sulla consapevolezza dei processi. Inoltre, tutti gli apprendenti sono individui che portano in classe conoscenze ed esperienze diverse, che imparano in modo differenziato, unico e soggettivo. L'apprendimento, quindi, non ha tanto a che fare con la trasmissione e la ricezione del sapere, ma con il trovare un senso e un significato personale e significativo. Ogni studente è una persona unica e diversa, che da uno stesso stimolo impara cose personali e non uniformi.

L'apprendimento della lingua, perciò, si inserisce in un quadro generale di sviluppo e crescita personale estremamente differenziato, per cui assumono grande rilevanza gli aspetti psicologici, psicomotori e neurolinguistici dell'apprendente. Come abbiamo già detto, l'interazione di questi aspetti, in quel processo olistico che è l'apprendimento linguistico, comporta la necessità da parte del docente di tener in considerazione:

- il ruolo centrale della motivazione e dei bisogni comunicativi e affettivi dell'allievo;
- i modi in cui il cervello acquisisce la lingua;
- le esperienze personali di vita dell'allievo che influenzano l'apprendimento;
- la ricaduta che lo stress negativo (paura, immagine da salvaguardare, previsione di insuccesso) può avere sul processo d'apprendimento linguistico dello studente;
- gli aspetti personali degli studenti che generano differenze in classe (diversi stili, modalità e ritmi di apprendimento).

Analizziamo ora in modo molto sintetico gli aspetti personali che creano differenze in classe e che quindi possono essere osservati e valutati dal docente di lingue.

## 2. I fattori personali che determinano le differenze in classe

Abbiamo già trattato in modo ampio e dettagliato i fattori personali che sono causa di differenziazione in un precedente studio (Caon, 2008), al quale rimandiamo per gli approfondimenti; in questa sede ci limiteremo a richiamare tali fattori in forma sintetica con l'obiettivo di *fornire consapevolezza al docente rispetto alla varietà di differenze possibili*, non solo riferita a criteri che potremmo definire 'verticali' (chi ha maggior o minor attitudine all'apprendimento linguistico) ma anche a criteri 'orizzontali', tesi cioè a non creare gerarchie ma a individuare caratteristiche per elaborare in modo strutturato dei 'profili' degli apprendenti.

Tali fattori sono: la personalità, i diversi tipi di intelligenza, la motivazione allo studio, gli stili cognitivi, l'attitudine. Nella nostra sintetica panoramica non affronteremo il tema degli stili cognitivi in quanto esplicitamente trattati da Meneghetti, in questo volume.

## 2.1 La personalità

Vi sono studenti generalmente introversi ed estroversi, inclini all'autonomia o alla dipendenza, più solitari o maggiormente portati per la socievolezza, tendenzialmente riflessivi o impulsivi.

Le caratteristiche personali summenzionate possono essere considerate delle tendenze generali e piuttosto stabili che influenzano anche l'approccio e la gestione del compito scolastico; esse possono generare preferenze per alcune modalità di lavoro e possono, almeno in parte, modificarsi a seconda della tipologia di relazione.

Di particolare interesse glottodidattico è la dicotomia 'estroversione/introversione' poiché presenta una più ampia letteratura e perché è idea comune che estroversione e alto potenziale di apprendimento linguistico siano associate.

Balboni (2006: 51) sostiene che le «personalità estroverse sono avvantaggiate dall'approccio comunicativo, nelle drammatizzazioni, nei lavori di gruppo, cioè in molte delle attività che riguardano l'uso delle abilità linguistiche [...]» mentre, per attività in cui sia prevista una riflessione più approfondita (ad esempio, le attività di riflessione grammaticale), gli 'estroversi' risultano svantaggiati rispetto agli introversi: «viceversa le personalità introversive possono avere difficoltà in tutte le attività di classe fondate sulla relazione interpersonale».

A tutt'oggi le ricerche in merito non forniscono ancora dati sufficienti a dimostrare la veridicità di tali assunti; queste ipotesi, dunque, possono avere una funzione 'orientativa' in quanto, appunto, «non è stata ancora rilevata con sicurezza una correlazione tra determinati tratti della personalità e specifiche capacità linguistiche o apprenditive» (Coppola, 2000: 135).

## 2.2 Le intelligenze multiple

L'obiettivo degli studi sull'intelligenza degli ultimi trent'anni è stato quello di non considerarla più come un concetto monolitico ma piuttosto di attribuirle una natura composita che può essere articolata in diverse intelligenze (cfr., ad esempio, Gardner, 1983, 1993; Sternberg, 1985; o Sternberg, Spear-Swerling, 1996).

Tra le diverse teorie proposte, quella di riferimento è la teoria delle intelligenze multiple di Gardner (1983, 1993), poiché questa ha riscosso maggiore interesse in ambito glottodidattico e ha portato anche a una declinazione operativa attraverso tecniche didattiche finalizzate all'apprendimento linguistico (cfr. Armstrong, 2000, 2003; Kornhaber, Fierros, Veenema, 2004; Torresan, 2006, 2008).

Gardner distingue, ad oggi, nove tipi di intelligenza: ogni intelligenza è da intendersi come «un potenziale biopsicologico di cui siamo in possesso



in virtù della nostra appartenenza alla specie. Questo potenziale può essere sviluppato in misura maggiore o minore, come conseguenza di fattori legati all'esperienza, alla cultura, alla motivazione» (1999: 82).

Le intelligenze sono: linguistica, logico-matematica, musicale, spaziale, corporea o cinestesica, intrapersonale, interpersonale, naturalistica, esistenziale.

È importante dire che tale articolazione per singole voci ha solo uno scopo di chiarezza espositiva, poiché nelle azioni di vita quotidiana esse sono attivate in sinergia per risolvere compiti e quindi risultano necessariamente interrelate.

Torresan (2006: 68), nell'analizzare le ricadute della teoria gardneriana sul piano scolastico, evidenzia come «il sistema educativo occidentale tende a favorire esclusivamente, tanto nei contenuti quanto nei processi, la logica e il linguaggio». Le discipline, anche quelle non di area linguistica o logico-matematica, «vengono studiate mediante pratiche che mettono al centro la capacità di ragionare e l'abilità di esprimersi a parole». Invece, «esistono altre sfere cognitive, ciascuna con caratteristiche irriducibili, mediante le quali conosciamo il mondo e ne facciamo esperienza».

Le altre forme di intelligenza, infatti, non trovano un'adeguata valorizzazione, non solo nelle modalità di lavoro scolastico ma anche - e soprattutto - nella valutazione che determina l'esito intermedio o finale di un percorso scolastico.

Secondo la nostra prospettiva - per cui l'attenzione è focalizzata sul riconoscimento delle differenze e sulla valorizzazione delle peculiarità di ogni singolo studente, anche in termini di intelligenze multiple - l'obiettivo è quello di elaborare:

- modelli operativi specifici per l'insegnamento delle lingue in cui vi sia attenzione per tutte le *formae mentis* degli studenti;
- una gamma ampia e integrata di attività che permettano non solo di valorizzare tutti gli studenti per quelli che sono i loro 'relativi punti di forza', ma di potenziare le intelligenze di ognuno affinché si riducano progressivamente i 'relativi punti di debolezza'.

Non essendo possibile una trattazione puntuale di ogni intelligenza e volendo comunque fornire alcune indicazioni operative, riportiamo qui un prospetto di *strategie* e attività glottodidattiche ispirate alla teoria delle intelligenze multiple che Torresan (2006) ricava da Hall Haley (2004):

Intelligenza cinestesica	<i>Role play</i> , danze, <i>Total Physical Response</i> , <i>Total Physical Response Storytelling</i> , compiti autentici che prevedono coinvolgimento fisico, tecniche di manipolazione, giochi multimediali, alfabeto espresso con azioni, elaborazione di modelli tridimensionali
Intelligenza interpersonale	Gruppi cooperativi, lavori di coppia, insegnamento tra pari, giochi da tavolo, simulazioni, inchieste e interviste, <i>brainstorming</i> di gruppo, dialoghi e situazioni comunicative
Intelligenza intrapersonale	Descrivere il modo preferito di passare il tempo libero, tenere un diario su un tema particolare, studio autonomo
Intelligenza logico-matematica	Riordino di parole o di informazioni; analisi di regolarità morfologiche e giochi grammaticali; attività sui numeri; attività di classificazione, esercizi multimediali, riflessione su nessi logici
Intelligenza musicale	Scrivere la sigla di una pubblicità, realizzare canzoni allo scopo di memorizzare lessico/regole grammaticali/verbi, <i>cloze</i> di canzoni; composizione o scelta delle musiche che accompagnano una recita; uso della musica come stimolo; attenzione alle peculiarità fonetiche
Intelligenza naturalistica	Descrivere cambiamenti che riguardano l'ambiente in cui si vive; argomentare pro o contro la medicina omeopatica; organizzare un'iniziativa a favore della salvaguardia delle specie in via di estinzione
Intelligenza linguistica	Dibattiti e discussioni, <i>storytelling</i> , comunicazioni <i>online</i> , attività di videoscrittura, giochi di parole
Intelligenza spaziale	Uso di grafici, diagrammi, mappe mentali, applicazioni grafiche; esprimere una risposta attraverso un disegno; attività sul video; presentazioni e progetti multimediali

### 2.3 La motivazione allo studio

La motivazione è stata ampiamente studiata in glottodidattica (Titone, 1976, 1987, 1993; Freddi, 1987, 1994; Balboni, 1994, 2002; Cardona, 2001; Caon, 2006), in quanto viene comunemente riconosciuta come elemento “dinamogenetico” (secondo la celebre espressione di Titone) dell'apprendimento. La motivazione, in linea generale, si può considerare come una «categoria collettiva, entro la quale sono riassunti molti processi parziali e fenomeni diversi tra loro» (Rheinberg, 1997: 13). Tradizionalmente, infatti, si distinguono diversi tipi di motivazione, spesso presentate come coppie antinomiche: intrinseca/automotivata vs estrinseca/eterodiretta, strumentale vs integrativa (cfr. De Beni, Moè, 2000).

Tra le diverse coppie antinomiche summenzionate, di particolare importanza nella nostra prospettiva è quella intrinseca/estrinseca perché pone l'accento sul protagonismo dello studente e sul ruolo del docente (insegnante vs facilitatore dell'apprendimento). Possiamo parlare di motivazione *intrinseca* quando si crea una situazione per cui lo studente prova autonomamente interesse, bisogno, desiderio, curiosità, piacere per e nell'imparare. Si parla di motivazione *estrinseca*, invece, quando le ragioni che stanno alla base dell'apprendimento non sono dovute a fattori personali, autodiretti, ma hanno stretti legami con fattori esterni quali, ad esempio, la gratificazione o la 'ricompensa' da parte dell'insegnante; quando, cioè, sono vincolate da rinforzi eterodiretti.

Pur consci del bisogno da parte di molti studenti di forme estrinseche di motivazione, riteniamo, d'accordo con Cardona (2001: 17), che in presenza di una motivazione estrinseca si corre il rischio di creare «una dipendenza molto forte tra il docente (che rinforza) ed il discente (che è rinforzato) e questo può impedire lo sviluppo di strategie cognitive e metacognitive personali dell'allievo, lo sviluppo di criteri autonomi di giudizio, in quanto egli fa dipendere le sue scelte dal tipo di rinforzo che riceve dall'insegnante».

Sempre rimandando a Caon (2008) per una dettagliata trattazione di questi temi, richiamiamo qui l'elemento del piacere come dimensione da privilegiare per l'acquisizione linguistica. Il termine 'piacere' è un concetto da intendersi non solo come sensazione o emozione gradevole, ma anche (se non soprattutto) come appagamento di un'esigenza conoscitiva e di un desiderio di partecipazione, come piacere di fare esperienze nuove, di sfidare (non tanto gli altri quanto piuttosto se stessi, i propri limiti), di sistematizzare le conoscenze trasformandole in competenze personali, di stabilire connessioni tra i nuovi concetti acquisiti in classe e quelli già in possesso.

Nel presentare brevemente il concetto di piacere, ci rifacciamo a Schumann il quale, in *The Neurobiology of Affect in Language* (1997), sostiene che non si generano processi cognitivi senza che si generino processi emotivi e che, anche dal punto di vista neurobiologico, l'emozione piacevole gioca un ruolo fondamentale per l'attivazione di processi cognitivi che permettono l'acquisizione stabile e duratura delle informazioni.

Schumann, presentando il suo modello dello *stimulus appraisal*, sostiene che il cervello, nella percezione degli input, operi un *appraisal*, una sorta di valutazione che influenza il processo di selezione e di fissazione in memoria dello *stimulus*. Presentiamo in sintesi i criteri che caratterizzano questa valutazione:

- *la novità*. Se si pensa ai modelli di insegnamento tradizionali, basati sostanzialmente sul modello trasmissivo-frontale e sull'impostazione grammaticale (impostazione in gran parte abbandonata nell'insegna-

mento delle LS, ma ancora dominante nell'insegnamento della L1 e delle LC), si coglie subito il limite di tale impostazione, alla luce di questa voce. Declinando in chiave operativa, Balboni (2006: 59) afferma: «variati devono essere il corso, il materiale, il modo di guidare la comprensione, il modo di chiedere comprensione linguistica, di affrontare l'analisi logica o grammaticale; fare ogni giorno gli stessi esercizi, le stesse attività, toglie piacere e dà noia»;

- *l'attrattiva*, legata alla piacevolezza dello stimolo. Le scelte grafiche dei materiali presentati, la ricchezza di immagini e di testi tipologicamente diversificati non devono essere considerati 'abbellimenti accessori', orpelli estetici ma si identificano con lo stimolo stesso, determinandone di fatto l'aspetto motivazionale;
- *la funzionalità (need significance* nelle parole di Schumann). L'autore individua nel bisogno una fondamentale molla motivazionale. L'aspetto più difficile da sviluppare rispetto al bisogno è la sua individuazione; infatti, se alcuni bisogni sono percepiti spontaneamente (è il caso, ad esempio, della motivazione all'apprendimento della L2 durante l'inserimento in classe), altri - di altrettanta importanza - non vengono solitamente percepiti dagli studenti perché meno immediati o più complessi (ancora esemplificando sugli apprendenti di L2 in contesto scolastico, si pensi allo sviluppo delle CALP).

Balboni (2002: 58), proprio presentando i limiti potenziali della motivazione legata al bisogno, afferma: «è necessario che il bisogno sia percepito e [esso] funziona fino a quando lo studente decide che ha soddisfatto il suo bisogno». Il problema è che spesso la percezione del bisogno dello studente differisce da quella dell'insegnante e che quindi si possono verificare cali motivazionali durante il percorso scolastico proprio dovuti a questa discrepanza (sempre mantenendo il caso dell'apprendente di L2, questo calo motivazionale si verifica solitamente nel passaggio dallo sviluppo necessario alla lingua per la comunicazione - fortemente sostenuta dalla motivazione - a quello necessario per la lingua dello studio);

- *la realizzabilità*. Scrive Balboni (2006: 54) rispetto a questo criterio: «un compito possibile, abordabile viene percepito come motivante, mentre un compito ritenuto troppo difficile [...] innalza la barriera del filtro affettivo». Risulta evidente l'analogia con la Zona di Sviluppo Prossimale di Vygotskij per cui il compito non deve essere né troppo complesso né peró troppo facile;
- *la sicurezza psicologica e sociale*. Questo criterio richiama il concetto chiave di autoefficacia cioè la convinzione di possedere le capacità per progettare e realizzare l'azione necessaria al raggiungimento di determinati obiettivi: in parole più semplici e comuni, la convinzione di 'potercela fare'.

Ora, tale convinzione è generata anche dalle esperienze di successo e di fallimento che gli studenti hanno incontrato nel loro percorso d'apprendimento linguistico ed è quindi influenzabile dall'intervento del docente. Se lo studente è convinto di non essere in grado di svolgere bene un compito (scarsa autoefficacia), lo eseguirà frettolosamente e senza rifletterci, si arrenderà al primo ostacolo, tenderà a evitarlo o opporrà resistenza.

Se l'obiettivo educativo che ci proponiamo è quello di mediare i vincoli istituzionali della scuola con gli interessi e i bisogni degli studenti, di aiutarli a sviluppare e ad aumentare i propri talenti personali, è ovvio che il tipo di motivazione coerente con il nostro scopo è quella intrinseca, in cui sia il soggetto ad attivarsi perché, ad esempio, intraveda nel compito scolastico un mezzo per raggiungere una realizzazione personale.

## 2.4 L'attitudine

Con il termine 'attitudine' possiamo intendere «un talento specifico per l'apprendimento delle lingue, indipendente dalle capacità in altri campi e piuttosto stabile nel suo operare, cioè relativamente non insegnabile» (Skehan, 1994: 25-26).

Skehan (1986, 1989), sulla base di uno studio di Wells (1985) sull'acquisizione della L1 da parte di bambini e del loro successivo monitoraggio nell'apprendimento della LS, è convinto che l'attitudine linguistica sia dovuta sia a fattori innati sia a fattori educativi.

L'ambiente familiare soprattutto, abituando il bambino anche in tempi prescolastici a pratiche comunicative e al ragionamento astratto e decontestualizzato, favorisce lo sviluppo di quest'attitudine.

Secondo Skehan (1994: 25-26), l'attitudine presenta «diverse componenti [...]: abilità di codificazione fonetica; abilità di analisi linguistica, memoria». Tali componenti sono collegate con tre fasi dell'elaborazione del materiale linguistico, precisamente: l'abilità di codificazione fonetica è collegata all'*input*, l'abilità di analisi linguistica all'elaborazione, la memoria alla capacità di richiamo di tale materiale.

Skehan (1994: 27), onde evitare fraintendimenti, ridefinisce il concetto di attitudine con l'espressione "orientamento verso la lingua" e ipotizza tre "gruppi" tipologici di apprendenti che possono avere una maggiore predisposizione per una di queste tre componenti:

il primo gruppo sarebbe orientato verso gli aspetti formali della lingua, e più propenso ad essere accurato nell'esecuzione e più pronto a ristrutturare un sistema interlinguistico in evoluzione.

Il secondo gruppo sarebbe più orientato verso il lessico, e attribuirebbe un valore più alto alla scioltezza d'espressione che non all'accuratezza come obiettivo da raggiungere. Il terzo gruppo, quello orientato alla memoria, arriverebbe a risultati migliori con metodi orientati non alla forma ma alla comunicazione.

Secondo Mariani e Pozzo (2002: 4), tali componenti non si presentano in modo uniforme e i due autori preferiscono parlare di «attitudini di cui ciascuno è portatore a livelli differenti». Tali livelli differenti possono esistere non solo tra studenti diversi (chi discrimina e riproduce i suoni facilmente, chi ha maggiore o minore abilità nell'analizzare gli *input* linguistici o nel fare generalizzazioni, chi - ad esempio - memorizza ascoltando o deve scrivere), ma sono anche insite nel medesimo studente. Infatti, secondo gli autori, «non si è genericamente "bravi" nelle lingue: piuttosto, ognuno possiede punti di relativa forza e punti di relativa debolezza».

Sul piano eminentemente operativo, allora, come per le intelligenze multiple, il docente può costruire una serie di attività che siano orientate alla fluenza, all'accuratezza e all'esplorazione globale del testo (attività di *skimming*), altre alla ricerca analitica delle informazioni (attività di *scanning*), infine, altre alla ricostruzione mnemonica, con l'obiettivo di migliorare tutte le tre aree.

In un suo lavoro, Balboni (2007), per definire l'attitudine, parte dall'ipotesi che essa sia il risultato dell'interazione di una serie di fattori neuro- (dominanza emisferica), psico- (intelligenze multiple, stili d'apprendimento, tratti della personalità), socio-culturali (modelli educativi e relazionali) che favoriscono l'acquisizione, cioè, in termini neurobiologici, la creazione di nuove sinapsi dedicate a rappresentare una lingua diversa da quella materna. Un interessante strumento elaborato dallo studioso è la 'scheda di autovalutazione' declinata sui fattori qui presentati. Lo studente, attraverso la scheda, può osservare e agire, ovviamente con il supporto del docente, sulle proprie caratteristiche laddove si riscontrino 'relative debolezze', con l'obiettivo di migliorare la propria attitudine attraverso un'azione metacognitiva.

Le differenziazioni in classe, dunque, sono determinate da tali aspetti, ai quali si aggiungono anche fattori culturali come, ad esempio, l'ambiente familiare e quello sociale (cfr. Caon, 2008, per una visione integrata) e fattori relazionali. Vorremmo soffermarci su questi ultimi, in quanto maggiormente legati all'ambiente scolastico e quindi anche agli aspetti metodologici.

In una classe di lingua, le caratteristiche personali e gli aspetti culturali summenzionati non solo condizionano la persona nel processo d'apprendimento, ma incidono anche nelle relazioni tra i soggetti che interagiscono. Reciprocamente, le relazioni che si stabiliscono nella classe e tra studenti e docenti di educazione linguistica incidono sul profitto dei singoli.

Mariani (2003) scrive a tal riguardo che il processo di apprendimento:

si realizza *in classe*, cioè in una dimensione sociale e culturalmente condizionata, in cui la particolarità del singolo si incontra o si scontra con le particolarità di molti altri individui, e, per di più, entro una cornice di lavoro che, persino nella lezione frontale più unidirezionale, non può non assumere le connotazioni di “impresa di gruppo”, con le dinamiche relazionali e i “climi” che tutto questo comporta.

Dunque quando si parla di differenze individuali ci si deve riferire a individui che, dovendo necessariamente interagire tra loro, sviluppano dinamiche di confronto, di contrapposizione, o, in una prospettiva più positiva, di mediazione e negoziazione.

Le caratteristiche che differenziano un ‘gruppo’, creato più o meno casualmente dall’assegnazione a una classe, e un ‘gruppo di lavoro’ caratterizzato da ruoli, norme e obiettivi chiari e condivisi, sono così individuate da Togliatti, Rocchietta Tofani, (1990: 14): «il gruppo scolastico, quale luogo ‘di appartenenza’ e ‘di rapporto con i pari’, parrebbe quasi costituirsi come un ostacolo alla realizzazione degli obiettivi didattici, in quanto le dinamiche interattive, spesso ampiamente imprevedibili e molto vivaci, non risultano del tutto orientate alla soluzione dei compiti su cui si fonda la scuola».

Allora, se «l’atmosfera di una classe non è [...] qualcosa di casuale, ma in ampia misura il prodotto di atteggiamenti, comportamenti, scelte dell’adulto» (Genovese, Kanizsa, 1998: 345), compito del docente sarà quello di raccordare istanze dell’istituzione con le capacità, i ritmi, i bisogni e gli interessi degli studenti, curando anche la modalità di relazione tra i pari e con l’adulto.

Dunque, gli obiettivi fondamentali dal punto di vista relazionale sono, da un lato, quello di instaurare relazioni significative con i singoli studenti e, dall’altro, quello di far evolvere il gruppo verso un ‘gruppo di lavoro’ inteso in senso socio-psicologico, ossia come una «pluralità di persone aventi scopi e funzioni comuni e che vivono se stessi come gruppo, avendo sviluppato un senso di appartenenza affettiva e di apprezzamento rispetto agli altri componenti». (Togliatti, Rocchietta Tofani, 1990: 50).

Condizione necessaria alla realizzazione di un’evoluzione in senso socio-psicologico è che siano resi trasparenti gli obiettivi, sia per quanto attiene a obiettivi linguistici o disciplinari sia per ciò che concerne gli obiettivi relazionali (ad esempio, cooperare efficacemente, tutorare gli altri, migliorare le abilità relazionali, cfr. Caon, Spaliviero, 2015) e che siano corresponsabilizzati gli studenti rispetto a questi obiettivi.

È fondamentale in quest’ottica stringere un ‘patto formativo’ mirato a chiarire e rendere comprensibili (anche socialmente e culturalmente) le linee salienti dell’azione in classe. Esso si attua attraverso l’esplicitazione di alcuni punti chiave, quali:

- che cosa si farà in classe per equilibrare le modalità di lavoro, le tipologie di relazione e le strutture organizzative: “un notevole impegno va dedicato, specie all’inizio dell’anno, a definire incarichi e ruoli organizzativi per tutti, a rotazione, affinché tutti sentano l’importanza del proprio contributo nella gestione della classe” (Chiari, 1994: 13);
- come lo si farà, quali attività mireranno a questo riequilibrio, che ruolo avrà ogni persona e ogni gruppo nel processo di integrazione;
- perché lo si farà in un determinato modo, per rendere evidenti i valori soggiacenti a una particolare impostazione del lavoro in classe e per evitare che si possano creare visioni distorte rispetto alle responsabilità individuale o alle dinamiche che si vogliono sviluppare (ad esempio, pensare che il gruppo possa sollevare da un impegno e da una valutazione personale o che ci possano essere forme di delega deresponsabilizzante). Alla necessità di chiarire finalità e modalità di lavoro, si aggiunge quindi quella di condividere alcuni scopi, di coinvolgere gli studenti in un percorso che deve unirli in un rapporto di interdipendenza positiva;
- quali sono gli aspetti che verranno valutati, in quanto il problema della valutazione è sempre centrale nella percezione degli studenti e delle loro famiglie;
- quali sono i valori che si vogliono promuovere, perché l’educazione linguistica è anzitutto *educazione* e questa non si misura solo sul raggiungimento degli obiettivi didattici, ma anche (e soprattutto) sui valori che vengono messi in campo.

L’efficacia del lavoro che si farà nella classe di lingua dipende in buona parte dalla capacità di condividere delle modalità di lavoro che siano comprese, riconosciute come vantaggiose e accettate dagli studenti, nonché dalla capacità del docente di «consentire a chi impara di farsi carico della propria personale costruzione di significato» (Novak, 1998: 20).

Per raggiungere tale obiettivo, occorre sempre considerare l’interdipendenza tra atteggiamenti del docente e del gruppo di studenti che, in un continuo rapporto dinamico, determinano la costruzione del clima all’interno della classe. Ecco alcuni aspetti rilevanti dal punto di vista della gestione didattica in una prospettiva CAD:

- *comportamento di leadership democratica* che promuove un ‘senso del noi’ a cui si associa una maggior disponibilità da parte degli studenti a esprimere il loro punto di vista, a dimostrare un maggior senso di lealtà e di gentilezza. La leadership democratica influenza il clima sociale della classe, sia per quanto attiene ai comportamenti individuali sia nelle interazioni sociali;



- *comportamento verbale dell'insegnante* (ovvero la parte evidente del suo agire): ci sono comportamenti 'orientati all'allievo' (l'insegnante loda, accetta, struttura i problemi) e quelli 'orientati all'insegnante' stesso (è direttivo, rimprovera, controlla); il rapporto fra le frequenze osservate fra questi due tipi di comportamento discrimina i diversi livelli di interazione. Secondo Angell (1991) i docenti che pongono domande convergenti tendono a generare una maggiore partecipazione nel modo di elaborare o indovinare la risposta giusta ma poca interazione fra gli studenti: i livelli di attenzione solitamente sono bassi e l'insegnante viene percepito come controllore delle conoscenze, mentre le domande divergenti consentono una partecipazione a un numero minore di studenti e provocano una maggiore diversità e ricchezza di opinioni, motivano gli studenti a condividere le idee degli altri e a rispettare il processo di partecipazione alla discussione;
- *rispetto per gli studenti*: Hawley (1976) notò nei suoi studi sulle opinioni di studenti che c'è una stretta correlazione positiva tra il rispetto dell'insegnante per le idee dello studente e l'interesse dello studente per il punto di vista dei compagni e la tolleranza dello studente per le idee degli altri;
- *discussione aperta*: lo studio di Allman-Snyder, May, Garcia (1975) ha classificato le classi in "aperte" o "tradizionali" principalmente sulla base dei comportamenti dell'insegnante: può essere una figura autoritaria che presenta le lezioni, impone regole e limita la partecipazione degli allievi, oppure può essere "aperto", un facilitatore che incoraggia l'insegnamento e l'interazione fra pari e questo porta gli studenti a scegliere metodi più democratici per risolvere i conflitti. Un attributo fondamentale quindi è la discussione aperta, caratterizzata dalla libera espressione e dallo scambio di diversi punti di vista. In uno studio sui fattori legati all'alienazione degli studenti di 10-12 anni, Dillon e Grout (1976) osservarono come la mancanza di partecipazione significativa nella vita scolastica e di classe fosse fortemente correlata con il senso di impotenza e di isolamento degli studenti;
- *cooperazione*: tratteremo l'apprendimento cooperativo in modo più dettagliato all'interno del contributo dedicato alla metodologia: qui ci interessa sottolineare come una delle caratteristiche peculiari del lavoro di gruppo cooperativo sia l'abbinamento fra responsabilità individuale e riconoscimento di gruppo. La cooperazione, quindi, agisce contemporaneamente sul piano affettivo, cognitivo e relazionale promuovendo in classe un clima di attenzione all'altro e di prosocialità. Pertanto, il valore del singolo e del gruppo trovano nell'attività cooperativa una loro positiva sintesi e una possibilità di realizzazione operativa.

Il rendere trasparente e significativa la propria azione didattica attraverso la negoziazione e la corresponsabilizzazione di tutti i soggetti favorisce l'instaurarsi di una relazione di fiducia che può permettere allo studente di accettare anche compiti gravosi e impegnativi (ad esempio, l'apprendimento mnemonico di regole grammaticali o eccezioni della lingua) o compiti distanti dai suoi interessi e bisogni spontanei.

### 3. Le strategie di gestione della classe

Al fine di riconoscere le differenze per valorizzarle, occorre far lavorare gli studenti su un'ampia gamma di attività glottodidattiche differenti affinché essi possano migliorare rispetto ai loro punti di debolezza, consolidare i loro punti di forza e mettere a disposizione della classe o dei compagni le loro competenze particolari. L'educazione linguistica offre in questo senso molte più possibilità di altre discipline più compatte concettualmente. Nell'educazione linguistica, infatti:

- la complessità delle competenze è altissima, basti pensare che un enunciato, un'interazione, un testo devono essere corretti dal punto di vista morfosintattico, ricchi dal punto di vista lessicale, adeguati alla situazione sociolinguistica, efficaci sul piano pragmatico e che ogni esecuzione linguistica può eccellere in uno di questi aspetti o avere delle carenze più o meno marcate;
- la varietà delle abilità linguistiche è molto ampia: ce ne sono di intrapersonali (leggere, scrivere), di interpersonali (agire in un dialogo), di fortemente cognitive (scrivere un testo argomentativo, riassumere, prendere appunti), di fortemente linguistiche (tradurre, magari un testo letterario), di più meccaniche (parafrasare, scrivere sotto dettatura). Anche in questo caso, personalità introversive ed estroversive, intelligenze intra- e inter- personali e così via, giocano un ruolo essenziale nel variegare la classe poiché rivelano in ognuno dei punti di forza e di debolezza rispetto a una particolare abilità.

Due modalità per gestire l'eterogeneità e per finalizzarla alla valorizzazione di tutti sono perciò la differenziazione e la stratificazione dei compiti richiesti: la differenziazione, affinché tutti possano misurarsi (e quindi sviluppare) diverse abilità e quindi studino sia in condizioni di 'vantaggio' che di 'svantaggio'; la stratificazione, affinché ogni studente (o, più realisticamente, ogni gruppo di studenti) possa lavorare nella propria Zona di Sviluppo Prossimale.

A queste due se ne aggiunge un'altra che prevede compiti "aperti", nei quali non vi è un'unica risposta corretta possibile. Solitamente si attua attraverso dei *problem solving* o dei giochi di insiemistica che prevedono più possibilità di soluzione (ad esempio, raggruppa alcune parole in base a una caratteristica, laddove la caratteristica può essere di ordine semantico, di appartenenza grammaticale, di identità fonica, di lunghezza di caratteri o di sillabe e così via, cfr. "il gioco degli insiemi" e "caccia all'intruso ad oltranza" in Caon, Rutka, 2004).

### 3.1 La differenziazione del compito

La differenziazione del compito prevede la creazione di *input* diversificati, sia linguisticamente sia 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 più consona al suo stile.

Ci sono varie possibilità di differenziare il compito: ad esempio, sulla base del principio gardneriano di intelligenze multiple, visto nel paragrafo 2.2, o proponendo agli studenti una serie di differenti attività per tipologia di compito.

Balboni (2006), riferendosi agli studenti di L2 in una classe tradizionale di L1 (o di LS in cui comunque vi sia disomogeneità di livello tra italofoeni e non), propone di differenziare il *focus*, per cui, pur mantenendo un *input* comune, si può agire comunque sull'individualizzazione<sup>1</sup>.

Gli elementi differenziabili possono essere:

- *le metodologie e le tecniche glottodidattiche*: ad esempio, il metodo cooperativo o il tutoraggio tra pari, che vedremo diffusamente nel capitolo dedicato alla metodologia, possono trovare in alcuni studenti delle resistenze. Forzare le persone a lavorare con una modalità che non viene né capita né apprezzata (per quanto fondata su solidi principi scientifici e sostenuta nell'efficacia da molte sperimentazioni) può rivelarsi dannoso per l'apprendimento e la relazione in termini motivazionali e può portare a realizzazioni inferiori alle potenzialità. Allora, pur orientati all'obiettivo

---

1. Per fare un esempio, partendo dall'elenco dei mezzi di trasporto, gli studenti italiani possono fare un lavoro di categorizzazione creando una mappa semantica (mezzi mossi da un motore oppure dall'uomo, come la gondola, il risciò, la bicicletta; mezzi antichi, come la lettiga o il calesse, oppure moderni, addirittura avveniristici, ecc.) mentre gli studenti stranieri, o quelli più deboli se siamo in situazione di LS, possono espandere il lessico del mondo dei trasporti, eventualmente aggiungendo l'articolo per assegnare il genere morfologico.

di sviluppare le abilità sociali e lo spirito di cooperazione in gruppo degli studenti, in un'ottica di integrazione di metodi anche all'interno della stessa attività o della stessa unità, si possono proporre momenti di lavoro individuale più 'tradizionale' e altri di lavoro cooperativo che partano da attività semplici da svolgere in coppia o in piccoli gruppi e che abituino gradualmente gli studenti alla collaborazione strutturata in gruppi più complessi;

- *i ritmi di gestione della lezione*: dividendo gli studenti in gruppi di lavoro si può contemporaneamente seguire un percorso diversificato, progettando schede di lavoro differenziate che consentano agli studenti di seguire un ritmo di lavoro in sintonia con le loro potenzialità su quello specifico *task*;
- *l'input fornito dal docente*: nel caso di studenti migranti, Pienemann (1998) suggerisce di fare una distinzione tra "input per la comprensione" e "input per la produzione": nel primo caso, esso può contenere anche le forme non processabili dagli studenti poiché è finalizzato alla comprensione; nel secondo, invece, le forme devono essere calibrate. Lo stesso discorso vale anche per le lingue straniere e quelle classiche.

### **3.2 La stratificazione del compito**

Una seconda strategia per la gestione della CAD è quella della stratificazione del compito, che significa proporre 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.

L'insieme di questi materiali può essere utilizzato simultaneamente in classe e realizzato in un'unica scheda di attività da svolgere. Gli strati costruiti *ad hoc* dal docente possono corrispondere a diversi gradi di accessibilità a un testo o a un significato, ma possono anche costituire interessanti 'aperture' in direzione della personalizzazione.

Diversi elementi ci permettono di definire la complessità di un compito. Essi 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 (Coonan, 2002: 181-2). La studiosa propone una griglia di analisi che può aiutare nella valutazione della complessità di un compito e aggiungiamo che, tra i criteri di graduazione dei compiti, si possono inserire anche la quantità e il tipo di lingua necessaria e un certo grado di attenzione alla forma.

<b>Meno complesso</b>	<b>Più complesso</b>
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
Testo 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 <i>fluency</i>	Orientato sull'accuratezza
Densità: pochi fatti, eventi, personaggi	Densità: molti fatti, eventi, personaggi
Informazione esplicita	Informazione implicita

### **3.3 Il compito aperto o eligibile**

Relativamente ai contenuti di un compito, una strategia che si può rivelare utile per gestire contemporaneamente diversi livelli di competenza è quella di proporre attività di *problem solving* o attività che sviluppino il pensiero 'divergente', cioè che non prevedano un'unica risposta corretta e che permettano a studenti con livelli differenti di competenze di riuscire a svolgere comunque il compito<sup>2</sup>.

- .....
2. Facciamo un esempio: l'attività ludica (a gruppi di 3) della "caccia all'intruso ad oltranza" (Caon, Rutka, 2004: 83-85) consiste nell'eliminazione progressiva di una parola da un insieme, a causa di una caratteristica che non condivide con tutte le altre. Nell'insieme delle parole *blu, arancia, verde, azzurro, rosso* si può togliere per prima la parola *arancia*

Un'altra strategia è quella del *task based approach* di cui parlerà Barbara D'Annunzio nel suo contributo e che non prenderemo quindi in considerazione in questa sezione, se non nominandolo, appunto, come via promettente per ridurre i problemi di comprensibilità dell'*input*, per favorire la motivazione e il recupero di conoscenze pregresse nonché una più facile fissazione in memoria delle informazioni.

All'interno della nostra prospettiva di potenziamento delle varie strategie ma anche di rispetto per le caratteristiche delle persone, risulta altrettanto strategica l'integrazione di diversi metodi affinché l'allievo tendente all'individualismo (come spesso è lo studente eccellente), o che per stile di apprendimento ha bisogno di maggiore dialogo/riflessione intrapersonale, trovi modo di confrontarsi con proposte consone al suo personale modo di apprendere.

Varietà delle proposte e integrazione tra i metodi sono anche fondamentali a livello didattico-organizzativo in quanto non è possibile gestire 'tutto' l'insegnamento-apprendimento pensando esclusivamente al *Cooperative Learning* o al tutorato fra pari: questo perché non si può mai prescindere dal lavoro personale e autonomo del discente per l'apprendimento significativo delle lingue.

In sintesi, dunque, posto che la metodologia a mediazione insegnante si riveli inadatta per gestire in modo efficace le differenze tra gli studenti in classe presentate finora, per far fronte ai problemi di gestione della classe occorrerà, nella prospettiva CAD:

- utilizzare prevalentemente metodologie a mediazione sociale, senza ri-

.....

perché non è un colore; dovendo poi continuare a escludere tra le parole restanti, si potrebbe togliere *rosso* perché è un colore caldo mentre tutti gli altri sono freddi, ma anche *azzurro* perché tutti gli altri iniziano con vocale e così via.

Ancora un esempio: nell'insieme costituito da *il, lo, gli, la, ma, l'*, gli studenti con competenze metalinguistiche possono togliere come prima parola *ma*, in quanto congiunzione mentre le altre sono articoli, poi procedere con *gli* perché è l'unico articolo plurale e così via; chi del gruppo conosce una categoria che gli altri non sanno ha il compito di spiegarla quindi si crea comunicazione e costruzione di conoscenza interna al gruppo stesso. Infine, se in un gruppo non vi fosse nessuno che possiede conoscenze metalinguistiche, il compito si può comunque svolgere correttamente anche con conoscenze minime, ad esempio, togliendo prima *l'* perché è l'unica che ha l'apostrofo, poi *gli* perché è l'unica che ha tre lettere, poi *il* perché inizia con vocale, poi *ma* perché è l'unica che non inizia con la lettera *l*. La chiave glottodidattica sta nel fatto che ogni esclusione deve essere giustificata e spiegata, e che quindi l'attività metalinguistica diviene parte integrante del gioco e viene condotta da ciascuno secondo le proprie conoscenze, intuizioni, capacità - e viene integrata dai più bravi o dall'insegnante laddove mancano i termini.

Gli studenti quindi possono confrontarsi e risolvere il problema attraverso un'ampia gamma di strategie, non necessariamente sono collegate alla conoscenza approfondita della lingua, mentre il docente sistematizza grammaticalmente alla fine del gioco quanto è emerso dagli studenti e quindi riporta il gruppo agli obiettivi linguistici della lezione.

nunciare a momenti di spiegazione frontale (nei quali però accertarsi che tutti gli studenti possano comprendere l'*input* e gli aspetti essenziali dei contenuti disciplinari);

- organizzare i gruppi cooperativi su criteri di eterogeneità;
- costruire delle schede di lavoro stratificate e differenziate (a seconda dei livelli o degli stili);
- valutare rispetto a degli obiettivi differenti e differenziati (vedi anche indicazioni normative per studenti CNI come il DPR 394 del 31.8.1999),
- monitorare lo sviluppo linguistico (e interlinguistico per gli studenti migranti);
- costruire prove di recupero mirate (affinché gli studenti che sono risultati insufficienti possano provare a recuperare i concetti persi);
- dotarsi nel tempo di un bagaglio di tecniche didattiche e di schede di lavoro che permettano di gestire la didattica quotidiana e gli imprevisti (quali, ad esempio, nei contesti multiculturali, l'arrivo di studenti migranti durante l'anno scolastico);
- organizzare una didattica varia e integrata per cui vi siano attività individuali stratificate e differenziate, attività a compito elicibile, in coppia e in gruppi cooperativi, discussioni in plenaria a carattere metacognitivo, momenti di socializzazione e di condivisione delle conoscenze, tutoring tra pari (per scelta del docente o, ad esempio, per lingua d'origine).

L'insieme di queste scelte organizzative hanno obiettivi bidirezionali: da un lato, mirano a un adattamento della didattica agli stili degli studenti; dall'altro, puntano a un adattamento degli stili dei ragazzi alle metodologie impiegate. Tale bidirezionalità agisce sia sul rispetto e la valorizzazione delle persone e degli apprendenti sia sulla promozione di nuove abilità linguistiche e competenze comunicative, disciplinari e strategiche negli studenti.

## Riferimenti bibliografici

- ALLMAN-SYNDER A., MAY M.J., GARCIA F.C., 1975, "Classroom Structure and Children's Perceptions of Authority: an Open and Closed Case", in «Urban Education», n. 10.
- ANGELL A.V., 1991, "Democratic Climates in Elementary Classrooms: a Review of Theory and Research", in «Theory and Research in Social Education», XIX, n. 3.
- ARMSTRONG T., 2000, *Multiple Intelligences in the Classroom*, Alexandria, Ascd.
- ARMSTRONG T., 2003, *The Multiple Intelligences of Reading and Writing*,

- Alexandria, ASCD.
- BALBONI P.E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- BALBONI P.E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P.E., 2006, *Italiano lingua materna*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P.E., 2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- CAON F. (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra.
- CAON F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET Università.
- CAON F., RUTKA S., 2004, *La lingua in gioco*, Perugia, Guerra.
- CAON F., SPALIVIERO C., 2015, *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Torino, Loescher/Bonacci.
- CARDONA M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET Libreria.
- CELENTIN P., 2007, *Comunicare e far comunicare in internet*, Venezia, Cafoscarina.
- CHIARI G., 1994, *Climi di classe e apprendimento*, Milano, FrancoAngeli.
- COONAN C.M., 2002, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria.
- COPPOLA D., 2000, *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*, Pisa, ETS.
- CUMMINS J., 1989, *Empowering Minority Students*, Sacramento, California Association for Bilingual Education.
- DE BENI R., MOÈ A., 2000, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, il Mulino.
- DILLON S.V., GROUT J.A., 1976, "Schools and alienation", in «Elementary School Journal», n. 76.
- DOLCI R., 2006, "La partecipazione nella classe di lingua", in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra.
- FABBRO F., 1996, *Il cervello bilingue*, Roma, Astrolabio.
- FREDDI G. (a cura di), 1987, *Lingue straniere per la scuola elementare*, Padova, Liviana.
- FREDDI G., 1994, *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET Libreria.
- GARDNER H., 1983, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books. Traduzione italiana: 1987, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Milano, Feltrinelli.
- GARDNER H., 1993, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York, Basic Books. Traduzione italiana: 1995, *L'educazione delle intelligenze multiple: dalla teoria alla prassi pedagogica*, Milano, Anabasi.
- GARDNER H., 1999, *Intelligences Reframed: Multiple Intelligences in the 21st Century*, New York, Basic Books.
- GENOVESE L., KANIZSA S. (a cura di), 1998, *Manuale di gestione della classe*, Milano, FrancoAngeli.



- GINNIS P., 2002, *The Teacher's Toolkit*, Camarthen, Crown House.
- HALL HALLEY M., 2004, "Learner-Centered Instruction and the Theory of Multiple Intelligences With Second Language Learners", in «Teachers College Record», CVI, 1.
- HAWLEY W.D., 1976, *The Implicit Civics Curriculum: Teacher Behavior and Political Learning*, Durham (NC), Center for policy analysis Duke University.
- KORNHABER M., FIERROS E., VEENEMA S., 2004, *Multiple Intelligences: Best Ideas from Research and Practice*, Boston, Pearson.
- KRASHEN S.D., 1983, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.
- MARIANI L., 2003, "Gestire le differenze individuali. Verso una pluralità di interventi", in «Lingua e Nuova Didattica», n. 2.
- MARIANI L., POZZO G., 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- MINELLO R., 2006, "Dalla mediazione insegnante alla mediazione sociale in ambito L1, L2", in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra.
- NOVAK J., 1998, *Learning, Creating and Using Knowledge: Concept map as facilitative tools in schools and corporations*, Mahwah (NJ), Erlbaum. Traduzione italiana: 2001, *L'apprendimento significativo*, Trento, Erickson.
- PIENEMANN M., 1998, *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*, Amsterdam, Benjamins.
- RHEINBERG F., 1997, *Psicologia della motivazione*, Bologna, il Mulino.
- SCHUMANN J., 1997, *The Neurobiology of Affect in Language*, Oxford, Blackwell.
- SKEHAN P., 1986, "The role of Foreign Language Aptitude in a Model of School Learning", in «Language Testing», n. 3.
- SKEHAN P., 1989, *Individual differences in Second-Language Learning*, New York, Routledge.
- SKEHAN P., 1994, "Differenze individuali e autonomia di apprendimento", in MARIANI L. (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- STERNBERG R.J., 1985, *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*, Cambridge, Cambridge University Press.
- STERNBERG R.J., SPEAR-SWERLING L., 1996, *Teaching for thinking*, Washington DC, American Psychological Association. Traduzione italiana: 1997, *Le tre intelligenze*, Trento, Erickson.
- TITONE R., 1976, *Psicodidattica*, Brescia, La Scuola.
- TITONE R., 1987, "La dimensione affettiva", in FREDDI G. (a cura di), *Lingue straniere per la Scuola Elementare*, Padova, Liviana.
- TITONE R., 1993, *Psicopedagogia e glottodidattica*, Padova, Liviana.
- TOGLIATTI M.M., ROCCHIETTA TOFANI L., 1990, *Il gruppo classe*, Roma, La

Nuova Italia.

- TORRESAN P., 2006, “Le intelligenze multiple applicate alla CAD”, in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra.
- TORRESAN P., 2008, *Intelligenze e didattica delle lingue*, Bologna, EMI.
- VETTOREL P., 2006, “Uno, nessuno, centomila: come riconoscere e valorizzare le differenze individuali in classe”, in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra.
- VYGOTSKIJ L.S., 1934, *Myš lenie i reč'Psichologičeskie issledovanija*, Moskva-Leningrad, Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomičeskoe Izdatel'stvo. Traduzione italiana: 1966, *Pensiero e Linguaggio*, Firenze, Giunti-Barbèra.
- WELLS C., 1985, *Language development in the pre-school years*, Cambridge, Cambridge University Press.

---

## 2. Il contributo neuroscientifico alla CAD: un approccio glottodidattico

Marco Mezzadri

Potrebbe sembrare quasi tautologico affermare che le differenze tra gli individui, alla base della CAD, possono coinvolgere le neuroscienze. Si potrebbe, poi, rischiare di cadere nella banalità se si sostenesse che studiare il cervello può permettere di capire qualcosa in più di come funziona il linguaggio. Ma, ancor peggio, si peccherebbe di un velleitarismo senza fondamenti se si sperasse di poter spiegare la complessità del comportamento umano, dentro e fuori la CAD, attraverso le conoscenze in nostro possesso oggi sul funzionamento del cervello.

Questa premessa non risolve, però, i problemi che si presentano a chi opera in una CAD e non risponde alle domande poste a chi si occupa di fare ricerca in funzione della risoluzione di quegli stessi problemi che si potrebbero riassumere attraverso alcuni concetti chiave: *inclusività, stratificazione e differenziazione, competenze*. Si tratta, a ben guardare, dei concetti alla base di questo volume (per approfondimenti, si vedano anche Caon, 2006 e 2008; Daliso, 2012).

Una costante della moderna glottodidattica è la dimensione dei processi di insegnamento che coinvolge gli individui apprendenti in chiave olistica, cioè senza rivolgersi in maniera univoca - come, invece, fanno spesso i sistemi educativi - alla sfera cognitiva e a determinate modalità di apprendimento (stili cognitivi e strategie di apprendimento).

Questo bisogno di ampliamento dell'orizzonte didattico spinge a guardare con interesse al mondo delle scienze che studiano il cervello e non solo a quelle che studiano la mente, ma la strada da percorrere è ancora lunga. Al momento, punti in comune tra alcune scelte operative in ambito glottodidattico e studi neuroscientifici basati su una teoria definita dell'*Embodiment* sono stati individuati, in particolare, nel ruolo attribuito all'esperienza come motore dell'apprendimento anche linguistico.

In questo contributo cerchiamo di inquadrare il rapporto tra neuroscienze e glottodidattica nella prospettiva inclusiva della CAD, analizzando tre aspetti in particolare: quanto è accaduto nel corso dei decenni, come è possibile definire sul piano epistemologico il rapporto tra i due ambiti scientifici e quale tipo di interazione sia oggi possibile fra loro.

## 1. Il fascino (e il bisogno) dei contributi psicologici e neuroscientifici

Nella storia della glottodidattica, un ruolo determinante è stato svolto non solo dalle scienze che studiano il cervello, ma anche dalle discipline che studiano la mente.

Alla base sta l'esigenza, più che giustificata, di cercare soluzioni ai problemi che i processi di apprendimento/insegnamento impongono a discenti e docenti nella quotidianità. Nel momento in cui le scelte metodologiche hanno portato ad adottare una prospettiva nuova, che vede al centro l'apprendente e i processi che lo coinvolgono e non più i contenuti da trasporre (il cosiddetto "programma"), sono aumentati le domande poste al ricercatore e i bisogni espressi dagli insegnanti sul piano delle competenze professionali.

Una pietra miliare è la Teoria della Gestalt, sviluppatasi nei primi decenni del Novecento in Germania: essa ha incoraggiato lo sviluppo di una cornice metodologica determinata dalla percezione e dall'elaborazione dell'*input* esterno che porta a un approccio didattico da molti considerato essenziale per lo sviluppo dei processi di apprendimento linguistico. Tale approccio si fonda sulla sequenza globalità-analisi-sintesi di una possibile molecola matematica, cioè di un'unità minima del processo d'acquisizione linguistica. Quest'unità minima si traduce in procedure didattiche che si sono evolute nel tempo, fino all'attuale configurazione dell'unità di acquisizione (cfr. Balboni, 2015). La ragione principale della longevità del modello gestaltico risiede, almeno in parte, nell'interazione con l'educazione linguistica, in quanto la sequenza gestaltica si sposa con il ruolo centrale attribuito nell'educazione linguistica al testo, visto come generatore e stimolatore di significative esperienze linguistiche e culturali. In altre parole, un modello d'insegnamento linguistico basato su questa sequenza può fornire pratiche didattiche coerenti e inclusive in grado di rispettare le differenze individuali e gli stili di apprendimento, adatto dunque a un'ipotesi di lavoro fondato sulla CAD.

A partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, la psicologia ha influenzato lo sviluppo della glottodidattica anche attraverso contributi teorici provenienti da diversi altri filoni di ricerca. Tra gli studiosi che maggiormente

hanno suscitato interesse nei glottodidatti è utile ricordare, tra gli altri, Jerome Bruner e Carl Rogers, ma anche Howard Gardner e la sua teoria delle intelligenze multiple risalente agli inizi degli anni Ottanta (Gardner, 1983). Nello stesso periodo, si registra anche un forte e finora persistente spostamento del focus didattico dalla forma al significato e, dunque, a teorie che considerano il linguaggio come un sistema per l'espressione del significato. La centralità del significato e dell'interazione comunicativa è sostenuta dall'opera di psicologi cognitivisti come Ulric Neisser (1967), così come da concetti quale l'idea di apprendimento significativo proposta da David Ausubel (1968).

Altri contributi di ambito psicolinguistico acquisiti dalla glottodidattica hanno permesso di interpretare i processi della comprensione. Il fatto che i processi legati alla comprensione abbiano cominciato a giocare un ruolo centrale ha reso possibile reinterpretare l'interazione comunicativa tra gli individui e investigare ciò che si ritiene esserne la guida a livello del funzionamento del cervello. L'approccio è ancora psicologico e porta a prestare attenzione alle proposte di studiosi come, ad esempio, Goodman (1967) con la sua idea del processo di lettura come «psycholinguistic guessing game», oppure al concetto di *expectancy grammar* di Oller (1979), o ancora alla *Frame System Theory* di Minsky (1977). L'adozione di questi concetti ha avuto una notevole influenza su ampi settori della glottodidattica, i quali, ad esempio, enfatizzano con vigore i processi di pre-lettura e di pre-ascolto, cioè le fasi didattiche dell'unità di acquisizione precedenti all'esposizione al testo per attivare la pre-conoscenza dell'apprendente, considerata una delle componenti essenziali per la comprensione del testo.

Sul versante neuroscientifico, il fascino esercitato da alcune ricerche e teorie di questo ambito sul mondo dell'educazione è grande e lo è da tempo: già verso la fine degli anni Sessanta del XX secolo, Gaddes (1968) aveva portato all'attenzione il ruolo che le neuroscienze potevano giocare nello studio dei disturbi dell'apprendimento. Un secondo momento di entusiasmo fu vissuto tra gli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta (cfr., a titolo d'esempio, Fuller, Glendening, 1985 e, relativamente ai problemi della dislessia, Vellutino, Scanlon, Tanzman, 1991).

Erano gli anni in cui giungevano, da oltreoceano alla glottodidattica italiana, le attraenti proposte di Marcel Danesi (1988a, 1988b).

È attraverso il contributo dello studioso italo-canadese e della ricezione da parte di alcuni settori importanti della glottodidattica italiana che proponiamo un'analisi dei possibili modi di rapportarsi con le neuroscienze. Consideriamo che questa sia una riflessione indispensabile per poter continuare su una strada di collaborazione fruttuosa, possibilmente per entrambi gli ambiti scientifici (cfr. Mezzadri, 2015).

Nel corso degli anni Novanta del secolo scorso le Teorie della Bimodalità e della Direzionalità elaborate da Danesi sono state messe al centro della riflessione glottodidattica grazie al contributo di Paolo Balboni (cfr. Balboni, 2002) e alla lungimirante azione dell'editore Guerra che, continuando nel solco tracciato un decennio prima dalla casa editrice Liviana (Danesi, 1988b), ha pubblicato *Il cervello in aula* (Danesi, 1998). I risultati, pressoché immediati, sono stati sorprendenti per studenti, formatori, ricercatori e docenti che si interrogavano sul modo di apprendere le lingue prima ancora che sulle metodologie di insegnamento. A chi come noi in quegli anni cominciava a fare interventi formativi per docenti, in particolare di lingua italiana, sembrava che le teorie di matrice neuroscientifica elaborate da Danesi fossero finalmente in grado di interpretare molte delle scelte didattiche: i docenti in formazione reagivano riflettendo sul proprio modo di apprendere e insegnare una lingua, attivando la propria esperienza pregressa e creando nuove esperienze attraverso la preparazione di percorsi e materiali didattici rispondenti a quelle teorie. Il formatore riusciva a riformulare il modo di insegnare facendo toccare con mano certe "verità" e portando i docenti in formazione a riflettere sulle scelte didattiche di tipo inclusivo nella direzione della CAD, allora ancora in corso di definizione (cfr. Caon 2006).

Inoltre, si confermavano ipotesi didattiche fondate sui contributi gestaltici, giungendo in un certo senso a chiudere il cerchio, avendo individuato anche gli aspetti legati alla fisiologia del cervello che andavano a sostenere tesi di tipo comportamentale e le conseguenti ricadute didattiche.

La visione bimodale del nostro cervello con una suddivisione netta delle funzioni tra emisfero destro ed emisfero sinistro era in grado di spiegare molti dei processi d'apprendimento linguistico e di influenzare le scelte metodologiche in aula.

Purtroppo, quelle "verità" non erano tali, ma il frutto di una visione apodittica del nostro cervello, che aveva causato non solo in Italia e non solo nell'ambito della didattica delle lingue, una sorta di deriva, a tal punto da spingere l'OCSE a prendere posizione contro le interpretazioni in campo educativo di certe teorie sulla dominanza cerebrale. Questo è avvenuto nel 2002, a conclusione del decennio tra il 1990 e il 2000 dichiarato «Decade of the brain» negli USA, quando l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico ha suonato l'allarme, parlando di *neuromiti*, con il fine di stigmatizzare l'uso distorto di certe teorie neuroscientifiche (o pseudo tali) e l'acquiescenza nei confronti di un ambito scientifico in grado di esercitare un grande fascino sul mondo dell'educazione, tanto sui ricercatori, quanto sui docenti, sulle autorità scolastiche, sulle famiglie e sulla società in genere. Tra questi neuromiti, l'OCSE ricorda, oltre alle teorie sulla dominanza cerebrale, anche quelle sullo sviluppo sinaptico e sul periodo critico, queste ultime ri-

lette in termini di periodo sensibile quando, cioè, il cervello umano registra una maggior disponibilità e predisposizione all'apprendimento linguistico.

Tornando a delimitare la riflessione entro i confini del nostro ambito disciplinare, la ragione del parziale fallimento nell'incontro tra neuroscienze e glottodidattica non sta unicamente nell'aver prestato fede a teorie che si sono rivelate esageratamente ottimiste nel cercare di definire il funzionamento del cervello senza i necessari riscontri empirici. Il quadro è più complesso e un suo studio può permetterci oggi di esplorare i rischi insiti nell'avvicinamento tra i due ambiti disciplinari.

## 2. Un rapporto su base epistemologica

In un noto articolo del 1997, *Education and the Brain: A Bridge Too Far*, Bruer già nel titolo adombra una difficoltà, in quella fase storica, nel creare una relazione tra i due mondi: quelli delle neuroscienze e dell'educazione. Muovendo dalle riflessioni di Bruer (1997), rivisitate oltre un decennio più tardi da Varma, McCandliss e Schwartz (2008), cerchiamo ora di mettere a fuoco alcune criticità del rapporto tra le neuroscienze e le discipline di ambito educativo, come prima fase di una riflessione che ha alla base una visione epistemologica della didattica delle lingue, per poi cominciare a definire possibili sviluppi positivi e cogliere le opportunità che questo rapporto può offrire su un piano inter- e transdisciplinare.

La prima criticità è legata a una distanza nella velocità con cui si sta sviluppando in questi ultimi decenni la ricerca neuroscientifica e il naturale ritardo con cui i dati vengono acquisiti, solitamente, dal mondo dell'educazione, da cui consegue il divario temporale nell'elaborare un processo di interpretazione in grado di far evolvere la conoscenza, modificando e a volte confutando, quanto prima ritenuto valido. Ciò porta con sé una sfasatura rispetto alle modalità della ricerca nelle discipline di ambito educativo, esemplificabile attraverso il protrarsi nel tempo dell'apertura di credito incondizionata nei confronti delle teorie legate all'emisfericità cerebrale, in ambito neuroscientifico da tempo considerate superate.

Questa, tuttavia, non è l'unica distanza che, peraltro, ragionando in maniera ottimistica, sarebbe più facilmente colmabile di altre, previa un'adeguata formazione nei due ambiti dei ricercatori impegnati in percorsi di collaborazione. Una distanza fondamentale tra chi si basa sull'osservazione del comportamento in ambito educativo e chi studia il funzionamento del cervello sta nel ruolo attribuito dai primi al contesto e nella creazione di ambienti in vitro come modalità di lavoro prescelta dai secondi. Nonostante i

grandi progressi che le tecnologie e le tecniche applicate nel *brain imaging* hanno compiuto negli ultimi decenni, l'ambiente in cui si realizzano le ricerche è caratterizzato da un alto livello di artificialità finalizzato *in primis* alla neutralizzazione delle possibili interferenze sugli effetti oggetto di studio sperimentale. Per poter sondare il funzionamento del cervello ed evitare di limitarsi a supporre i tratti attraverso l'osservazione del comportamento dell'individuo, i contesti in cui sono inseriti i soggetti che vengono studiati sono ben diversi, ad esempio, dal contesto dell'ambiente della classe. Inoltre, qualsiasi esperimento è condizionato dalla tecnologia applicata: un conto è studiare un soggetto all'interno di un'apparecchiatura per la risonanza magnetica funzionale, un altro è studiarlo in un ambiente di vita. Questi limiti, imposti dalle tecnologie e dalle procedure di *brain imaging*, restringono enormemente il campo di ciò che si può studiare e, logicamente, non permettono di spiegare se non una parte di ciò che caratterizza i comportamenti umani, tra i quali il linguaggio.

Se partiamo da questa considerazione che consente al glottodidatta, così come ad altri studiosi di ambiti che fanno riferimento al mondo dell'educazione, di non cadere nuovamente nella trappola di uno dei tanti possibili neuromiti, ciò che può sembrare una limitazione insopportabile può trasformarsi in una nuova prospettiva di interazione inter- e transdisciplinare di mutuo beneficio. Ad esempio, gli studi neuroscientifici possono evidenziare le diverse aree del cervello che vengono attivate durante esperimenti che ricostruiscono differenti contesti di apprendimento: è il caso di un esperimento sull'acquisizione di nuove operazioni aritmetiche riportato da Delazer *et al.* (2005), in cui due diversi modi d'apprendere le nuove operazioni - da un lato un approccio mnemonico e dall'altro uno basato sull'utilizzo di strategie matematiche - risultano nell'attivazione di aree diverse del cervello al momento del recupero di quanto appreso.

Questo esempio sulle strategie di apprendimento, così come la riflessione sul ruolo dell'esperienza nell'apprendimento del linguaggio (di cui tratteremo nel paragrafo conclusivo), crea le condizioni per poter affermare che un rapporto costruttivo e foriero di interessanti risultati tra le neuroscienze e gli ambiti dell'educazione è non solo possibile, ma già da tempo agito: tutto sta nel saper interpretare le esigenze di entrambi i settori e nel volersi (ri)conoscere. In questi casi, la ricerca neuroscientifica consente a chi si occupa di didattica - della matematica e delle lingue, come di altre discipline - di interrogarsi sugli aspetti metodologici, alla luce dei dati sul funzionamento del cervello umano ed eventualmente di decidere di adeguare conseguentemente le proprie scelte metodologiche.

Un'altra criticità, già in parte emersa nelle riflessioni precedenti, riguarda la scala dell'analisi. Le neuroscienze tendono a limitare l'osservazione



ad aree specifiche del cervello, quando invece chi si occupa dell'interpretazione e della gestione di comportamenti complessi, ad esempio quelli che si realizzano in classe, si concentra su una scala molto maggiore che investe virtualmente tutto il cervello, anzi, parafrasando Carl Rogers (1969), non solo ciò che sta dal collo in su.

Questa differenza porta con sé anche una distanza nella gestione del linguaggio tecnico-scientifico con cui i due ambiti comunicano se stessi. Nel caso della glottodidattica ci troviamo di fronte a un linguaggio che ha in sé le diverse anime della disciplina, ma che sostanzialmente sono riconducibili all'ambito delle scienze umane. La microlingua delle neuroscienze, invece, propone caratteristiche che ritroviamo nella chimica, nella fisica, nella biologia o nella medicina e mette a disposizione strumenti ben diversi da quelli richiesti da una scienza umana. L'intercomprensione tra i due linguaggi può risultare uno dei maggiori ostacoli per i ricercatori e per tutti coloro, ad esempio gli insegnanti, che fossero desiderosi di avvicinarsi agli studi che fanno dialogare neuroscienze e discipline di ambito educativo. Così, alla difficoltà nel cogliere i concetti, si aggiunge la difficoltà nel condividere il codice linguistico con cui questi concetti sono proposti.

La conseguenza logica è la necessità di una qualità della divulgazione estremamente elevata. Nei prossimi anni è logico attendersi una crescita molto forte delle informazioni provenienti dalle neuroscienze che potranno essere interpretate e adottate da discipline di ambito educativo. È anche realistico, ancorché ottimistico, aspettarsi che le neuroscienze sappiano sempre più dare risposte sul funzionamento del cervello, in grado di assistere l'interpretazione dei comportamenti e quindi di influenzare le scelte educative e didattiche. Tutti i tentativi, realizzati all'insegna del rigore scientifico, che vengono fatti in questi anni per diffondere nel mondo dell'educazione i risultati delle ricerche inter- e transdisciplinari nei due ambiti hanno anche il merito di formare a capire il linguaggio necessario per comprendere i concetti.

Una migliore comprensione reciproca porta con sé anche la possibilità da parte delle scienze di ambito educativo di far richieste alle neuroscienze più tarate sui bisogni provenienti dal mondo dell'educazione: ad esempio per chiedere aiuto nella definizione di possibili risposte alle sempre più pressanti necessità di differenziazione della didattica in contesti educativi caratterizzati dal crescente interesse e dalla crescente preoccupazione nei confronti di studenti portatori di bisogni educativi speciali (BES), tra i quali sono da includere non solo i portatori di disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), ma anche i numerosi difficili casi di *borderline* e di comorbidità nei DSA.

La dinamica grazie alla quale la componente teorica della glottodidattica entra in contatto e stabilisce una relazione operativa con la dimensione pratica che si crea attraverso l'attenzione verso le procedure e le pratiche ri-

chieste per condurre e valutare i processi legati all'educazione linguistica (cfr. Balboni, 2011) è una delle chiavi di lettura per comprendere e spiegare le possibilità di un avvicinamento tra la glottodidattica e le neuroscienze.

La glottodidattica appartiene alle scienze umane; è, dunque, una *science de l'imprécis* (Puren, 1997; cfr. anche Moles, 1990), ma ha scelto di rapportarsi con le cosiddette *scienze naturali*, ovvero con branche del sapere che fanno della misurabilità del dato una pietra miliare. Nel corso del XX secolo, ciò ha portato i glottodidatti ad adottare metodi e strumenti di ricerca che possono essere definiti scientifici, oggettivi, contribuendo in questo modo allo sviluppo di settori quale, a titolo d'esempio, quello del *testing* linguistico. Tuttavia, nel trattare i temi dell'educazione linguistica e nel fare ricerca in questo ambito, si è spesso generata una tensione tra bisogni di diversa natura, in quanto, come già ricordato, la glottodidattica ha dovuto affrontare, e cercare di risolvere, problemi legati alle necessità pratiche proposte dall'educazione linguistica.

A questo scopo, essa ha disegnato quadri di riferimento teorici al cui interno sono stati collocati approcci e metodi d'insegnamento delle lingue; inoltre, ha adottato e utilizzato le conoscenze derivate da altri ambiti scientifici per individuare le soluzioni atte ad affrontare i problemi che interessano coloro che sono coinvolti nei complessi processi di apprendimento, insegnamento e valutazione delle lingue. Così facendo, e come abbiamo visto in precedenza, la glottodidattica ha, a volte, corso il rischio di esaminare i dati in modo non sufficientemente rigoroso e oggettivo, trasferendo al proprio ambito - talvolta in modo prematuro - teorie valide in alcuni casi, ma non unanimemente riconosciute come tali dalla comunità scientifica.

Nonostante le criticità e i rischi già sottolineati, tuttavia, ci sentiamo di poter condividere la prospettiva di Goswami (2004: 12), il quale sostiene che «il potenziale a disposizione delle neuroscienze per portare contributi alla ricerca in ambito educativo è grande. Ciononostante, occorre costruire dei ponti tra le neuroscienze e la ricerca pedagogica di base».

### 3. La proposta della Teoria dell'*Embodiment*

Nel suo celebre libro del 1994, *L'errore di Cartesio*, Damasio critica la visione di Cartesio che teneva distinti mente e corpo. Al contrario, come ricorda Borghi (2015: 31): «[...] il nostro corpo, e il cervello come parte del corpo, [concorre] a determinare i nostri processi mentali e cognitivi». La studiosa prosegue affermando (pp. 31-32) che «studiare e comprendere i processi corporei e le basi neurali dei processi cognitivi è indispensabile per comprendere il funzionamento della mente».

Questo è quanto afferma la Teoria dell'Embodiment, sostenendo, di conseguenza, che i processi cognitivi sono strettamente connessi con i sistemi motori, percettivi ed emozionali.

L'Embodiment rappresenta, a nostro avviso, un ambito delle neuroscienze che può fornire numerosi spunti alla glottodidattica per una riflessione su se stessa e un'apertura sostenibile al mondo delle scienze che studiano il cervello; a questo tema abbiamo dedicato diversi lavori a cui rimandiamo: Buccino, Mezzadri, 2013; Mezzadri, 2015; Buccino, Mezzadri, 2015.

Nel panorama attuale delle neuroscienze, le proposte che ruotano attorno all'idea del linguaggio incarnato (*embodied*) riscuotono un interesse crescente, pur sapendo che si tratta di una delle possibili strade da percorrere per cercare di spiegare il funzionamento del cervello umano. Questi studi muovono da ambiti di ricerca che richiamano alle scoperte avvenute in contesto italiano sui neuroni specchio (cfr., per approfondimenti, Rizzolatti, Sinigaglia, 2006).

Inoltre, partendo dalla considerazione che la relazione tra glottodidattica e neuroscienze vada costruita su una base eticamente condivisibile e scientificamente valida, il rapporto con la Teoria dell'Embodiment offre l'occasione per tentare di realizzare un modello di interazione coerente, accettando e valorizzando i limiti attuali della ricerca neuroscientifica, non ancora in grado di rispondere a tutte le esigenze di interpretazione e di spiegazione delle complesse reazioni linguistiche e comportamentali in genere che si realizzano in contesto didattico.

Le recenti scoperte neuroscientifiche, soprattutto relative all'organizzazione del sistema sensori-motorio, hanno radicalmente modificato la nostra visione del cervello e il concetto stesso di funzioni cognitive.

In particolare, riguardo al linguaggio, la Teoria dell'Embodiment sostiene, in contrasto con una visione classica amodale, che gli esseri umani utilizzano le stesse strutture neurali con cui esperiscono la realtà, anche per comprendere il materiale linguistico che descrive quelle stesse esperienze.

In anni recenti, il concetto di linguaggio incarnato è stato largamente trattato e suffragato da evidenze sperimentali (Glenberg, 1997; Pulvermüller, 2002; Gallese, Lakoff, 2005; Zwaan, Taylor, 2006; Jirak *et al.*, 2010).

Secondo tale teoria, nella sua interpretazione più radicale come sottolineata Borghi (2015: 31), non esiste facoltà mentale umana che non sia incarnata, cioè radicata nell'esperienza corporea.

Ciò che appare centrale nell'approccio incarnato al linguaggio è l'esperienza sensori-motoria a cui fanno riferimento specifici elementi linguistici come i nomi, i verbi e gli aggettivi. L'esperienza è centrale sia nella comprensione che nella produzione linguistica. Questo concetto ci sembra essere molto rilevante nell'apprendimento e nell'insegnamento di una lingua se-

conda o straniera: quando si insegna e si apprende un elemento linguistico in una L2 o in una LS, esso deve fare riferimento a qualcosa che sia già stato oggetto di esperienza sensoriale e motoria dell'apprendente.

Nessuna novità, si potrebbe obiettare e in effetti la glottodidattica si è dimostrata molto attenta al ruolo da attribuire all'esperienza cogliendo quanto altri ambiti delle scienze dell'educazione proponevano. È sufficiente ricordare nomi come quelli John Dewey, studioso di grande e perdurante influenza nel campo dell'educazione, convinto che «qualsiasi tipo di apprendimento autentico si realizzi attraverso l'esperienza» (1938: 12; nostra traduzione) e che il motore delle idee sia l'esperienza; oppure Maria Montessori, con la sua capacità di mettere il bambino al centro dei processi educativi, offrendogli ambienti di apprendimento che stimolano l'autonomia e lo sviluppo di esperienze dirette. In tempi più recenti, altri nomi da menzionare sono quelli di un educatore come Paulo Freire, di Jean Piaget e dello psicologo sociale tedesco Kurt Lewin; da quest'ultimo viene spontaneo riprendere l'approccio esperienziale in gruppo e ricordare il suo *learning cycle*. Nella prospettiva di Lewin, l'esperienza concreta è sia l'impulso che lo scopo del processo di apprendimento. Ritroviamo il *learning cycle* di Lewin alla base del modello di David Kolb, per il quale l'apprendimento è «il processo attraverso il quale la conoscenza si crea tramite la trasformazione dell'esperienza. La conoscenza risulta dalla combinazione delle azioni di afferrare e trasformare l'esperienza» (Kolb, 1984: 41; nostra traduzione).

Tutti gli studiosi or ora ricordati si muovono in un ambito che non è quello delle neuroscienze, ma delle scienze che studiano la mente.

L'Embodiment, in un certo senso, ci riporta alla realtà di ciò che è possibile oggigiorno provare sul funzionamento del cervello umano.

A titolo d'esempio, riportiamo un recente esperimento (Marino *et al.*, 2014) in cui un gruppo di studiosi, partendo dalle prove scientifiche che hanno dimostrato che l'osservazione di oggetti afferrabili reclutano le stesse rappresentazioni motorie coinvolte nella manipolazione degli stessi oggetti, e da altre evidenze che sembrano confermare che effetti simili sono causati anche dalla presentazione di nomi riferiti a oggetti afferrabili, hanno cercato di valutare in che misura la modulazione del sistema motorio durante l'osservazione di oggetti sia sovrapponibile a quella dell'elaborazione dei nomi. I dati raccolti attraverso due esperimenti comportamentali svolti su un campione di parlanti madrelingua italiana evidenziano una risposta rallentata sia per le immagini che per le parole riferite a oggetti afferrabili, rispetto a stimoli visivi e verbali di oggetti non afferrabili. La conclusione che il gruppo di studiosi trae è che sia nel caso dell'elaborazione dei nomi che delle immagini di oggetti afferrabili, il sistema motorio viene reclutato.

Un esperimento in tutto simile, ma svolto su soggetti madrelingua italiana con competenze avanzate in inglese con termini inglesi, è in corso di svolgimento come riprova dei possibili punti di incontro tra la ricerca neuroscientifica e quella riconducibile a una matrice linguistica, una delle anime della glottodidattica.

L'esempio riportato vuole promuovere una riflessione su quanto è possibile fare e affermare oggi, sottolineando la grande differenza che un approccio come questo comporta rispetto alle speranze e ai pericolosi abbrivi di altri percorsi di contatto tra le neuroscienze e la glottodidattica.

In altre parole, spetta al glottodidatta stabilire in che modo questa realtà così definita possa essere comunque d'aiuto nel percorso di individuazione di scelte metodologiche coerenti con ciò che sappiamo sul cervello umano.

A nostro avviso, l'incontro con la Teoria dell'Embodiment permette, *in primis*, di riflettere sul ruolo fondamentale dell'esperienza nel processo d'apprendimento linguistico e sulle conseguenze che ciò ha sulla didattica (cfr. Mezzadri, 2015).

Le scelte metodologiche connesse a un posizionamento al centro del percorso didattico della trasmissione di significati e non dell'analisi delle forme linguistiche portano a un proficuo punto di incontro che abbiamo sintetizzato in tre regole per gli insegnanti di lingue:

- a. il contenuto da insegnare dovrebbe essere incentrato sull'apprendente e sulla sua esperienza;
- b. se l'esperienza non sostiene gli elementi linguistici che devono essere insegnati, la prima fase dell'azione didattica consiste nello stimolare lo sviluppo di esperienze sensori-motorie specifiche che saranno in seguito etichettate verbalmente. Questo significa non solo che una lingua seconda o straniera dovrebbe essere insegnata e appresa per essere usata in contesti comunicativi, ma che i contesti comunicativi dovrebbero essere il punto di partenza per ogni processo di apprendimento linguistico;
- c. durante il processo di insegnamento di una lingua, l'approccio a ogni nuovo *input* linguistico (costituito da un testo di lettura o di ascolto o da qualsiasi altro tipo di testo) dovrebbe prendere le mosse dalla (ri)attivazione della preconcoscenza e dell'esperienza.

## 4. Conclusioni

Il tempo ci dirà se l'Embodiment o altra teoria neuroscientifica riusciranno a chiarirci altri meccanismi del funzionamento del cervello per quanto ri-

guarda il linguaggio, ad esempio quelli legati alla morfologia e alla sintassi. Muovendo dalla realtà attuale, il messaggio che questo contributo cerca di lanciare è di duplice natura: da un lato, abbiamo inteso circoscrivere il campo d'azione di una collaborazione tra glottodidattica e neuroscienze in modo da renderla sostenibile. Dall'altro, abbiamo mirato a sottolineare e a promuovere la natura esperienziale dell'apprendimento linguistico presente tanto nei contesti informali, ad esempio quando si apprende la propria L1, quanto in quelli formali, a scuola come all'università. Questo invito a mettere al centro l'esperienza, a nostro avviso, risulta cruciale nella prospettiva della CAD.

## Riferimenti bibliografici

- AUSUBEL D.P., 1968, *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- BALBONI P.E., 2002, *Le sfide di Babele*, (1a ed.), Torino, UTET Università.
- BALBONI P.E., 2011, *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra.
- BALBONI P.E., 2015, *Le sfide di Babele*, (4a ed.), Torino, UTET Università.
- BORGHI A., 2015, "Il futuro è embodied", in BUCCINO G., MEZZADRI M. (a cura di), cit.
- BRUER J.T., 1997, "Education and the Brain: A Bridge Too Far", in «Educational Researcher», n. 26.
- BUCCINO G., MEZZADRI M., 2013, "La teoria dell'embodiment e il processo di apprendimento e insegnamento di una lingua", in «Enthymema», 8.
- BUCCINO G., MEZZADRI M. (a cura di), 2015, *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*, Firenze, Cesati.
- CAON F. (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra.
- CAON F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET Università.
- DALOISO M., 2012, *Lingue straniere e dislessia evolutiva*, Torino, UTET Università.
- DAMASIO A., 1994, *Descartes' error. Emotion, Reason, and the Human Brain*, New York, Putman.
- DANESI M., 1988a, "Neurological Bimodality and Theories of Language Teaching", in «Studies in Second Language Acquisition», n. 10.
- DANESI M., 1988b, *Neurolinguistica e Glottodidattica*, Padova, Liviana.
- DANESI M., 1998, *Il cervello in aula*, Perugia, Guerra.

- DELAZER M. *et al.*, 2005, "Learning by strategies and learning by drill: Evidence from an fMRI study", in «*NeuroImage*», XXV, n. 3.
- DEWEY J., 1938, *Experience and Education*, New York, Macmillan.
- FULLER J., GLENDENING J., 1985, "The Neuroeducator: Professional of the Future", in «*Theory into Practice*», n. 24.
- GADDES W.H., 1968, "A Neuropsychological Approach to Learning Disorders", in «*Journal of Learning Disabilities*», n. 1.
- GALLESE V., LAKOFF G., 2005, "The Brain's Concepts: the Role of the Sensory-motor System in Reason and Language", in «*Cognitive Neuropsychology*», n. 22.
- GARDNER H., 1983, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books.
- GLENBERG A.M., 1997, "What memory is for", in «*Behavioral and Brain Science*», n. 20.
- GOODMAN K.S., 1967, "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game", in «*Journal of the Reading Specialist*», n. 6.
- GOSWAMI U., 2004, "Neuroscience and education", in «*British Journal of Educational Psychology*», n. 74.
- JIRAK D. *et al.*, 2010, "Grasping language - A Short Story on Embodiment", in «*Consciousness and Cognition*», n. 19.
- KOLB D.A., 1984, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall.
- MARINO B. *et al.*, 2014, "Viewing photos and reading nouns of natural graspable objects similarly modulate motor responses", in «*Frontiers in Human Neuroscience*», n. 8, p. 968.
- MEZZADRI M., 2015, "L'embodiment: un'occasione di incontro tra la glottodidattica e le neuroscienze", in BUCCINO G., MEZZADRI M. (a cura di), cit.
- MINSKY M., 1977, "Frame System Theory", in JOHNSON-LAIRD P.N., WASON P.C. (a cura di), *Thinking: Readings in Cognitive Science*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MOLES A.A., 1990, *Les sciences de l'imprécis*, Paris, Seuil.
- MORIN E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.
- NEISSER U., 1967, *Cognitive Psychology*, New York (NY), Meredith.
- OECD, 2002, *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*, Paris, OECD Publishing.
- OLLER J.W., 1979, *Language Tests at School*, London, Longman.
- PULVERMÜLLER F., 2002, *The Neuroscience of Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PUREN C., 1997, "Concepts et conceptualisation en didactique des langues: pour une épistémologie disciplinaire", in «*Études de Linguistique Appliquée*», n. 105.

- RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C., 2006, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- ROGERS C.R., 1969, *Freedom to learn*, Columbus (OH), Merrill.
- VARMA S., McCANDLISS B.D., SCHWARTZ D.L., 2008, “Scientific and Pragmatic Challenges for Bridging Education and Neuroscience”, in «Educational Researcher», n. 37.
- VELLUTINO F.R., SCANLON D.M., TANZMAN M.S., 1991, “Bridging the gap between cognitive and neuropsychological conceptualizations of reading disability”, in «Learning and Individual Differences», n. 3.
- ZWAAN R.A., TAYLOR L.J., 2006, “Seeing, Acting, Understanding: Motor Resonance in Language Comprehension”, in «Journal of Experimental Psychology: General», n. 135.



---

### 3. CAD e *Mixed Abilities Classes*: una rassegna internazionale

Valeria Tonioli

Il concetto di Classe ad Abilità Differenziate e le problematiche inerenti alla sua gestione trovano ampio riscontro in ambito internazionale. Con l'intento di offrire una panoramica sulla riflessione scientifica maturata all'interno di sistemi educativi differenti e sulle strategie e tecniche didattiche elaborate in altre nazioni, vorremmo presentare in questa sede i principali contributi provenienti dalla letteratura estera.

Per ragioni di economia, il contributo sarà forzatamente sintetico e andrà a segnalare le caratteristiche salienti dei vari studi per identificare somiglianze e differenze nella concezione delle *Mixed Abilities Classes*, come spesso vengono definite in ambito internazionale. Si rimanderà, pertanto, a una bibliografia di riferimento per gli eventuali approfondimenti specifici ai vari filoni d'indagine.

Integrando un nostro precedente studio (Caon, Tonioli, 2016) possiamo notare un primo momento di riflessione condivisa a livello internazionale che individua le categorie della differenza «focalizzando l'attenzione sulle caratteristiche personali di cui ogni studente è portatore e che, in quanto soggetto unico ed irripetibile, lo differenziano da ogni altra persona» (Caon 2006: 12).

Ur (1996: 304) definisce le *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».

Le stesse caratteristiche che distinguono la Classe ad Abilità Differenziate vengono prese in esame anche da Przesmycki (2001) e da Tomlison (2005).

Secondo Tice (1997: 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».

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.

Sempre nel 2001 viene realizzata da Przesmycki una riflessione sull'identificazione delle differenze all'interno della classe ad abilità miste.

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

- *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 fattori diversi (*background* linguistico e culturale, madrelingua, ecc.);
- *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;
- *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;
- *interessi* degli alunni che cambiano a seconda della loro età e che vanno presi in considerazione nel momento in cui si programmino attività differenziate all'interno della classe;
- *comportamento in classe* degli studenti a cui devono essere proposti esercizi di diversa tipologia che tengano conto della velocità di esecuzione, in modo che gli alunni più veloci non terminino prima le attività e possano diventare elementi di disturbo dell'intera classe.

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

Sempre grazie a un'indagine svolta nel 2006, Leroy-Audouin e Suchaut presentano alcune delle problematiche che devono affrontare i docenti nelle classi ad abilità miste, già studiate da Şalli-Çopur e da Ur, tra cui:

- *i materiali* utilizzati;
- *gli obiettivi* di apprendimento di ogni studente;
- *il contesto* di insegnamento.

Le ricerche condotte all'Università di Brno nel 2008 da Lesáková riprendono gli aspetti che caratterizzano le classi ad abilità miste, elencati finora. 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 e interessi di ogni studente.

A concludere questa rassegna di studi, il corso di laurea di formazione dei docenti di lingue delle scuole 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 *Mixed Abilities Classes*: 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.

Questo primo livello di riflessione, in cui l'attenzione degli studi internazionali converge sul declinare i criteri (intelligenze, stili, attitudini, ecc.) che possono determinare le differenze da gestire in classe, viene integrato (e superato) da un secondo livello che passa da una dimensione teorica a una pratica. In questa seconda riflessione più approfondita, le differenze in classe rappresentano un punto di partenza per elaborare una metodologia di lavoro che possa valorizzare le differenze o, addirittura, farne una risorsa per migliorare la qualità glottodidattica che abbia negli studenti i principali protagonisti (cfr. Caon, in questo volume).

Evidenziano tale superamento le parole dello stesso Caon (2008: XII):

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 tautologia 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 delle differenze, così, rappresenta lo stimolo per alcune riflessioni metodologiche che vanno oltre la semplice elencazione (organizzate in personali, socio-culturali e relazionali).

Şalli-Çopur (2005), muovendo dalle stesse basi umanistiche della scuola veneziana di glottodidattica (Balboni, 2010), elabora un elenco di attività che possano migliorare l'organizzazione 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. Tra le soluzioni proposte si trovano:

- attività che coinvolgano tutti i sensi degli studenti, gli stili cognitivi e i 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.);
- attività extra da consegnare agli alunni che terminino prima degli altri compagni;
- attività cooperative e di gruppo che coinvolgano l'intera classe somministrando agli studenti compiti differenziati in base agli interessi e al livello di conoscenza della lingua;
- attività con soluzioni aperte (come la scrittura di una lettera, della fine di un libro o di un racconto) che consentano agli studenti di esprimere la propria creatività;
- compiti personalizzati e materiali riadattati in base agli interessi degli studenti;
- giochi e drammatizzazioni;
- materiale extra su cui lavorare singolarmente o in gruppo a seconda delle diverse tempistiche di realizzazione delle attività in classe;
- 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;
- 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 all'Università di Brno (2008) propone, invece, una serie di strategie didattiche da impiegare nella classe ad abilità miste, rielaborando le proposte di Şalli-Çopur (2005) e di Budden (2007). Le proposte sono riassumibili nei seguenti punti:

- attività che coinvolgano tutti i sensi degli studenti, tutti gli stili cognitivi e i tipi di intelligenza;
- attività extra da consegnare agli alunni che terminino prima degli altri compagni e compiti differenziati per studenti deboli o eccellenti;

- compiti personalizzati, tra cui attività individuali, a coppie, di gruppo o che coinvolgano l'intera classe;
- 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:

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

Sean (2002) dell'Università di Ashiya, in Giappone, ha condotto una ricerca sulla gestione delle *Mixed Abilities Classes* partendo dall'osservazione di una classe di studenti giapponesi inseriti in un corso di lingua inglese come lingua straniera. Partendo da un'indagine qualitativa, sono stati somministrati questionari agli alunni di livello alto e basso nei 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, 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.

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.

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 CAD:

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

Tomlison (2001 e 2005) propone una serie di azioni volte a favorire la gestione della CAD, tra cui:

- incontri con i genitori e gli alunni per presentare loro gli obiettivi ed il funzionamento di una classe ad abilità miste;
- pianificazione del lavoro in una classe ad abilità miste sulla base di strategie didattiche differenziate. A conclusione del volume l'autrice inserisce infatti una serie di schede operative in cui vengono presentate le strategie e le attività didattiche ad esse collegate.

Nel 2010, Oliveira Pratas Valente, presso l'Università di Porto, ha condotto uno studio sull'insegnamento dell'inglese e del tedesco nelle *Mixed Abilities Classes* per migliorare e 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 e quelli 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.

Tali attività vengono riprese anche da Tice nel suo volume, in cui presenta schede operative fotocopiable per la didattica della lingua inglese nelle *Mixed Abilities Classes*.

Infine, Ruiz i Bel (2008), a seguito di una ricerca condotta in Catalunya dal gruppo di ricerca 'Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat: GRAD' del Dipartimento di Psicologia e del Dipartimento di Pedagogia dell'Università di Vic, ha pubblicato un volume che contiene una prima parte di riflessione teorica sulla costruzione dell'unità di apprendimento all'interno della CAD e una seconda sezione operativa che presenta attività didattiche differenziate.

Riassumendo, come emerge da queste nostre riflessioni sulla CAD in una dimensione internazionale, gli studi condotti fino ad ora hanno come *focus*:

- una dimensione teorica, in cui gli autori propongono riflessioni sulle caratteristiche che differenziano la CAD e su possibili strategie e soluzioni per la gestione efficace della stessa;
- una dimensione teorico-pratica in cui, a seguito di riflessioni scientifiche sulla CAD, vengono presentate alcune proposte operative e schede didattiche.

Da questa nostra rassegna emerge l'assenza di volumi unicamente pratici con schede operative differenziate e stratificate.

## Riferimenti bibliografici

- BALBONI P.E., 2010, “È corretto parlare di una “scuola veneziana” di glottodidattica?”, in BALBONI P.E., CINQUE G. (a cura di), 2010, *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*, Venezia, Cafoscarina.
- BUDDEN J., 2007, “Adapting materials for Mixed Ability Classes”, in *British Council, English Online Teachers*, <https://www.teachingenglish.org.uk/article/adapting-materials-mixed-ability-classes>.
- CAON F., (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nelle Classi ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra.
- CAON F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET Università.
- CAON F., TONIOLI V., 2016, “La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa”, in MELERO RODRÍGUEZ C.A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa*, Venezia, Ca' Foscari Digital Publishing Venezia.
- 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.
- LESÁKOVÁ Z., 2008, *Teaching Productive Skills in Mixed-Ability Classes*, tesi di laurea non pubblicata, [http://is.muni.cz/th/105620/pedf\\_m/Diplomova\\_praca.pdf](http://is.muni.cz/th/105620/pedf_m/Diplomova_praca.pdf).
- LEROY-AUDOUIN C., SUCHAUT B., 2006, “Efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours”, in «Les notes de l'IREDU», n. 6/1, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00489264>.
- LITTLEJOHN A., HICKS D., 2000, *Mixed Ability*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LORENZO SESMA M.J., 2002, “Atención a las diferencias individuales y utilización de recursos”, in TÉLLEZ LÓPEZ G. (a cura di), *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., 2000, *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, edited by D. MARSH, G. LANGÉ, Jyväskylä (Finland), University of Jyväskylä.
- PHILIPPON A., 1986, *Guide pour classes à plusieurs niveaux*, Paris, Hachette Education.

- PODROMOU L., 1989, "The Mixed-Ability Class and the Bad Language Learner", in «English Teaching Forum», XXVII, n. 4, pp. 2-8.
- PODROMOU L., 1992, *Mixed Ability Classes*, London, Macmillan.
- PODROMOU L., 2001, Prospero's books or which English, whose English?", in «CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica», n. 24, pp. 583-615.
- PRZESMYCKI H., 2001, *Pédagogie différenciée*, Paris, Hacette.
- PUREN C., 2001, "Observation, conception et mise en œuvre de séquences de pédagogie différenciée", in «Les Langues Modernes, dossier : la pédagogie différenciée», n. 4, pp. 10-20.
- RUIZ I BEL R., 2008, *Plans múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva*, Vic, Eumo Editorial.
- ŞALLI-ÇOPUR D., 2005, "Coping with the Problems of Mixed Ability Classes", in «The Internet TESL Journal», vol. XI, n. 8.
- SCHWERDTFEGER I.C., 2001, *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*, München, Langenscheidt.
- SEAN M., 2002, "Using High Level Students as Teaching Assistant in a Mixed Ability Classroom", in «TESL-J, Teaching English as a second or foreign language», vol. 6., n. 1, CF1, <http://www.tesl-ej.org/ej21/cf1.html>.
- TICE J., 1997, *The Mixed Ability Class*, London, Richmond.
- TOMLISON C.A., 2001, *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*, Barcelona, Octaedro.
- TOMLISON C.A., 2005, *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*, Buenos Aires, Editorial Paidós SAICF.
- VILLALBA F., HERNÁNDEZ M.T., 2008, "La enseñanza de una segunda lengua (SL) y la integración del currículo", in BALLANO I., (a cura di), *I Jornada sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Actas de las Jornadas, Bilbao 25-27 de abril 2008, Deusto, 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. 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).



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



Parte seconda

La dimensione metodologica e didattica



# 1. Costruttivismo socio-culturale e CAD

Alessandra Pagan

Il costruttivismo è una teoria dell'apprendimento che riguarda sia la natura della conoscenza, sia l'epistemologia, cioè il modo di imparare. Per esso la conoscenza non è una «rappresentazione del mondo esterno» ma una «costruzione individuale e sociale, favorita e condizionata dal linguaggio» (Carletti, Varani, 2005: 16). Scrive Bruner (2001: 33), parafrasando Nelson Goodman: «La realtà si crea, non si trova».

L'apprendimento non è considerato quindi mera trasmissione di dati ma processo di costruzione al quale il discente, o la comunità dei discenti, partecipa attivamente.

Il paradigma costruttivista pone in primo piano il soggetto che apprende, è in continuità, riporta Tuffanelli (2006), con il comportamentismo e il cognitivismo<sup>1</sup>, e contribuisce anch'esso alla trasformazione della didattica, intesa come teoria e pratica dell'insegnamento, in matetica<sup>2</sup>, scienza dell'apprendimento: storicamente, mentre il modello behaviorista misura i comportamenti manifesti mediante la formula stimolo-risposta, enfatizzando l'aspetto autoregolativo (apprendimento per tentativi ed errori), il primo cognitivismo focalizza l'attenzione sullo studio dei processi mentali che generano tali risposte, attraverso un'analogia tra comportamento di un cal-

- 
1. Comportamentisti e cognitivisti hanno cercato di elaborare una teoria dell'istruzione con ricadute nella didattica. Al modello behaviorista (da *behaviour*: 'comportamento') di Skinner risale la 'pedagogia per obiettivi', osservabili e misurabili in termini di comportamento, che richiede all'allievo di "essere capace di..." più un verbo di azione, come ad esempio nominare, distinguere, riconoscere, classificare, ecc., e «non un verbo mentalista, come comprendere, sapere, riflettere, analizzare, ecc.» (Roletto, 2005: 77). Si tratta di un modello gerarchico, nel quale le conoscenze pregresse sono prerequisite per accedere al livello successivo; anche se fissare gli obiettivi obbliga all'attenzione per lo studente, l'uniformità di obiettivi standardizzati non considera le differenze.
  2. Il termine si fa risalire all'approccio "costruzionista" di Seymour Papert (Capponi, 2009: 47).

colatore e quello umano, avviando così un intreccio tra neuro-psicologia e psicologia cibernetica (Crispiani, 2004). In tale prospettiva l'apprendimento è concepito come un'attività mentale di rielaborazione (acronimo HIP, *Human Information processing*) e l'uomo è considerato come un elaboratore individuale di informazioni provenienti dall'ambiente, in un rapporto di reciproca influenza (Luccio, 2002).

Il costruttivismo che si afferma negli anni Settanta, indicato come «cognitivismo di seconda generazione» o «ecologico» (Varisco, 2002), rifiuta l'assimilazione mente-computer. Esso apre nuove strade per una concezione più ampia della mente, nella quale le funzioni della coscienza, i processi di retroazione (*feedback*), di autoriflessione, di metacognizione (Flavell, 1979), e dell'affettività e dell'emozionalità (teorie motivazionali cfr. Titone, 1976; teoria del *person-centred learning* di Rogers, 1973) rinviano a un'idea di individuo più 'globale', in cui gli aspetti cognitivi e affettivi sono correlati.

Molteplici sono le espressioni e le forme del costruttivismo, come rivela la polisemia dei termini, ad esempio «costruttivismo radicale, costruzionismo, costruzionalismo, sociocostruttivismo, psicocostruzionismo, costruttivismo sociale e socio-culturale», ecc. (Giacconi, 2008: 84), indicative di un processo complesso, che raccoglie il contributo di molte discipline. Esse riflettono anche «il diverso peso dato dalle correnti costruttiviste al piano individuale o collettivo» (Carletti, Varani, 2005: 38). Una risposta completa, infatti, alla domanda su come apprende un uomo, scrive Delvin (in Tuffanelli 2006: 292), «dovrebbe tener conto di uno studio logico, psicologico, sociologico, linguistico, morale, filosofico, biologico, storico».

In un certo senso si può vedere il costruttivismo come ripresa, in una visione sistemica, di approcci didattici già affermati, della quale il docente dovrebbe avere consapevolezza:

L'apprendimento per scoperta, la didattica attiva, la didattica breve, il *problem solving*, la didattica metacognitiva, l'apprendimento cooperativo, l'uso di tecnologie informatiche e altri ancora sono tutti approcci didattici estremamente interessanti e validi ma, presi singolarmente e usati come unica metodologia, rischiano di ridursi a semplici tecniche che non riescono a scalfire l'insieme del clima scolastico, ma ne vengono velocemente fagocitate e ricollocate dentro una logica complessiva che, di fatto, ne annulla il potenziale innovativo (Carletti, Varani, 2005: 9-11).

## 1. Costruttivismo sociale e socio-culturale

Le indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, firmate dal ministro Profumo (2012), assumendo come riferimento il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento definite dal Parlamento e dal Consiglio dell'Unione europea (*Raccomandazione del 18 dicembre 2006*), evidenziano come il costruttivismo stia entrando nella scuola nella sua declinazione socioculturale. Al centro del percorso d'insegnamento-apprendimento, infatti, è posta «la persona con l'originalità del suo percorso e la rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali», la classe come gruppo di promozione dei legami cooperativi (*Annali della Pubblica Istruzione*, 2012: 9).

La competenza-chiave dell'imparare a imparare rileva l'importanza nella dinamica educativa della consapevolezza metacognitiva del soggetto che apprende, introducendo una didattica che, attingendo dal pensiero di Piaget, Vygotskij e Von Glasersfeld, è in grado di «monitorare i processi di costruzione cognitiva» (Carletti, Varani, 2005: 13), alimentando la conoscenza di sé, l'autostima, la percezione di autoefficacia e i processi di *empowerment*<sup>3</sup>.

La versione socio-culturale del costruttivismo sviluppa l'idea di apprendimento come pratica sociale di co-costruzione di conoscenze attraverso il dialogo e la qualità delle relazioni, superando le premesse del primo costruttivismo centrato sull'individuo, ed evitando così i rischi di un eccessivo soggettivismo.

L'approccio socio-culturale si sviluppa tra gli anni Settanta e Ottanta ispirandosi principalmente al pensiero di Vygotskij<sup>4</sup> e Leont'ev. Varisco (2002: 84) individua, inoltre, dei «precedenti storici» nell'attivismo pedagogico di Dewey<sup>5</sup>, e nel costruttivismo interazionista di Piaget e Ausubel.

Piaget e Ausubel, nell'analizzare i processi di apprendimento, hanno privilegiato la matrice biologica. Per Piaget la conoscenza nasce da una situazione problematica ed è «la più alta forma di adattamento»; è prodotta dall'interazione con l'ambiente e modifica le strutture cognitive e il comportamento (Carletti, Varani, 2005: 26). Per Ausubel l'apprendimento è significativo quando si è ancora alle pre-conoscenze già possedute dal soggetto, senza le quali non avrebbe luogo (Varisco, 2002). Si tratta di concezioni che hanno una notevole

---

3. *L'empowerment* indica «l'insieme di conoscenze, competenze, modalità relazionali che permettono a individui e a gruppi di porsi obiettivi, di elaborare strategie per raggiungerli, utilizzando risorse esistenti» (Pellai, Rinaldin Tamborini, 2000: 15).

4. *Pensiero e linguaggio*, scritto da Vygotskij (1896-1934) negli anni Venti, fu tradotto solo nel 1962.

5. L'attivismo di Dewey (1859-1952) si basa sul metodo sperimentale dell'indagine e del *problem-solving*, ed è centrato sull'esperienza (*learning by doing*).

ricaduta sul piano didattico in generale e glottodidattico in particolare perché richiamano l'importanza di procedere a partire dalle preconoscenze dello studente, di sfruttare la sua *expectancy grammar* e di valorizzare il *problem solving* (per approfondimenti sul quadro glottodidattico, cfr. Caon, in questo volume).

Vygotskij ritiene che la centralità assunta dal soggetto nell'apprendimento non possa da sola spiegare il meccanismo dell'apprendimento e sottolinea la rilevanza delle interazioni sociali e della comunicazione. Lo psicologo sposta l'attenzione dalle «azioni cognitive» alle «relazioni cognitive» che s'instaurano tra il soggetto che apprende e il contesto conoscibile (Roletto, 2005: 123), evidenziando la natura bio-psico-sociale dell'apprendimento. L'organismo vivente, scrive la Giaconi, è «protagonista di un processo di sviluppo a dominanza neuro-biologica, dinamico e interattivo con l'ambiente» (2008: 135).

### 1.1 Il concetto di mediazione

Una delle riflessioni di Vygotskij su cui si è soffermata la ricerca didattica socio-costruttivista è l'importanza della mediazione nel processo educativo. A differenza di Piaget, per il quale lo sviluppo cognitivo procede per stadi determinati biologicamente, per Vygotskij è «l'apprendimento che guida lo sviluppo» attraverso l'educazione e la mediazione sociale (Dixon-Krauss, 2000: 30).

Per lo studioso russo non può esserci apprendimento senza la mediazione di una persona (docente o studente) «più competente che pianifichi e guidi l'apprendimento» (Dixon-Krauss, 2000: 91) all'interno della Zona di Sviluppo Prossimale<sup>6</sup>. La ZSP rappresenta un concetto dinamico, definito sia mediante il livello di sviluppo del bambino, sia attraverso la forma d'insegnamento in termini di quantità di supporto mediazionale (di *scaffolding*). Il termine *scaffolding* indica l'insieme di strategie di aiuto utilizzate da un individuo più esperto per agevolare il processo di apprendimento. Lo *scaffolding* è un sostegno cognitivo, metacognitivo e affettivo: stimola, incoraggia, invita alla riflessione, suggerisce modi diversi di svolgere un compito.

La nozione di supporto mediazionale permette all'insegnante di progettare percorsi di apprendimento per abilità e compiti differenziati in relazione alle diverse ZSP degli studenti. Inoltre, introduce significativi elementi a sostegno dell'approccio collaborativo «come strumento di facilitazione e di mediazione sociale e individuale» (Carletti, Varani, 2005: 194).

---

6. La ZSP corrisponde allo spazio intermedio fra il livello di sviluppo attuale del bambino, determinato dalla sua capacità di soluzione di problemi indipendente, e il suo livello di sviluppo potenziale determinato dalla sua capacità di soluzione di problemi con l'assistenza di un adulto o attraverso la collaborazione di compagni più capaci (per approfondimenti, cfr. Dixon-Krauss, 2000: 35).



In chiave didattica, il recupero socio-costruttivista di Vygotskij, insieme all'ipotesi delle intelligenze multiple di Gardner (1983) e alle riflessioni di Wilfred Bion (1970), sull'importanza della relazione affettiva e cognitiva tra individui nell'apprendimento, portano, dagli anni Settanta in poi, l'attenzione alla funzione del gruppo nei processi di apprendimento e aiutano a definire le diverse varianti del *Cooperative Learning* (Carletti, Varani, 2005: 183 e 198).

Il gruppo cooperativo, infatti, innesta nell'insegnamento e nell'apprendimento la dimensione sociale favorendo l'acquisizione di abilità sociali (come l'ascolto degli altri, il rispetto dei turni di eloquio, la negoziazione, l'accettazione della differenza, ecc.) e promuovendo lo sviluppo anche affettivo e relazionale della persona.

## **1.2 La valutazione come processo costruttivo**

Mentre il modello didattico trasmissivo, privilegiando la valutazione delle conoscenze formali anziché la valutazione dei processi cognitivi, sanziona l'errore, nel modello costruttivista è considerato, al contrario, come indicatore del modo di ragionare personale e dei meccanismi mentali che lo producono. La concezione costruttivista dell'errore è operativa poiché permette di analizzare e intervenire in modo significativo nell'apprendimento (Roletto, 2005).

L'idea di 'errore' assume una valenza fondamentale grazie al contributo della psicologia genetica (cfr. Piaget, 1971; Papert, 1980). Dal punto di vista cognitivo l'errore è la causa del disequilibrio, che permette lo sviluppo; dal punto di vista dell'apprendimento, è un passaggio necessario per progredire nel sapere ed è quindi desiderabile.

Il concetto di Zona di Sviluppo Prossimale è strettamente collegato alla valutazione dinamica (*Dynamic Assessment Procedure*, DAP), costruito sviluppato da Vygotskij in contrapposizione all'uso «dei test di quoziente intellettivo per misurare il potenziale di apprendimento degli alunni» (Dixon-Krauss, 2000: 167).

La DAP è un processo di valutazione ininterrotto che avviene attraverso l'interazione e il dialogo sociale e non si focalizza solo su ciò che l'alunno sa, limitandosi al passato, ma considera anche il suo sviluppo potenziale, comprendendo così «passato, presente e futuro» (Dixon-Krauss, 2000: 169).

Per progettare un insegnamento differenziato che tenga conto delle risorse o delle difficoltà individuali, il docente deve acquisire la capacità di valutare in modo dinamico – e non solo in modo statico e decontestualizzato come oggi avviene – osservando cioè l'alunno mentre lavora da solo e durante il lavoro assistito: in questo modo insegnamento e valutazione si saldano.

La valutazione è quindi un processo di costruzione il cui senso profondo, sostiene Tessaro, «sta nella riflessione che essa richiede, che induce e che provoca» (2002: 193).

### **1.3 La rivoluzione 'contestuale' del costruttivismo**

Come abbiamo già detto, l'importanza data al contesto rappresenta un nodo fondamentale del costruttivismo, come Bruner aveva notato negli anni Novanta, sottolineando il limite del primo cognitivismo (Tuffanelli, 2006).

L'attenzione per il contesto, già presente nel concetto di competenza comunicativa formulato da Hymes nel 1966 in relazione all'uso appropriato di una lingua (Dolci, 2008), si è andata sempre più sviluppando con la diffusione del pensiero di Vygotskij e di Leont'ev, prima nel costruttivismo socio-culturale poi nell'approccio psicologico all'apprendimento culturale-situato o situazionismo.

Il situazionismo si è delineato negli anni Ottanta all'interno del paradigma costruttivista socio-culturale, da un lato grazie alle elaborazioni teoriche di psicologia culturale di Michael Cole e del gruppo di ricerca *Laboratory of Comparative Human Cognition* (LCHC) di San Diego in California, dall'altro alle ricerche di antropologia cognitiva di Jean Lave.

La ricerca antropologico-culturale, comparando diverse culture e ambienti informali in contesti di *real life*, ha evidenziato la non universalità di alcuni aspetti cognitivi, sociali e interattivi del comportamento umano. La Teoria del Contesto di Cole è nata da un confronto tra «l'approccio universalista (e oggettivista) alla cultura con quello da lui definito distribuito» (Varisco, 2002: 113).

Per Cole (1996), il contesto non è un ambiente dato, ma «un sistema di attività strutturate», entro cui gli individui interagiscono, secondo un approccio "distribuito" nel quale «ogni evento condurrebbe a prestazioni diverse, al variare della cultura di appartenenza dell'individuo che elabora» (Varisco, 2002: 113).

Il concetto di contesto, come prodotto dell'azione, co-costruito da persone differenti, introduce un aspetto nuovo: l'apprendimento non solo deve essere contestualizzato ma crea esso stesso un contesto che non è mai statico.

Dal punto di vista didattico, quest'assunto porta a ripensare la classe come sistema complesso, contribuendo ad aprire la strada a quella che Sonia Rutka (2006: 172) definisce «rivoluzione copernicana dei metodi a mediazione sociale».

Due sono i contributi fondamentali messi a disposizione dall'approccio situazionista alla pratica didattica: il concetto di 'comunità di pratiche' e di 'apprendistato'. L'apprendimento, contestualmente situato, si realizza mediante il coinvolgimento nelle pratiche della comunità e si alimenta attraverso il de-

siderio di contribuire allo sviluppo della stessa comunità. Quando la partecipazione è negata o non vengono accettate le regole e condivisi i valori, infatti, non s'impara. Così scrive Varisco (2002: 117):

L'atto di appartenenza alla comunità [è] l'aspetto pedagogicamente più interessante dell'approccio 'culturale-situato' [...] È questo un elemento [...] che dovrebbe essere 'catturato' dagli insegnanti che desiderano organizzare pratiche di ricerca co-guidate, o comunque un contesto e un 'clima di classe' democratico, partecipatorio ed emancipatorio.

L'idea di comunità di pratiche fa riferimento alle ricerche di J. Lave e E. Wenger (1991) sulla Partecipazione Periferica Legittimata (LPP *Legitimate Peripheral Participation*), un percorso d'integrazione attraverso cui qualsiasi attore della comunità, anche il meno esperto e "periferico" – ad esempio in ambito scolastico uno studente neoarrivato o in difficoltà – gode di «uguali diritti di appartenenza» (Varisco, 2002: 117). In essa, conoscere significa partecipare a una pratica che costituisce essa stessa una forma di conoscenza. Attraverso l'esperienza guidata e l'apprendistato ogni membro della comunità, interagendo con i compagni più esperti, modifica la sua posizione all'interno della comunità, muovendosi dalla periferia al centro nel suo divenire esperto.

Come scrive Dolci (2008: 63), l'insegnante dovrebbe trasformare la classe in comunità di apprendimento «attraverso pratiche e attività condivise, che sviluppino il senso di appartenenza alla comunità stessa» e nella quale ognuno possa esprimere se stesso contribuendo alla crescita della conoscenza.

I situazionisti hanno evidenziato come l'apprendimento sia descrivibile in termini di 'apprendistato', cioè come pratica graduale, inserita in un contesto significativo di attività. Questa modalità di apprendimento è stata riproposta nella didattica, come forma di "apprendistato cognitivo": una procedura di acquisizione di competenze esperte sul modello della «bottega artigiana» o del «laboratorio scientifico» (Carletti, Varani, 2005: 206) in cui la dicotomia teoria-pratica, pensiero-azione, si costituisce come realtà inscindibile.

La conoscenza situata è motivante in quanto fa comprendere agli studenti scopi e usi delle conoscenze insegnate, proponendo in tempo reale un loro attivo impiego. Si creano così contesti di apprendimento in parte simili a quelli della vita reale (sociali, significativi) nei quali trova posto la «differenza», sostiene Caon, come fattore fondamentale per la gestione efficace dell'apprendimento dal punto di vista metodologico, socio-culturale, relazionale e organizzativo (2008b).

Come afferma Wenger (in Varisco, 2002: 178-179):

Diversamente da una classe dove ognuno sta apprendendo la stessa cosa, i partecipanti di una comunità di pratica partecipano in una molteplicità di modi interdipendenti che di-

ventano strumenti per costruire un'identità [...]. Le nostre comunità di pratica diventano sia risorse per organizzare il nostro apprendimento, che contesti in cui manifestare il nostro apprendimento attraverso un'identità di partecipazione.

## Riferimenti bibliografici

- ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, 2012, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Firenze, Le Monnier.
- BRUNER J., 2001, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- CAON F. (a cura di), 2008a, *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra.
- CAON F., 2008b, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET Università.
- CAPPONI M., 2009, *L'informatica cognitiva di Seymour Papert*, Milano, Morlacchi.
- CARLETTI A., VARANI A., 2005, *Didattica costruttivista*, Trento, Erickson.
- COLE M., 1996, *Cultural Psychology*, Harvard, Harvard University Press.
- CRISPIANI P., 2004, *Didattica cognitivista*, Roma, Armando Editore.
- DIXON-KRAUSS L., 2000, *Vygotskij nella classe*, Trento, Erickson.
- DOLCI R., 2008, "La partecipazione nelle classe di lingua", in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.
- FLAVELL J.H., 1979, "Metacognition and Cognition Monitoring. A New Area of Cognitive - Developmental Inquiry", in «American Psychologist», n. 34.
- GIACONI C., 2008, *Le vie del costruttivismo*, Roma, Armando Editore.
- LUCCIO R., 2002, *Psicologia generale. Le frontiere della ricerca*, Roma-Bari, Laterza.
- PAPERT S., 1980, *Mindstorms. Computers, Children and Powerful Ideas*, New York, Basic Books.
- PELLAI A., RINALDIN V., TAMBORINI B., 2002, *Educazione tra pari*, Trento, Erickson.
- PIAGET J., 1971, *L'epistemologia genetica*, Roma-Bari, Laterza.
- ROGERS C., 1973, *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti-Barbera.
- ROLETTO E., 2005, *La scuola dell'apprendimento*, Trento, Erickson.
- RUTKA S., 2006, "Un approccio cooperativo nella CAD", in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra.
- SCHÖN D. A., 1993, *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo.
- TESSARO F., 2002, *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Roma, Armando Editore.
- TITONE R., 1976, *Psicodidattica*, Brescia, La Scuola.
- TUFFANELLI L., 2006, *Le diversità degli alunni*, Trento, Erickson.
- VARISCO B.M., 2002, *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci.

---

## 2. Il quadro metodologico: valorizzare le differenze nella CAD

Fabio Caon

Nei saggi precedenti sono state presentate alcune indicazioni scientifiche che possono fondare in modo epistemologicamente corretto (quindi secondo una logica di coerenza tra teoria e pratica) la proposta di metodi didattici in classe.

Sappiamo che la possibilità di accesso al sapere e allo sviluppo di competenze linguistiche è anche strettamente legata alla metodologia d'insegnamento adottata dal docente di lingue. È la metodologia, infatti, che può risultare più o meno inclusiva e può fare la differenza rispetto alla comprensione linguistica, allo sviluppo di competenze e alla partecipazione motivata in classe.

Scrivono infatti Job e Tonzar (1994: 39): «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».

Ciò premesso, occorre quindi identificare i metodi che favoriscano una gestione efficace di contesti eterogenei in cui si voglia - come detto in apertura di volume - non solo prestare attenzione alle peculiarità degli studenti ma addirittura valorizzare le differenze in classe in un'ottica di arricchimento tra gli studenti.

Nel corso dei nostri studi precedenti sul tema, abbiamo già trattato la proposta di una glottodidattica a 'mediazione sociale' rispetto a una glottodidattica a 'mediazione docente'. Riprendiamo qui le linee essenziali (rimandando per approfondimenti a Caon, 2008) e le integriamo con nuove riflessioni.

La mediazione docente, ispirata a un'idea sostanzialmente trasmissiva del sapere e modellata sulla lezione frontale, marcatamente verbale e monodirezionale 'docente verso studenti', riduce drasticamente, di fatto, le possibilità di partecipazione attiva degli studenti. I limiti di questa impostazione

didattica si possono trovare nelle parole di Pallotti (2000: 164), che declina in chiave glottodidattica le istanze di ordine cognitivista, secondo cui «la memoria è il prodotto di operazioni cognitive applicate ai contenuti da memorizzare. [...] Se un determinato contenuto è stato oggetto di varie operazioni – analizzato, riassunto, trasformato – le sue tracce in memoria saranno più profonde rispetto a quelle lasciate da un’esposizione passiva».

Sempre mutuando dagli studi di psicologia cognitiva, scrive Boscolo (1997: 16-17):

apprendere qualcosa [...] non è mai un semplice immagazzinare l’informazione, ma un connetterla all’informazione già presente nella memoria a lungo termine dell’individuo. La conoscenza viene cioè costruita, piuttosto che registrata o semplicemente recepita, e tale costruzione è influenzata dal modo in cui la conoscenza precedente è strutturata.

In accordo con questa impostazione, Cisotto (2005: 49) afferma che l’apprendente costruisce gradualmente la propria conoscenza impiegando ciò che già sa e ristrutturandolo in modo personale: «apprendere vuol dire “comprendere”, ossia mettere le conoscenze in relazione tra loro e sviluppare rappresentazioni progressivamente più accurate».

Il rischio che il docente di lingue corre nella didattica di tipo trasmissivo è che, per rendere i contenuti comprensibili a tutti gli studenti, abbassi il livello del sapere richiesto, banalizzando i contenuti (vedi anche il contributo di Bortolon, in questo volume) o innalzi i livelli minimi di accettabilità, per cui poi i risultati migliori non rispecchino realmente una crescita delle competenze linguistiche e della Zona di Sviluppo Prossimale (Vygotskij) soprattutto degli studenti eccellenti (vedi anche il contributo di Novello, in questo volume).

Dall’insieme di questi contributi, risulta evidente come sia fondamentale puntare, dal punto di vista operativo, su una glottodidattica:

- varia e integrata nelle tipologie di attività per favorire i diversi stili cognitivi (cfr. Meneghetti, in questo volume) e le diverse intelligenze;
- che metta costantemente lo studente in un ruolo attivo (attraverso il *task based approach*, ad esempio, come illustrano D’Annunzio, in questo volume, e Ferrari, Nuzzo, 2010) e favorisca la riflessione metacognitiva;
- ricca di relazioni non solo con il docente (che può sollecitare spesso la partecipazione attiva degli studenti, favorendo la *loro* riflessione metalinguistica, il confronto tra le lingue studiate ed eventualmente con la loro lingua madre, il *problem solving*) ma anche tra studenti, grazie a una impostazione delle attività di ispirazione cooperativa e ispirata ai principi della *peer education*, di cui diremo nei prossimi paragrafi.

Su questo tema, Daria Coppola (2000: 127) afferma che

il modello di una scuola trasmissiva, che attiva soltanto circuiti didattici tesi a colmare dislivelli rispetto a un sapere predefinito, non può certo promuovere quel flusso circolare di informazione e quell'interazione produttiva che nascono invece spontaneamente nelle attività di gruppo basate sul dialogo e sul reciproco scambio, dove ciascuno è messo nella condizione di poter dare il proprio contributo per un comune obiettivo. Eppure proprio in tali situazioni si attivano processi autonomi di apprendimento delle competenze necessarie per rendersi utili al gruppo.

Se l'obiettivo è quello di promuovere acquisizione linguistica stabile e duratura e se per facilitare tale processo occorre elaborare una metodologia didattica che armonizzi queste diverse indicazioni scientifiche, risulta allora coerente la 'mediazione sociale' dell'apprendimento e, con essa, i metodi che la caratterizzano: il *Cooperative Learning* e il *Peer Tutoring*. Pur nelle loro specificità, in questa sede li uniamo poiché entrambi mirano a creare dinamiche relazionali positive tra gli studenti, agendo contemporaneamente sul piano:

- cognitivo (sulle diverse Zone di Sviluppo Prossimale);
- intrapersonale (potenziamento dell'autoconsapevolezza e della fiducia in se stessi);
- interpersonale (sviluppo della fiducia negli altri, della capacità di negoziare le informazioni, di entrare in una relazione empatica).

I metodi a 'mediazione sociale', pur non escludendo momenti trasmissivi, procedono piuttosto per costruzione di conoscenze e non per ricezione passiva di informazioni e «spostano 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» (Rutka, 2006: 172).

I metodi a mediazione sociale mirano a sviluppare contemporaneamente competenze linguistico-comunicative, sociali, metacognitive e metaemotive, culturali e interculturali, aderendo a quella idea olistica dell'apprendimento rivolta alla persona - unica e irripetibile e in un contesto specifico anch'esso unico e irripetibile - che apprende.

## 1. Il *Cooperative Learning* in chiave glottodidattica

Sotto il nome di *Cooperative Learning* (d'ora in poi CL) si racchiudono differenti modalità applicative (che fanno capo a varie associazioni, movimenti e diversi studiosi: Johnson, Kagan, Comoglio) di cui, per ragioni d'economia, non ci è possibile dare trattazione completa; il nostro compito sarà quello di identificare i principi di base che accomunano i diversi modelli e di declinarli nella situazione delle CAD, rimandando ai riferimenti bibliografici per gli eventuali approfondimenti.

Per il nostro scopo, possiamo intendere il CL come un metodo didattico a mediazione sociale in quanto, come affermano Comoglio e Cardoso (1996: 21), presenta come «variabile significativa [...] la cooperazione tra gli studenti». È utile ricordare però che, pur essendo orientato a valorizzare al massimo la cooperazione, il CL prevede anche momenti di lezione frontale e di lavoro individuale e ciò vale, in via generale, per tutti i metodi a mediazione sociale. Inoltre, non sono rifiutate forme di competizione controllata nelle quali, cioè, essa non sia esasperata nella logica dell'uno contro l'altro o del tutti contro tutti, ma che rappresenti un mezzo di riflessione educativa.

Afferma Kagan a tal proposito (1994: 29):

il tipo e la quantità di apprendimento cooperativo che l'insegnante adotta è in parte in funzione di ciò che ritiene sia lo scopo dell'insegnamento. Alcuni insegnanti hanno lo scopo di rendere gli studenti cooperativi. Altri vogliono rendere gli studenti più competitivi. Personalmente non condivido nessuno di questi scopi. Io vorrei che gli studenti diventassero flessibili così da cooperare, competere e andare avanti per loro conto secondo la situazione. Sarei contento se fornissi agli studenti una gamma di esperienze di apprendimento la più ampia possibile, così che siano preparati ad adattarsi al loro ambiente e a modificarlo. L'apporto dell'apprendimento cooperativo, come l'ampia ricerca di laboratorio e sul campo ha dimostrato, è determinante per una quantità di risultati positivi<sup>1</sup>.

Se la nozione di cooperazione diventa centrale in questo metodo, occorre evidenziarne le caratteristiche e differenziarla da quella di collaborazione che spesso ha caratterizzato la didattica delle lingue nella scuola con risultati di frequente assai deludenti.

Nei gruppi di lavoro collaborativi (non strutturati in modo cooperativo), gli studenti rischiano facilmente la demotivazione poiché spesso il compito richiede in realtà poco lavoro in comune, o perché molti, mancando una

1. Per un'ampia panoramica di ricerche e risultati sull'efficacia del *Cooperative Learning* sulle relazioni inter-etniche, si veda: Comoglio, Cardoso, 1996, cap. V: 414-419.



struttura di interdipendenza dei soggetti e non essendo abituati alle regole della cooperazione (suddivisione dei ruoli, pianificazione del lavoro, responsabilità individuale), possono ‘danneggiarsi’ vicendevolmente sovrapponendosi nei ruoli, non partecipando attivamente al compito di gruppo, delegando il lavoro a una persona.

Nel gruppo cooperativo, invece,

gli studenti sono motivati a cooperare condividendo responsabilità e impegno e sviluppano e migliorano le relazioni sociali anche in funzione di un livello migliore di apprendimento.

Per ottenere un tale risultato è necessario che l’insegnante, nel suo nuovo ruolo di facilitatore e conduttore, sappia strutturare compiti che richiedono interdipendenza positiva, una condizione per la quale il successo o il fallimento del singolo è interconnesso a quello degli altri componenti del gruppo.

Proponendo attività motivanti e sfidanti che richiedano l’uso di intelligenze diverse, fornendo materiali tradizionali e nuovi che facilitino e favoriscano l’apprendimento significativo, educando a comportamenti sociali mirati alla cooperazione efficace, alla conoscenza e all’apprezzamento reciproci, l’insegnante crea le condizioni perché il gruppo cooperativo divenga il *mezzo* per raggiungere obiettivi sociali, cognitivi e disciplinari superiori a quelli che si potrebbero raggiungere in un contesto di apprendimento individualistico o competitivo (Rutka, 2006: 175).

Come sostengono Johnson, Johnson e Holubec (1996: 23), nel gruppo cooperativo così concepito «il risultato è che l’efficacia complessiva del gruppo è superiore alla somma di quella delle sue parti e che tutti gli studenti forniscono prestazioni scolastiche migliori di quelle che avrebbero dato da soli».

Perché ciò sia possibile, occorre che il docente strutturi dei compiti che prevedano un’interdipendenza positiva tra gli studenti, utilizzando delle strutture cooperative (ad esempio, ‘teste numerate insieme’ e *jigsaw* per la cui presentazione rimandiamo a Kagan, 2000, e, per una declinazione glottodattica, Rutka, 2006)<sup>2</sup>.

- 
2. Per esemplificare in modo sintetico: il docente forma gruppi di 4 studenti e assegna un numero a ogni studente; suddivide in 4 parti un capitolo e ognuno studia un paragrafo contrassegnato da una lettera (ad esempio, lo studente 1 studia il paragrafo d., lo studente 2 studia il paragrafo c. lo studente 3 studia il paragrafo b., lo studente 4 studia il paragrafo a.). Una volta studiato il loro paragrafo, ogni studente “esperto” presenta agli altri il “suo” paragrafo affinché tutti sappiano tutto il contenuto del capitolo. Infine, il docente può chiedere a ogni studente di presentare un qualsiasi paragrafo (ad esempio, allo studente 1 il paragrafo c.) o può fare domande che prevedano contenuti trattati in paragrafi (ad esempio, b. e a.), magari oggetto di studio diretto di altri compagni. In questo modo, la somma dei singoli saperi (legati allo studio del paragrafo) forma un sapere maggiore perché ognuno deve sapere tutto e ognuno deve spiegare agli altri il suo contenuto, problematizzarlo, riformularlo nella spiegazione, connetterlo ai saperi degli altri, negoziarlo, pensare a un

A proposito dei gruppi, vediamo nel dettaglio come, secondo i principi del CL, sia preferibile organizzarne uno eterogeneo. Johnson, Johnson e Holubec (1996: 25) scrivono: «i gruppi che mostrano differenze interne di background, di livello di capacità e di sesso sembrano idonei a stimolare le attività di elaborazione dei contenuti, di memorizzazione a lungo termine, di riflessione e ragionamento, a promuovere l'assunzione e l'esercizio dei ruoli di *tutoring* e di *tutee*, a valorizzare la ricerca di prospettive diverse che favoriscono l'approfondimento dei contenuti da apprendere».

Anche per Kagan (1994: 6), l'eterogeneità rappresenta una ricchezza:

i gruppi (teams) eterogenei sono abitualmente formati in modo tale da avere al loro interno una persona di buona capacità, due di medie e uno di basse capacità, e in modo da essere sicuri che ognuno di essi sia composto da maschi e femmine e presenti anche differenze culturali. In generale i gruppi eterogenei sono stati preferiti perché:

- producono una maggiore quantità di opportunità di peer tutoring e di sostegno
- migliorano le relazioni interrazziali e intersessuali
- rendono la classe più facilmente gestibile: l'avere uno di buone capacità per ogni gruppo può essere come avere un insegnante in aiuto ogni tre studenti.

È dunque chiara l'importanza strategica del CL poiché oltre a sviluppare competenze diversificate (linguistiche, cognitive, relazionali, metacognitive), individua nell'eterogeneità il fattore determinante per lo sviluppo dei singoli e si basa proprio sulla valorizzazione delle differenze, aspetto di importanza determinante nella prospettiva della CAD.

Con queste parole, però, non vogliamo offrire una visione 'idilliaca' del gruppo eterogeneo: infatti, come lo stesso Kagan ricorda (1994: 6), vi sono criticità legate alla differenza quali, ad esempio:

- la scarsità di stimoli per chi è dotato di maggiori capacità;
- una certa dipendenza dei soggetti deboli dal migliore;
- difficoltà a comunicare e a superare stereotipi e credenze negative;
- impegno eccessivo nella conduzione.

Va aggiunto, però, che anche i gruppi omogenei presentano dei limiti:

questi gruppi non fanno che rinforzare divisioni, accreditare l'idea di una gerarchia di status nella società, consolidare la tendenza, soprattutto in coloro che sono o credono di

.....  
 modo di presentarlo al docente, sostenere i compagni poiché il giudizio finale del docente sarà sia individuale sia di gruppo.

essere meno dotati, ad evitare situazioni di confronto, incrementare in alcuni l'alta stima di sé e in altri una bassa stima, e comunque ad insinuare l'idea che la diversità è un limite e non una ricchezza per tutti (Kagan, 1994: 6).

La conclusione a cui giunge Kagan è che il gruppo eterogeneo, seppur non esente da problemi e posta la necessaria valutazione 'in situazione' del docente rispetto alla sua classe, sia solitamente da preferire a quello omogeneo. Dal punto di vista organizzativo e operativo, un criterio che può guidare un docente di lingue nella scelta della composizione del gruppo è, ad esempio, l'attenzione a non creare gruppi eccessivamente eterogenei, il che renderebbe più difficile l'ottimale stimolazione delle reciproche Zone di Sviluppo Proximale o la creazione di gerarchie di status.

A conclusione di questa sintetica trattazione del CL, vorremmo insistere proprio sull'importanza strategica del gruppo, che è appunto da intendersi come struttura di relazione interdipendente, nella quale vengono favoriti il potenziamento cognitivo, metacognitivo, emotivo e l'assunzione di responsabilità da parte dei singoli partecipanti, caratteristica ancor più rilevante per la nostra valorizzazione di Abilità Differenziate.

La dimensione emotiva, socio-relazionale, strategico-cognitiva, nonché quella del controllo metacognitivo, acquistano sempre maggior rilevanza negli ambienti di lavoro complessi, dominati cioè dalla rapida obsolescenza delle conoscenze e, di conseguenza, dalla necessità di formare menti flessibili che sappiano:

- gestire efficacemente gli imprevisti e lo stress;
- imparare in tempi rapidi nuove lingue;
- 'imparare ad imparare', maturare abilità relazionali, soprattutto interculturali, quali saper osservare (decentrarsi e straniarsi), saper relativizzare, saper sospendere il giudizio, saper ascoltare attivamente, saper comprendere emotivamente (empatizzare ed exotopizzare), saper negoziare i significati (cfr. Balboni, Caon, 2015);
- sapersi relazionare positivamente, gestendo anche diversi modelli culturali;
- saper cooperare efficacemente in ambienti multiculturali.

Scrive Sonia Rutka (2006: 176):

il "mettere in rete" le diverse intelligenze [...] su compiti che richiedano cooperazione e quindi l'uso di abilità diverse, sviluppa all'interno del gruppo lo scambio di conoscenze e competenze e favorisce il crearsi di quella complessità cognitiva che arricchisce ogni singolo individuo anche sul piano sociale, emozionale e comunicativo, creando le condizioni per cui ciascuno si senta apprezzato e rispettato.

Il CL permette, grazie alle tecniche e alle strutture che generano interdipendenza positiva tra i partecipanti, di far sperimentare l'evidente vantaggio del lavorare insieme per obiettivi comuni e complessi. In un gruppo cooperativo, la complessità e la difficoltà del compito diventano una sfida che unisce le persone e che permette a ognuno, attraverso la negoziazione dei significati e l'aiuto reciproco, di agire sulla sua Zona di Sviluppo Prossimale.

Affinché il processo sia maggiormente efficace, è utilissimo il rinforzo del docente che:

- esplicita o fa emergere dai *feedback* le dinamiche positive scaturite dalla cooperazione;
- fa riflettere sulle strategie adottate;
- valorizza i progressi compiuti dal gruppo;
- richiama alle responsabilità dei singoli;
- fa pensare e propone strategie differenti a quelle che si sono utilizzate per risolvere un compito;
- può innescare facilmente atteggiamenti di rispetto, di fiducia e di ascolto attivo per l'altro e atteggiamenti di valutazione critica ma serena di se stesso.

Non solo, far sperimentare il piacere della sfida e del suo superamento attraverso il proprio impegno e la collaborazione degli altri, promuove la capacità di assumersi responsabilità personali, favorisce lo sviluppo dell'autostima e della disponibilità a collaborare.

La sperimentazione ripetuta di successi e il potenziamento metacognitivo e metaemotivo possono produrre atteggiamenti di sicurezza e di serenità nell'affrontare compiti nuovi.

## 2. Il *Peer Tutoring* in chiave glottodidattica

Il tutoraggio tra pari rientra sotto il cappello della *peer education* che si può intendere come «una strategia in cui soggetti dotati di notevole influenza normativa nei confronti del loro gruppo di appartenenza si assumono la responsabilità, tramite un opportuno processo di formazione e di *training*, di esercitare specifiche funzioni di influenza informativa» (Pellai, Rinaldin, Tamborini, 2002: 41).

Sempre secondo gli autori summenzionati (2002: 40-41), l'idea portante di questa strategia è che:

i più adeguati ed efficaci promotori del benessere individuale sono proprio le persone, adeguatamente formate, appartenenti al medesimo gruppo di riferimento. Dunque, i pari educano i pari, migliorando l'efficacia del processo e degli esiti educativi perché in possesso dello stesso patrimonio linguistico, valoriale, rituale a livello microculturale e microsociale. Di conseguenza, l'interazione faccia a faccia tra pari, essendo meno inibente e più immediata, è avvertita come meno giudicante.

È evidente, anche in questo caso, l'affinità tra il tutoraggio tra pari e la centralità dello studente nelle sue dimensioni, linguistico-cognitiva, emotivo-intrapersonale e motivazionale e degli studenti tra loro nella dimensione emotivo-interpersonale e relazionale.

L'educazione tra pari è affine con l'idea centrale nella concezione della CAD della *leadership* distribuita: secondo tale orientamento (coerente con i presupposti del costruttivismo illustrati da Pagan, in questo volume), il docente non è l'unica fonte di sapere ma vi è un sapere collettivo che sta nel gruppo di cui, ovviamente, fa anche parte il docente.

Ogni studente, quindi, è portatore di risorse in termini di conoscenze e di competenze particolari; l'obiettivo del docente, allora, è di attivare queste risorse per agire contemporaneamente sul piano cognitivo, relazionale, affettivo ed emotivo per promuovere apprendimento significativo.

Oltre all'idea di *leadership* distribuita, possiamo anche individuare un fattore emotivo poiché «la comunicazione faccia a faccia fra l'adulto e il bambino, implicando per il bambino un effetto ansiogeno nettamente superiore a quello derivante dall'interazione con un proprio coetaneo, risulta pertanto meno efficace di quest'ultima nella determinazione di un rapporto di influenza reciproca» (Pellai, Rinaldin, Tamborini, 2002: 41).

Uno dei concetti di base del *tutoring* all'interno di una CAD è quello di *reciprocità*. Ognuno, infatti, proprio in virtù dell'idea che tutti i talenti sono da valorizzare e tutte le intelligenze da potenziare, può insegnare qualcosa a un altro. Con l'obiettivo di dare valore a un'ampia gamma di intelligenze e di stili cognitivi, la differenza moltiplica le occasioni di incontro e di confronto. Sintetizzando, ecco i punti di forza del tutoraggio tra pari:

- *sviluppa al contempo strategie cognitive e metacognitive*: lo studente, dovendo spiegare al compagno, si trova nella condizione di dover negoziare i significati e può sviluppare strategie di efficacia comunicativa per facilitare la comprensione;
- *promuove il senso di competenza di ciascuno*, la fiducia personale e migliora l'autostima. Keith Topping (1997: 9) scrive che nel rapporto di *tutoring* i tutor (coloro che tutorano) imparano a “essere formativi” nei confronti

- dei loro *tutee* (coloro che sono tutorati), «sviluppano un senso di orgoglio e di autorealizzazione e acquisiscono fiducia e senso di responsabilità»;
- *agisce su più intelligenze*. Secondo quanto afferma Gardner (1983) parlando di intelligenze multiple, a fronte di una gamma ampia e variegata di intelligenze, solo l'intelligenza linguistica e logico-matematica vengono promosse nei metodi e nelle prassi valutative scolastiche. Per essere un buon *tutor*, però, non basta avere delle competenze linguistiche: sono altrettanto importanti altre abilità quali, ad esempio, la capacità di entrare in contatto empatico con l'altra persona, capendone i bisogni e interpretando gli sforzi comunicativi per giungere alla comprensione del messaggio. Il tutoraggio tra pari, quindi, può aiutare gli studenti a valorizzare diverse intelligenze e a dare uno sviluppo più ampio alla propria personalità;
  - *allarga il ventaglio delle possibili aree di valutazione*. Durante le attività di *Peer Tutoring* emergono le competenze non linguistiche degli studenti che spesso non vengono riconosciute né valorizzate in classe oppure, anche se apprezzate, non trovano poi spazio nella loro valutazione finale. Tali competenze, nell'ottica di valorizzazione CAD, possono diventare invece dei criteri di valutazione dei progressi dello studente;
  - *permette a tutti gli studenti di maturare conoscenze e competenze di vario tipo*. A uno sguardo superficiale, si può pensare che il tutoraggio tra pari, se ha utilità per il *tutee* (il 'tutorato'), non ne ha altrettanta per il *tutor* (il 'tutorante') che deve 'ripetere quel che già sa' e che quindi non può progredire in conoscenze e competenze scolastiche. Ovviamente, tale visione (che si ispira alla concezione trasmissiva dell'insegnamento/apprendimento) non corrisponde con la nostra idea e con gli studi sull'apprendimento cooperativo e sul tutoraggio tra pari a cui facciamo riferimento. Scrivono, ad esempio, Johnson e Johnson (1989: 2): «apprendere un materiale con l'idea che dovrai spiegarlo ai compagni produce un uso più frequente di strategie cognitive di ordine superiore. Più frequente di quanto non faccia l'apprendimento per passare un test. Spiegare a voce il materiale da studiare produce un profitto più elevato che ascoltarlo o leggerlo da soli». Nel *tutoring*, poi, la relazione non è monodirezionale ma bidirezionale poiché vi è una reciproca influenza dei partecipanti all'interazione. La comunicazione, dunque, perché sia efficace, dev'essere il frutto di una continua rinegoziazione dei significati in funzione dei *feedback* dell'altro. Per lo studente *tutor*, quindi, non vi è trasmissione di informazioni ma interazione adattiva nei confronti del compagno migrante. Tale adattamento comporta l'attivazione di una serie complessa di operazioni emotive e cognitive, che vanno dalla percezione empatica della comprensione (espressioni del viso, gesti), all'attuazione di strategie di controllo dell'avvenuta

comprensione (domande di controllo, richieste esplicite), all'uso di strategie comunicative volte alla facilitazione linguistica, alla rinegoziazione dei significati attraverso la riformulazione del discorso. Scrive Polito (2000: 276) che, attraverso il mutuo insegnamento, «ogni studente osserva che è necessario ristrutturare il proprio sapere in modo sequenziale, tenendo conto delle difficoltà di comprensione che l'altro può incontrare e valorizzando i punti forti costituiti dalle preconoscenze che già possiede. È utile far sperimentare agli studenti la pratica dell'insegnamento perché presenta un duplice vantaggio: si impara ad insegnare agli altri ciò che si sa e a 'fare da maestro a se stessi' elaborando una serie efficace di autoistruzioni: 'per comprendere questo concetto è utile richiamare quanto hai già studiato precedentemente; adesso fai attenzione a questo passaggio. Chiediti ora se hai capito il legame tra questi due concetti'». La riflessione del *tutor* è quindi contemporaneamente sui contenuti (il cosa) e sulle procedure (il come) e la complessità di questa interazione genera processi di attivazione cognitiva e metacognitiva più profonda. In virtù, poi, della situazione emotivamente meno inibente, viene favorita dal punto di vista neurobiologico la fissazione delle informazioni nella memoria a lungo termine (cfr. Fabbro, 1996; Cardona, 2001; Balboni, 2002).

Per quanto concerne la capacità di tutorare, vi sono studenti che naturalmente sono maggiormente sensibili a queste dinamiche di sostegno, ma è comunque necessario, a prescindere dalla scelta di chi lo fa, che il *tutor* venga istruito e gratificato per il ruolo che sta svolgendo (cfr. Topping, 1997; Pellai, Rinaldin, Tamborini, 2002); è altrettanto importante informare anche il *tutee* del tipo di attività che si vuole fare, affinché capisca la vera essenza del tutoraggio e non si creino convinzioni erronee sulle sue capacità e potenzialità d'apprendimento.

Quanto all'istruzione del *tutor*, abbiamo osservato che è importante informare gli studenti su aspetti glottodidattici relativi all'apprendimento e all'insegnamento, ad esempio su come correggere l'errore scritto o orale (argomento trattato da Spaliviero, in questo volume), come si memorizzano più facilmente le parole attraverso la creazione di campi semantici, come si 'sorveglia' il linguaggio, quali strategie conversazionali (ascolto senza interruzione, riformulazione corretta, ecc.) sono più indicate per poter favorire, ad esempio, lo sviluppo della competenza comunicativa. Questa situazione, ovviamente, sviluppa al contempo la consapevolezza metacognitiva, rappresentando un altro vantaggio considerevole per la crescita personale del *tutor*.

### 3. La glottodidattica ludica

Anche se molte attività ludiche possono essere svolte autonomamente, la glottodidattica ludica può rientrare nei metodi a mediazione sociale in quanto presenta strette connessioni con le dinamiche positive della cooperazione, si basa sull'approccio comunicativo e pone al centro lo studente e la relazione significativa tra gli studenti.

La glottodidattica ludica è un metodo che realizza coerentemente in modelli operativi e in tecniche glottodidattiche i principi fondanti degli approcci umanistico e comunicativo. A fondamento dei due approcci troviamo:

- l'attenzione ai bisogni comunicativi dell'allievo (con particolare riguardo nell'approccio umanistico-affettivo alle componenti psico-affettive e motivazionali che influenzano il processo di apprendimento);
- il coinvolgimento del discente, al quale non è richiesta una competenza generica, ma la capacità di usare la lingua come veicolo di interazione sociale;
- l'importanza assegnata all'«interazione tra gli allievi che non costituisce uno dei momenti del processo didattico ma tende a costituire tutto il processo» (Porcelli, Dolci, 1999: 11);
- l'interesse per la componente sociale della comunicazione (aspetti socio-culturali, aspetti para- ed extra-linguistici).

A tali fondamenti si aggiungono quelli del costruttivismo socio-culturale che trovano coerente realizzazione nel metodo ludico. Il gioco e la ludicità sono i due concetti portanti del metodo:

- la ludicità, ossia «la carica vitale in cui si integrano forti spinte motivazionali intrinseche con aspetti affettivo-emotivi, cognitivi e sociali dell'apprendente» (cfr. Caon, Rutka, 2004), che rappresenta il principio fondante per promuovere lo sviluppo globale dello studente;
- il gioco, che viene utilizzato come 'modalità strategica' per il raggiungimento di mete educative e di abilità linguistiche proprie dell'educazione linguistica. Attraverso il gioco, infatti, si assumono e si rielaborano i dati della realtà, si espandono e si organizzano le conoscenze in reti concettuali sempre più complesse, in un *continuum* dinamico che vede l'allievo intrinsecamente motivato, protagonista del suo percorso formativo.

Il richiamo al gioco come dimensione strategica per la facilitazione dell'apprendimento linguistico trova la sua ragione nella natura *globale* ed *olistica* dell'esperienza ludica (cfr. Freddi, 1990). In essa, infatti, si integrano con diverse prevalenze a seconda delle tipologie di giochi, componenti:



- *cognitive*: ad esempio, l'elaborazione di una strategia di gioco, l'apprendimento di regole;
- *linguistiche*: ad esempio, la lettura o la spiegazione di regole, le routine quali la conta o le frasi rituali che accompagnano alcuni giochi, le interazioni spontanee legate al gioco;
- *affettive*: ad esempio, il divertimento, il piacere, la motivazione al gioco;
- *sociali*: ad esempio, la squadra, il gruppo;
- *motorie e psicomotorie*: ad esempio, il movimento, la coordinazione, l'equilibrio;
- *emotive*: ad esempio, la paura, la tensione, il senso di liberazione;
- *culturali*: ad esempio, le regole specifiche, le modalità di relazione e le ritualità che precedono, accompagnano e chiudono il gioco;
- *transculturali*: ad esempio, la necessità delle regole e la necessità, affinché vi sia gioco, del rispetto delle stesse.

Il gioco risulta essere esperienza complessa e coinvolgente ma non solo perché - come abbiamo detto - attiva la persona globalmente; esso permette alla persona anche di apprendere, attraverso la pratica, in modo costante e naturale, accrescendo continuamente le proprie conoscenze e competenze.

C'è poi un terzo fattore che è di particolare rilievo per la nostra prospettiva: il gioco, se viene percepito e vissuto come tale, *impegna e dà piacere* nel medesimo tempo. Il connubio armonico di piacevolezza e impegno richiama così il piacere intrinseco dell'attività senza negare lo sforzo cognitivo o psicofisico, importantissimo perché vi sia apprendimento significativo.

L'esperienza ludica presenta, dunque, delle evidenti potenzialità per l'apprendimento in generale poiché coinvolge il giocatore in un'esperienza olistica in cui sono presenti diversi processi mentali e in cui i contenuti possono essere mediati non solo dalla lingua ma anche dalla vista, dal tatto, dal movimento favorendo così diversi stili cognitivi e intelligenze (cfr. Torresan, 2006, e Meneghetti, in questo volume).

Per l'apprendimento linguistico, in particolare, essa si può rivelare di grande valore poiché la quasi totalità dei giochi prevedono l'uso della parola durante il loro svolgimento e per la spiegazione/negoziazione delle regole o la comunicazione durante le fasi di gioco tra i partecipanti.

Una delle tesi su cui si basa la metodologia ludica è che il gioco glottodidattico, cioè costruito «intenzionalmente per dare una forma divertente e piacevole a determinati apprendimenti» (Staccioli, 1998: 16), sia proponibile a tutte le età e per tutti i livelli di competenza linguistica, a patto che sia adattato alla maturità cognitiva o alle competenze linguistiche degli studenti e che agisca sulle Zone di Sviluppo Prossimale.

Soprattutto con studenti adolescenti o adulti vi è difficoltà a far accettare attività percepite pregiudizialmente troppo infantili. A questi atteggiamenti di parziale rifiuto, spesso si aggiunge una diffidenza derivata dai retaggi culturali che separano nettamente la scuola - sinonimo di fatica e impegno - dal gioco - inteso come svago e ricreazione - e che, erroneamente, identificano il gioco come attività soltanto infantile. Retaggi, questi, alimentati dalle famiglie o dalle comunità d'appartenenza.

Per evitare questi rischi di non accettazione, le attività da proporre devono risultare ludiche, in quanto connotate da piacere e sfidanti sul piano cognitivo, atte, cioè, a stimolare il desiderio di superarsi, di intraprendere una sfida con se stessi prima ancora che con (o contro) gli altri.

Porre lo studente di fronte ad attività complesse e stimolanti, fornirgli sia un aiuto diretto, attraverso la relazione, sia uno indiretto, attraverso modalità di lavoro cooperative, è fondamentale per raggiungere apprendimenti significativi, per sviluppare il senso di autoefficacia, per migliorare l'autostima e per potenziare le abilità sociali. Se il docente riesce a far capire ai propri studenti (attraverso la pregnanza dell'esperienza concreta e un patto formativo che dia subito conto degli obiettivi linguistici dell'attività) che il gioco glottodidattico non è ricreativo ma è un modo di conquistare nuove conoscenze e competenze, abilità personali e sociali, allora può renderlo didatticamente proponibile e accettabile anche con una tipologia di studenti più 'diffidenti'. Riteniamo che questa sia una delle sfide prioritarie per chi voglia applicare la metodologia ludica in classe di lingua. In un contesto CAD la ludicità è dunque molto importante per una serie di peculiarità dal punto di vista linguistico, cognitivo ed educativo che riprendiamo in forma sintetica:

- valorizza diverse intelligenze (non solo la logica e la linguistica che, come sostiene Gardner, sono quelle che principalmente utilizza il sistema scolastico, cfr. Torresan, 2006);
- è spesso esperienza multisensoriale e quindi migliora la fissazione delle informazioni, grazie alla ridondanza e alla connessione di lingua e altri codici (iconico, musicale, cinestesico);
- utilizza naturalmente la lingua come veicolo di informazioni (o il docente, poi, può introdurre delle 'regole' comunicative per cui si debbano impiegare determinate strutture);
- permette a studenti migranti di ascoltare e interagire con italofoni;
- è motivante e 'assorbe' completamente l'allievo, favorendo quel che Krashen chiama *the rule of forgetting*, principio che favorisce l'acquisizione linguistica. Secondo questo principio, una persona acquisisce meglio una lingua quando si dimentica che la sta imparando, quando la sua atten-

- zione si sposta sul significato veicolato dalla lingua e non sulla forma linguistica;
- prevede diverse possibili forme di organizzazione della classe: in coppie, a gruppi, a squadre;
  - può essere fatto con successo, anche senza competenze linguistiche consolidate;
  - è co-costruttivo e permette di agire contemporaneamente su diverse Zone di Sviluppo Prossimale, per cui è proponibile anche a livelli differenziati.

Il gioco dunque risponde a finalità linguistiche, cognitive, interculturali ed educative ben precise: applicare la didattica ludica, quindi, non equivale assolutamente a proporre dei giochi come momento di ‘stacco’ da un’attività ‘seria’ all’altra, senza progettazione e senza obiettivi. Il gioco è una modalità strategica per il raggiungimento di obiettivi d’apprendimento linguistico; il fine che si persegue non è interno a ciò che si fa, non è autotelico, non si conclude con il gioco stesso; il fine rimane esterno al giocare ed è determinato dall’adulto.

L’interesse per il gioco nelle CAD è dato anche dalle peculiarità del gioco sul piano interculturale ed educativo. Esso, infatti, è nello stesso tempo:

- *transculturale*: tutte le persone, indipendentemente dalla loro provenienza geografica e culturale, giocano o hanno giocato. Condividono perciò alcune regole implicite, come il rispetto delle regole o la ritualità della conta iniziale. Il gioco, quindi, è un’esperienza che accomuna, che mette in contatto e stabilisce una relazione tra culture anche distanti, tra diverse conoscenze e competenze;
- *culturalmente determinato*. «Un gioco - scrive Staccioli (1998: 151) - è specchio/immagine della società nella quale si sviluppa ed ogni giocatore “gioca” (consapevolmente o meno) anche regole, simboli, aspirazioni, fantasie che sono proprie della cultura nella quale vive».

Il docente può utilizzare questa peculiarità del gioco per veicolare i valori dell’educazione interculturale (oltre che, ovviamente, per far esercitare la L2) in un contesto ludico e comunicativo, in cui il dialogo e la collaborazione possono risultare spontanei e in cui la comprensione linguistico-culturale è necessaria affinché venga soddisfatta la motivazione al successo o il piacere della sfida proprie del gioco.

A proposito del gioco, scrive D’Andretta (1999: 24): «le tecniche e i giochi interattivi sono utilissimi [...] nel favorire l’interazione con persone e contenuti culturali ‘altri’; nell’indurre empatia nei confronti della ‘diversità’, nel suggerire linguaggi inconsueti, che ci aiutano a percorrere sentieri sconosciuti, ma anche riconoscere come parziali e relativi i nostri linguaggi e i no-

stri percorsi abituali». I giochi, quindi, forniscono al docente delle occasioni per modificare eventuali visioni etnocentriche degli studenti: «consentono, infatti, di vivere in prima persona [...] l'esperienza del 'decentramento', la vertigine dello spaesamento che scaturisce dal percepire come relativo ciò che si era abituati a considerare assoluto, o nel percepire come culturale ciò che si era abituati a considerare naturale».

In una fase finale di ristrutturazione cognitiva di quanto si è fatto nel gioco, l'insegnante può far riflettere gli studenti sulle forme linguistiche e sulle connotazioni culturali emerse dai giochi e sul valore del giocare. Obiettivi di tale riflessione comune sono:

- far mettere in discussione l'approccio etnocentrico alla cultura e le fuorvianti semplificazioni insite negli stereotipi;
- far riconoscere il valore del pluralismo culturale;
- stimolare l'interesse per l'alterità e l'identità transculturale attraverso un'interazione piacevole e motivante.

In questa ristrutturazione cognitiva post-esperienziale, il docente può coniugare gli obiettivi linguistico-comunicativi propri della glottodidattica ludica (miglioramento delle abilità linguistiche in situazione e per scopi autentici, riflessione sulla lingua) con quelli trasversali propri dell'educazione interculturale (decentramento culturale, decostruzione dei pregiudizi, relativismo culturale e ibridazione delle culture, empatia, exotopia, cfr. Balboni, Caon, 2015).

Onde non far coincidere la glottodidattica ludica con la semplice proposta di giochi agli studenti, occorre richiamare il concetto di *ludicità* già presentato come una 'carica vitale' in cui si integrano forti spinte motivazionali intrinseche con aspetti affettivo-emotivi, cognitivi e sociali. Tale carica vitale si può manifestare tanto nei giochi che risultino sfidanti e piacevoli quanto in un'ampia e diversificata serie di attività che coinvolgano lo studente e gli studenti in maniera globale.

Attività sportive o multisensoriali come la sperimentazione di principi fisici, ad esempio, pur non essendo giochi in senso stretto possono comunque rientrare coerentemente come proposte operative ludiche.

Secondo la nostra prospettiva, dunque, può essere inserita nella categoria del ludico qualsiasi attività in cui lo studente è:

- motivato intrinsecamente;
- coinvolto nella globalità della sua persona;
- nella condizione di superare delle difficoltà di ordine cognitivo attivando le sue risorse intrapersonali e interpersonali.

Rispetto a queste tipologie di attività ludiche, uno dei compiti principali del docente di lingue è quello di creare delle situazioni di apprendimento che coinvolgano diverse modalità sensoriali (cfr. Mariani, Pozzo, 2002), alle quali far seguire momenti di formalizzazione linguistica, di riflessione e di sistematizzazione grammaticale.

#### 4. Metacognizione e glottodidattica

Includiamo in questo contributo sui metodi anche una riflessione concernente la didattica metacognitiva in quanto, oltre all'importanza che essa ha per lo sviluppo delle strategie di studio (cfr. Bortolon, in questo volume), è strettamente legata all'approccio sociocostruttivista: uno dei fondamenti dei metodi a mediazione sociale, importantissima per completare coerentemente l'azione del docente di lingue in fase di recupero delle conoscenze pregresse e di riflessione grammaticale. Se apprendere significa connettere i nuovi concetti alle informazioni già presenti nella memoria a lungo termine, lo studente, di conseguenza, costruisce gradualmente la propria conoscenza impiegando ciò che già sa e ristrutturandolo in modo personale.

Questa costruzione progressiva della conoscenza è anche *attiva* oltreché costruttiva, ossia ha un carattere strategico. La *strategia*, per il cognitivismo, è «essenzialmente un metodo per affrontare un compito, o più in generale, per raggiungere un obiettivo» e si differenzia dal processo poiché è focalizzata sul controllo dei processi: ad esempio, «la funzione di recuperare informazioni dalla memoria a lungo termine è un processo, mentre la modalità per facilitare e controllare questo recupero (quale il ricorso ad appunti, diari, ecc.) è una strategia» (Boscolo, 1997: 18-19).

La strategia può essere variabile, modificabile e, come afferma ancora Boscolo (1997: 19), contribuisce a generare differenze, quindi è di particolare interesse per la nostra prospettiva: «l'uso di una strategia implica il tentativo, più o meno consapevolmente controllato, di adattare i processi cognitivi alle esigenze di un compito, in vista di un obiettivo da raggiungere. E poiché questa adattività presenta caratteristiche diverse nei singoli individui, ne consegue che le strategie sono una fonte importante di differenze individuali».

La ricerca metacognitiva si focalizza sull'aspetto strategico dell'apprendimento (linguistico, nel nostro caso) «privilegiando l'analisi delle conoscenze relative al funzionamento cognitivo, che mettono l'individuo in grado di regolare i propri processi di acquisizione ed elaborazione dell'informazione» (Boscolo, 1997: 287-288).

In una concezione socio-costruttivista dell'insegnamento/apprendimento linguistico, la dimensione metacognitiva assume un particolare rilievo perché, grazie al suo potenziamento, si può favorire nello studente l'autonomizzazione durante lo studio e la consapevolezza rispetto al proprio stile cognitivo (cfr. Meneghetti, in questo volume).

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» (Mariani, Pozzo, 2002: 136).

«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» (Cisotto, 2005: 49), un fatto che rende evidente come l'attenzione a questa dimensione e l'insegnamento di strategie (e di controllo delle stesse) diventi utile, ad esempio, per:

- rendere più efficace l'auto-apprendimento;
- aumentare la fiducia nello studente rispetto alle proprie capacità e la consapevolezza dei propri punti di relativa debolezza da migliorare.

La didattica metacognitiva, così, «si propone di formare quelle abilità mentali superiori che vanno al di là dei processi cognitivi primari, quali leggere, calcolare, ricordare, cercando di sviluppare nell'apprendente la consapevolezza di cosa sta facendo, del perché lo fa, di quando e in quali condizioni è opportuno farlo» (Coppola, 2000: 141).

Tale consapevolezza è fondamentale perché contribuisce a creare menti capaci di adattare, dal punto di vista intrapersonale, l'utilizzo di diverse strategie a differenti compiti e, dal punto di vista interpersonale, a poter utilizzare diverse strategie di insegnamento per i compagni in situazioni di tutoring tra pari o all'interno di compiti cooperativi.

## Riferimenti bibliografici

BALBONI P.E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria.

BALBONI P.E., CAON F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.

BOSCOLO P., 1997, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino, UTET.

- CAON F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET Università.
- CAON F., RUTKA S., 2004, *La lingua in gioco*, Perugia, Guerra.
- CAON F., SPALIVIERO C., 2015, *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Torino, Bonacci/Loescher.
- CARDONA M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET Libreria.
- CISOTTO L., 2005, *Psicopedagogia e didattica*, Roma, Carocci.
- COMOGLIO M., CARDOSO M.A., 1996, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Roma, LAS.
- COPPOLA D., 2000, *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*, Pisa, ETS.
- D'ANDRETTA P., 1999, *Il gioco nella didattica interculturale*, Bologna, EMI.
- FABBRO F., 1996, *Il cervello bilingue*, Roma, Astrolabio.
- FERRARI S., NUZZO E., 2010, "Facilitare l'apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per task", in CAON (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'Italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, UTET Università.
- FREDDI G., 1990, *Azione, gioco, lingua*, Padova, Liviana.
- GARDNER H., 1983, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York. Traduzione italiana: 1987, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Milano, Feltrinelli.
- JOB R., TONZAR C., 1994, "I processi coinvolti nell'apprendimento linguistico", in MARIANI L. (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- JOHNSON D.W., JOHNSON R.T., HOLUBEC E.J., 1996, *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson.
- KAGAN S., 1994, *Cooperative Learning, Kagan Cooperative Learning*, San Juan Capistrano (CA). Traduzione italiana: 2000, *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Roma, Edizioni Lavoro.
- MARIANI L., POZZO G., 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- PALLOTTI, G., 1998, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- PALLOTTI G., 2000, "Favorire la comprensione dei testi scritti", in BALBONI P.E. (a cura di), *ALIAS Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri*, Torino, Theorema.
- PELLAI A., RINALDIN V., TAMBORINI B., 2002, *Educazione tra pari*, Trento, Erickson.
- POLITO M., 2000, *L'apprendimento cooperativo*, Erickson, Trento.
- PORCELLI G., DOLCI R., 1999, *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, Torino, UTET libreria.

- RUTKA S., 2006, “Metodologia cooperativa per classe CAD”, in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle Classi ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra.
- STACCIOLI G., 1998, *Il gioco e il giocare*, Roma, Carocci.
- TOPPING K., 1997, *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Trento, Erickson.
- TORRESAN P., 2006, “Le intelligenze multiple applicate alla CAD”, in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle Classi ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra.



---

## 3. Didattica per discenti plusdotati nella CAD

Alberta Novello

La didattica per discenti plusdotati è, a torto, un argomento marginalmente affrontato in ambito scolastico.

La plusdotazione è una condizione che riguarda circa il 2% della popolazione, una percentuale relativamente alta in ambito scolastico, se si considera il difficile percorso formativo di questi discenti che, non rare volte, si conclude con l'abbandono.

Lo studente plusdotato, infatti, non è sempre in grado di gestire e di riconoscere le sue capacità all'interno dell'ambiente classe e ciò si palesa con situazioni di insofferenza e, a volte, di basso rendimento.

### 1. I bambini e i ragazzi plusdotati

Non esiste un'unica definizione per descrivere i bambini e i ragazzi ad altissimo potenziale intellettuale, ma un'attenta osservazione può portare a riconoscere alcuni elementi distintivi.

Dalle definizioni a cui si fa riferimento in ambito scolastico (Marland, 1972; Columbus Group, 1991) emerge immediatamente l'importanza della creazione di percorsi formativi creati appositamente per questa particolare tipologia di studenti che purtroppo, come abbiamo detto, spesso incontrano difficoltà importanti nel percorso scolastico.

Ciò che si deve cercare per identificare un bambino plusdotato è, secondo Webb e Gore (2012), l'intensità delle emozioni, dell'interesse, della concentrazione, della sensibilità e dell'immaginazione.

Come affermato da Mormando (2011: 44) «le loro domande e le loro osservazioni destano sorpresa, se comparate a quelle dei bimbi della stessa età, per l'originalità, l'approfondimento, la qualità dei collegamenti».

I bambini e i ragazzi plusdotati differiscono dagli altri, inclusi i bambini intelligenti o dotati, per velocità di apprendimento, applicazione dei concetti, livello di interesse, stile delle domande, senso di giustizia, livello emozionale e molto altro ancora (Strip, Hirsch, 2011).

Secondo Galbraith (2012) nel riconoscere un bambino ad altissimo potenziale intellettuale è necessario prestare attenzione a:

- abilità intellettive avanzate;
- padronanza linguistica;
- curiosità;
- creatività;
- forte energia;
- concentrazione, passione;
- pensiero logico;
- sensibilità;
- senso dell'umorismo.

Non si deve, però, pensare che i bambini plusdotati siano molto capaci in tutte le aree; essi possono eccellere solamente in alcune o possono palesare uno sviluppo intellettuale molto avanzato, ma non particolari abilità sociali. Come sostenuto da Tunnicliffe (2010: 21) la domanda non deve essere «how bright the pupils is» ma «how is the pupil bright?»<sup>1</sup>.

Renzulli (1994) divide la plusdotazione in due categorie principali: la prima (*schoolhouse giftedness*) è facilmente misurabile attraverso test e valutazioni quantificabili, la seconda (*creative-productive giftedness*) si manifesta in attività che prevedono un particolare sviluppo di prodotti o materiali originali.

Lo studioso, a fronte di numerosi insuccessi registrati dai discenti plusdotati, teorizza un modello per il successo della plusdotazione dato dall'intersecarsi di:

- abilità sopra la media;
- creatività;
- impegno richiesto dal task.

Possedere delle abilità avanzate senza la creatività porta a dei risultati poco produttivi per se stessi o la società, d'altra parte la creatività senza l'impegno non produce risultati soddisfacenti.

1. 'Quanto sia brillante lo studente' ma 'in che modo lo studente riesce ad essere brillante?'

Come sottolineato da Tunncliffe (2010: 22) «Optimum performance arises when talent tries hard to produce effective solutions<sup>2</sup>».

La chiave per far diventare tali doni dei talenti è, perciò, l'attento sviluppo degli stessi.

Gagnè (2004) elabora un modello per cui la plusdotazione (intellettuale, creativa, socio affettiva, senso motoria) si sviluppa in talento (ad esempio: accademico, artistico, sociale, sportivo, economico) grazie a un processo di sviluppo dato dall'apprendimento, dalla formazione e dalla pratica, supportato, poi, da agenti intrapersonali (motivazione, temperamento, personalità) e ambientali (persone, attività, eventi).

Tale modello mira a spiegare come tali doni possano rimanere sterili se non adeguatamente sviluppati, e come il processo di sviluppo sia influenzato da fattori ambientali (ad esempio, la scuola) e personali (ad esempio, il carattere).

## 2. Elementi di criticità nella plusdotazione

I bambini e i ragazzi *gifted* palesano spesso una serie di difficoltà che si manifestano nei diversi ambiti della loro esistenza, da quello familiare a quello educativo.

Il loro riconoscersi diversi è, probabilmente, una delle maggiori difficoltà da affrontare in quanto la non identificazione con gli amici e i compagni della stessa età, spesso li porta a essere etichettati come individui con difficoltà relazionali.

Altri segnali come l'irrequietezza e la rabbia vengono spesso interpretati come problemi di iperattività e non letti come risposta alla noia o a una snerante routine che non soddisfa la sete di stimoli ed esperienze nuove di tali discenti.

Anche la distrazione e la mancanza o scarsità di impegno sono frequentemente accostate agli studenti ad altissimo potenziale intellettuale in quanto la loro capacità di comprendere rapidamente li porta, poi, a frequenti distrazioni.

Talvolta capita che si sentano inferiori in quanto non compresi e/o presi in giro o, addirittura, neghino le loro capacità per non farsi riconoscere come diversi.

---

2. Prestazioni eccellenti si verificano quando il talento è impiegato per ricercare soluzioni efficaci.

Dal punto di vista organizzativo della didattica, diventa necessaria una programmazione specifica che preveda contenuti, strategie, modalità e tempi diversi (pretendere che si adeguino ai tempi previsti è una forma di negazione delle loro abilità).

Attività stimolanti di sfida e di *problem solving* sono particolarmente adatte per gli studenti *gifted*, i quali, rischiando di adagiarsi e non sviluppare, così, abilità fondamentali di studio e concentrazione vanno, spesso, incontro alla dispersione scolastica.

Tunncliffe (2010) spiega come il veloce sviluppo cognitivo non sia spesso accompagnato da un egual sviluppo fisico, sociale ed emotivo (*asynchronous development*) causando problemi quali:

- la discrepanza tra le idee e le capacità fisiche per realizzarle;
- il trattare argomenti che non sono in grado di gestire emotivamente;
- l'isolamento dai pari e difficoltà di gioco;
- il preferire la compagnia di adulti o amici più grandi non sempre bene accettata.

A tal proposito Webb e Gore (2012) sottolineano come uno studente *gifted* possa deprimersi nel non trovare altri come lui e possa addirittura soffrire di forme di depressione, anche in giovanissima età, scaturite dal paragone tra la realtà dei fatti e come potrebbe essere, invece, il mondo.

Più lo studente è dotato, maggiore sono le probabilità che si senta diverso e quindi, paradossalmente, che sia più alto il suo rischio di insuccesso.

### 3. L'insegnante di studenti plusdotati

L'insegnante deve cercare di riconoscere i segnali di una plusdotazione e, coerentemente con l'impianto valoriale della CAD, deve essere aperto a cogliere, accogliere e valorizzare le diversità in classe. Ciò significa accettare soluzioni e idee creative e disattese, non rimproverare osservazioni frequenti, non negare richieste di approfondimento, non punire manifestazioni di disagio a compiti ripetitivi e di routine.

Una programmazione per competenze con obiettivi concreti, raggiungibili a livelli differenti e che si sviluppi favorendo attività individuali stratificate di complessità maggiore rispetto ai compagni ma anche frequenti attività in gruppo di matrice cooperativa (e quindi caratterizzate da interdipendenza positiva e da tutoraggio tra pari, cfr. Rutka, 2006), è fondamentale nella gestione degli studenti eccellenti; tali studenti, difatti, non perce-

piranno di essere trattati diversamente (cosa, come accennato sopra, vissuta in maniera molto negativa), ma si sentiranno partecipi di una co-costruzione comune della conoscenza coerentemente con l'approccio costruttivista che caratterizza la CAD (cfr. Pagan, in questo volume).

#### **4. Insegnare le lingue a bambini e ragazzi ad altissimo potenziale intellettuale**

L'apprendimento di una o, meglio, più lingue può portare a eccellenti risultati con i bambini/ragazzi plusdotati.

Oltre a chi possiede un forte sviluppo dell'intelligenza logico-matematica (che predispone a un più fruttuoso apprendimento linguistico), ottimi risultati possono essere raggiunti da tutti gli studenti *gifted*, se perseguite alcune strategie che accomunano la glottodidattica e la didattica per studenti ad altissimo potenziale intellettuale.

Come descritto precedentemente, gli studenti *gifted* necessitano di stimolo continuo verso obiettivi interessanti al fine di mantenere alta la motivazione e l'impegno, ed entrare, così, in un processo di acquisizione efficace.

La motivazione riveste un ruolo basilare nella didattica delle lingue e la sua interpretazione in chiave *gifted* può rappresentare la strategia vincente per coinvolgere questa tipologia di studenti.

Rimandiamo al saggio introduttivo di Caon e ai suoi studi precedenti (2005, 2008), per una disamina approfondita della motivazione; in questa sede ci interessa richiamare l'attenzione che occorre dare alla persona considerata nella sua totalità e, in particolare, alle sue emozioni, considerato il loro ruolo fondamentale nel processo di apprendimento (cfr. Schumann, 1999).

Anche il momento della valutazione può rivelarsi motivante se si riesce a far comprendere la funzionalità della stessa agli studenti, inglobandola nell'intero processo d'apprendimento e rendendola oggetto non più di ansia e preoccupazione, ma di interesse e motivazione (Novello, 2012a). A tutto ciò va senza dubbio aggiunto lo stimolare l'interesse del discente per la lingua; riprendendo Caon (2005), «il docente dovrebbe innanzitutto rendere vivo il suo insegnamento, adattando gli aspetti astratti della disciplina agli interessi, ai bisogni e ai progetti dei suoi studenti».

In sintesi, si può favorire la motivazione dello studente plusdotato proponendo:

- argomenti coinvolgenti affrontabili anche in maniera complessa (ad esempio, con la creazione di prodotti complessi come presentazioni in

- power point* con parole chiave in lingua straniera e su cui il docente interogherà, obbligando lo studente a non studiare a memoria);
- strategie di fruizione dell'argomento complesse (ad esempio, produrre un elaborato in lingua straniera utilizzando diverse fonti);
  - metodologie di scoperta linguistica e culturale stimolanti (ad esempio, il *problem solving*, la creazione di mappe cognitive o la costruzione di schemi grammaticali di natura induttiva o il confronto tra diverse fonti per cogliere la diversità culturale);
  - argomenti nuovi e collegati con la vita reale (per favorire il trasferimento delle abilità maturate in classe e nello studio ad altri ambiti, ad esempio: creare e gestire per un periodo un blog);
  - tecniche di varia natura (per favorire nello studente un lavoro che coinvolga e alleni più stili cognitivi, cfr. Meneghetti, in questo volume);
  - modalità di valutazione orientate alla metacognizione e all'autovalutazione per favorire l'autonomia dello studente.

Un ambiente di apprendimento stimolante che preveda la sfida con le proprie abilità cognitive, la ricerca di soluzioni, la sperimentazione, la creazione di connessioni, la considerazione di diversi punti di vista, permette di ottenere risultati eccellenti.

## 5. Proposte didattiche per l'insegnamento linguistico

La prima strategia da prendere in considerazione nella didattica delle lingue per studenti ad altissimo potenziale intellettivo è sicuramente quella del *problem solving*. Proporre compiti in cui sia richiesto di ricercare la soluzione di un problema (linguistico o attraverso la lingua) si rivela indubbiamente efficace in quanto vengono stimulate le capacità cognitive familiari a questa tipologia di studente.

Il *problem solving*, difatti, è un meccanismo molto attivo nello studente *gifted* e può portare a uno sviluppo avanzato delle abilità linguistiche.

Un'altra strategia efficace è la proposta di attività creative. Una lingua straniera offre moltissime possibilità di lavoro con la creatività (basti pensare alle attività di produzione creativa o alle attività manipolative con istruzioni fornite in lingua), le quali possono stimolare positivamente lo studente plusdotato che sarà spinto a utilizzare più lingua possibile per il suo scopo comunicativo, attivando il *rule of forgetting* ipotizzato da Krashen.

Un'ulteriore proposta didattica riguarda la trattazione di un *argomento a spirale*. Ciò implica la presentazione di un argomento alla classe che poi lo

studente (o gruppi di studenti) potrà approfondire a seconda del suo livello di interesse e, eventualmente, nel suo campo di interesse, anche in maniera autonoma, con strumenti e materiali forniti dall'insegnante.

Utili per lo scopo appena descritto sono le *zone di apprendimento stratificate* (Kingore, 2012), le quali prevedono la creazione di aree nello spazio classe con una selezione di materiali pensati per diversi livelli di complessità, in modo che gli studenti *gifted*, una volta raggiunto un obiettivo, possano passare a lavorare a un livello successivo (per definire la complessità del compito e per le schede di difficoltà progressiva, oltre che in questo volume, si possono trovare indicazioni in Caon, 2006). Lo studente inizialmente dovrà essere guidato nella fruizione di queste aree di apprendimento, al fine di comprenderne il funzionamento e la funzionalità e, inoltre, per poter svolgere completamente il compito. Può rivelarsi molto utile elaborare una sorta di contratto in cui sono indicate alcune linee guida e i passaggi fondamentali, come ad esempio: la richiesta di *feedback* all'insegnante, l'autovalutazione e la discussione sull'autovalutazione.

È basilare, a questo fine, far comprendere la connessione tra il compito (e le abilità richieste per svolgerlo) e la vita reale.

Uno strumento utile per le zone di apprendimento stratificate, o per lo svolgimento di compiti assegnati dall'insegnante è rappresentato, senza dubbio, dalle nuove *tecnologie*. Infatti, alcuni studenti *gifted* sono particolarmente portati per la fruizione degli strumenti tecnologici e possono essere motivati e stimolati dal loro utilizzo (Novello, 2012b).

La fruizione delle tecnologie si presta ottimamente alla strategia didattica dell'arricchimento (Mormando, 2011), che prevede l'approfondimento di un argomento in tre fasi. La prima fase richiede la generazione di domande: si determina un argomento di partenza e si chiede di porre domande e/o generare associazioni. Nella seconda fase si scelgono una o più domande tra quelle proposte nella prima fase e si risponde. Nella terza fase, poi, si individua un soggetto tratto dalla seconda fase e si generano nuove domande al fine di isolarne una e rispondere.

Lo scopo dell'arricchimento è di insegnare ad approfondire un argomento e a mantenere viva la curiosità; è fondamentale in questo percorso collegare sempre il punto di partenza al risultato della ricerca, esplicitandolo anche visivamente con cartelloni, *power point* o altri mezzi.

Un'altra strategia che può rivelarsi congeniale allo studente *gifted* è quella del *goal setting* (Novello, 2014). Esso prevede di far stabilire agli studenti alcuni obiettivi comunicativi che devono, poi, raggiungere in maniera autonoma.

In questo percorso lo studente *gifted* può godere di un'autonomia maggiore rispetto ai compagni, individuando strategie e materiali e, successi-

vamente, tempi e modalità di autovalutazione. Il percorso del *goal setting* è sfidante e motivante e può rivelarsi molto utile nel difficile scopo di far comprendere allo studente plusdotato i propri limiti.

Per quanto riguarda la grammatica, una volta reso familiare allo studente il percorso induttivo di *riflessione sulla lingua*, si dimostra efficace per i ragazzi ad altissimo potenziale intellettuale la proposta di una riflessione semi-autonoma sulla lingua in cui viene loro richiesto di individuare un obiettivo grammaticale da un testo e, successivamente, di analizzarlo (anche tramite ulteriori esempi forniti dall'insegnante) ricavandone i meccanismi di utilizzo (da verificare naturalmente con il docente).

Una proposta valida, invece, per l'abilità di lettura prevede la *lettura autonoma*, la quale non è seguita da domande banali o griglie da completare che la rendono artificiale e/o noiosa, ma da attività quali la richiesta di un commento critico, la ricerca di link di approfondimento e la scrittura di una relazione su quale aspetto si è trovato nei materiali integrativi consultati, lo svolgimento di attività creative a partire dal testo (come, ad esempio, chiedere: cosa sarebbe successo se...; costruisci la miniatura della stanza descritta nel brano; racconta l'accaduto dal punto di vista di un altro personaggio); attività che richiedono un reimpiego creativo della lingua con domande di rielaborazione personale, piuttosto che legate a formule già espresse nei libri per cui sia sufficiente la semplice ripetizione.

Come specificato da Tunncliffe (2010), ogni studente *gifted* dimostra capacità specifiche diverse e per questo è basilare identificare la natura delle sue migliori prestazioni per poterle sfruttare non solo al fine di potenziare le abilità dello studente e sostenere la sua motivazione ma anche per poterle "mettere a disposizione" dei compagni in una logica di educazione tra pari (cfr. Caon, in questo volume e 2008). Essere in grado di comprendere le abilità e le competenze che definiscono l'eccellenza negli obiettivi pianificati permette ai docenti di guidare gli studenti plusdotati verso il raggiungimento di livelli altissimi.

Promuovere il raggiungimento degli obiettivi didattici attraverso compiti graduati sui livelli degli studenti è la chiave per creare una comunità che lavori efficacemente in maniera simultanea.

## Riferimenti bibliografici

- BALBONI P.E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.  
BALBONI P.E., 2002, *Le sfide di Babele*, Torino, UTET libreria.



- BALBONI P.E., 2006, *The Epistemological Nature of Language Teaching Methodology*, Perugia, Guerra.
- BALBONI P.E., 2006, "Il piacere di imparare, il piacere di insegnare", in SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*, Vicenza, La Serenissima.
- BALBONI P.E., 2008, *Fare educazione linguistica*, Torino, UTET libreria.
- CAON F., 2005, *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Venezia, Cafoscarina.
- CAON F., 2006, *Pleasure in Language Learning*, Perugia, Guerra.
- CAON F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET Università.
- COLUMBUS GROUP, 1991, in MORELOCK M., 1992, "Giftedness: The view from within. Understanding Our Gifted", in «Open Space Communications», I, 4(3), pp. 11-15.
- FISCHER R., 1990, *Teaching children to think*, Oxford, Blackwell.
- FREDDI G., 1994, *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET libreria.
- GAGNÈ F., 2004, "Transforming gift into talents", in «High Ability Studies», n. 15/2.
- GALBRAITH J., 2012, "Bright Beyond Their Years: What are Parents to Think?", *Gifted Education Communicator*, n. 43 (2).
- GARDNER H., 1983, *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York, Basic.
- GARDNER, R., LAMBERT W., 1972, *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*, Rowley (MA), Newbury House.
- KINGORE B., 2012, "Tiered Learning Stations", in «Gifted Education Communicator», n. 43/1.
- LITTLEJOHN A., 2001, "Motivation. Where does it come from? Where does it go?", in «English Teaching Journal», n. 19.
- MARLAND S.P., 1972, *Education of the Gifted and Talented*. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education, Washington, Government Printing Office.
- MORMANDO F., 2011, *I bambini ad altissimo potenziale intellettuale*, Trento, Erickson.
- NOVAK J., 1984, *Learning how to learn*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NOVELLO A., 2012a, "Motivare alla valutazione linguistica", in «El.Le», n. 1.
- NOVELLO A., 2012b, "Tecnologie e Cooperative Learning", in CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, Torino, UTET Università.
- NOVELLO A., 2014, *Valutare le lingue straniere a scuola. Dalla teoria alla pratica*, Venezia, Edizioni Cafoscari.

- NOVELLO A., 2014, “Il goal setting: una strada verso l'autonomia”, in «Scuola e Lingue Moderne», nn. 4-6.
- RENZULLI J.S., 1994, “New Directions for the Schoolwide Enrichment Model”, in KATZKO M.W., MONKS F.J., *Nurturing Talent; Individual Needs and Social Ability*. Proceedings of the Fourth Conference of the European Council for High Ability, Assen, Van Gorcum.
- ROGERS R.C., 1973, *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti-Barbèra.
- RUTKA S., 2006, “Metodologia cooperativa per classe CAD”, in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella Classi ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra.
- SHUMANN J.C., 1999, “A neurobiological perspective in second language learning” in ARNOLD J., *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- STEVICK E.W., 1990, *Humanism in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- STRIP C.A., HIRSH G., 2011, *Helping Gifted Children Soar: A Practical Guide for Parents and Teachers*, Scottsdale, Great Potential Press.
- TITONE R., 1976, *Psicodidattica*, Brescia, La Scuola.
- TOLAN S., 2012, “Is it a Cheetah?”, in «Gifted Education Communicator», n. 43/1.
- TORRESAN P., 2008, *Intelligenze e didattica delle lingue*, Bologna, EMI.
- TUNNICLIFFE C., 2010, *Teaching Able, Gifted and Talented Children*, London, Sage.
- WEBB J., GORE J., 2012, “How do we find gifted children?”, in «Gifted Education Communicator», n. 43/2.

---

## 4. Gli alunni con bisogni linguistici specifici nella CAD

Paola Celentin, Michele Daloiso

La glottodidattica italiana vanta ormai una lunga tradizione di studi sulle svariate forme di “diversità” che possono essere presenti in un gruppo-classe, come ad esempio il plurilinguismo e il multiculturalismo, ma anche la varietà di preferenze cognitive (ad esempio, gli stili di apprendimento). Per molto tempo è rimasto marginale l’interesse verso i casi in cui la diversità si esprime ad un livello neurobiologico diverso, che viene comunemente denominato “disabilità”.

### 1. Neurodiversità, apprendimento linguistico e bisogni specifici

La scuola italiana rappresenta un caso esemplare a livello europeo, avendo ormai da decenni adottato un sistema scolastico “inclusivo”, che non prevede scuole diverse per alunni con disabilità (per un approfondimento, cfr. Daloiso, Melero, 2016). Tuttavia, mentre le disabilità fisiche e sensoriali - e in parte anche quelle intellettive - costituiscono “categorie” ormai facilmente riconoscibili (e oseremmo dire accettabili) da insegnanti e alunni, per via della loro evidenza visibile, molto più complesso è il caso di quelle che si definiscono “disabilità invisibili” (cfr. Stella, 2004), come un disturbo del linguaggio o della comunicazione sociale, che appaiono meno evidenti, se non “inspiegabili” agli occhi di insegnanti e compagni non informati, perché gli alunni con questo tipo di diversità non presentano alcun tipo di deficit cognitivo o menomazione fisica o sensoriale.

La normativa scolastica italiana, introducendo la categoria dei ‘Bisogni Educativi Speciali’ (BES), ha di fatto riconosciuto il diritto all’educazione degli

alunni con disabilità invisibili, pur con alcuni limiti di cui non ci occupiamo in questo contributo (per un approfondimento, cfr. Rossi, Ventriglia, 2015).

All'interno della categoria di BES esiste un gruppo di alunni con cadute significative nelle discipline di area linguistica, a causa di uno sviluppo atipico nell'ambito della comunicazione, del linguaggio e dell'apprendimento. In questo gruppo rientrano senza dubbio gli allievi con un disturbo semantico-pragmatico del linguaggio, un disturbo specifico del linguaggio o dell'apprendimento. Pur nell'eterogeneità di cause, questi alunni presentano un comune 'Bisogno Linguistico Specifico' (BiLS) che, se non adeguatamente affrontato con metodologie peculiari, li rende a serio rischio di esclusione dal processo di educazione linguistica. Il concetto di BiLS costituisce una proposta terminologica di natura e finalità glottodidattica (cfr. Daloso, 2013). Dal punto di vista normativo, poiché gli alunni con BiLS rientrano a pieno titolo nella categoria dei BES, l'insegnante potrà avvalersi di tutte le misure compensative e/o dispensative contemplate dalla normativa stessa per sostenere questi alunni nell'apprendimento linguistico.

È difficile definire con precisione l'incidenza complessiva degli alunni con BiLS sulla popolazione scolastica, in quanto per alcuni disturbi non esistono dati statistici ufficiali, ma possiamo ipotizzare che si tratti di una porzione di apprendenti considerevole, che potrebbe riguardare fino al 15-20% della popolazione scolastica. Basti pensare che solo i disturbi specifici dell'apprendimento sono mediamente stimati attorno al 4-5% (cfr. Stella, 2004), ma i dati provenienti dal mondo anglosassone sono di gran lunga superiori (10-15%) (cfr. Brunswick, in Brunswick, 2010).

Le limitazioni linguistiche degli alunni con BiLS sono *specifiche* in quanto oggettivamente diverse dalle più generali difficoltà che molti alunni possono incontrare nell'imparare le lingue. Mentre rimandiamo a due nostre recenti pubblicazioni per un'analisi sistematica di questo aspetto (cfr. Daloso, 2015; 2016), in questa sede vorremmo evidenziare che tali difficoltà si collocano su tre livelli:

- a. linguistico-comunicativo: a seconda del profilo di ciascun alunno, si possono rilevare specifiche difficoltà in una o più aree della competenza comunicativa, che in alcuni casi andrebbero trattate con interventi di recupero e/o potenziamento mirato (ad esempio, il lavoro sulle abilità meta-fonologiche e meta-ortografiche, fondamentale per chi ha un disturbo della letto-scrittura), mentre in altri casi si possono compensare con un adeguato sostegno metodologico (ad esempio, se l'alunno presenta difficoltà nel recupero lessicale, si possono offrire organizzatori grafici - mappe, diagrammi, ecc. - da consultare per ridurre l'affaticamento);

- b. **psicolinguistico:** molti alunni con BiLS presentano limitazioni nelle funzioni esecutive (processi di pianificazione, controllo e coordinazione dei processi cognitivi), nell'automatizzazione di procedure e nella memoria di lavoro, che possono rendere estremamente faticosi anche compiti “banali” come copiare dalla lavagna, scrivere sotto dettatura o prendere appunti;
- c. **emozionale:** come conseguenza, molti alunni con BiLS presentano spesso fragilità psico-emotive (insicurezza, bassa autostima, riluttanza alle relazioni sociali), per cui, accanto al potenziamento linguistico o alla compensazione didattica, si dovrà lavorare anche sulla dimensione emotiva dell'apprendimento.

Nell'inquadramento teorico dei BiLS finora delineato, si è posto l'accento sulle difficoltà “intrinseche” di questi alunni, determinate cioè da una disabilità innata, seppur invisibile. Tuttavia, non possiamo dimenticare che l'ambiente socio-culturale ed educativo in cui è inserita una persona con BiLS non è mai uno sfondo neutro, ma può facilitare l'apprendimento oppure ostacolarlo. Il movimento culturale della ‘neurodiversità’ (cfr. Armstrong, 2010), partendo dall'assunto che ogni cervello è unico, propone di reinterpretare i deficit neurobiologici come semplici “differenze” nel modo in cui il cervello apprende ed elabora le informazioni. Secondo questa prospettiva, la metafora del cervello come computer non è adeguata, in quanto non rende conto della capacità umane di riorganizzarsi ed adattarsi alle stimolazioni ambientali. Il cervello non è dunque una macchina, ma un ecosistema in cui le singole componenti interagiscono continuamente, compensandosi e integrandosi a vicenda. In questo senso, cervello e ambiente (sociale, culturale ed educativo), devono entrare in una relazione di adattamento reciproco, tale per cui il cervello si adatta alle richieste dell'ambiente, e l'ambiente si adatta all'unicità del cervello. Se ciò non avviene, l'insuccesso si tramuta in disadattamento e svantaggio sociale, condizioni queste che non hanno a che vedere con la diversità neurobiologica in sé, bensì con l'incapacità della società e della scuola di accogliere e valorizzare l'unicità dell'apprendente.

## 2 I BiLS nella CAD

Dopo aver compreso cosa sono i BiLS e quindi l'ambito specifico di difficoltà cui ci rivolgiamo, è importante puntualizzare come gli stessi si collocano nell'ambito di una CAD e quali strumenti può avere a disposizione l'insegnante per gestire la classe.

È innanzitutto necessario differenziare due ordini di “problemi” principali cui far fronte in una classe in cui siano presenti studenti con BiLS e cioè problemi legati all’interazione, e problemi legati all’apprendimento, così come ci permette di cogliere già la definizione stessa di BiLS (Daloiso, 2016: 31).

## 2.1 La dimensione interattivo-relazionale

Per quanto riguarda la dimensione interattivo-relazionale ci troviamo di fronte a una casistica abbastanza variegata, legata alla natura specifica del disturbo e afferente allo sviluppo della competenza comunicativa in lingua materna. Nel modello di competenza comunicativa proposto da Balboni (fig. 1) la competenza si manifesta attraverso *performance* d’uso della lingua, possibili grazie alla padronanza delle abilità linguistiche che permettono di agire in modo adeguato nella situazione comunicativa specifica.

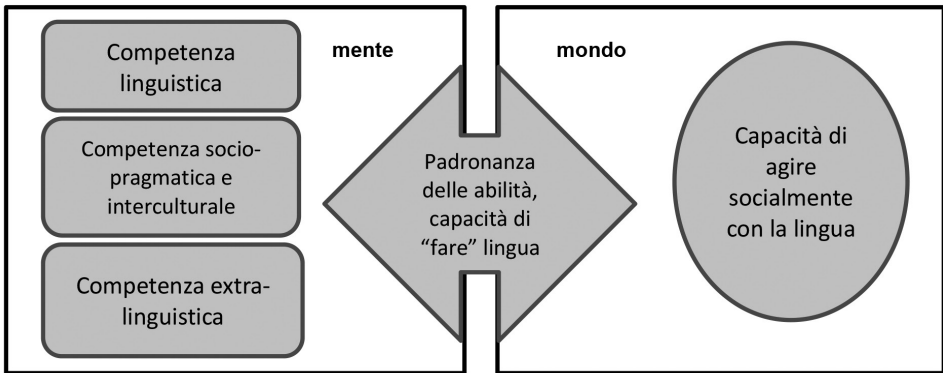


Fig. 1. Diagramma della competenza comunicativa (Balboni, 2015: 34).

Per gli studenti con BiLS può esservi uno scarto tra le abilità mentali dell’allunno e le attività fisiche (parlare, scrivere, interagire in lingua, ecc.) che riesce a svolgere.

Fra i disturbi individuati come causa primaria di BiLS ve ne sono evidentemente alcuni che inficiano in modo più marcato la capacità dello studente di sfruttare la propria competenza comunicativa per interagire in modo proficuo con i compagni di classe e, nello specifico, ci pare di poter individuare nei seguenti le cause di maggiori difficoltà<sup>1</sup>:

- disturbo fonetico-fonologico;
- disprassia evolutiva verbale;

1. Per una disamina dei disturbi e delle difficoltà che essi comportano si veda Daloiso (2015: 49-62).

- disturbo semantico-pragmatico;
- disturbo specifico del linguaggio.

Ovviamente, la gravità di questi disturbi potrà influire in maniera diversa nel grado di socialità dello studente. È importante tenere in considerazione che incidono su questo aspetto anche variabili affettive, come la personalità, e interne, come le esperienze maturate.

## **2.2 Problemi legati all'apprendimento**

Passando invece al secondo ordine di problemi, quelli legati all'apprendimento, ci dobbiamo confrontare con uno spettro più ampio di disturbi e, soprattutto, dobbiamo prendere in considerazione le “saldature” esistenti fra l'apprendimento in LM (trasversale allo sviluppo delle competenze in tutte le discipline scolastiche) e in LS (da considerare come disciplina).

I disturbi elencati nel paragrafo precedente possono comportare difficoltà nell'apprendimento linguistico, in quanto risulta compromesso il canale di trasmissione del messaggio linguistico potremmo dire “in uscita”, rendendo problematica, come abbiamo detto, più che altro la *performance*. Dobbiamo però aggiungere a questi disturbi quelli che riguardano anche (o prevalentemente) l'elaborazione del linguaggio “in entrata” e, di conseguenza, l'elaborazione delle informazioni a esso legate. Possiamo quindi individuare<sup>2</sup>:

- dislessia;
- disturbo della comprensione del testo.

Lo studente con BiLS che presenti questo tipo di disturbi faticherà ad accedere ai contenuti veicolati attraverso la lingua (materna o straniera) ma soprattutto avrà grosse difficoltà a concettualizzare la struttura e la natura del linguaggio, operazione necessaria per raggiungere risultati soddisfacenti nell'apprendimento della disciplina linguistica.

---

2. A livello internazionale esistono diverse definizioni del termine “dislessia”, che, a seconda della legislazione dei diversi paesi, può includere uno spettro più o meno ampio di disturbi. Per una disamina della questione, si rimanda a Daloso (2012: 37).

### 3. Gli accorgimenti metodologici per lavorare nella CAD con allievi con BiLS

Nel presente paragrafo intendiamo offrire delle linee guida per orientare l'insegnante ad assumere un atteggiamento didatticamente consapevole nei confronti della casistica BiLS.

#### 3.1 La rilevazione dei BiLS

Dal punto di vista metodologico-operativo la prima mossa dell'insegnante deve essere quella di farsi un'idea della diffusione e la distribuzione del fenomeno in classe, attraverso strumenti di rilevazione idonei. Come sottolineato nel paragrafo 1, la natura "non evidente" di questi disturbi ne facilita il mimetismo in classe e la facile confusione con problemi o di altra natura. Le diagnosi fornite dagli specialisti sono sicuramente un ottimo punto di partenza ma spesso i BiLS occupano una "zona grigia" della fenomenologia scolastica, specialmente quando si ha a che fare con studenti *borderline*, la gravità dei cui sintomi non è mai stata così marcata da richiedere l'intervento di uno specialista ma, allo stesso tempo, non consente uno svolgimento "normale" dei compiti didattici.

In Daloiso (2015: 124-127) è riportata una griglia per l'osservazione dei BiLS nella classe di lingua che permette di individuare un profilo linguistico-comunicativo e un profilo cognitivo-comportamentale dello studente a seconda della presenza o meno degli indicatori riportati<sup>3</sup>.

I profili che derivano dalla rilevazione vanno ovviamente costantemente aggiornati e rivisti, alla luce dell'evoluzione dello studente e non devono essere mai considerati come una carta d'identità definitiva che lo "ingabbia".

#### 3.2 Interventi didattici orientati alle difficoltà interattivo-relazionali

La condizione di bassa autostima che spesso caratterizza gli studenti con BiLS li porta a isolarsi dal gruppo classe o ad assumere profili defilati o di rottura. Dopo aver individuato nel modo più preciso possibile la/le causa/e del BiLS è opportuno sensibilizzare l'intera classe sulla natura e le conseguenze del disturbo, portando gli allievi stessi a individuare le limitazioni che ne possano derivare in termini di dinamiche interazionali. Stabilite quindi con chiarezza

---

3. La scheda può essere consultata online nel sito <http://www.utetuniversita.it/catalogo/scienze-umane-e-sociali/l-educazione-linguistica-dell-allievo-con-bisogni-specifici-3552/risorse-web/daloiso-educazione-linguistica-173>.



le aree di difficoltà (ma anche le aree di forza) degli studenti, si può procedere all'utilizzo in maniera diffusa delle tecniche del *Cooperative Learning*, in particolar modo quelle ad alta strutturazione (Kagan, 2000) che permettono una chiara distribuzione dei ruoli e nella suddivisione delle fasi di lavoro. È necessario che lo studente con BiLS si senta sempre potentemente coinvolto e venga stimolato direttamente a interagire, nelle forme e nei modi a lui adeguati, al fine di promuovere la consapevolezza che l'insegnante crede in lui e nelle sue capacità.

### 3.3 Interventi didattici orientati alle difficoltà di apprendimento

Orientando l'attenzione verso le difficoltà legate agli apprendimenti disciplinari, è necessario evidenziare il ruolo che l'insegnante è chiamato ad assumere in una classe in cui siano presenti studenti con BiLS. Seguendo lo schema proposto da Melero (cfr. fig. 2) attraverso la metodologia didattica è necessario "ricucire" quegli strappi fra lingua e studente che non permettono un'interazione normale fra questi due poli dell'agire glottodidattico.

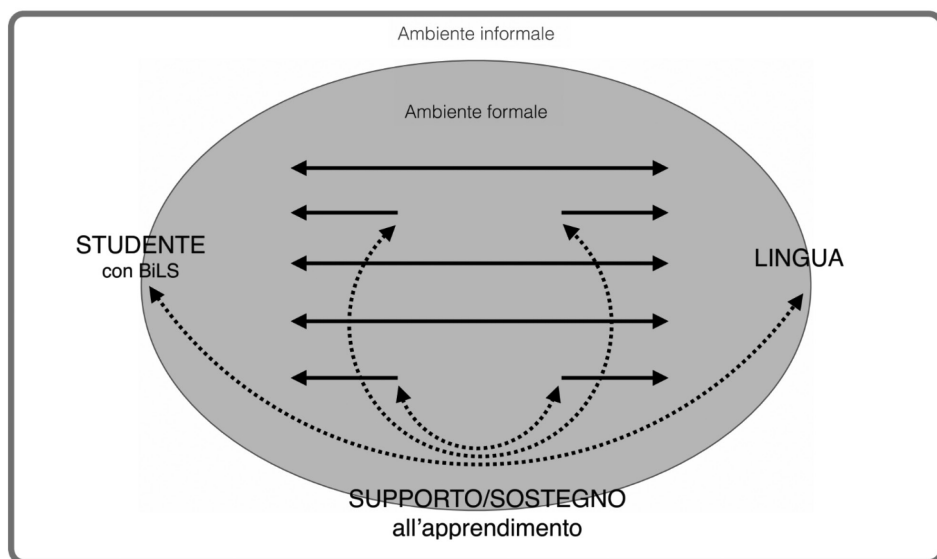


Fig. 2. L'accessibilità glottodidattica (Daloiso, 2016: 211).

Considerato il carattere pervasivo dell'educazione linguistica in contesto scolastico, è necessario innanzitutto lavorare sulle competenze trasversali, cioè quelle competenze che permettono di ottenere e migliorare il raggiungimento degli obiettivi disciplinari. Per gli alunni con BiLS infatti è necessario:

- potenziare le abilità linguistiche di base (ascolto, lettura, produzione scritta e orale), tanto in LM quanto in LS, differenziando però sia gli obiettivi che le tecniche adottate; si dovrà quindi andare a lavorare sulla sensibilizzazione fonologica, sulle modalità di accostamento al codice scritto e allo sviluppo delle abilità di decodifica, sulle strategie per l'apprendimento del lessico e la riflessione lessicale (per una rassegna delle tecniche didattiche, si veda Dalouis, 2015: 201-231);
- sostenere l'autonomia dello studente, rendendolo più consapevole delle proprie strategie di apprendimento, dei propri punti di forza e di debolezza, nello specifico nei confronti dei compiti di tipo linguistico.

Particolare importanza assume la riflessione di tipo metacognitivo, intesa a colmare il divario fra apprendimento implicito (abituamente deficitario in questi studenti) e le richieste di riflessione induttiva previste dall'approccio comunicativo. Con questi studenti risulta spesso vincente l'adozione di percorsi di riflessione linguistica che partono dall'evidenziazione del fenomeno linguistico oggetto di studio in LM e portano a sistematizzare il medesimo tratto (o un tratto analogo) nella LS attraverso l'adozione di diagrammi di flusso (cfr. fig. 3) o mappature cromatiche (cfr. fig. 4) che "aggirino" l'ostacolo della terminologia grammaticale (vedi Celentin *et al.*, 2015: 195)<sup>4</sup>.



Fig. 3. Esempio di riflessione linguistica condotta attraverso un diagramma di flusso (Celentin, 2014, vol. 1: 27).

4. Ulteriori esemplificazioni di tecniche glottodidattiche accessibili possono essere rinvenute nel sito <http://www.gruppodeal.it/>.

**2** A. Osserva queste frasi in italiano ■ ■, poi completa la regola nel riquadro.

1. Mi piace geografia. **Non** mi piace italiano.
2. Vado a scuola in bicicletta. **Non** vado a scuola in autobus.
3. Parlo italiano. **Non** parlo tedesco.

In italiano ■ ■ la negazione si esprime con ■ ■. Questa parola si mette  prima  dopo dell'azione.

**B. Osserva ora delle frasi simili in francese ■ ■, poi completa la regola nel riquadro.**

1. J'aime les maths. Je **n'** aime **pas** le français.
2. Je vais à l'école en vélo. Je **ne** vais **pas** en autobus.
3. Je parle italien. Je **ne** parle **pas** allemand.

In francese ■ ■ la negazione si esprime con ■ ■ e **pas**. La parola ■ ■ si mette  prima  dopo dell'azione, la parola **pas** si mette  prima  dopo dell'azione.

Fig. 4. Esempio di mappatura cromatica per l'accessibilità della riflessione linguistica (Celentin, 2014, vol. 1: 33)

Le informazioni fornite attraverso questo saggio non sono sicuramente esaustive della complessa casistica legata ai BiLS. Crediamo tuttavia di aver fornito un quadro di riferimento all'interno del quale l'insegnante possa muovere le proprie azioni inclusive rivolte all'intera classe, consapevole che 'accessibilità glottodidattica' significa soprattutto mettere in relazione l'allievo con la lingua, (ri)scoprendone la funzione eminentemente comunicativa.

## Riferimenti bibliografici

- ARMSTRONG T., 2010, *Neurodiversity*, Philadelphia, Da Capo Press.
- BALBONI P.E., 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, (4a ed.), Torino, UTET.
- BRUNSWICK N., 2010, *Unimpaired Reading Development and Dyslexia Across Languages*, in BRUNSWICK N., MCDUGALL S., DAVIES P. (a cura di), *Reading and Dyslexia in Different Orthographies*, New York, Psychology Press.
- CELENTIN P., 2012, "Didattica del francese lingua straniera ad allievi con Disturbi Specifici dell'Apprendimento: difficoltà linguistiche e strategie metodologiche", in DALOISO M. (a cura di), *GLOBES. Glottodidattica per i bisogni educativi speciali*, in «El.Le», n. 3.

- CELENTIN P., 2014, *Allons-y – Quaderno Integrativo per J'@ime*, voll. 1-2-3, Torino, Loescher.
- CELENTIN P., DALOISO M., MELERO C., PESCE A., SPINELLO M., 2015, “Linee-guida per il potenziamento dell’accessibilità dei materiali glottodidattici”, in DALOISO 2015, cit.
- DALOISO M., 2012, *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, Torino, UTET Università.
- DALOISO M., 2013, “Riflessioni sul raggio d’azione della glottodidattica speciale: una proposta di definizione e classificazione dei Bisogni Linguistici Specifici”, in «El.Le», n. 2/3.
- DALOISO M., 2015, *L’educazione linguistica dell’allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET Università.
- DALOISO M. (a cura di), 2016, *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*, Trento, Erickson.
- DALOISO M., MELERO C., 2016, “Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali”, in MELERO C. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Venezia, Edizioni Ca’ Foscari.
- KAGAN S., 2000, *Apprendimento cooperativo. L’approccio strutturale*, Roma, Edizioni Lavoro.
- ROSSI V., VENTRIGLIA L., 2015, “La normativa italiana sui BES e i DSA: una sintesi ragionata”, in DALOISO 2015, cit.
- STELLA G., 2004, *La dislessia*, Bologna, il Mulino.

---

## 5. Stili cognitivi e pratiche didattiche nella CAD

Claudia Meneghetti

Le teorie sugli stili cognitivi prendono piede a partire dagli anni Quaranta quando, in ambito psicologico, si inizia a riflettere sulla natura dell'intelligenza umana e sulle modalità di costruzione del pensiero. Dopo i primi studi in questo ambito, gli stili cognitivi diventano oggetto di analisi per alcuni ricercatori cognitivisti, i quali focalizzano il loro interesse su come gli individui processano le informazioni e su come le differenze individuali influenzano sul funzionamento cognitivo (cfr., ad esempio, Kogan, 1971; Ausburn & Ausburn, 1978; Messick, 1976; Boscolo, 1981; Sternberg, Spear-Swerling, 1997).

Nella scuola italiana si comincia a parlare di stili cognitivi e di come identificarli grazie al lavoro proposto dal Gruppo MT nel libro *Imparare a studiare*, uscito nel 1993 e curato da Cornoldi e De Beni<sup>1</sup>.

### 1. Gli stili cognitivi: alcune coordinate teoriche

Cos'è uno stile cognitivo? Messick (1976: 5) lo definisce come un insieme “di attitudini stabili, preferenze o strategie abituali che determinano le modalità tipiche di una persona di percepire, ricordare, pensare e risolvere problemi”. Affinché si possa parlare di stile cognitivo, aggiunge l'autore in uno studio successivo (1984), sono necessarie due condizioni:

---

1. Questo libro è interessante perché fornisce una serie di test da usare in classe per identificare i diversi stili cognitivi degli studenti; nel 2001 ne è uscita un'edizione rivista e ampliata, *Imparare a studiare 2*. Per altri esempi di esercizi e test da usare per riconoscere i diversi stili, si veda anche Cadamuro (2014) e il sito online curato da Mariani, [www.learningpath.org](http://www.learningpath.org).

- che il tipo di strategia venga messo in atto non solo per compiti scolastici, ma che possa essere applicabile all'intera struttura delle personalità;
- che si dimostri stabile nel tempo.

Queste condizioni sono riassunte nella definizione di Boscolo (1981: 68), il quale sostiene che uno stile cognitivo è una «modalità di elaborazione dell'informazione che il soggetto adotta in modo prevalente, che permane nel tempo e si generalizza a compiti diversi». Mariani e Pozzo (2002: 25) specificano che si riassumono nel termine 'elaborazione' «una serie di operazioni mentali variamente descritte come acquisire, memorizzare, recuperare e riutilizzare».

Nel 1997 Sternberg afferma che gli stili cognitivi si fondano su una predisposizione di base, ma possono essere modificati dalle circostanze ambientali e influenzati dall'educazione. Quest'ultima definizione assume particolare rilevanza in ambito CAD, classe multietnica e plurilingue, così com'è intesa in questo volume, poiché pone l'accento non solo sulle caratteristiche individuali, ma anche sul contesto in cui lo studente è cresciuto e ha avviato il suo percorso di formazione.

Secondo Messick (1984) sono quattro le ragioni a sostegno dell'importanza di (ri)conoscere gli stili cognitivi in ambito educativo:

- fornire una base per adattare il modo di presentare gli argomenti in classe e di strutturare le attività, tenendo in considerazione le diverse caratteristiche degli studenti;
- mettere l'accento sul fatto che il processo di apprendimento non riguarda solo l'acquisizione di conoscenze da parte degli studenti, ma anche il modo in cui essi pensano;
- aiutare a migliorare la *performance* degli insegnanti, attraverso la consapevolezza dei propri stili e di quelli dei propri studenti;
- permettere agli insegnanti di modificare l'ambiente di apprendimento sulla base delle caratteristiche stilistiche dei discenti.

## **2. Riconoscere gli stili cognitivi in classe: proposte didattiche**

In questo paragrafo si cercherà di delineare le diverse peculiarità degli stili cognitivi più analizzati in ambito didattico e di suggerire alcune tecniche di-

dattiche<sup>2</sup> specifiche per i diversi stili cognitivi. Non si ha la pretesa di essere esaustivi né per quanto riguarda la categorizzazione dei diversi stili<sup>3</sup>, né rispetto alle tecniche<sup>4</sup> da usare in classe; scopo di questo saggio è quello di fornire degli spunti per l'adattamento della propria pratica didattica.

I diversi stili sono indicati qui sotto attraverso opposizioni binarie<sup>5</sup>.

### *Globale vs analitico*

Secondo quanto afferma Pallotti (1998: 233), «gli individui analitici preferiscono scomporre il compito di apprendimento in unità discrete e indipendenti, quelli globali hanno un approccio che privilegia l'insieme».

Questo stile, in glottodidattica, fa riferimento al principio di bimodalità (Danesi, 1998) secondo il quale i due emisferi del cervello sono entrambi coinvolti nel processo di apprendimento con modalità differenti: quello destro è legato a una percezione globale, simultanea, analogica, quello sinistro, invece, è sede della percezione di tipo analitico, sequenziale e logico; il primo presiede alla comprensione connotativa, mentre il secondo a quella denotativa.

La costruzione di una UdA si fonda proprio su questo principio e tiene in considerazione entrambe le modalità: uno studente che privilegia uno stile globale sarà più avvantaggiato in fase di motivazione e globalità, mentre un analitico avrà esiti migliori in attività di analisi.

	<b>Tecniche</b>
Globale	<i>Brainstorming</i> , attività di sintesi, attività di elicitazione, scelta multipla o griglia sulla comprensione globale del testo, <i>ranking</i>
Analitico	Esercizi per individuare elementi specifici o per definire singoli elementi emersi durante la lezione: ad esempio, esercizi strutturali ( <i>pattern drills</i> ), riempimento di spazi, puzzle linguistico, tecniche di manipolazione, ascolto selettivo

- 
2. Con tecniche didattiche si intendono «delle procedure operative, delle attività, dei modi di fare esercizio e di usare la lingua. [...] Una tecnica è neutra. Ha delle caratteristiche sue proprie, coinvolge alcuni processi cognitivi e alcuni particolari processi linguistici anziché altri, implica un certo modo di gestire la classe, concede maggiore o minore autonomia» (Balboni, 1998: 3).
  3. Per una panoramica più completa sugli stili cognitivi proposti in alcuni modelli, si veda ad esempio Cadamuro, 2014.
  4. Per una panoramica più completa sulle tecniche didattiche che si possono usare in classe, si veda ad esempio Balboni, 1998 e Balboni, 2013.
  5. Per un esempio di classificazione degli stili cognitivi, si veda il modello di Miller (1987).

*Dipendente vs indipendente dal campo*

Questo stile è quello più studiato in ambito didattico e ha a che fare con la capacità di astrarre un'informazione e di riorganizzarla per poi usarla in contesti differenti.

Chi predilige uno stile indipendente dal campo solitamente isola i singoli concetti e li impara senza porre attenzione al legame che esiste tra di essi, solitamente è più abile nelle strategie di rielaborazione. Al contrario, chi adotta uno stile dipendente individua facilmente le relazioni tra contesto e argomento, ma ha più difficoltà a isolare.

In classe, far svolgere attività di riconoscimento di una determinata informazione, che dovrà poi essere applicata o inserita in un contesto differente, richiederà agli studenti dipendenti dal campo un maggior carico di lavoro.

Un esempio in ambito glottodidattico, che aiuta a chiarire il concetto, viene da Balboni (2008: 29) che suggerisce un esercizio, in cui viene chiesto di «individuare le parole femminili all'interno di questo insieme:

cagna	gatto	pavimento	lavagna
eco	libro	gioco	banca
testa	mano	penna	salto

la persona dipendente dal campo non le individua facilmente, perché allarga il campo dei nomi maschili a tutti i nomi terminanti in -o in quel gruppo, quindi anche a *eco* e *mano*, mentre la persona indipendente le individua facilmente perché analizza il singolo nome, non il campo intero». <sup>6</sup>

<b>Tecniche</b>	
Campo dipendente	<i>Role-play</i> , esercizi di incastro tra battute di un dialogo, tra fumetti, tra paragrafi, tra testi, <i>cloze</i> , uso di scalette o di domande imbeccate <sup>6</sup> per attività di produzione orale
Campo indipendente	Tecniche di inclusione (gioco degli insiemi) e di esclusione, attività di seriazione, tecniche di manipolazione, attività di produzione libera sia scritta che orale

6. Una definizione di domanda imbeccata è proposta da Ciliberti (1999: 184): «l'insegnante chiede allo studente di riempire un vuoto informativo con un particolare elemento linguistico che costituisce la 'forma corretta' desiderata, quella cioè che si inserisce perfettamente nello schema prefigurato».



Durante la lezione, facilitare gli studenti sulla base di questo stile non significa solo fare attenzione a quali tecniche didattiche proporre, ma anche alla modalità di lavoro richiesta agli studenti: i campo dipendenti sono favoriti in attività di tipo cooperativo, al contrario quelli campo indipendenti prediligono e si sentono più a loro agio con attività di studio individuale (cfr. Witkin, Goodenough, 1976).

Secondo Miller (1987), questo stile tende a confluire in quello globale/analitico: chi è dipendente dal campo preferisce che le informazioni restino dentro il contesto globale in cui sono presentate; gli indipendenti, invece, sono più portati a concentrarsi meglio sulle singole parti isolate. Si immagini, per esempio, di lavorare in classe sulla lettura: i primi prediligeranno attività di lettura esplorativa (*skimming*), volte a scoprire gli argomenti e i sottoargomenti trattati nel testo; i secondi, al contrario, preferiranno una lettura di tipo selettivo (*scanning*), che li aiuterà a focalizzarsi su informazioni specifiche.

### *Verbale vs visivo*

Questo stile si riferisce a diversi compiti cognitivi, come il modo di percepire e di memorizzare. Chi predilige uno stile di tipo visivo preferisce il codice visivo-spaziale, il tipo verbale invece sceglierà il codice linguistico, elaborando l'informazione attraverso le parole, con la lettura o l'ascolto.

Lo studio che più ha influenzato questo stile è la Teoria del *Dual Coding* di Paivio (1971), secondo la quale esistono due sistemi per codificare l'informazione: uno legato ai *logogeni*, che servono per esprimere parole in modo sequenziale, l'altro agli *immagini*, che aiutano a generare immagini mentali.

	<b>Tecniche</b>
Verbale	Riassumere, parafrasare, tradurre, prendere appunti, <i>storytelling</i> , tecniche per l'uso delle canzoni, contrazione di un testo
Visivo	Riorganizzazione delle informazioni di un testo orale o scritto attraverso l'uso di mappe concettuali o grafici, creazione di uno <i>storyboard</i> , attività di transcodificazione, accoppiamento lingua e immagine (statica o in movimento)

*Convergente vs divergente*

Lo studente convergente è più logico, parte dalle informazioni in suo possesso per arrivare ad una soluzione finale; al contrario, quello divergente risulta più creativo e ricerca più risposte.

Scriva Cadamuro (2014: 43) a proposito di questo stile:

il soggetto convergente, basandosi sulle informazioni di cui dispone, procede seguendo un percorso lineare e sequenziale e converge verso una risposta unica e in genere convenzionale e prevedibile. Il soggetto divergente, invece, parte dall'informazione data per procedere in modo autonomo e creativo, generando risposte e soluzioni originali e flessibili; risulta più adatto alla soluzione di problemi che richiedono la generazione di diverse risposte ugualmente accettabili.

	<b>Tecniche</b>
Convergente	Scelta multipla, vero/falso, attività di <i>problem solving</i> , inserire informazioni all'interno di una linea temporale
Divergente	Scrittura del finale alternativo, inventare nuove storie o soluzioni, <i>brainstorming</i> per generare idee alternative

*Impulsivo vs riflessivo*

Questo stile fa riferimento al modo in cui una persona prende decisioni. Mentre lo studente impulsivo impiega poco tempo per decidere quale risposta dare e tende a farlo in maniera precipitosa, quello riflessivo valuta bene tutte le variabili, prima di intervenire. Il primo solitamente commette più errori, il secondo invece, ragionando e pianificando maggiormente, tende a essere più corretto.

	<b>Tecniche</b>
Impulsivo	<i>Brainstorming</i> , <i>spidergram</i> , mimo o attività di T.P.R., giochi a tempo, lettura rapida, attività di simulazione, <i>role-playing</i>
Riflessivo	Attività di classificazione, lettura analitica, attività di memorizzazione

Oltre alla scelta delle tecniche, l'insegnante dovrà fare attenzione alle tempistiche e pianificare la durata delle attività che presenta in classe, in funzione del tempo di riflessione necessario agli studenti per svolgere il compito asse-

gnato. Si pensi, per esempio, a come il sentimento di *horror vacui*, che a volte spinge l'insegnante a non lasciare il tempo sufficiente a uno studente per rielaborare la propria risposta, possa mettere in difficoltà chi predilige uno stile più riflessivo.

### *Sistematico vs intuitivo*

Questo stile riguarda il modo in cui una persona formula ipotesi e individua le diverse variabili di un problema.

Uno studente sistematico tende a procedere lentamente, passo dopo passo, prendendo in considerazione tutti gli elementi del compito che sta svolgendo e cercando di collegare le variabili analizzate al suo sistema di conoscenze; è a suo agio con attività programmate, che può seguire e portare a termine.

Al contrario, per lo studente intuitivo, il processo di apprendimento parte da ipotesi personali che man mano vengono confermate o smentite. Programma con fatica e preferisce situazioni nuove e complesse; seguire un ragionamento logico è per lui un'attività difficoltosa.

	<b>Tecniche</b>
Sistematico	Attività logiche, attività di esplicitazione di elementi testuali, attività deduttive
Intuitivo	<i>Brainstorming</i> per generare idee alternative, attività di elicitazione a partire da immagini statiche o in movimento, attività induttive

## 3. Verso un modello di didattica flessibile

Riconoscere i diversi stili cognitivi ci aiuta a entrare in classe con una maggiore consapevolezza sugli stili di apprendimento<sup>7</sup> dei nostri studenti; stili che, come scrive Cadamuro (2014: 71), sono:

un prolungamento dello stile intellettivo, di una modalità che si manifesta in modo piuttosto costante, in una varietà di contesti e che condiziona la scelta e l'uso di strategie. Coinvolge non solo aspetti cognitivi, ma anche socio-affettivi, cioè quegli aspetti legati alla nostra personalità, che possono influenzare l'approccio all'apprendimento.

7. Per le teorie che più hanno stimolato il dibattito sugli stili di apprendimento, si veda Kolb (1974), Gregorc (1982) e Honey, Mumford (1986).

Allo stesso tempo, ragionare sugli stili cognitivi ci permette anche di iniziare un percorso di ‘metadidattica’, volto a delineare con maggiore chiarezza il nostro stile di insegnamento<sup>8</sup>, che viene descritto da Cisotto come (2015: 139)

il complesso di atteggiamenti che un insegnante tipicamente adotta nei confronti degli studenti sulla base delle sue convinzioni circa la loro mente, la natura dell'apprendimento e della conoscenza. Tali credenze hanno significative ripercussioni sulle scelte didattiche, la comunicazione educativa e la valutazione.

La sfida proposta da Mariani e Pozzo (2002) è di adottare un *approccio bilanciato*, che permetta, da un lato, di adattare metodi e tecniche agli studenti, fornendo loro diverse tipologie di compiti sulla base dei differenti stili e inclinazioni e, dall'altro, di adattare gli studenti ai compiti, allenandoli ad affrontare in modo costruttivo anche attività non totalmente in linea con le proprie preferenze e i propri punti di forza.

Questa sfida assume particolare rilevanza se applicata all'interno di una CAD plurilingue, in cui coesistono intelligenze, abilità e stili influenzati da fattori non solo personali, ma anche linguistico-culturali e relazionali. È proprio in tale contesto che la continua costruzione di pratiche didattiche flessibili, basate anche sui diversi stili cognitivi, diventa la prerogativa per rispondere alle molteplici esigenze del gruppo, per valorizzare le diversità dei singoli studenti e, soprattutto, per riuscire a portare in classe un modello di insegnamento/apprendimento che stimoli lo studente alla costante ricerca di nuove strategie e ad un maggiore senso di inclusione ed appartenenza.

## Riferimenti bibliografici

- AUSBURN L.J., AUSBURN F.B., 1978, “Cognitive styles: Some information and Implications for instructional design”, in «Educational Communications and Technology Journal», vol. 26, n. 4.
- ANTONELLO D., 2002, “Stili cognitivi e forme di intelligenza: lo stato attuale della ricerca”, in ZANCHIN M.R., *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia*, Roma, Armando Editore.

8. In letteratura sono meno i lavori dedicati agli stili di insegnamento, si veda per esempio la teoria proposta da Henson e Borthwick (1984).

- BALBONI P.E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P.E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P.E., 2008, *Imparare le lingue straniere*, Venezia, Marsilio.
- BALBONI P.E., 2013, *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET Università.
- BOSCOLO P., 1981, "Intelligenza e differenze individuali", in AA.VV., *Intelligenza e diversità*, Torino, Loescher.
- CADAMURO A., 2014, *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*, Roma, Carocci (1a ed. 2004).
- CAON F. (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nelle Classi ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra.
- CAON F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET Università.
- CILIBERTI A., 1999, "Gli esami orali: tra agentità e dipendenza, tra auto-referenzialità ed etero-referenzialità", in CILIBERTI A., ANDERSON L. (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica*, Milano, FrancoAngeli.
- CISOTTO L., 2015, *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*, Roma, Carocci (1a ed. 2005).
- CORNOLDI C., 1991, "Stili cognitivi", in ID. (a cura di), *I disturbi dell'apprendimento*, Bologna, il Mulino.
- CORNOLDI C., DE BENI R., 1993, *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Trento, Erickson.
- CORNOLDI C., DE BENI R., 2001, *Imparare a studiare 2. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Trento, Erickson.
- DANESI M., 1998, *Il cervello in aula*, Perugia, Guerra.
- GREGORC A.F., 1982, *Gregorc Style Delineator*, Maynard (MA), Gabriel Systems.
- HONEY P., MUMFORD A., 1986, *Using your Learning Style*, Maidenhead, Peter Honey.
- KOGAN N., 1971, "Educational Implications of Cognitive Styles", in LESSER G.S. (ed.), *Psychology And Educational Practice*, Glenview (IL), Scott, Foresman and Company.
- KOLB D. A., 1974, "On Management and the learning process", in KOLB D.A., RUBIN I.M., MCINTYRE J.M. (eds.), *Organization Psychology*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall.
- MARIANI L., 2010, *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*, Limena PD, Libreriauniversitaria.it.
- MARIANI L., POZZO G., 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- MESSICK S., 1976, *Individuality in Learning*, San Francisco, Jossey-Bass.

- MESSICK S., 1984, "The Nature of Cognitive Styles: Problems and Promise in Educational Practice", in «Educational Psychologist», vol. 19, n. 2.
- MILLER A., 1987, "Cognitive Styles: An integrated Model", in «Educational Psychologist», vol. 7, n. 4.
- MEZZADRI M., 2015, *I nuovi ferri del mestiere*, Torino, Bonacci/Loescher.
- PAIVIO A., 1971, *Imagery and Verbal Processes*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- PALLOTTI G., 1998, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- STERNBERG R.J., SPEAR-SWERLING B.G., 1997, *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacità analitiche, creative e pratiche*, Trento, Erickson.
- WITKIN H.A., GOODENOUGH D.R., 1976, *Field Dependence and Interpersonal Behavior*, Princeton (NJ) Educational Testing Services.

---

## 6. La correzione dell'errore nella CAD

Camilla Spaliviero

Nell'economia di questo contributo non ci sarà possibile fare riferimento all'errore nella prospettiva normativa, quindi inteso come un mancato apprendimento da valutare negativamente. Ci concentreremo invece sull'errore come potenziale risorsa, in quanto tale concezione è coerente con l'impianto costruttivista e umanista che contraddistingue questo volume.

### 1. L'errore come risorsa

A partire dagli anni Sessanta, il linguista statunitense Chomsky elabora una nuova teoria glottodidattica basata sui principi cognitivisti secondo cui «l'apprendimento è il risultato di un processo mentale creativo dovuto alla predisposizione, specificatamente umana, ad imparare una lingua» (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009: 94).

Secondo il cognitivismo, il discente scopre e riformula i dati linguistici che ha appreso grazie alla 'Grammatica Universale' e al LAD (cfr. Chomsky, 1957). Tale teoria rivoluziona, così, il ruolo dello studente, che diventa protagonista del proprio apprendimento.

Di conseguenza, in chiave didattica, l'errore assume un nuovo valore di risorsa. Esso, infatti, si considera come una manifestazione naturale all'interno del processo di apprendimento generata dalla creazione di supposizioni da parte del discente sul funzionamento della nuova lingua oggetto di studio.

Per il docente, perciò, l'errore è utile, poiché lo informa dell'evoluzione interlinguistica dello studente durante l'apprendimento linguistico.

Paradossalmente, l'insegnante deve incoraggiare i discenti a produrre errori proponendo loro delle attività interattive, creative e sfidanti, finaliz-

zate allo sviluppo delle competenze extralinguistiche, socio-pragmatiche e (inter)culturali oltre a quelle linguistiche, che possono dare luogo a conflitti di tipo cognitivo. Successivamente, lo stesso docente deve allenare gli studenti a identificare gli errori per educarli all'auto-correzione e per raggiungere una sempre maggiore consapevolezza delle proprie capacità (punti di forza ed eventuali punti di debolezza da migliorare), affinché possano avanzare nell'apprendimento.

In questo modo, l'attenzione didattica non si focalizza più solo sul risultato, sull'apprendimento inteso come accumulo di conoscenze, ma anche sul processo e, in particolare, sulla capacità di riorganizzazione cognitiva tra le conoscenze precedenti e le nuove acquisizioni.

Lo studente, così, diventa un «attivo costruttore delle proprie conoscenze personali», può sentirsi «libero di trovare le risposte giuste passando attraverso errori e superamento degli errori» e «percepisce se stesso come capace di correggere gli errori in cui incorre, ma soprattutto li vive positivamente» (Czerwinsky Domenis, 2005: 174).

## 2. La correzione dell'errore

L'insegnante può scegliere quali errori correggere e quali invece tralasciare a seconda delle finalità didattiche dell'attività e, più in generale, del corso di lingua e della tipologia di errore (per un approfondimento sulla correzione dell'errore orale e scritto rimandiamo a Cattana, Nesci, 2004).

### 2.1 Che cosa correggere nella produzione orale

Il docente deve intervenire con una correzione puntuale dell'errore commesso durante la produzione orale quando l'imprecisione:

- a. riguarda specificamente i contenuti (elementi o strutture fonologiche, morfosintattiche o pragmatiche) che si vogliono far esercitare e fissare in quel momento mediante la loro ripetizione (ad esempio, con degli esercizi strutturali orali o con il *role-taking*, che prevede minime modifiche a un dialogo già dato);
- b. compromette la trasmissione del messaggio all'interno di attività più o meno guidate finalizzate allo sviluppo della competenza comunicativa (come il monologo libero o su traccia, il *role-making*, che permette una maggiore libertà di produzione restando pur sempre legato al dialogo già dato, e il *role-play*, che garantisce la libertà di produzione a partire dai suggerimenti della traccia).



L'insegnante può invece decidere di non arrestare lo sforzo linguistico e comunicativo dello studente, scegliendo di non correggere o di correggere successivamente l'errore, se quest'ultimo:

- a. non concerne i contenuti specifici dell'attività, bensì aspetti linguistici che lo studente non ha ancora affrontato o di secondaria importanza in relazione all'attività;
- b. non pregiudica il raggiungimento delle finalità comunicative dell'attività e quindi non impedisce allo studente di continuare il suo discorso.

## **2.2 Che cosa correggere nella produzione scritta**

L'insegnante deve correggere accuratamente l'errore nella produzione scritta quando l'inesattezza, ad esempio, è:

- a. di tipo ortografico e si produce all'interno di attività indirizzate alla riflessione ortografica (come il dettato e la ricopiatura);
- b. di tipo morfosintattico, pragmatico o testuale e si trova in attività che richiedono una particolare attenzione ai medesimi aspetti linguistici (come il *cloze*, il riempimento e le trasformazioni di genere testuale).

D'altra parte, il docente può decidere di tralasciare (solo ai livelli iniziali) o di considerare la correzione dell'errore (dandogli però un peso inferiore) quando quest'ultimo è di tipo ortografico o morfosintattico e si trova, per esempio, all'interno di:

- a. una risposta aperta che dimostra la corretta comprensione di un testo, scopo dell'attività;
- b. una produzione efficace dal punto di vista comunicativo (come la scrittura di un messaggio informale o di un'e-mail formale), obiettivo dell'esercizio.

Anche le tempistiche della correzione si legano agli scopi dell'attività e al tipo di errore, differenziandosi nuovamente tra imprecisioni emerse nell'espressione orale ed errori prodotti in forma scritta.

## **2.3 Quando correggere nella produzione orale**

L'intervento correttivo da parte dell'insegnante nel corso della produzione orale è subitaneo solo se l'errore compromette la comunicazione perché si identifica con:

- a. la pronuncia scorretta di una parola che ne altera il significato;
- b. incertezze sulla comprensione dei contenuti.

In quest'ultimo caso, l'azione del docente può permettere allo studente di riprendere la produzione. In tutte le altre circostanze, la correzione e l'eventuale approfondimento sono posticipati ad un secondo momento. Piuttosto di interrompere lo sforzo linguistico e comunicativo dello studente, il docente può annotare le devianze e correggerle insieme al discente alla fine dell'attività, proponendo anche possibili attività di rinforzo.

#### **2.4 Quando correggere nella produzione scritta**

Le tempistiche della correzione scritta dipendono dal livello di competenza linguistica raggiunto dallo studente.

In linea generale, si può correggere solo quello che lo studente dovrebbe già sapere, tralasciando gli errori sugli aspetti linguistici e comunicativi che non ha ancora appreso.

La meticolosità nella correzione degli errori ortografici, morfosintattici, pragmatici e testuali aumenta al progredire nell'apprendimento, poiché maggiore è l'accuratezza formale e sociolinguistica che si richiede agli studenti dei livelli sempre più avanzati. Agli studenti dei livelli iniziali, invece, l'insegnante deve limitarsi a correggere gli errori:

- a. lessicali o pragmatici, che possono compromettere la comunicazione del messaggio;
- b. potenzialmente discriminatori per un parlante non nativo.

#### **2.5 Come correggere nella produzione orale**

Dopo aver percepito l'errore prodotto dallo studente nel corso dell'espressione orale, il docente può decidere di non intervenire, favorendo così la possibilità di auto-correzione da parte dello studente, oppure di adottare le seguenti modalità di correzione definite da Lyster e Ranta (1997):

- a. trasmettere esplicitamente la versione corretta (*explicit correction*);
- b. riformulare correttamente una parte o la totalità della produzione errata dello studente (*recast*);
- c. domandare allo studente di ripetere o riformulare quanto detto, affinché sia più chiaro (*clarification request*);
- d. dare delle indicazioni metalinguistiche che possono permettere allo studente di identificare l'errore appena commesso (*metalinguistic feedback*);

- e. invitare lo studente a terminare la sua frase (*elicitation*);
- f. ripetere la produzione scorretta dello studente pronunciando l'errore con un'intensità particolare, affinché sia facilmente individuabile (*repetition*).

### **2.6 Come correggere nella produzione scritta**

Di fronte all'errore commesso dallo studente nella produzione scritta, l'insegnante può adottare una o più delle seguenti modalità suggerite da Cattana e Nesci (2004: 141-5):

- a. indicare solo gli errori che pregiudicano la comunicazione chiedendo allo studente di essere più chiaro ("correzione comunicativa"). Tale modalità di correzione può essere adatta agli studenti che si trovano ad un livello di apprendimento iniziale;
- b. individuare gli errori fornendo la versione corretta delle parole o delle espressioni sbagliate ("correzione risolutiva"). Tale modalità di correzione può essere utile per gli studenti che non hanno ancora sviluppato la capacità di correggersi autonomamente;
- c. segnalare gli errori con maggiore precisione, ad esempio mediante la sottolineatura orizzontale di una o più parole o il segno verticale in relazione a una parte del testo, senza riportare né la tipologia (ortografici, lessicali, morfologici, sintattici e stilistici) né la versione corretta;
- d. individuare gli errori indicandone solo la tipologia mediante un sistema di segni condiviso ("correzione classificatoria");
- e. applicare tutte e quattro le summenzionate modalità variandole a seconda del contesto ("correzione mista").

## **3. La correzione dell'errore nella prospettiva CAD**

La correzione dell'errore può non essere solamente un compito esclusivo del docente e avvenire solo nella modalità di interazione verticale tra insegnante e studenti, ma può coinvolgere gli stessi discenti, a cui si chiede di collaborare attivamente nella modalità di interazione orizzontale tra pari al fine di facilitare lo sviluppo di una sempre maggiore autonomia nell'autovalutazione.

Tra i metodi a mediazione sociale applicabili alla correzione dell'errore in prospettiva CAD, abbiamo scelto di esaminare il tutoraggio tra pari e l'apprendimento cooperativo, poiché entrambi prevedono la possibilità di introdurre delle attività stratificate per complessità, usare schede di lavoro che

favoriscono i differenti stili cognitivi e le diverse preferenze sensoriali e lavorare a coppie o a gruppi (eterogenei o divisi in base al livello).

### **3.1 Il tutoraggio tra pari per la correzione dell'errore nella prospettiva CAD**

Nel contesto del tutoraggio tra pari per la correzione dell'errore nella prospettiva CAD, lo studente scelto come *tutor* deve essere informato degli aspetti glottodidattici riguardanti la correzione dell'errore orale e scritto e lo studente che svolge il ruolo di *tutee* deve ricevere precise indicazioni sull'azione di tutoraggio.

Il tutoraggio tra pari può essere vantaggioso per lo studente *tutee* poiché gli permette di vivere l'intervento correttivo con minore ansia e inibizione grazie al confronto con un suo pari.

Lo stesso metodo a mediazione sociale può essere altrettanto favorevole per lo studente *tutor* che, nell'aiutare il compagno a individuare e correggere l'errore, non si limita a riferire delle informazioni ma deve prestare molta attenzione sia ai contenuti sia alle modalità del suo intervento.

Grazie al tutoraggio tra pari, il *tutee* può comprendere le ragioni del suo errore e la successiva correzione, introiettando le nuove conoscenze e avviando un processo di riorganizzazione interna del sapere, e il *tutor* può sentirsi gratificato dal nuovo compito affidatogli dal docente, rafforzando così la sua autostima e aumentando la sua competenza metalinguistica.

Un esempio di correzione dell'errore nella prospettiva CAD con il metodo del tutoraggio tra pari è la correzione incrociata, che prevede lo scambio delle produzioni scritte tra coppie di studenti per la correzione reciproca. La correzione può avvenire in matita ed essere considerata come un suggerimento da parte dello studente correttore da discutere successivamente assieme all'autore del testo. Chi riceve la correzione, infatti, può valutare se modificare o meno il testo sulla base dell'indicazione del compagno. Durante la correzione incrociata, il docente può intervenire solo se interpellato; alla fine della stessa, invece, può esprimere dei pareri nei casi di correzioni errate, mancanti o superflue.

La scelta degli studenti che formano le coppie può essere lasciata agli stessi discenti se il docente ritiene che essi debbano ancora familiarizzare con tale metodo, oppure può essere gestita dall'insegnante che crea delle coppie dello stesso livello o eterogenee.

Il riconoscimento e la correzione degli errori tra coppie omogenee può risultare più semplice se le imprecisioni appartengono al livello linguistico condiviso dagli studenti. Se gli errori si riferiscono invece ad argomenti posti su gradini successivi del percorso di apprendimento, tale processo risulterà più complesso.

Nel caso di coppie eterogenee, lo studente di livello linguistico iniziale può osservare un modello di produzione che deve raggiungere e cogliere l'occasione per chiedere al compagno di livello linguistico superiore delle spiegazioni sul funzionamento di determinati meccanismi linguistici. Allo stesso tempo, lo studente di livello più avanzato può potenziare le sue competenze linguistiche, metalinguistiche e comunicative attraverso l'individuazione, la correzione e, soprattutto, la spiegazione degli errori al compagno.

### **3.2 L'apprendimento cooperativo per la correzione dell'errore nella prospettiva CAD**

Un esempio di correzione dell'errore mediante il metodo dell'apprendimento cooperativo è il *Jigsaw* (cfr. per ulteriori approfondimenti Rutka, 2006).

Nel *Jigsaw* gli studenti sono divisi in piccoli gruppi eterogenei e collaborano insieme per svolgere attività di correzione sfidanti che richiedono lo svolgimento di compiti diversificati.

Ogni membro del gruppo ha la responsabilità di svolgere un compito adatto alle proprie capacità per poi insegnare ciò che ha imparato agli altri membri del gruppo, affinché tutti i componenti sappiano la totalità delle informazioni. I compiti sono perciò stratificati sulla base dei diversi livelli di competenza degli studenti.

Il docente può preparare dei materiali contenenti gli errori più frequenti commessi dall'intera classe ed eventualmente in parte modificati per non essere facilmente relazionabili a chi li ha commessi.

Il docente può scegliere, ad esempio, di:

- a. indicare gli errori con diversi simboli, a seconda della loro complessità;
- b. indicare gli errori con diversi simboli, a seconda della loro tipologia;
- c. non indicare gli errori, specificando solo il numero di imprecisioni presenti;
- d. non indicare gli errori, specificando sia il numero di imprecisioni presenti sia la loro tipologia (esempio: nel testo sono presenti otto errori ortografici, tre errori morfosintattici, quattro errori lessicali).

Dopo aver creato dei gruppi eterogenei (secondo la struttura ABCD), il docente fornisce a tutti i discenti il testo contenente gli errori. Successivamente, divide gli studenti in nuovi gruppi a seconda del livello (esempio: il gruppo AAAA è di livello A1, il gruppo BBBB è di livello A2, e così via), affidando loro un compito correttivo diverso sullo stesso testo a seconda delle capacità del gruppo. Ad esempio, nel caso dell'italiano come L1 e L2, il docente può chiedere agli apprendenti di livello iniziale di concentrarsi sulla concordanza tra

nomi e aggettivi, invece può chiedere agli studenti di livello avanzato di focalizzarsi sulla morfologia e sull'uso dei congiuntivi.

Il gruppo di livello iniziale può usare materiali che facilitano l'esecuzione del compito, come griglie grammaticali e dizionari.

Una volta individuati e corretti gli errori, si possono ricreare i gruppi originari (ritorno alla struttura ABCD) e ciascun studente informa gli altri membri del gruppo del proprio intervento correttivo.

Inoltre, nel corso dello svolgimento dell'attività, il docente può assegnare ruoli diversi ai differenti discenti, sempre a seconda delle loro capacità (*leadership* distribuita): i ruoli di controllore del tempo e del tono di voce, ad esempio, possono essere svolti da apprendenti di livello inferiore, invece i ruoli di lettore delle istruzioni e dei risultati finali possono essere realizzati da apprendenti di livello superiore.

Come nel caso del tutoraggio tra pari, gli allievi di livelli linguistici iniziali svolgono dei compiti adatti per le loro competenze, sentendosi apprezzati per le proprie capacità, e arricchiscono le loro abilità linguistiche, metalinguistiche e comunicative grazie all'interazione con i compagni. Parallelamente, gli studenti di livelli linguistici più avanzati potenziano le loro conoscenze mediante la negoziazione delle informazioni e l'uso di strategie linguistiche, comunicative e metacognitive.

## Riferimenti bibliografici

- BALBONI P.E., 2012, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.
- BENUCCI A., 2015, "La correzione degli errori in italiano L2", in DIADORI P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Le Monnier-Mondadori.
- BETTONI C., 2010, "Come gestire l'errore grammaticale", in GRASSI R. *et al.* (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Perugia, Guerra.
- CAON F. (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nella Classe ad abilità Differenziate*, Perugia, Guerra.
- CAON F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET Università.
- CAON F. (a cura di), 2010, *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, UTET Università.
- CATTANA A., NESCI M.T., 2004, *Analizzare e correggere gli errori*, Perugia, Guerra.
- CHOMSKY N., 1957, *Syntactic Structures*, The Hague, Mouton.
- COMOGLIO M., CARDOSO M.A., 1996, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Roma, LAS.

- COONAN C.M., 2012, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Università.
- CZERWINSKY DOMENIS L., 2005, *Un errore utile. Trasformare gli sbagli in opportunità di apprendimento*, Trento, Erickson.
- DANESI M., 1988, *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana.
- DARDANO M., 1997, *La nuova grammatica della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli.
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., 2009, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra.
- FERRIS D.R., 2004, "The "Grammar Correction" Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (And what do we do in the meantime...?)", in «Journal of Second Language Writing», n. 13.
- FREDDI G., 1994, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET Libreria.
- GRASSI R., 2010, "Come correggere l'errore nell'interazione? Tipi di feedback a confronto", in GRASSI R. *et al.* (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Perugia, Guerra.
- GRASSI R., MANGIARINI C., 2010, "Feedback "implicito" e feedback "esplicito" a confronto: uno studio sperimentale per l'italiano L2", in GRASSI R. *et al.* (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Perugia, Guerra.
- GRASSILLI B., 1990, "Per una didattica dell'intervento collettivo", in MICALESSIN LONGO A. (a cura di), *L'errore. Una prospettiva psico-pedagogica*, Trieste, Istituto Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamenti Educativi.
- HENDRICKSON J.M., 1978, *Error Analysis and Selective Correction in the Adult ESL Classroom: An Experiment*, Arlington Virginia, Eric: Centre for Applied Linguistics, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED135260.pdf>.
- KRASHEN S., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.
- LYSTER R., RANTA L., 1997, "Corrective Feedback and Learner Uptake", in «Studies in Second Language Acquisition», vol. 19, n. 1, [http://people.mcgill.ca/files/roy.lyster/Lyster\\_Ranta1997\\_SSLA.pdf](http://people.mcgill.ca/files/roy.lyster/Lyster_Ranta1997_SSLA.pdf).
- MINELLO R., 2006, "Dalla mediazione insegnante alla mediazione sociale in ambito L1, L2", in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra.
- MONAMI E., 2015, "Strategie di correzione nella classe di italiano L2", in DIADORI P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Le Monnier-Mondadori.
- PELLAI A., RINALDIN V., TAMBORINI B., 2002, *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Trento, Erickson.
- RUTKA S., 2006, "Un approccio cooperativo nella CAD", in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra.





---

## 7. Le glottotecnologie: BiLS nella CAD

Carlos Alberto Melero Rodríguez

Nel contributo di Celentin e Daloiso (4., parte seconda) si è visto cosa sono gli studenti con BiLS e come gestire questi studenti dentro ad una CAD. In questo capitolo cercheremo di riflettere sulla scelta e uso delle glottotecnologie nella CAD con studenti con BiLS.

### 1. Le glottotecnologie

Il concetto di glottotecnologie è molto ampio e, per ragioni di chiarezza e di spazio, riteniamo necessario precisare che in questo lavoro intendiamo glottotecnologie come le tecnologie informatiche per l'Educazione Linguistica<sup>1</sup>.

Balboni (2008: 155) classifica le tecnologie come sussidi o come catalizzatori didattici, vale a dire: la tecnologia è un sussidio didattico quando questa aiuta la didattica ma non è indispensabile (ad esempio, la lavagna) mentre è un catalizzatore quando è indispensabile per realizzare una determinata azione didattica (ad esempio, un riproduttore DVD per visualizzare uno spezzone di un filmato). Quando parliamo di BiLS, dobbiamo introdurre un terzo uso delle tecnologie, cioè, come compensatore: quando la tecnologia viene usata per compensare un determinato deficit o difficoltà (ad esempio, il sintetizzatore vocale per alcuni studenti con dislessia evolutiva).

Nella prospettiva di questo contributo, partiamo dai bisogni degli studenti, ovvero di come la tecnologia potrà essere usata quando lo studente ne

---

1. Per uno sguardo generale sulle tecnologie nella glottodidattica, si veda Mezzadri, 2015; Borello, 2014; Zanola, 2015; Caon, Serragiotto, 2012.

avrà necessità o potrà trarre un vantaggio che ne giustifichi l'uso e, anche, quando servirà per realizzare o compensare una determinata (sotto)competenza o (sotto)abilità.

Le glottotecnologie in sé e per sé non sono né positive né negative per l'apprendimento, non sono d'aiuto o d'intralcio, dipende sempre da come, quando e per cosa vengono usate: il correttore ortografico, ad esempio, può essere molto utile per studenti di LS a livelli avanzati, ma forse molto meno ai principianti; allo stesso modo, per lo studente con disgrafia sarà d'utilità nella fase di correzione del testo mentre nelle prime fasi di scrittura del testo più che un aiuto può diventare un ostacolo (perché fa concentrare lo studente sulla componente strumentale-ortografica e distoglie la sua attenzione dalla componente testuale).

## 2. Lo studente e le glottotecnologie

La relazione che stabilisce (o potrebbe stabilire) lo studente con le glottotecnologie, a nostro avviso può essere duale: mediatore o sostenitore, in entrambi i casi sia in entrata che in uscita, vale a dire mediatore dell'*input* / *output*; sostenitore dell'*input* / *output*. Proviamo a spiegare questi due (o quattro) tipi di relazioni cominciando dal mediatore.

### *Mediatore*

Le glottotecnologie possono essere mediatori di *input* quando queste veicolano l'*input* linguistico offerto agli studenti come, ad esempio, quando si propone un video in lingua straniera, si fa sentire un brano audio o si usa la LIM.

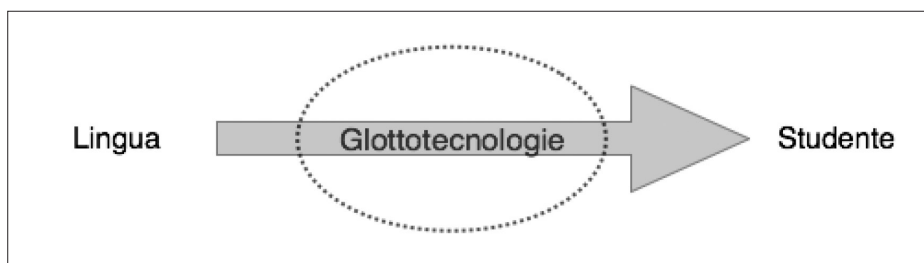
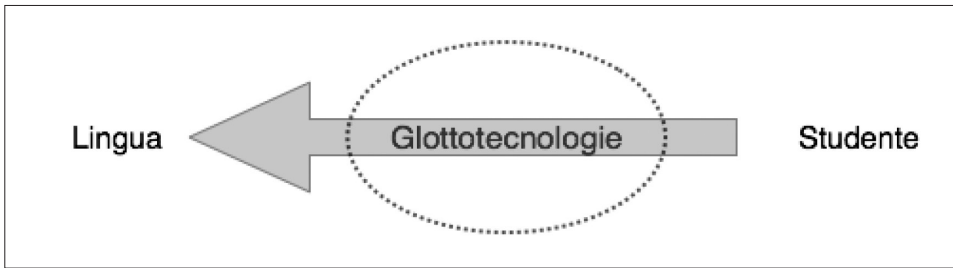


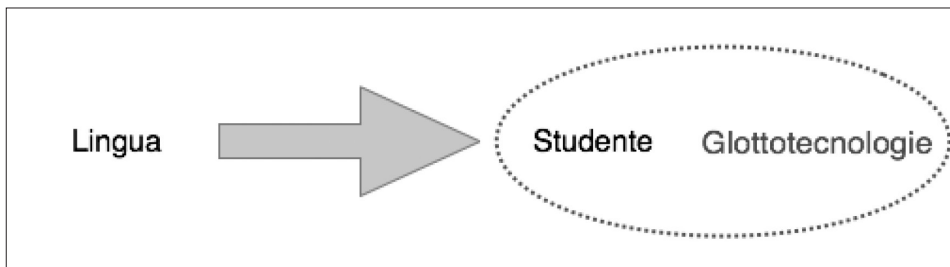
Fig. 1. Glottotecnologie come mediatori di *input*.

Nel momento in cui è lo studente a usare le glottotecnologie per produrre lingua, possiamo parlare di mediatori di *output* come quando, ad esempio, si usa un programma di videoscrittura con correttore ortografico per produrre un testo scritto, o lo studente registra un brano audio.

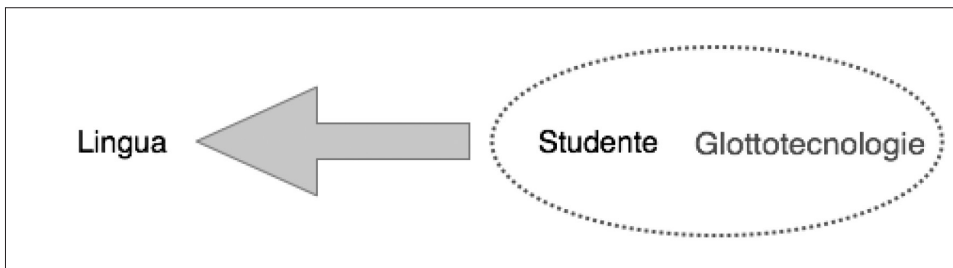
Fig. 2. Glottotecnologie come mediatori di *output*.

### *Sostenitore*

Le glottotecnologie diventano sostenitori di input quando vengono usate come strumenti per ricevere o interpretare l'*input* che arriva allo studente, come quando, ad esempio, lo studente usa un traduttore automatico per capire il senso generale di una frase, o cerca su internet il nome di un oggetto per trovare una foto e capire il senso.

Fig. 3. Glottotecnologie come sostenitori di *input*.

Sono dunque sostenitori di *output* quando vengono usate per il processo inverso, vale a dire come strumento che aiuta lo studente a produrre *output*; ad esempio, una presentazione di diapositive che accompagnano un monologo dello studente.

Fig. 4. Glottotecnologie come sostenitori di *output*.

### 3. Tipologie di glottotecnologie

Non è questa la sede per fare una classificazione dettagliata di tutte le tipologie di tecnologie che possono essere usate nell'Educazione Linguistica. Ci basti accennare a tre variabili fondamentali: la tipologia di dispositivo (*hardware*), il *software* e i servizi.

#### *Hardware*

Sono moltissime le tipologie di dispositivi informatici disponibili nel mercato e che possono essere usati nell'aula di lingue: il computer fisso o portatile, tablet, telefono, LIM, dispositivi *wearable*<sup>2</sup>, ciascuno con una grandissima quantità di variabili in base al sistema operativo (Linux, Mac, Windows...), alla tipologia di dispositivo (*ultrabook*, *netbook*, *Chromebook*, *laptop*, *allinone*...), alle prestazioni (processore, memoria, immagazzinamento...).

#### *Software*

Come nel caso dell'*hardware*, la quantità di *software* disponibile è enorme, con caratteristiche e capacità diverse fra di loro, dal programma per la videoscrittura a software per *videoediting* o *software* per le videochat. Il software a disposizione dipenderà dall'*hardware* che si usa: in base al sistema operativo (Windows, Mac, iOS, Android...) e alla sua versione (Windows 10, XP, iOS 9, Mac 10.11...).

#### *Servizi*

Con questi dispositivi si può accedere a diversi servizi che possono essere usati in aula, li chiamiamo genericamente *servizi* e ci riferiamo, ad esempio, al web (fonte di risorse linguistiche presso che infinita), ai servizi di *cloudcomputing* (come GoogleDrive), di *cloudstorage* (come Dropbox) o al software che viene eseguito (in tutto o in parte) nel server, come nel caso del *videoeditor* di YouTube.

2. Intendiamo con questo anglicismo una nuova tipologia di dispositivi informatici "indossabili", come l'*AppleWatch* o la *Fitbit*.

## 4. Le glottotecnologie e lo studente

La questione, dunque, non è se scegliere un pc portatile, un tablet o una LIM; non è neanche quale *software* usare. La vera domanda è capire quando e per cosa usare le tecnologie; sciolta questa questione si sceglierà il *software* adatto alla macchina scelta, e sapremo a questo punto cosa deve essere in grado di fare il *software* + macchina.

Per poter individuare quale glottotecnologia usare, dovremmo rispondere a due domande: quale sarà il compito della glottotecnologia? E quando dovrà essere usata? Per rispondere a queste due domande, sia per ogni singolo componente della CAD sia per gli studenti con BiLS, si può prendere come punto di partenza lo schema dei processi di ordine inferiore (competenze tecniche) e superiore (competenze strategiche) nella abilità linguistiche proposto da Daloiso (2016: 218) che riproduciamo qui per comodità:

<b>Competenza tecnica</b>			
Discriminare i suoni	Riconoscere la forma scritta di parole familiari	Recuperare lessico e strutture sintattiche necessarie	Attivare abilità grafo-motorie
Segmentare il flusso sonoro	Decodificare parole non familiari	Mettere in sequenza gli elementi della frase	Codifica (conversione fonemi-grafemi, a seconda, anche, se si tratta di scrivere sotto dettatura o meno)
Riconoscere la forma sonora delle parole	Recuperare il significato delle parole familiari	Recuperare e riprodurre i movimenti labio-oro-facciali necessari per la pronuncia	Recuperare lessico e strutture sintattiche necessarie
Recuperare il significato delle parole	Riconoscere strutture linguistiche	Competenza tecnica per la comprensione orale	
Riconoscere strutture linguistiche			
<b>Comprensione orale</b>	<b>Comprensione scritta</b>	<b>Interazione orale</b>	<b>Produzione scritta</b>

<p>Individuare informazioni di contesto (luogo, momento, personaggi)</p> <p>Estrarre e integrare informazioni da aspetti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- linguistici (ciò che viene detto)</li> <li>- paralinguistici (come viene detto)</li> <li>- extralinguistici (rumori)</li> </ul> <p>Formulare ipotesi e verificarle</p> <p>Autovalutarsi</p>	<p>Selezionare un obiettivo di lettura</p> <p>Selezionare strategie adeguate al proprio obiettivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- prima</li> <li>- durante</li> <li>- dopo la lettura</li> </ul> <p>Utilizzare conoscenze contestuali, linguistiche, ecc. per risolvere problemi di comprensione</p> <p>Autovalutarsi</p>	<p>Abilità pragmatiche (veicolare messaggi efficaci rispetto a situazione, contesto, obiettivi pragmatici, cultura)</p> <p>Abilità interazionali (gestire l'interazione correttamente rispetto a contesto, obiettivi, cultura)</p> <p>Autovalutarsi</p>	<p>Attivare processi compositivi per:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pianificare il testo (raccogliere e gerarchizzare idee, riflettere sul tipo testuale, ecc.)</li> <li>- elaborare il testo (gestione dei meccanismi di coerenza e coesione)</li> <li>- rivedere il testo (tecniche di revisione testuale)</li> <li>- autovalutarsi</li> </ul>
<b>Competenza strategica</b>			

Fig. 5. Processi di ordine inferiore e superiore nelle abilità linguistiche (Daloiso, 2016).

Per ragioni di spazio non possiamo concentrarci sulle 4 abilità illustrate nella fig. 5, quindi cercheremo di ragionare su come usare le glottotecnologie per l'abilità di comprensione scritta in una CAD con BiLS, essendo questa abilità una delle più usate in aula (ma, evidentemente, non l'unica) e una tra le più importanti per gli studenti. Per quanto riguarda i BiLS, il primo passaggio da compiere è creare il profilo glottomatetico funzionale (PGF) che viene proposto da Daloiso (2015: 37) e viene definito come «una sintesi formalizzata di ciò che lo studente è in grado di fare nella classe di lingua, delle sue abilità residue, difficoltà e preferenze nello stile d'apprendimento». Questa sintesi è il risultato di un'osservazione sistematica delle difficoltà e dei punti di forza dello studente, dell'interpretazione della diagnosi specialistica e dalla pratica riflessiva da parte del docente sullo stile d'apprendimento dello studente e sul proprio stile di insegnamento<sup>3</sup>.

3. Per un approfondimento, rimandiamo al lavoro di Bazzarello e Spinello (2016).

Il PGF ci indicherà quali di queste competenze tecniche e/o strategiche sono intaccate (e in quale grado) dal deficit e, di conseguenza, si potrà decidere quale compensatore usare<sup>4</sup>.

Ripercorriamo prima le competenze tecniche e vediamo alcune glottotecnologie che possono essere usate.

### *Riconoscere la forma scritta di parole familiari*

Alcuni studenti con BiLS o alcuni studenti di cittadinanza non italiana neoarrivati possono avere difficoltà nel riconoscere la forma scritta di parole a loro già familiari oralmente<sup>5</sup>. Si possono trovare quindi in difficoltà a capire un testo perché fanno fatica a fare una decodifica superficiale (decodificare le parole e capirne il senso) che è un prerequisito fondamentale per la decodifica profonda (capire il senso del testo, inferire le informazioni, ecc.). In questo caso, si potrà usare ad esempio un testo in formato digitale, nel quale si inseriscono immagini che contestualizzano (e aiutano alla decodifica) ogni paragrafo del testo o possono inserirsi immagini vicino alle parole familiari che possono creare problemi allo studente. In questo caso l'immagine aiuterà a recuperare la parola familiare (già conosciuta) tramite altro canale.

### *Decodificare parole non familiari*

Come succede con la decodifica delle parole familiari, alcuni studenti con BiLS e alcuni studenti nella CAD, possono aver bisogno di un aiuto per la decodifica superficiale di parole sconosciute, quindi parole che non hanno mai visto. In questo caso, un valido aiuto può essere la sintesi vocale, nel caso di un neoarrivato per imparare a leggere o confrontare la propria *performance*. In questo caso, non ci sarà bisogno di mettere un'immagine per aiutare la decodifica perché la parola è sconosciuta. Potrebbe aiutare a capire il senso della parola, ma qui bisognerà valutare se usare un dizionario digitale: uno strumento di grande aiuto in caso di BiLS che fanno fatica a trovare le parole nel vocabolario cartaceo. Altro vantaggio del dizionario digitale è quello di essere disponibile in molte lingue<sup>6</sup>.

---

4. Per i parametri per la scelta delle glottotecnologie per studenti con BiLS, rimandiamo ad altri nostri lavori Melero 2012, 2015.

5. Per un inquadramento generale dei BiLS, rimandiamo a due lavori di Dalouis (2015, 2016).

6. Il dizionario digitale può essere un *software a sé*, quindi un programma nel quale inserisco una parola per averne il significato (con il vantaggio di poter usare la sintesi vocale), ma può anche essere incorporato nel sistema operativo (come succede con Mac OS o iOS): in questo caso, basta selezionare una parola (in qualsiasi lingua) per far apparire, con un tocco di tre dita o con una combinazione di tasti, una finestra *popup* che fornisce una definizione della parola o attraverso cui, in alternativa,

### *Recuperare il significato di parole familiari*

Per il recupero di parole familiari si può creare un *prompt* linguistico che aiuterà lo studente a recuperare il significato delle parole a lui già familiari<sup>7</sup>. Questo si può realizzare in formato digitale con un semplice programma di videoscrittura (come, ad esempio, Word) dove vengono inserite le parole con un riscontro grafico. Il tutto, si può fare con sistemi di *cloud computing*, come ad esempio, Google Drive, con il vantaggio di poter condividere il file tra studenti e/o con il docente.

Altro sistema può essere una rete semantica, in modo da organizzare il lessico con codice di colore o forma, uno schema a ragnatela che può essere creato in formato digitale, con alcuni vantaggi rispetto alla carta:

- si può ampliare mano a mano che lo studente ne ha bisogno;
- si può ridurre mano a mano che lo studente ne ha meno bisogno;
- si possono introdurre elementi multimediali (immagini, audio, video...) che permettono di attivare più canali sensoriali e, dunque, favoriscono l'immagazzinamento dell'*input*.

### *Riconoscere strutture linguistiche*

Come nel caso precedente, si possono usare dei *prompt* linguistici che permettono allo studente che ne ha necessità, di ricordare e recuperare le strutture linguistiche; questi possono essere costruiti con diverse tecniche (schemi, diagrammi di flusso, ecc.). Il vantaggio dell'uso delle glottotecnologie è che possono includere elementi multimediali, utili per lo studente che può sentire, ad esempio, i tratti sovrasegmentali, o attivare diversi canali (audio, video, movimento, ecc.).

In caso di *prompt* di testo, è possibile usare un semplice foglio di calcolo (come Excel) per organizzare e classificare alcune strutture più o meno fisse dei testi, ad esempio, quelle da usare per comporre una lettera; in questo contesto, si potrà creare un foglio di calcolo in cui inserire nelle colonne le variabili che possono interessare lo studente (come registro, varianti diatopiche o

.....  
 cercare informazioni su Wikipedia. Il tutto, senza uscire dal programma che si sta usando (ad esempio, Word o il *browser* stesso).

Altrettanto si può fare con il sintetizzatore vocale di questi sistemi operativi: selezionando la parola, le frasi, il paragrafo, ecc., con un tocco di dita o di mouse, il computer leggerà il testo.

7. Su come creare i *prompt* linguistici rimandiamo a Daloiso (2015: 275 e ss.), che lo definisce come «uno schema di supporto che guida l'alunno con BiLS nello svolgimento di compiti che richiedono competenze linguistiche procedurali, ossia un uso della lingua quanto più possibile spontaneo e rapido».



diastatiche), e nelle righe, le funzioni (ad esempio, apertura, saluti), in modo tale da poter creare poi degli elenchi e applicare filtri; in questo modo, quando lo studente dovrà creare una lettera, potrà consultare questo file e impostare, ad esempio, un filtro che faccia vedere soltanto le formule di apertura formale, di una lettera di affari, scritta in spagnolo peninsulare (o inglese americano, portoghese, brasiliano, ecc.). Un esempio si può vedere nella figura 6.

	A	B	C	D	E	F	G
1							
2		<b>Forme</b>	<b>Contesti</b>	<b>Registro</b>	<b>Spagnolo / Ispanoamericano</b>		
3	<b>Apertura</b>	Señor Apellido: Querido/a: Nombre	Lettera, mail Lettera, mail Lettera, mail, nota	Formale Informale Informale	entrambi entrambi entrambi		
4							
5							
6							
7	<b>Chiusura lettera</b>	Siempre a su disposición Le saluda atentamente Un besote	Lettera, mail Lettera, mail Lettera, mail, nota	Formale Formale Informale, familiare, amorosa	entrambi entrambi entrambi		
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14	<b>Abbreviazioni</b>	bss xq	Whatsapp Whatsapp	informale informale	entrambi entrambi	besos porque - por qué	
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							

Fig. 6. Esempio di uso di Excel.

### Competenze strategiche per la comprensione del testo

Uno dei principali vantaggi delle glottotecnologie è che queste ci permettono di rompere il legame tra contenuto e contenitore<sup>8</sup>, cioè di presentare uno stesso testo in modi diversi. In particolare, ci consentono di:

- adattare a livello fisico il testo, in modo da consentire agli studenti con diversi deficit di accedere al contenuto<sup>9</sup>;
- presentare il testo con immagini, divisioni in paragrafi o sulla base dei colori, in modo da far risaltare la struttura del testo;
- poter sfruttare dizionari digitali o sintetizzatori vocali, come abbiamo visto;
- poter presentare il testo in diverse fasi, in modo da poter portare lo studente all'identificazione delle idee principali o della struttura;

8. Con l'arrivo del formato digitale, il contenuto è stato staccato dal contenitore: se prima per fare una copia di un libro bisognava riprodurre il libro, oggi si può copiare il contenuto senza dover riprodurre il contenitore. Possiamo anche modificare il contenuto: cambiare il font, la misura, lo sfondo, cioè, prendere il contenuto e "presentarlo" nel modo più consono alle nostre necessità o ai nostri gusti.

9. Sui tre livelli di adattamento dei materiali rimandiamo a Daloiso, 2014.

- poter includere altre informazioni (come *iperlink*, ad esempio) che permettano allo studente di acquisire i riferimenti culturali, le conoscenze contestuali, ecc.

## 5. Conclusioni

Le glottotecnologie in sé non sono un vantaggio né per la CAD né per i BiLS: bisogna capire quando usarle e con quale obiettivo. Questo sarà compito del docente, che ha gli strumenti per trovare le risposte. Su come usare e maneggiare le tecnologie, forse, dobbiamo affidarci ai nostri studenti che, molto spesso, sono più esperti di noi in questo ambito ma mancano (e questo sarà, come si diceva prima, il nostro compito principale) di competenze strategiche sul “quando” e “per cosa” usarle.

Non abbiamo indicato in questa sede un’attrezzatura o un *software* in particolare, questo per diverse ragioni: prima di tutto, per una questione di spazio, ma anche perché la scelta dipende da molti fattori (ad esempio, le tecnologie già presenti nella scuola, le risorse economiche a disposizione, ecc.); ancor più, perché vediamo le glottotecnologie come uno strumento al servizio dello studente e del docente: a nostro avviso, dunque, è necessario spostare il focus verso il “quando” e il “per cosa” usare le tecnologie e non su quale tecnologia usare. Come facciamo già per i manuali, dove il focus non è quale scegliere (perché la scelta dipende da moltissimi fattori) ma il focus è sul “come” usare i manuali.

## Riferimenti bibliografici

- BALBONI P.E., 2008, *Le sfide di Babele*, Torino, UTET Università.
- BAZZARELLO A., SPINELLO M. 2016, “Analisi dei bisogni, programmazione glottodidattica e valutazione degli alunni con Bisogni Linguistici Specifici”, in DALOISO M. (a cura di), *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*, Trento, Erickson.
- BORELLO E., 2014, *Val più la pratica che la grammatica. Storia della glottodidattica*, Pisa, Pacini.
- CAON F., SERRAGIOTTO, G. (a cura di), 2012, *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazione*, Torino, UTET Università.
- DALOISO M., 2014, *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento: un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*, Torino, Loescher.

- DALOISO M., 2015, *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET Università.
- DALOISO M. (a cura di), 2016, *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*, Trento, Erickson.
- MELERO RODRÍGUEZ C.A., 2012, "Mezzi compensativi informatici per lo studio delle lingue straniere da parte di studenti con DSA", scheda online allegata a DALOISO, M. 2012, *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, Torino, UTET Università, <http://www.utetuniversita.it/catalogo/scienze-umane-e-sociali/lingue-straniere-e-dislessia-evolutiva-3459/risorse-web/daloiso-lingue-straniere-dislessia-evolutiva-68>.
- MELERO RODRÍGUEZ C.A., 2015, "Le tecnologie come strumento compensativo per l'apprendimento linguistico", in DALOISO M. (a cura di), *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*, Trento, Erickson.



---

## 8. Modelli operativi per l'educazione linguistica nella CAD

Barbara D'Annunzio

In questo contributo intendiamo proporre una riflessione su alcuni modelli operativi a nostro avviso strategici nella CAD e su attività/tecniche/compiti che possono essere utilizzati al loro interno per favorire un apprendimento significativo della lingua.

A nostro avviso, appare centrale declinare modelli operativi già consolidati come l'unità didattica, la lezione, l'unità di lavoro sul testo (e quindi già vagliati sperimentalmente) alla specificità di tale contesto di apprendimento e riorganizzare la proposta di *input*, attività, esercizi con una logica aperta e flessibile, adattati alla situazione e alle caratteristiche della classe in un'ottica di *situated learning*.

In linea con l'orientamento suggerito dal QCER e nel rispetto della centralità dell'apprendente che è alla base dell'approccio comunicativo, è necessario introdurre una didattica integrata, attiva, laboratoriale, esperienziale, una didattica che sfrutti efficacemente l'integrazione di diversi canali sensoriali e di codici universali per creare ridondanza di informazioni. Si deve promuovere una didattica che favorisca la riflessione degli studenti sul loro modo di agire linguistico e di apprendere attraverso modelli operativi consoni ed efficaci che diano visibilità non solo agli obiettivi raggiunti ma anche ai percorsi cognitivi e metacognitivi utilizzati e che si sono rivelati efficaci per migliorare le competenze. Inoltre, in contesti così differenziati, sarà utile proporre *task* aperti, attività eligibili, che permettano l'accesso a livelli differenti (che non prevedano ad esempio un'unica pista di soluzione), attività differenziate per le abilità che vanno messe in atto e per le diverse intelligenze che richiedono.

La CAD costituisce un contesto sociale molto particolare all'interno del quale i personali repertori linguistici (che includono l'italiano lingua materna e lingua seconda) sono in fase di costruzione e gli studenti dispongo

di abilità e competenze fortemente asimmetriche nelle lingue utilizzate e/o studiate. Nella declinazione di modelli operativi per la CAD, appare fondamentale tener conto di alcuni tratti peculiari degli studenti che danno vita al contesto plurilingue e multiculturale e degli obiettivi che essi perseguono all'interno di un contesto CAD. In particolare, si dovrà tener conto:

- a. delle *lingue e delle varietà di lingua* che compongono il loro repertorio. Esse sono spesso numerose: gli studenti possono parlare o comprendere due o tre lingue (a volte anche più di tre) ed essere in contatto con molti e differenti sistemi di scrittura; gli studenti possono, inoltre, disporre di differenti varietà delle lingue del repertorio e avere diversi gradi di consapevolezza riguardo a tali varietà;
- b. *dei confini delle lingue* presenti nel repertorio di ogni studente. Essi possono essere mutevoli in termini linguistici, storici e simbolici; i *repertori* degli studenti stranieri presenti in classe, ad esempio, comprendono lingue più o meno distanti dall'italiano. Tale "distanza" ha, innanzitutto, ovvie ricadute sullo sforzo cognitivo che uno studente deve compiere per apprendere l'italiano L2 o le lingue straniere. Coerentemente, dal punto di vista didattico, non risulta efficace un percorso d'apprendimento unico, con i medesimi obiettivi linguistici fissati rigidamente nello stesso arco di tempo, per studenti che provengono da aree linguistiche differenti fra loro.

È impensabile, tanto per fare un esempio, che uno studente cinese, proveniente da una delle lingue più distanti in assoluto dall'italiano, comprenda e apprenda strutture peculiari dell'italiano o del francese (ad esempio, come l'articolo, la morfosintassi) nello stesso tempo in cui può farlo uno studente straniero di lingua neolatina. Questi fattori incidono profondamente sui tempi d'apprendimento di una L2 e/o delle LS da parte dei singoli apprendenti e, quindi devono essere tenuti in seria considerazione nel momento in cui si organizza un percorso d'insegnamento-apprendimento. Consideriamo altresì come la classe plurilingue e le lingue presenti in essa rimandino innanzitutto alle immagini e alle rappresentazioni che i parlanti hanno delle loro lingue, al valore che accordano a esse in un preciso momento storico e in un dato contesto. Il differente *status* attribuito alle lingue ha ripercussioni importanti sul grado di competenza nelle differenti lingue presso i parlanti, sulla valorizzazione di certe competenze a discapito di altre spesso ignorate, e sul successo o l'insuccesso nell'apprendimento da parte dei parlanti stessi. Indagare rappresentazioni e pratiche legate all'uso delle lingue equivale a tenere in conto sia gli aspetti "oggettivi" (attinenti, ad esempio, alla distanza tipologica tra le due lingue) sia quelli "soggettivi" (come, ad esempio, le rappresentazioni mentali che gli studenti si costruiscono accostandosi allo

studio dell'italiano e allo studio delle LS). Ad esempio, risulta utile analizzare il rapporto tra distanza tipologica reale tra l'italiano e altre lingue e quella percepita dagli studenti.

- c. *della situazione di contatto* all'interno della classe plurilingue. Le lingue oggetto di studio ricoprono ruoli e funzioni differenti, pur essendo per ogni alunno disciplina di studio. In alcuni casi le lingue apprese a scuola sono lingua veicolare tra parlanti lingue molto diverse e, spesso, anche molto distanti (ad esempio, l'italiano è lingua veicolare nelle classi plurilingui, il francese può essere lingua veicolare in presenza di studenti nordafricani, senegalesi); in altri casi sono lingue straniere per tutti gli allievi; in altri casi ancora può essere lingua etnica per alcuni e lingua straniera per altri (il cinese moderno studiato alle superiori che è lingua etnica per gli allievi cinesi di seconda generazione e LS per studenti italofoeni o alloglotti). Comprendere lo sviluppo della competenza plurilingue in situazione di contatto, vuol dire esaminare il ventaglio di pratiche e funzioni assegnate alle lingue in contesto. Nelle situazioni di contatto, e in un determinato contesto, ciascuna lingua riveste funzioni specifiche. In situazione di contatto, l'appropriazione di una nuova lingua, il mantenimento e/o la promozione e lo sviluppo delle altre lingue a disposizione nel repertorio dello studente, dipendono fortemente anche da fattori che caratterizzano il contesto in cui queste lingue vengono inserite e sviluppate.

Il docente di lingua opera dunque in una complessa situazione di contatto linguistico-culturale che si può analizzare e descrivere considerando una prospettiva plurale: *sociolinguistica, interazionale e conversazionale*. Rinnovare la prospettiva di analisi per comprendere le dinamiche specifiche di classi plurilingui, corrisponde a guardare in maniera diversa le risorse presenti in tale contesto sia per quel che concerne i principi, sia per quanto concerne invece le pratiche e i modelli operativi. Il docente, nel progettare un intervento didattico in ambiente CAD, deve tener conto delle variabili e delle specificità succitate, ricondurle a un curriculum e a una programmazione che si sviluppino in un determinato contesto e in un preciso arco di tempo e selezionare, sulla base di tali variabili, modelli operativi efficaci.

Tra i modelli operativi più diffusi nella scuola e in altri contesti di insegnamento delle lingue straniere e seconde e degli insegnamenti disciplinari, prenderemo in considerazione "l'unità didattica", "l'unità di lavoro" e il "ciclo del *task*". Non saranno oggetto della nostra riflessione, invece, il modello operativo "lezione", perché si basa su una relazione asimmetrica tra docente e studenti e sulla dimensione frontale dell'apprendimento che mal si sposa con i bisogni eterogeni della CAD.

## 1. L'unità didattica nella CAD

L'unità didattica di matrice gestaltica, ampiamente praticata nelle classi di lingua e non solo, scaturisce a seguito degli studi avviati alla fine dell'Ottocento da Carl Stumpf, filosofo e psicologo tedesco. A seguito di studi sulla percezione, Stumpf elaborò la teoria della "psicologia della Gestalt". Stando a tale teoria, l'apprendente percepisce l'ambiente e l'*input* secondo principi percettivi olistici che procedono dal globale al particolare. Sulla base di tale teoria, alla metà degli anni Settanta, Freddi (ripreso successivamente da Danesi e da Balboni) elaborò il modello dell'unità didattica basato sulla sequenza: *motivazione>globalità>analisi>sintesi>riflessione>controllo*.

Questo modello operativo, efficace in contesti in cui l'insegnamento è rivolto a studenti con un livello omogeneo o con livelli contigui di lingua, è inefficace e di difficile applicazione in contesti CAD.

Declinare l'unità didattica di modello gestaltico alla CAD corrisponde a stratificare su più livelli di difficoltà sia i testi/materiali input, sia le attività sui testi, sia gli obiettivi specifici. Il modello adattato di unità didattica per la CAD si basa sul principio della stratificazione e della differenziazione.

L'input può essere trattato secondo il principio della stratificazione (per una definizione di stratificazione, cfr. paragrafo successivo) che riconduce a input scritti (testi) o orali (ascolti) adatti per complessità a livelli di competenza linguistica differenti. Un'alternativa da noi sperimentata ampiamente in classe, può essere quella di selezionare *input* accessibili a più livelli (sequenze video, immagini, fotografie...) che garantiscano a ogni studente, almeno in una prima fase (motivazione e globalità), la comprensione del contesto e del tema generale.

### *Unità didattica per la CAD*

<b>Fase</b>	<b>Attività e gestione della classe</b>
<i>Motivazione</i>	<i>Input</i> comune a tutta la classe
<i>Globalità</i>	<i>Input</i> stratificati e compiti differenziati
<i>Analisi</i>	Attività differenziate
<i>Sintesi</i>	Attività differenziate e/o compiti eligibili + attività di riconduzione a un obiettivo comune
<i>Riflessione e controllo</i>	Attività differenziate



Tale modello ha indubbi vantaggi per la gestione della classe plurilingue, in quanto permette a tutti gli studenti di poter fruire di testi e di svolgere attività adatte al loro livello di competenza; nello stesso tempo, conserva uno spazio per momenti di lavoro comune, per lo sfruttamento delle relazioni tra pari (cfr. Caon, in questo volume) e per lo sfruttamento delle diverse competenze come una risorsa per la classe, superando l'idea, chiaramente impraticabile in contesto scolastico, della necessità di costruzione di tanti percorsi paralleli quanti sono i livelli di competenza individuati. In questo modello gli studenti di competenze più o meno consolidate, pur in presenza di un input almeno in parte comune a quello accessibile a studenti più competenti, devono svolgere dei compiti diversi, lavorano solo ad alcune abilità, possono ricevere una personalizzazione sulla base del livello di competenza, della lingua di provenienza e delle differenze, ad esempio di tipo di intelligenza o di stile cognitivo (cfr. Caon e Meneghetti in questo volume).

Gli svantaggi di tale modello risiedono nella necessità di una programmazione molto precisa, nella quale siano molto chiari non solo i profili di competenza linguistica e disciplinare degli studenti ma anche quali sono, all'interno di ogni disciplina del curriculum, i saperi fondamentali, le conoscenze irrinunciabili che vanno garantite a tutti gli studenti; è un lavoro, questo, che non può essere svolto individualmente da un docente, ma che richiede un confronto collegiale con i colleghi di disciplina e di classe.

Altre modalità di gestione delle attività possono essere la stratificazione del compito attraverso la creazione di schede di lavoro con esercizi graduati dal più semplice al più difficile grazie alle quali ogni studente può compiere almeno una parte del lavoro e la differenziazione del compito attraverso attività che facciano riferimento a diverse intelligenze (cfr. Caon, 2006) e a diversi stili cognitivi (cfr. Caon, 2006 e Meneghetti, in questo volume), per cui ogni studente lavora in diverse modalità ma tornando più volte sui medesimi contenuti.

## **2. Stratificazione e differenziazione di *input*, compiti, attività, tecniche**

Per stratificazione intendiamo un particolare processo di semplificazione e trattamento di *input*, compiti, attività, tecniche che tenga conto della correlazione tra differenti livelli di competenza linguistica e competenze cognitive e di studio.

Stratificare rispetto ai *compiti* corrisponde a selezionare attività e tecniche a richieste cognitivamente e/o linguisticamente più o meno complesse. Ad esempio:

<b>Compiti, attività, tecniche a minore complessità</b>	<b>Compiti, attività, tecniche a maggiore complessità</b>
individuare/ricordare una sola o poche informazioni	individuare/ricordare molte e diverse informazioni
individuare l'argomento principale o informazioni puntuali (nomi, luoghi, date)	l'argomento principale o informazioni puntuali (nomi, luoghi, date)
individuare l'argomento principale o informazioni puntuali (nomi, luoghi, date)	individuare relazioni tra informazioni generali
individuare informazioni concrete ed esplicite	individuare concetti astratti e/o impliciti
manipolare, completare strutture, enunciati, parole	produrre strutture, enunciati, parole rispetto a un preciso scopo
saper tracciare collegamenti o completare mappe o sintesi	produrre testi o discorsi autonomamente
completare un <i>cloze</i> inserendo parole o strutture date in calce	completare un <i>cloze</i> inserendo parole o strutture autonomamente

Alla stratificazione può affiancarsi la differenziazione che consiste nel proporre compiti e attività di diversa natura (cioè che coinvolgono intelligenze, abilità, stili cognitivi diversi e competenze non necessariamente di natura linguistica e che, quindi, fanno appello anche alle loro abilità extralinguistiche; cfr. Caon e Meneghetti in questo volume). Differenziare rispetto agli *input* corrisponde a selezionare *input* (audio, video, foto, immagini, enunciati, brevi testi, materiali autentici) tenendo conto dell'età degli allievi, della richiesta cognitiva che richiede la comprensione dell'*input* stesso e, inoltre, della sua natura transculturale.

### 3. Unità di lavoro centrata sul testo

Nel modello operativo "unità di lavoro centrata sul testo" descritta in Vedovelli (2002: 133-141), la lettura e la comprensione del testo (che può essere proposto nella sua versione originale o anche, in alternativa, nella versione sem-

plificata) sono precedute da attività di pre-lettura, proposte contestualmente ad attività di analisi e seguite da attività di post-lettura. Tale unità, molto efficace in classi omogenee per livello linguistico, risulta meno adatta alla CAD. Declinare l'unità di lavoro centrata sul testo a favore della CAD prevede due possibili direzioni di facilitazione: agire sul testo e/o agire sul compito (e di conseguenza sulle risorse del lettore), attraverso due tipologie di intervento: semplificare e/o facilitare.

Semplificare il testo corrisponde a ridurre/eliminare/sostituire elementi di complessità linguistica/contenutistica (anche in prospettiva di semplificazione culturale); facilitare il testo significa invece graduare, declinare, distillare, scomporre gli elementi di complessità linguistica e contenutistica ma vuol dire anche agire sulla natura e la complessità dei compiti (per una definizione puntuale delle due azioni succitate, rimandiamo a D'Annunzio, Luise 2008). Quindi, conservando la struttura generale dell'unità di lavoro sul testo descritta da Vedovelli, la declinazione a favore della CAD dovrà prevedere, a seconda del livello linguistico dei discenti destinatari, un *input* accessibile a più livelli nella fase di pre-lettura, compiti e attività stratificate nella fase di lettura del testo, una o più attività stratificate di post-lettura.

#### **4. Unità di lavoro centrata su compiti aperti e didattica per *task***

Un modello operativo che ha trovato ampia applicazione nelle nostre sperimentazioni è l'unità centrata su compiti aperti che costituiscono, insieme alla stratificazione e alla semplificazione, un altro strumento di lavoro elettivo per la CAD.

Per compiti/attività aperti ci riferiamo ad attività che consentano a studenti con competenze/abilità differenti di accedere a livelli diversi di complessità dello stesso compito/attività (per esemplificazioni si veda: Caon 2008 e Caon, Rutka, *La lingua in gioco*, in particolare "Il gioco degli insiemi", "Caccia all'intruso ad oltranza").

L'esperienza ci ha dimostrato che i compiti/le attività aperte o eligibili possono, in alcuni casi, coincidere con i *task*. La corrispondenza tra compiti eligibili e *task* non è automatica ma alcuni compiti eligibili possono coincidere con i *task* (dove per *task* intendiamo attività che chiedano all'apprendente di utilizzare la lingua target per raggiungere scopi non linguistici, che possono essere semplici, come ad esempio, raccontare una storia per immagine, o molto complessi, come ricostruire le regole di uno sport di squadra a partire dai racconti di altri; per un approfondimento, rimandiamo a Ferrari

Nuzzo in [insegnareconitask.it](http://insegnareconitask.it)). La didattica per *task* e il modello operativo del ciclo del *task*, in effetti, ci sembrano un'ulteriore, efficace, variante ai modelli operativi succitati. Il ciclo del *task*, che ha come obiettivo principale la trasmissione di significati, pur proponendo l'elicitazione e l'uso di strutture grammaticali è basato sulla "didattica per *task*", dall'inglese *Task Based Language Teaching* (per una presentazione più ampia di questo approccio didattico rimandiamo a: Prabhu, 1987; Ellis, 2003; Willis, Willis, 2007).

L'elemento comune tra ciclo del *task* e unità centrata su compiti/attività aperte sta nel tipo di coinvolgimento richiesto allo studente che si focalizza su compiti di natura non linguistica i quali però costruiscono pressione comunicativa affinché lo studente stesso elicit e eserciti strutture *target* della lingua da apprendere. Il ciclo del *task* è anch'esso un modello operativo organizzato in tre fasi: *pre task/task/post task*.

Nei modelli operativi ampiamente diffusi nell'approccio comunicativo - e che abbiamo precedentemente analizzato (unità didattica e unità centrata sul testo) -, il docente sceglie, sulla base di un sillabo, le strutture e i contenuti linguistici che intende sottoporre agli apprendenti e li propone attraverso la sequenza *input* di presentazione, analisi e/o pratica, produzione scritta o orale. Come chiariscono efficacemente Ferrari e Nuzzo (2010: 176-177), l'approccio realizzato dal ciclo del *task* ha la caratteristica di ribaltare la sequenza "Presentazione", "Pratica", "Produzione":

utilizzando come stimolo iniziale [...] dei task, l'insegnante offre agli apprendenti occasioni per un uso comunicativamente autentico della lingua. Nel corso delle attività gli apprendenti sono inevitabilmente portati a focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti linguistici [...]. Quando questo accade, gli apprendenti non stanno riflettendo su strutture presentate dall'insegnante, ma sulla lingua più in generale, e sono costretti ad attivare il loro repertorio linguistico alla ricerca delle strutture più funzionali allo svolgimento del compito comunicativo. È quindi più facile per loro notare la mancanza di una forma linguistica di cui avrebbero bisogno per veicolare un certo significato: la loro attenzione ai fenomeni linguistici ne risulta necessariamente accentuata. Concluso lo svolgimento del task, in un momento specificamente dedicato alla riflessione sulla grammatica, l'insegnante guida gli apprendenti in ulteriori attività di focalizzazione sulla forma.

Stando alle nostre sperimentazioni ed esperienze, il ciclo del *task* è un modello operativo particolarmente efficace in contesto CAD perché consente la partecipazione di studenti con livelli diversi alla stessa attività: ogni studente, infatti, sulla base delle proprie competenze, può svolgere comunque il *task*.

## Riferimenti bibliografici

- BALBONI P.E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.
- BEACCO J.-C., BYRAM M., 2003, *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, Executive version (Draft).
- BOZZONE COSTA R., FUMAGALLI L., VALENTINI A. (a cura di), 2011, *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*. Atti del convegno-seminario, Bergamo, 17-19 giugno 2010, Perugia, Guerra.
- CANTÙ S., CUCINIELLO A. (a cura di), 2014, *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*, Milano, Fondazione ISMU.
- CAON F. (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.
- CAON F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET.
- CAON F., RUTKA S., 2004, *La lingua in gioco*, Perugia, Guerra.
- CONSIGLIO D'EUROPA (a cura di), 2004, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- DAL NEGRO S., GUERINI F., 2007, *Contatto: dinamiche ed esiti del plurilinguismo*, Roma, Aracne.
- D'ANNUNZIO B., LUISE M.C., 2008, *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Perugia, Guerra.
- ELLIS R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- FERRARI S., NUZZO E., in CORRÀ L., PASCHETTO W. (a cura di), 2010, *La grammatica a scuola: Quando? Come? Perché?*. Atti del Convegno Nazionale Giscel, Padova 4-6 marzo 2010, Milano, FrancoAngeli.
- GARDNER H., 1993, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York, Basic Books.
- GIACALONE RAMAT A., 1994, "Il ruolo della tipologia linguistica nell'acquisizione di lingue seconde", in GIACALONE RAMAT A., VEDOVELLI M. (a cura di), *Italiano: lingua seconda/lingua straniera*. Atti del XXVI Congresso internazionale della Società di linguistica italiana, Bulzoni, Roma.
- GRASSI R. (a cura di), 2013, *Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui*. Atti del convegno-seminario, Bergamo, 12-14 giugno 2012, Perugia, Guerra.
- GRASSI R., VALENTINI A., COSTA R.B. (a cura di), 2003, *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Perugia, Guerra.
- KELLERMAN, E., 1979, *Transfer And Non-Transfer: Where Are We Now? Studies In Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

- MARIANI L., POZZO G., 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- NUNAN D., 2004, *Task-Based Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PRABHU N.S., 1987, *Second Language Pedagogy*, Oxford, Oxford University Press.
- PRODROMOU, L., 1992, *Mixed ability classes*, London, Macmillan.
- SANTIPOLO M. (a cura di), 2006, *L'Italiano, contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Torino, UTET Università.
- SPINELLI B., PARIZZI F. (a cura di), 2010, *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Milano, La Nuova Italia.
- STARKEY, H., 2002, *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights*, Strasbourg, Council of Europe.
- VEDOVELLI M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci.
- WILLIS D., WILLIS J., 2007, *Doing task-based Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

Parte terza

Un caso specifico: italiano L2 nella CAD





---

# 1. La gestione degli studenti di italiano L2 nella CAD

Fabio Caon

Secondo il rapporto annuale del MIUR-ISMU *Alunni con cittadinanza non italiana, la scuola multiculturale nei contesti locali* (2016), gli studenti di origine straniera, nell'anno scolastico 2014-2015, sono stati di 814.187 unità (di questi il 55,3% fa parte delle seconde generazioni). Il 34,4% del totale degli alunni senza cittadinanza italiana si trova in una situazione di ritardo scolastico, perlopiù nella fascia 14-16 anni (la percentuale aumenta in relazione all'ascensione nei vari ordini di scuola (MIUR, ISMU, 2016: 17). Anche se negli ultimi otto anni il numero degli studenti neoarrivati (definiti NAI) è certamente diminuito (si passa dalle 40.154 unità dell'a.s. 2007/08 alle 33.054 dell'a.s. 2014/15), si registra un'inversione di tendenza proprio nel biennio 2014/15 che riporta 10.218 presenze in più rispetto al 2012/13 (MIUR, ISMU, 2016: 32).

L'indagine del MIUR, svolta in collaborazione con la Fondazione ISMU, ci racconta come nella scuola coesistano realtà multiple e in continua trasformazione: gli alunni NAI rimangono un ingresso consistente e si affiancano non solo agli studenti italiani ma anche a quelli di seconda generazione, in costante aumento nelle classi italiane.

## 1. Inclusione ed esclusione degli studenti CNI

Questo quadro così eterogeneo e variegato all'interno della categoria studenti di Cittadinanza Non Italiana (d'ora in poi CNI) pone al centro la questione linguistica e, in particolare, della comprensione dell'*input* rispetto sia all'Italbase sia all'Italstudio. Di conseguenza, la dimensione metodologica rappresenta uno dei nuclei fondamentali di riflessione poiché una didattica 'tradizionale', trasmissiva, il cui modello operativo è la lezione frontale e la cui

modalità espositiva è quella verbale e monodirezionale di fatto riduce drasticamente le possibilità di comprensione e di partecipazione attiva di studenti non italofofoni (ma, ben si sa, anche degli italofofoni meno ‘brillanti’).

A tal riguardo, Daria Coppola (2000: 127) afferma che:

il modello di una scuola trasmissiva, che attiva soltanto circuiti didattici tesi a colmare dislivelli rispetto a un sapere predefinito, non può certo promuovere quel flusso circolare di informazione e quell’interazione produttiva che nascono invece spontaneamente nelle attività di gruppo basate sul dialogo e sul reciproco scambio, dove ciascuno è messo nella condizione di poter dare il proprio contributo per un comune obiettivo. Eppure proprio in tali situazioni si attivano processi autonomi di apprendimento delle competenze necessarie per rendersi utili al gruppo.

Maria Cecilia Luise (2006: 136), inquadrando la problematicità della classe plurilingue dal punto di vista degli studenti migranti, scrive:

i ruoli fortemente asimmetrici per definizione, il gap accentuato tra la competenza linguistica di insegnanti e compagni e quella dell’allievo straniero, la presenza di routine e schemi di comportamento comunicativo caratterizzati dal punto di vista culturale e sociale, la massiccia presenza di domande di esibizione, che non hanno autenticità né permettono di far leva su motivazioni pragmatiche che vadano al di là di mostrare la propria bravura nello studio, la preponderanza della lingua in generale e della lingua italiana in particolare, sia essa orale sia scritta, come mezzo di comunicazione: sono tutti elementi che rendono il contesto classe fortemente problematico per chi non possiede la madrelingua che caratterizza la scuola.

La comprensione dell’*input* linguistico è dunque importantissima per poter accedere ai contenuti disciplinari, e la dimensione metodologica, in senso generale, è una delle chiavi fondamentali (insieme a quella organizzativa della scuola) per poter facilitare l’accesso ai contenuti da parte degli studenti migranti.

Riprendiamo in questa sede l’Articolo 3 della Costituzione Italiana che rappresenta, a nostro avviso, il riferimento valoriale al quale ispirarci per riflettere sulle scelte di tipo metodologico-didattico. Recita così l’articolo 3:

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Se la scuola, come Istituzione dello Stato, deve coerentemente rispondere all'idea di democrazia, allora basta modificare alcune parole chiave (Repubblica-Scuola; cittadini-studenti) per poter leggere chiaramente la missione a cui tutti i docenti di tutte le discipline sono chiamati: rimuovere gli ostacoli di ordine linguistico e culturale per la comunicazione efficace perché tutti i docenti partecipano, seppur a diverso titolo e con diverso peso, nel processo di inclusione sociale e scolastica e possono incidere sulla qualità dell'apprendimento dell'italiano L2.

Infatti, in ambito scolastico, la prima grande differenza che può generare disuguaglianza è data dalla possibilità di accesso al sapere legata alla modalità di insegnamento. Con gli studenti NAI, ad esempio, una lezione frontale e verbale è spesso molto difficile, se non impossibile, da seguire a causa:

- della natura arbitraria e simbolica della lingua che quindi non permette il recupero dei concetti conosciuti in lingua d'origine (si pensi soprattutto a uno studente con una lingua molto distante dall'italiano come il cinese);
- della densità informativa tipica della lezione;
- delle caratteristiche della lingua dello studio a livello lessicale e sintattico. Scrive Pallotti (2000: 159-160) a proposito delle difficoltà insite nei testi scolastici e nella comunicazione verbale docente/allievi: «la maggior parte dei testi scritti per gli studenti [...] è già assai difficile per i madrelingua: per uno straniero che conosce poche centinaia di parole, questi testi rappresentano dei veri e propri "muri" linguistici. Lo stesso può dirsi delle lezioni orali, specie se di tipo frontale tradizionale: il monologo dell'insegnante contiene talmente tante parole sconosciute o costruzioni sintattiche complesse che dopo un po' l'allievo si stanca di tendere l'orecchio alla disperata ricerca di unità linguistiche familiari, e ricade nell'apatia».

Scrivo ancora Pallotti (2000: 160) riguardo alla comprensione in classe: «il legame tra comprensione e apprendimento linguistico è particolarmente importante. Uno studente che non comprende non potrà fare grandi progressi nella sua interlingua; di conseguenza, farà sempre fatica a comprendere, innescando un circolo vizioso di insuccessi linguistici e comunicativi».

È dunque la metodologia che può risultare più o meno inclusiva e sono la metodologia e lo stile di insegnamento che possono fare la differenza rispetto alla comprensione linguistica.

Rispetto alle variabili che incidono nel successo scolastico degli alunni privi della cittadinanza italiana, Grasso (2015: 205) afferma che un'altra variabile fondamentale è il «capitale sociale inteso come rete di relazioni strut-

turate in riferimento a componenti simboliche e alla cooperazione con i membri del gruppo».

Anche in questo caso, l'utilizzo di metodi 'a mediazione sociale' (cfr. il nostro contributo sul quadro metodologico in questo volume) si rivela essere strategico in quanto garantisce anche un consolidamento di tale capitale sociale attraverso la creazione di gruppi di lavoro cooperativi, il tutorato tra pari e il ricorso ad attività di varia natura che quindi mettono in gioco competenze non solo di tipo strettamente linguistico e metalinguistico.

Volendo sintetizzare le criticità specifiche degli studenti CNI in classe, esse sono:

- *di ordine linguistico* in quanto, come già detto, la comunicazione verbale pone grandi difficoltà di comprensione e fornisce pochissimi 'agganci' con il loro bagaglio di conoscenze pregresse; la lingua utilizzata nella comunicazione disciplinare riduce drasticamente i più accessibili riferimenti al concreto e utilizza forme complesse quali l'ipotassi, l'uso di connettivi logici o di sinonimi che rendono difficile la decodificazione e l'interpretazione del messaggio;
- *di ordine relazionale* poiché gli studenti in una lezione frontale non hanno possibilità di interagire, di scambiare e di negoziare significati, cosa che invece faciliterebbe lo sviluppo contemporaneo di competenze comunicative, di capacità inferenziali utili per lo sviluppo dell'interlingua, di abilità sociali quali, ad esempio, la capacità di entrare in empatia con gli interlocutori e di abilità socio-pragmatiche;
- *di ordine cognitivo*; scrive Pallotti (2000) che, «secondo gli studi di psicologia cognitiva, la memoria è il prodotto di operazioni cognitive applicate ai contenuti da memorizzare. Se un determinato contenuto è stato oggetto di varie operazioni - analizzato, riassunto, trasformato - le sue tracce in memoria saranno più profonde rispetto a quelle lasciate da un'esposizione passiva». La lezione frontale e verbale riduce le possibilità di partecipazione attiva degli studenti che sono relegati principalmente al ruolo di ricettori di informazioni o esecutori di funzioni in modo meccanico e ripetitivo. Tale ruolo, oltre a prevedere un basso coinvolgimento cognitivo degli studenti, spesso è anche demotivante perché non si è istituito un legame significativo tra quanto viene spiegato e i loro bisogni (reali o indotti), i loro interessi (reali o indotti), le loro conoscenze pregresse e i loro obiettivi futuri;
- *di ordine affettivo* poiché la lezione frontale e verbale, che per la sua complessità cognitiva e per lo stato di isolamento in cui relega lo studente rende difficile la comprensione, pone dei problemi di cui dobbiamo valutare la potenziale gravità nel lungo termine. Per Pallotti (2000: 160), la

«non comprensione e la conseguente esclusione dalla maggior parte delle attività di classe comporta perdita di motivazione e di autostima, senso di frustrazione e isolamento; lo studente straniero si sente tagliato fuori dalla maggior parte delle attività, capisce che difficilmente riuscirà a recuperare il suo svantaggio e può assumere di conseguenza atteggiamenti di rifiuto, chiusura, aggressività».

Il processo involutivo della non comprensione, dunque, non è solo limitante per lo sviluppo dell'interlingua ma ricade pesantemente sull'autopercezione psicologica degli studenti con conseguenze negative per il senso di autoefficacia, per la motivazione allo studio e per il successo scolastico, per la volontà di interagire con i compagni e con i docenti.

## 2. Aspetti strategici per favorire il successo scolastico degli studenti CNI

Come procedere, alla luce di tutte queste difficoltà? Le risposte sono disseminate in tutto il volume, in questa sede ne vedremo alcune che risultano specifiche o particolarmente importanti per gli studenti CNI.

Un'attenzione particolare nei confronti degli studenti migranti deve essere posta per lo sviluppo della loro interlingua (cfr. saggio di Ferrari, in questo volume).

Alla luce degli studi sull'interlingua e sulla Teoria della Processabilità (Pienemann, 1998), in un contesto CAD è importante creare e proporre attività che siano adatte (e quindi adattate all'occorrenza) al potenziale di sviluppo interlinguistico dei singoli studenti. Come?

- Individuando (anche in modo sommario) lo stadio in cui essi si trovano, poiché, come riportano D'Annunzio e Della Puppa (2006: 153), gli studi hanno dimostrato che «è inutile e addirittura dannoso insegnare strutture di livello non adeguato a quello dell'apprendente nel momento in cui quest'ultimo non può ancora apprenderle». *Inutile* per il fatto che, secondo Pienemann (1998), quel che non può essere elaborato non può essere acquisito; *dannoso* poiché può generare stress negativo e, dal punto di vista linguistico, strategie di evitamento le quali, nel tempo, possono portare a fossilizzazioni e al blocco dello sviluppo dell'interlingua;
- rispettando la sequenza degli stadi di acquisizione attraverso attività mirate (o per lo meno avendo consapevolezza di quale parte dell'*input* può essere acquisita rispetto alla loro situazione);

- «prevedendo una ripresa ciclica delle stesse strutture poiché ognuna di esse può avere ruoli diversi a livelli diversi della scala di processabilità» (Pallotti, 1998: 302);
- operando una distinzione tra *input* per la comprensione (che può contenere anche forme non direttamente processabili dagli studenti) e *input* per la produzione (adeguato al livello degli studenti);
- «evitando la focalizzazione degli studenti su forme non apprendibili» (cfr. D'Annunzio, Della Puppa, 2006);
- valutando gli studenti sulla base di obiettivi d'apprendimento 'sostenibili' che cioè siano il risultato di quel «necessario adattamento dei programmi di insegnamento» richiesto espressamente dal DPR 394 e ribadito dalle Linee Guida del MIUR del 2006.

Un altro aspetto strategico è la valorizzazione del tutoraggio tra pari che abbiamo già trattato nel capitolo specifico sulla metodologia ma che decliniamo qui specificamente per gli studenti CNI. L'importanza del tutoraggio tra pari, infatti, è cruciale per una glottodidattica per CAD soprattutto alla luce di contesti ad alto rischio di contrasto sociale come quelli multiculturali.

Le ragioni di tali potenziali rischi sono evidenti: pregiudizi personali e/o familiari, diversità culturali evidenti o sotterranee che possono causare conflitti, differenze in competenze linguistiche che possono generare difficoltà relazionali, visioni stereotipate ed etnocentriche dell'alterità, concezione culturale dei ruoli del maschio e della femmina, differenti modi di relazionarsi tra pari e con gli adulti, e via di seguito.

Queste differenze, se non riconosciute, problematizzate, decostruite e ricostruite su basi educative interculturali (cfr. Caon, Spaliviero, 2015) attraverso la partecipazione attiva degli studenti e la loro corresponsabilizzazione, rischiano di compromettere negativamente le relazioni, l'*imprinting* emotivo e l'inserimento a scuola di allievi migranti.

Vi è poi, nella scuola superiore in special modo, la necessità di potenziare in tempi ridottissimi le competenze linguistiche e culturali dei migranti. Il tutoraggio tra pari può essere particolarmente efficace per:

- fornire maggiori occasioni per attivare processi cognitivi legati all'apprendimento di abilità linguistiche per la comunicazione e per lo studio;
- favorire l'inserimento positivo nel gruppo dei pari (che implica maggiori possibilità di interazione e quindi permette di facilitare il progresso interlinguistico e la comprensione interculturale).

Le ragioni dell'importanza cruciale del *Peer Tutoring* è che proprio in contesti a elevata eterogeneità vi sono maggiori necessità di comprensione e di co-

municazione e soprattutto migliori potenzialità di insegnamento reciproco poiché vi sono più ambiti su cui far agire la relazione di tutoraggio. Non solo, quindi, l'insegnamento dell'italiano della comunicazione o delle discipline ma anche, ad esempio, il tutoraggio nella conoscenza della scuola o del territorio, l'accompagnamento in attività sportive, la frequentazione comune di luoghi ricreativi, la condivisione di esperienze espressive quali la musica o la pittura.

Altrettanto strategico in un contesto plurilingue e multiculturale è il potenziamento della dimensione metacognitiva di cui abbiamo già detto nel capitolo sulla metodologia.

Tale attenzione va data perché gli studenti migranti (soprattutto di recente immigrazione) si trovano in uno stato di particolare urgenza e, spesso, di estrema frustrazione in quanto:

- devono acquisire in tempi rapidi la lingua per comunicare ma anche quella per studiare che, come informano gli studi di Cummins e Swain (1986) e di Cummins (1989, 2000), presentano delle notevoli differenze nella complessità linguistica e cognitiva. Questo doppio sforzo linguistico-cognitivo può avere notevoli ripercussioni negative se non viene sostenuto dal docente attraverso, ad esempio, l'uso del *feedback* come strumento per la consapevolezza, scelte metodologiche ispirate all'integrazione di diversi codici, attività che prevedano compiti facilitati e resi gradualmente più complessi;
- devono acquisire in tempi rapidi, oltre alle competenze necessarie per capire e produrre lingua per comunicare e per studiare, conoscenze di tipo scolastico-culturale, ad esempio sulle forme di organizzazione e di presentazione del sapere richieste nella scuola italiana (come strutturare una 'scaletta' per l'esposizione orale, le caratteristiche che il testo scritto deve avere, le domande fondamentali su cui si orienta la presentazione di un argomento, le tipologie di prove scritte). Devono nel contempo comprendere quali sono i valori promossi, almeno in linea di principio, dalla scuola italiana: l'autonomia, lo sviluppo del senso critico, la creatività, ad esempio, non sono assolutamente condivisi in altri sistemi scolastici. Il problema sorge quando, non trovando momenti di confronto e di mediazione, tali valori restano impliciti e risultano difficilmente comprensibili per un tempo talvolta molto lungo (cfr. Balboni, Caon, 2015). Ovviamente, se non vi è comprensione né linguistica né tanto meno culturale di quanto si sta facendo, del perché lo si sta facendo e del come si dovrebbe svolgerlo nel modo migliore rispetto agli obiettivi disciplinari ed educativi del docente, lo studente non può sviluppare quelle conoscenze e competenze strategiche che gli permettono di conoscere e di adattare flessibilmente le proprie strategie nelle diverse situazioni;

- hanno sviluppato, nella scuola d'origine, capacità e competenze relative alle *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)*, cioè alla padronanza linguistica cognitivo-scolastica (cfr. Luise, 2006), che non riescono a essere 'riattivate' a causa della mancanza di comprensione di porzioni d'*input* minime per attivare inferenze e progredire nella ristrutturazione dell'interlingua. L'impossibilità o l'estrema difficoltà nel recuperare le proprie abilità e competenze non genera solo ritardi nello sviluppo dell'interlingua ma anche una difficoltà a recuperare la propria autostima; di conseguenza, si può innescare più facilmente il circolo vizioso di cui abbiamo già detto, con le conseguenze negative a livello emotivo, cognitivo e relazionale.

Riuscire a utilizzare una didattica metacognitiva in un contesto di L2 (quindi con *input* misto e diversificato) favorisce anche lo sviluppo delle strategie generali che poi possono essere utilizzate dagli studenti in tutte le occasioni. Scrive Luise (2006: 131) a tale riguardo:

le competenze glottomatetiche e metacognitive diventano poi un patrimonio in grado di moltiplicare all'infinito le possibilità dello studente di sfruttare tutte le occasioni che incontra per imparare una lingua in un contesto di lingua seconda: le situazioni spontanee, i momenti di incontro quotidiano, fuori dalla scuola, con la lingua seconda possono così divenire non solo contesti per l'acquisizione spontanea, ma momenti motivati e motivanti per mettere in atto le proprie abilità, conoscenze e strategie al fine di ampliare la propria competenza linguistica e metalinguistica.

### **3. La dimensione metodologica e organizzativa per favorire il successo scolastico**

Al fine di facilitare un positivo inserimento nella scuola italiana e l'apprendimento significativo della lingua, agli aspetti metodologici vanno sicuramente integrati quelli organizzativi che si realizzano, ad esempio, con:

- progetti di sistema che prevedano laboratori di L2;
- azioni sinergiche con il territorio;
- integrazioni dell'azione didattica con interventi di esperti quali, ad esempio, mediatori culturali e facilitatori linguistici.

Per affrontare le molteplici sfide educative della società complessa, infatti, occorre ragionare in ottica sistemica non solo per quanto attiene all'organiz-



zazione interna alla classe e del lavoro a casa, ma anche per quanto concerne la co-progettazione di dispositivi integrativi e di strategie che coinvolgano l'intera scuola e, se possibile, le agenzie del territorio che collaborano a vario titolo con la scuola; pensiamo in particolare ai vari servizi che i Comuni, le sedi della Caritas o le associazioni di volontariato mettono a disposizione dei minori in difficoltà d'apprendimento.

Per rispondere alla complessità dei bisogni educativi odierni occorre fornire delle risposte basate anch'esse sull'interdipendenza, sulla condivisione tra i diversi soggetti di medesimi obiettivi e sulla cooperazione come modello di sviluppo.

Figura strategica per l'attuazione di queste risposte di sistema è il dirigente scolastico che può, grazie all'autonomia scolastica, sollecitare il Collegio docenti a promuovere, nei momenti dedicati alla predisposizione del POF, azioni di riorganizzazione della didattica e della scuola con diverse azioni strategiche:

- classi aperte: all'inizio dell'anno si stabilisce che nell'orario di istituto vi siano molte contemporaneità di lezioni di lingua. Ad esempio la 1a e la 1b hanno tedesco alla prima ora. L'insegnante di 1a legge un libro con gli studenti 'nella media' e con gli eccellenti e quella di 1b fornisce illustrazioni per la stessa storia semplificando il testo con i più in difficoltà e disegnando o utilizzando immagini, magari per gli studenti migranti neo-arrivati. L'insegnante, in questa situazione, diventa docente di un gruppo e non della sua classe tradizionale;
- gruppi di livello: organizzativamente, all'interno di un progetto, potrebbero sostituire le classi, magari per una parte definita dell'orario settimanale durante un quadrimestre. Gli studenti di diverse classi (in orizzontale) confluiscono in gruppi omogenei per competenza linguistica (basati sui livelli del Quadro Comune di Riferimento Europeo) e nel caso ci fossero studenti migranti potrebbero essere suddivisi all'interno dei gruppi o potrebbero frequentare il laboratorio di L2;
- *co-teaching*: la compresenza, laddove la dotazione organica lo consente, aiuta poiché facilita la cura degli eccellenti e degli studenti in difficoltà, la suddivisione dei carichi di lavoro, l'osservazione delle dinamiche in classe, la produzione di materiali differenziati e stratificati, la stesura di griglie di valutazione rispetto a stili d'apprendimento. L'importante è creare nel quotidiano una cultura diffusa della cooperazione anche tra i docenti;
- laboratori integrativi pomeridiani: situazione ideale per curare le eccellenze e le difficoltà; vedremo più dettagliatamente nei prossimi due capitoli cosa poter fare in questi laboratori;

- flessibilità oraria: ad esempio, rendere l'orario scolastico funzionale al recupero di ore da dedicare a gruppi di lavoro (riducendo da 60 a 55 minuti o a 50 le ore) e che può dare avvio a sperimentazioni, a laboratori integrativi, alla creazione di reti di scuole. Sempre all'interno della flessibilità oraria, in un quadrimestre si possono dedicare un numero maggiore di ore alle lingue per poi recuperare le ore 'sottratte' alle altre discipline nell'altro quadrimestre.

Le azioni strategiche qui presentate sono state ampiamente sperimentate nei modelli scolastici del tempo pieno e del tempo prolungato nella scuola primaria e secondaria di primo grado. Riteniamo che nei contesti a forte eterogeneità, come ad esempio le scuole ad elevato tasso migratorio, si dovrebbe far tesoro di quelle esperienze riadattandole. Questo proprio perché le classi multiculturali necessitano di grande flessibilità organizzativa al fine, da un lato, di supportare gli studenti maggiormente in difficoltà e, dall'altro, di promuovere le eccellenze con dispositivi specifici oltre che con scelte metodologiche.

#### 4. Il laboratorio di italiano L2

Ci sembra utile presentare in modo sintetico (rimandando a Caon, 2008, per una trattazione più ampia) il modello del laboratorio di L2, in quanto non è solo un luogo fisico in cui poter coniugare la dimensione metodologica e quella organizzativa ma anche perché il modello della glottodidattica laboratoriale può essere adattato alla classe tradizionale in prospettiva CAD.

Nella nostra concezione, il laboratorio di Italiano L2 può essere inteso come uno spazio all'interno della scuola in cui gruppi di allievi non italo-foni (ma che può prevedere la partecipazione attiva di studenti italo-foni, ad esempio nel caso di laboratori interculturali o di studio disciplinare) di differente età, lingua, etnia, competenza in L2 e tempo di permanenza nel paese ospitante possono apprendere la L2 in orario scolastico o extrascolastico. Il laboratorio di L2 è connotato da attenzione alla:

- *dimensione costruttiva e sociale della conoscenza*, al valore dell'interazione e della relazione nella costruzione della lingua ma anche della 'nuova' identità personale, elaborando un percorso individualizzato che miri a sviluppare competenze linguistiche, cognitive ma anche personali, sociali, culturali e interculturali;

- *dimensione culturale* che, come abbiamo detto, deve esser fatta emergere e resa 'trasparente' perché nulla, della cultura scolastica italiana (dalla organizzazione della scuola, alle regole, alle modalità relazionali, agli obiettivi didattici ed educativi del sistema, alle modalità espositive richieste) può esser dato per scontato in un contesto multietnico e multiculturale;
- *persona nelle sue componenti motivazionali, affettive ed emotive*, nonché ai bisogni linguistici (rilevazione, risposta e nuova proposta finalizzata alla creazione di nuovi bisogni) e all'insieme delle sue conoscenze e competenze pregresse, da far emergere e venir valorizzate nel contesto laboratorio;
- *metodologia*, mirando allo sviluppo di strategie cognitive e metacognitive, agendo sulle competenze trasversali che regolano le discipline, alla diversificazione delle attività linguistiche a seconda della ricognizione delle competenze in entrata, pur mantenendo stimoli comuni per tutto il gruppo, alla dimensione esperienziale e multisensoriale dell'apprendimento;
- *lingua d'origine*. Il recupero di aspetti della cultura d'origine, del vissuto personale e della L1 ha infatti importanti ricadute sul piano linguistico-cognitivo (cfr. Cummins, 1989) e psicologico relativo all'identità.

Sulla base di queste attenzioni, il laboratorio di L2 permette ai discenti di socializzare con il gruppo dei pari in una situazione in cui la differenza linguistica e culturale non è significativa come nel gruppo-classe. La diversa madrelingua, in questo contesto, spesso non frustra gli allievi poiché tutti condividono questa 'distanza' con i compagni rispetto all'italiano e non si sentono isolati.

Per entrare nello specifico di alcune possibili tipologie di laboratorio, una distinzione di fondo e trasversale si può fare tra laboratorio di livello e laboratorio plurilivello. Quest'ultimo è maggiormente coerente con la nostra proposta generale sulla base di criteri *educativi* legati all'interculturalità, *metodologici* legati a una glottodidattica a mediazione sociale che individua nell'eterogeneità il *focus* su cui concentrarsi sia per lo sviluppo delle competenze e delle abilità linguistiche, *organizzativi* in quanto i numeri spesso impediscono di formare gruppi significativi di almeno 7-8 studenti al medesimo livello.

Una mediazione tra il valore del gruppo multilivello e le necessità di sviluppo di competenze disciplinari necessarie per il successo scolastico si può trovare nell'organizzazione di laboratori linguistici suddivisi in due macro-aree: la lingua della comunicazione (ItalBase) e la lingua dello studio (ItalStudio).

Il laboratorio linguistico di ItalBase può risultare molto utile per gli alunni neoarrivati, in quanto offre loro la possibilità di:

- lavorare in modo specifico sulla prima comunicazione;
- apprendere il 'lessico dell'emergenza' (parti del corpo e della scuola, espressioni tipo "mi fa male...", ecc.) che permette di risolvere potenziali problemi comunicativi;
- rapportarsi con studenti della medesima madrelingua che possono fungere da *tutor*, mediatori e traduttori;
- interagire con specialisti interni o esterni alla scuola (docenti formati e incaricati dalla commissione intercultura, mediatori culturali, facilitatori linguistici) potendosi così inserire gradualmente in una realtà nuova in modo meno traumatico di quanto può essere l'arrivo in una classe 'tradizionale' che prevede un numero di alunni più consistente, livelli di competenza linguistica ben diversi, un gruppo-classe magari già ben organizzato in cui l'inserimento può risultare più difficoltoso.

La ricognizione preliminare delle competenze linguistiche e non linguistiche, della storia scolastica e, nei limiti delle occasioni di contatto con la famiglia o della disponibilità dello studente, personale/familiare dello studente, nonché l'analisi iniziale dei bisogni e la ricognizione degli interessi, dei talenti e delle sue ambizioni, sono le prime tappe del percorso d'insegnamento/apprendimento della L2. Così operando, si può tener conto della situazione generale (quindi non solo linguistica) dello studente.

Sulla base di queste informazioni raccolte, si può impostare un percorso elaborato da un gruppo di docenti, programmato in modo semi-strutturato, in cui cioè siano fissati degli obiettivi essenziali in considerazione dei prerequisiti accertati. Tale percorso dovrà essere costantemente monitorato e valutato formativamente da più docenti, suscettibile di modifiche e di riorientamenti in itinere a seconda dei progressi o delle difficoltà particolari che lo studente dimostra durante l'anno scolastico.

In questo modo si potrà giungere a una valutazione finale che tenga conto di diversi aspetti dello studente (ritmo d'apprendimento, motivazione allo studio, impegno personale, sviluppo linguistico e cognitivo, sviluppo delle abilità sociali, raggiungimento degli obiettivi prefissati) e che possa arrivare a una promozione o a una bocciatura trasparente anche per lo studente e la sua famiglia, basata sull'individuazione di criteri centrati sulla persona e non su degli 'standard' d'apprendimento scolastico impossibili da applicare per gli studenti migranti in fase iniziale.

Del resto, tale adattamento è «necessario» come chiede esplicitamente il DPR 394 all'articolo 45 e quindi è perfettamente in linea con le indicazioni ministeriali.

Per entrare nel merito di aspetti glottodidattici, in una prima fase, dunque, è fondamentale che l'insegnante impieghi tecniche didattiche che

siano centrate contenutisticamente sui bisogni primari degli studenti (conoscere l'ambiente fisico e alcune regole sociali, saper verbalizzare necessità minime ma essenziali, imparare le formule basilari della comunicazione interpersonale) e, per quanto concerne la sfera strettamente cognitiva, facciano ricorso alla multisensorialità, all'esperienza diretta, alla simulazione di situazioni per cui gli studenti possano mettere in pratica alcune minime strategie comunicative, recuperare competenze maturate nella scuola d'origine e apprendere la lingua che serva ai loro scopi, si adatti ai loro bisogni e al loro stile comunicativo.

Il laboratorio di ItalStudio è invece maggiormente orientato a risolvere gli specifici problemi d'apprendimento linguistico dovuti a un insieme di fattori quali:

- *la complessità della lingua dello studio*, che è una lingua astratta, decontestualizzata, che si riferisce a fatti lontani nello spazio e nel tempo, e che presenta molti impliciti e connotazioni culturali; una lingua complessa dal punto di vista contenutistico, grammaticale, semantico (rimanda a una gamma di significati che dipendono dal contesto, usa un lessico che presenta accezioni differenti rispetto all'uso comune). Contrariamente alla lingua della comunicazione, è una lingua alla quale non c'è esposizione extrascolastica o scolastica in contesti non controllati; dunque, la quantità di *input* si riduce drasticamente e, di conseguenza, sono assai meno frequenti le occasioni d'ascolto, produzione e sistematizzazione di lessico e strutture (cfr. Luise, 2003);
- *la complessità delle abilità cognitive* e soprattutto *linguistico-cognitive* necessarie allo studio disciplinare: esprimere ragionamenti su astrazioni, prendere appunti, rielaborare e studiare per esporre, esprimere giudizi, motivare scelte, comprendere spiegazioni verbali e astratte, sostenere interrogazioni e compiti scritti in modo corretto dal punto di vista grammaticale e appropriato per scelte lessicali e precisione del ragionamento dal punto di vista cognitivo. Altre competenze linguistiche complesse vengono richieste nello studio disciplinare, quali comprendere consegne operative nonché termini microlinguistici o parole con accezioni differenti (ad esempio, capitale); comprendere e produrre differenti tipi di testi; stabilire relazioni logiche (causa/effetto); utilizzare metalinguaggi, analizzare argomenti non legati all'esperienza diretta, lontani dal punto di vista culturale e saperli rielaborare in lingua;
- *la discrepanza tra il ritmo di apprendimento dello studente e quello prefissato dalla scuola*: non solo lo studente deve acquisire in tempi rapidi tutta una serie di competenze linguistico-cognitive necessarie al successo scolastico, ma deve anche sostenere un ritmo d'apprendimento che prescinde

dalla sua situazione linguistica particolare. Di conseguenza, il divario fra tempi personali d'apprendimento e tempi programmati della scuola aumenta in modo progressivo creando così di frequente uno stato di frustrazione che comporta demotivazione e spesso culmina con l'abbandono scolastico;

- *la complessità dei testi disciplinari*: i libri di testo presentano delle difficoltà che vanno dall'ambito semantico a quello lessicale, a quello grammaticale, a quello culturale; rispetto alla lezione, però, i testi presentano una difficoltà aggiuntiva: mentre nella spiegazione ci può essere la possibilità da parte del discente di recuperare alcune informazioni in modo personale attraverso il dialogo con il docente, al contrario il libro è 'muto': esso non rende trasparenti gli impliciti, non svela il significato dei sinonimi o riformula le frasi per far comprendere il valore dei connettivi e semplificare le costruzioni ipotattiche. Lo studente è solo davanti al testo e spesso non dispone di quegli strumenti e di quelle risorse che lo possono aiutare nello studio autonomo (un vocabolario che renda conto anche dei significati particolari di un termine, genitori o parenti che possano aiutarlo).

Alcune soluzioni a queste problematiche si trovano nei saggi di Brichese e di Bortolon in questo volume. In linea generale, diremo che l'obiettivo principale di tali dispositivi è quello di creare dei luoghi privilegiati dove facilitare l'inclusione che poi si deve coerentemente declinare anche in classe, di realizzare le indicazioni provenienti oltreché dalla Costituzione Italiana anche dal DPR 394 del 31 agosto 1999 concernenti gli studenti stranieri e dalla CM 205/90 sull'educazione interculturale per tutti gli studenti italofoeni e non nativi e di creare un contesto in cui le differenze risultino davvero un valore e non un limite, come auspicato dai principi dell'educazione interculturale.

## Riferimenti bibliografici

- BALBONI P.E., CAON F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- CAON F. (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nelle Classi ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra.
- CAON F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET Università.
- CAON F., RUTKA S., 2004, *La lingua in gioco*, Perugia, Guerra.
- CAON F., SPALIVIERO C., 2015, *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Torino, Bonacci/Loescher.
- CISOTTO L., 2005, *Psicopedagogia e didattica*, Roma, Carocci.

- COPPOLA D., 2000, *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*, Pisa, ETS.
- CUMMINS J., 1989, *Empowering Minority Students*, Sacramento, California Association for Bilingual Education.
- CUMMINS J., 2000, *Language, Power and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CUMMINS J., SWAIN M., 1986, *Bilingualism in Education*, New York, Addison Wesley Longman.
- D'ANNUNZIO B., DELLA PUPPA F., 2006, "Un modello operativo: l'unità differenziata stratificata", in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle Classi ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra.
- GARDNER H., 1983, *Frames Of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York. Traduzione italiana: 1987, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Milano, Feltrinelli.
- GRASSO M., 2015, "Il successo scolastico dei giovani figli dell'immigrazione: il ruolo della famiglia come capitale sociale", in «Rivista italiana di Educazione Familiare», n. 1, <http://www.fupress.net/index.php/trief/article/view/16390/15351>.
- JOHNSON D.W., JOHNSON R.T., HOLUBEC E.J., 1996, *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson.
- KAGAN S., 1994, *Cooperative Learning, Kagan Cooperative Learning*, San Juan Capistrano (CA). Traduzione italiana: *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Roma, Edizioni Lavoro.
- LUISE M.C. (a cura di), 2003, *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi*, Perugia, Guerra.
- LUISE M.C., 2006, *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, Torino, UTET Università.
- PALLOTTI, G., 1998, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- PALLOTTI G., 2000, "Favorire la comprensione dei testi scritti", in BALBONI P.E. (a cura di), 2000, *ALIAS Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri*, Torino, Theorema.
- PELLAI A., RINALDIN V., TAMBORINI B., 2002, *Educazione tra pari*, Trento, Erickson.
- PIENEMANN M., 1998, *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*, Amsterdam, Benjamins.
- SANTAGATI M., ONGINI V. (a cura di), 2016, *Alunni con cittadinanza non italiana, la scuola multiculturale nei contesti locali*, Milano, Fondazione ISMU. [http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014\\_15.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf)





---

## 2. L'interlingua come origine della differenziazione

Stefania Ferrari

La presenza diffusa di studenti bilingui nelle scuole ha arricchito il patrimonio linguistico delle classi, luoghi dove si mettono in relazione lingue, parole e accenti differenti. Non a caso le stesse indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione sottolineano proprio come gli studenti di oggi siano sempre più spesso portatori di patrimoni linguistici significativi, dunque di competenze differenziate, che devono essere valorizzate con cura (DM 254/121: reperibile al sito [www.indicazioninazionali.it](http://www.indicazioninazionali.it)).

Tale situazione richiede agli insegnanti una rinnovata attenzione allo sviluppo linguistico di tutti i loro studenti, che non può prescindere da una chiara consapevolezza rispetto alle modalità di apprendimento di una lingua, sia essa prima o seconda. Prendersi il tempo per capire cosa sta succedendo lungo il cammino dell'acquisizione, osservare i comportamenti linguistici e comunicativi, le conquiste e le difficoltà, sono tappe necessarie per agire in modo efficace, tenendo appunto conto della ricchezza linguistica di cui tutti gli allievi sono portatori.

- 
1. L'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente. La presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale e non può più essere considerato episodico: deve trasformarsi in un'opportunità per tutti. Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere (p. 7).

I bambini si presentano alla scuola dell'infanzia con un patrimonio linguistico significativo, ma con competenze differenziate, che vanno attentamente osservate e valorizzate.[...] I bambini vivono spesso in ambienti plurilingui e, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua, in situazioni naturali, di dialogo, di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, tonalità, significati diversi (p. 22).

## 1. Interlingua e CAD

La visione della classe in termini di CAD, ossia di sistema aperto in cui la differenza diventa la chiave di lettura per la gestione di un insegnamento efficace e di un apprendimento di successo, è il punto di partenza per un *far scuola* coerente con i reali bisogni degli apprendenti. Non si tratta tanto di fermarsi a considerare la classe come un insieme di studenti che parlano tante lingue diverse e dunque necessitano di materiali didattici a priori diversi, ma piuttosto di aprirsi alla visione del gruppo classe come unità organica e di conseguenza promuovere modalità di valutazione e di insegnamento che permettono di rendere patrimonio comune le singole competenze di ciascuno, portando per strade a tratti uguali e a tratti diverse tutti verso uno stesso obiettivo. All'interno di questa prospettiva, rispetto al tema specifico dello sviluppo linguistico e grammaticale, il concetto di *interlingua* si pone proprio come bussola per l'insegnante che, come un navigante, si muove nel mare plurilingue della propria classe, creando percorsi di apprendimento in grado di tenere insieme in modo costruttivo le differenze che emergono e di rispondere in modo comune, ma allo stesso tempo differenziato, ai bisogni di ciascuno.

## 2. Il percorso di acquisizione linguistica

Ogni sforzo di comunicazione verbale di un apprendente che si sta appropriando dell'italiano viene chiamato tecnicamente *interlingua* - dall'inglese *interlanguage* (Selinker, 1972) - cioè un vero e proprio sistema linguistico che, guardato attentamente ci rivela le ipotesi transitorie che l'apprendente sta facendo rispetto alle regole grammaticali della lingua che sta imparando. Le *interlingue* sono dunque veri e propri sistemi linguistici, dotati di regolarità e coerenza interna, anche se altamente instabili, perché continuamente soggetti a ristrutturazione nel corso dell'apprendimento. Quelli che potremmo superficialmente classificare come errori nel parlato di un apprendente che sta imparando l'italiano sono in realtà preziose spie della *grammatica dell'interlingua*, ossia delle regole transitorie di cui l'apprendente si serve per produrre lingua in un determinato momento del suo percorso di apprendimento.

Le ricerche condotte nell'ambito della linguistica acquisizionale (cfr., tra gli altri, Pallotti, 1998; Bettoni, 2001; Giacalone Ramat, 2003; Chini, 2005) hanno rivelato che, pur nella varietà individuale dei percorsi di apprendimento, esistono delle sequenze fisse di acquisizione, cioè tappe per così dire obbligate, che tutti gli apprendenti seguono nello stesso ordine, anche se ma-

gari con tempi molto differenti l'uno dall'altro o con esiti finali più o meno avanzati. Per esempio, tutti gli apprendenti all'inizio producono singole parole, cui ancora non è stata attribuita una classe morfologica, e formule, cioè moduli prefabbricati di linguaggio che vengono appresi come un tutt'uno e i cui componenti non vengono analizzati singolarmente nel loro rapporto tra forma e significato (cfr. Weinert, 1995). In italiano si pensi a espressioni come *non lo so* o *ce l'ho*, impiegate anche relativamente presto, in cui il pronome *lo* non è certo analizzato nella sua funzione o reimpiegato in altri contesti produttivi. Superata questa fase, gli apprendenti cominciano ad assegnare alle parole una classe morfologica, distinguendo per esempio i nomi dai verbi, e iniziano a utilizzare per ogni parola una forma base, cioè scelta come neutra tra le varie forme flesse presenti nell'*input* (cfr., ad esempio, Banfi, Bernini 2003; Bernini, 2008). In italiano, nel caso dei verbi in genere gli apprendenti tendono a selezionare la forma della seconda persona singolare come forma neutra per tutti i contesti: *io vai, loro vai o ieri vai*. Le interlingue evolvono successivamente in un continuum di varietà di apprendimento via via più "grammaticalizzate", nelle quali le regole della lingua di arrivo emergono secondo traiettorie comuni, seppure con ampi margini di variabilità individuale. Una possibile spiegazione alla regolarità dei percorsi acquisizionali è fornita dalla Teoria della Processabilità (Pienemann, 1998), che è stata formulata specificamente per dare conto delle sequenze di sviluppo grammaticale dell'interlingua in diverse L2, e come tale costituisce una teoria dell'apprendimento della L2 (Bettoni, 2001: 208). Secondo questa teoria, le strutture della lingua da apprendere si dispongono lungo una gerarchia di crescente complessità in base alle procedure cognitive richieste per la loro elaborazione (Bettoni, 2008).

Anche se gli apprendenti nel loro percorso di sviluppo linguistico seguono delle sequenze e delle strategie regolari e quindi prevedibili, non bisogna pensare che tutto ciò che si trova nell'interlingua sia prevedibile e sistematico. Lo sviluppo della grammatica è un processo graduale, che procede «a pelle di leopardo» (Adorno, 2005: 100). Una struttura pertanto può comparire in alcuni contesti, ma non in altri. Non possiamo affermare "Oggi lo studente X ha imparato ad accordare i nomi con gli aggettivi", perché tra la totale assenza di accordo nominale e l'accordo sempre corretto possono passare molti mesi, a volte anni, durante i quali l'accordo comparirà solo in certe strutture e non in altre, oppure, anche relativamente alle stesse strutture, l'accordo comparirà in modo più o meno frequente, secondo una logica probabilistica e non categorica. Non è possibile quindi prevedere con assoluta certezza in quale direzione evolverà ciascun aspetto dell'*interlingua* di un apprendente: occorre sviluppare una sensibilità che permetta di capire, volta per volta, quali sono gli aspetti su cui l'apprendente sta focalizzando l'attenzione, i punti deboli del sistema, dove c'è fermento e probabile mutamento.

Il concetto di *interlingua* descritto sopra nasce all'interno delle ricerche acquisizionali in L2, ma ha chiaramente ricadute interessanti anche per gli studenti in età scolare di lingua madre italiana. Come sottolineava Berruto (1987: 59), l'italiano standard della scuola non ha parlanti nativi, ed è solo andando a scuola che lo si impara. Questo significa che in classe tutti gli studenti sono apprendenti dell'italiano della scuola come lingua seconda. Chiaramente le differenze tra varietà parlate dai giovani madrelingua e la lingua della scuola sono minime e riguardano strutture specifiche. Nel loro caso non c'è bisogno di insegnare *tutto* l'italiano, bensì di lavorare su alcune aree specifiche.

Il concetto di *interlingua* offre dunque ai docenti la possibilità di avere un primo sguardo comune sulle competenze linguistiche di classe, evitando stereotipate suddivisioni a priori sulla base della provenienza etnica, ma bensì differenziando a partire dall'osservazione del reale livello di competenza interlinguistica. L'intervento didattico che ne consegue è progettato proprio come supporto al naturale processo di acquisizione: l'insegnante ha la possibilità di differenziare gli interventi, pur guidando la classe all'interno di un comune percorso di apprendimento linguistico.

### 3. Prospettive didattiche

Come abbiamo visto nelle sezioni precedenti, imparare una lingua, sia essa L1 o L2, è per l'apprendente un po' come attraversare un labirinto: all'inizio del percorso non sa dove andrà a finire, prende quindi strade che gli sembrano promettenti, elabora e sperimenta ipotesi, anche se spesso è costretto a tornare sui suoi passi per tentare altre strade, fino a quando non intravede la via giusta. L'arrivo alla meta finale si realizza in modo graduale e seguendo percorsi non lineari. Poiché la lingua di un apprendente è un vero e proprio sistema, dotato di logica e coerenza interna, occorre accostarsi a esso con la stessa attenzione e lo stesso rispetto con cui un linguista si accosta a una lingua sconosciuta al fine di ricostruirne la grammatica, il senso, la logica (Pallotti, 2005). In questo senso, l'interlingua è una bussola che guida il docente nello scegliere di volta in volta la modalità di approcciarsi alle produzioni degli apprendenti e di strutturare l'intervento didattico. Più in dettaglio l'interlingua sostiene la didattica per almeno tre aspetti: innanzitutto, aiuta a capire a che punto è lo studente nel suo percorso evolutivo e di cosa ha bisogno per progredire grammaticalmente; secondariamente, offre indicazioni sull'ordine da seguire nella presentazione delle strutture linguistiche; infine, propone strategie per una gradualità nella presentazione di una stessa struttura.

Rispetto al primo punto, il concetto di *interlingua* e il conseguente approccio acquisizionale inducono l'insegnante a mettersi dalla parte dell'apprendente, capire quali ipotesi sta formulando sul funzionamento della lingua, così da poter intervenire efficacemente con l'insegnamento confermandone le ipotesi, se giuste, oppure correggendole, se non lo sono. In altre parole è essenziale evitare di partire dalla prospettiva di chi, conoscendo la lingua d'arrivo, considera semplicemente errori tutte le deviazioni rispetto alla norma, ma piuttosto sviluppare gli strumenti per attribuire un valore agli errori degli studenti, evitando di limitarsi a registrarne la presenza, ma piuttosto intervenendo didatticamente sulle ipotesi fatte rispetto al funzionamento della lingua d'arrivo.

Riguardo al secondo punto, l'interlingua offre indicazioni abbastanza precise su quali strutture si apprendano prima e quali dopo, permettendo innanzitutto una globale riorganizzazione del sillabo nel rispetto del naturale percorso di acquisizione. È fatto noto e condiviso che il tema dell'approccio graduale alla grammatica non sia certo né semplice né banale. Alcune strutture molto frequenti, perciò molto utili, sono anche complesse e possono essere apprese solo molto tardi. Pertanto, ci si trova spesso di fronte al problema di dover stabilire se insegnare una struttura perché è utile oppure non insegnarla perché è difficile. Anche in questi casi l'approccio acquisizionale ci supporta. Innanzitutto, è essenziale distinguere fra *input* per la comprensione e *input* per la produzione: se una struttura è difficile, questo non significa che essa non vada presentata anche ai livelli più bassi di competenza, piuttosto non si deve pretendere che gli apprendenti la usino in modo produttivo e accurato. Certe strutture possono essere dunque presenti nel materiale linguistico di stimolo, ma su di esse non è necessario richiedere attività di produzione, oppure, nel caso in cui questo avvenga, sarà opportuno tollerare formulazioni non corrette. In altre parole, non tutti gli errori possono essere corretti subito, ma l'insegnante concentra la correzione su quelle forme scorrette che l'apprendente è pronto a modificare e integrare nel suo sistema interlinguistico. Una ulteriore possibilità è data dall'insegnare, quando è possibile, le forme corrette all'interno di formule fisse da imparare a memoria. Tali formule, inizialmente apprese con modalità automatica, diventeranno materiale utile, al momento opportuno, per un'analisi da parte dell'apprendente e un conseguente reimpiego produttivo.

Infine, se apprendere una struttura grammaticale implica almeno quattro passaggi – accorgersi della struttura, analizzarla e capirla, usarla in alcuni contesti e infine usarla in contesti spontanei e innovativi – anche nell'insegnamento sarà importante accompagnare in modo analogo l'apprendente. Per esempio, rispetto a uno stesso obiettivo, per uno studente di livello iniziale sarà utile accorgersi dell'esistenza di una struttura, per un altro, già

consapevole della presenza di tale struttura, sarà utile fare qualche ipotesi sul suo funzionamento, per un altro ancora, che ha già formulato le proprie ipotesi, sarà proficuo fissarle e controllarle, e infine, per chi ha cominciato ad acquisire la struttura in questione, si tratterà di automatizzarla e di renderne più veloce e accurato l'impiego. Pertanto l'insegnante, a seconda del livello degli studenti e della struttura in questione, può agire più efficacemente su fasi diverse del processo di apprendimento, concentrandosi su ciò che è utile per l'apprendente in quel momento, evitando di richiedere un uso accurato delle strutture per cui non è ancora pronto. Oltre a ciò, è bene ricordare come la ricerca acquisizionale dimostri che alcune strutture complesse, come ad esempio il passato prossimo o l'uso del sistema pronominale, non sono dal punto di vista dell'apprendimento linguistico un'unica "regola" da scoprire, ma piuttosto un insieme di tante piccole scoperte che si spalmano su diversi livelli di apprendimento. In questi casi è più utile riprendere ciclicamente nel tempo l'argomento grammaticale, approfondendo di volta in volta aspetti più avanzati della regola, piuttosto che presentare tutti gli aspetti di una struttura insieme, come avviene in genere nelle grammatiche normative.

Secondo quanto appena descritto, risulta evidente che l'insegnamento sarà tanto più efficace, quando più capace di rispettare il naturale processo di acquisizione di ciascuno studente. Diventa quindi importante in classe e in particolare nella CAD partire da un compito comunicativo comune, per andare successivamente a differenziare la focalizzazione linguistica, così da concentrare l'esercizio sulle strutture per cui ogni apprendente è pronto (cfr. Ferrari, Nuzzo 2010, 2011). Particolarmente utile in tal senso è l'approccio didattico per *task* (per una presentazione dettagliata cfr. [www.insegnarecognitask.it](http://www.insegnarecognitask.it)). L'insegnante, impiegando come stimolo iniziale delle attività comunicative, i *task* appunto, offre agli apprendenti l'occasione di utilizzare, all'interno di un'attività comune per tutta la classe, le risorse linguistiche a disposizione di ciascuno per trasmettere un determinato messaggio, oltre che mostrare quale sia il livello di sviluppo linguistico individuale. Nella fase successiva di riflessione sulla lingua, l'insegnante interviene con un certo grado di individualizzazione, focalizzando l'attenzione su quegli aspetti linguistici funzionali allo svolgimento del compito per cui ciascun apprendente è pronto, arrivando così ad armonizzare la riflessione sulle forme grammaticali con il rispetto delle naturali sequenze di apprendimento.

## 4. Conclusioni

Abbiamo visto come nelle classi di oggi sia importante affinare lo sguardo sulla lingua e sulle tappe del suo sviluppo. Per acquisire questa sensibilità è necessario come insegnanti approfondire le proprie conoscenze rispetto ai processi acquisizionali e contemporaneamente abituarsi a prestare attenzione verso gli indizi che gli apprendenti ci danno con le loro produzioni. Gli errori non sono altro che spie dell'acquisizione in atto, tentativi di far evolvere l'interlingua. Capire cosa sta facendo un apprendente, dove sta andando, quali sono gli aspetti della lingua d'arrivo su cui sta puntando l'attenzione, quali sono le aree in evoluzione e quali consolidate, significa avere gli elementi per organizzare un supporto linguistico efficace. Se siamo in grado di capire qual è il livello di competenza in italiano di ciascuno studente, possiamo proporre materiale linguistico adeguato: né troppo complesso, perché non sarebbe comprensibile, né troppo semplice, perché non faciliterebbe l'ulteriore sviluppo. Il concetto di *interlingua* ci aiuta ad assumere una maggiore consapevolezza rispetto ai reali percorsi di apprendimento e ai conseguenti bisogni di ciascuno studente.

All'interno della CAD l'*interlingua* si pone dunque come strumento che permette di accompagnare tutti gli studenti verso un progresso nelle loro competenze linguistiche, offrendo a ciascuno ciò di cui ha bisogno rispetto al proprio percorso individuale in quel momento specifico, ma contemporaneamente valorizzando i *saper fare* di tutti. Ci aiuta inoltre a considerare le classi non tanto come somma di studenti diversi, ma proprio come sistema dinamico dove l'osservazione delle differenze individuali è il punto di partenza per la gestione didattica efficace dell'apprendimento linguistico di tutti.

## Riferimenti bibliografici

- ADORNO C., 2005, "Sviluppare la competenza (meta)linguistica. Spunti e suggerimenti dalla linguistica acquisizionale", in VALENTINI A., BOZZONE COSTA R., PIANTONI M. (a cura di), *Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e per l'università*, Perugia, Guerra, pp. 91-104.
- BANFI E., BERNINI G., 2003, "Il verbo", in GIACALONE RAMAT A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, pp. 70-115.
- BERNINI G., 2008, "Sequenze di acquisizione e apprendimento di categorie linguistiche", in GRASSI R., BOZZONE COSTA R., GHEZZI C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*. Atti del Convegno, Bergamo, 19-21 giugno 2006, Perugia, Guerra, pp. 35-54.

- BERRUTO G., 1987, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci.
- BETTONI C., 2001, *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari, Laterza.
- BETTONI C., 2008, "Quando e come insegnare grammatica", in GRASSI R., BOZZONE COSTA R., GHEZZI C. (a cura di), cit., pp. 55-68.
- CHINI M., 2005, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- FERRARI S., NUZZO E., 2010, "Facilitare l'apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per task", in CAON F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano e delle lingue straniere*, Torino, UTET, pp. 168-179.
- FERRARI S., NUZZO E., 2011, "Insegnare la grammatica italiana con i task", in CORRÀ L., PASCHETTO W. (a cura di), *Grammatica a Scuola. Atti del XVI Convegno nazionale GISCEL*, Padova, 4-6 marzo 2010, Milano, FrancoAngeli, pp. 284-295.
- GIACALONE RAMAT A., 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci.
- PALLOTTI G., 1998, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- PALLOTTI G., 2005, "Le ricadute didattiche delle ricerche sull'interlingua", in JAFRANCESCO E. (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Atene, Edilingua.
- PIENEMANN M., 1998, *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Amsterdam, Benjamins.
- SELINKER L., 1972, "Interlanguage", in «IRAL International Review of Applied Linguistics», n. 10, pp. 209-231.
- WEINERT R., 1995, "The role of formulaic language in second language acquisition: A review", in «Applied Linguistics», n. 16, pp. 180-205.



---

### 3. Lingua dello studio e strategie metacognitive nella CAD

Giulia Bortolon Guidolin

I dati ministeriali relativi al successo scolastico degli alunni stranieri nella scuola italiana (cfr. Caon, in questo volume), connettono inevitabilmente la padronanza di abilità legate alla lingua dello studio alle ragioni di un frequente ritardo scolastico divenuto talmente caratterizzante da portare Molina (2012: 20) alla definizione di «modello di integrazione scolastica basata sul rallentamento».

Invertire tale modello significa focalizzare l'attenzione didattica sulla fase ponte di accesso allo studio, fase nella quale l'apprendente si trova nel delicato equilibrio di dover, da un lato, sostenere una lingua della comunicazione che necessita ancora di consolidamento e, dall'altro, iniziare a gestire in modo sempre più autonomo la L2 per studiare. In questo contributo vedremo come, per l'apprendente che si trova in questa fase, le strategie cognitive e metacognitive, apprese e consolidate attraverso metodologie a mediazione sociale, possano rappresentare la chiave di accesso per orientarsi nella lingua dello studio e, allo stesso modo, la possibilità di potenziare proprie abilità comunicative in lingua seconda.

#### 1. Da ItalBase a ItalStudio: fase ponte e matrici di Cummins

Riferendosi agli studi di Cummins (1981, 1989, 2000) che individua due macrofasi di apprendimento linguistico, le BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*: abilità comunicative interpersonali di base legate alla lingua quotidiana) e la CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*: padronanza linguistica cognitivo-scolastica che permette l'accesso allo studio delle discipline); nella prassi della glottodidattica italiana si distingue tra ItalBase,

lingua della comunicazione, e ItalStudio, lingua dello studio. Due osservazioni: la prima è che la scuola naturalmente mette in contatto gli studenti non italofoni con la lingua dello studio ben prima che siano state raggiunte le competenze CALP; la seconda è che, benché la padronanza linguistica cognitivo-scolastica sia la naturale evoluzione della competenza comunicativa di base, il possesso dell'ItalBase non garantisce l'acquisizione dell'ItalStudio. Questa mancata consequenzialità, che pesa molto sul rallentamento scolastico degli alunni stranieri (D'Annunzio, 2014: 99), è dovuta al fatto che l'ItalBase non fornisce tutti gli strumenti necessari per affrontare una lingua dello studio caratterizzata da astrattezza dei contenuti, complessità morfosintattica, lessico microlinguistico, connotazioni culturali (D'Annunzio, Luise, 2008).

Esaminiamo le fasi di apprendimento linguistico degli studenti stranieri individuate da Favaro (2002) per definire quali siano tali strumenti e per individuare nella fase ponte il momento del percorso nel quale sia possibile acquisirli:

1. fase iniziale dell'apprendimento dell'italiano L2 per comunicare: si caratterizza per l'urgenza di attivare nell'apprendente l'uso autonomo della L2 per comunicare. Gli obiettivi sono l'ascolto e la comprensione dei messaggi orali, l'acquisizione del lessico di base e di alcune strutture morfosintattiche, l'assestamento delle abilità di letto-scrittura in L2;
2. fase ponte di accesso all'italiano dello studio: si consolidano le competenze della lingua per comunicare e «si acquisiscono le competenze cognitive e metacognitive per partecipare all'apprendimento comune. L'apprendente deve essere indirizzato ad ampliare il lessico di riferimento, allargare i concetti, stabilire connessioni» (Favaro, 2009: 292). In questa fase l'apprendente impara l'italiano per studiare ma anche l'italiano studiando, accompagnato dai docenti delle varie discipline che diventano facilitatori dell'apprendimento (Favaro, 2009).
3. fase degli apprendimenti comuni: studenti italiani e stranieri partecipano assieme allo stesso processo di apprendimento e i contenuti disciplinari vengono arricchiti da una pluralità di sguardi interculturali.

L'applicazione glottodidattica della matrice di Cummins (1989) ci aiuta a visualizzare le tre fasi e, in particolare, a capire quali sono le attività didattiche più adatte da proporre nella fase ponte (il quadrante *b* della fig. 1). Luise (2006: 198), riportando alla scuola il percorso che dal quadrante *a* arriva al quadrante *d* (fig. 1), afferma che:

con gli allievi stranieri il primo passo da fare riguarda lo sviluppo della lingua della prima comunicazione, delle interazioni quotidiane, per sviluppare le abilità a livello BICS, at-

traverso attività che si pongono nel primo quadrante; in genere, questo livello di sviluppo linguistico è dato già per acquisito per gli allievi italofofoni che arrivano a scuola; i passi successivi, per avvicinare prima ed inserire poi tutti gli allievi nelle attività scolastiche, cognitivamente impegnative, prevedono un uso della lingua che favorisca attività ancora molto legate al contesto (quadrante b) per poi staccarsi progressivamente dalle facilitazioni date dal contesto e avvicinarsi al vero e proprio livello CALP, il livello delle proposte scolastiche e delle attività di studio [...]. Resta fuori da questo percorso il quadrante c: in esso trovano posto attività slegate dal contesto ma poco esigenti dal punto di vista cognitivo.



Fig. 1. Fonte: Luise, 2006: 198.

Luise (2006: 199) mette in luce il tentativo di Cline e Frederickson (1996) di connettere i quadranti di Cummins ai processi cognitivi attivati a scuola: nel quadrante *a* sono collocate tutte le attività legate al contesto che non implicano alcuna trasformazione, nel quadrante *b* vi sono le attività dipendenti dal contesto che implicano trasformazioni e generalizzazioni (ad esempio riassumere, classificare, pianificare, trasformare, prevedere, comparare). Il quadrante *b* di Cummins ci aiuta a visualizzare uno spazio didattico particolarmente favorevole allo sviluppo delle strategie di apprendimento che, qualora vengano presentate in contesto, consolidano anche le competenze comunicative dell'apprendente.

Tornando alla fase ponte, Ferrari e Pallotti (2005: 3) la considerano come un periodo, di durata variabile, durante il quale «l'insegnante lavorerà, con-

trollando le difficoltà, per favorire lo sviluppo di tre componenti: i contenuti del curriculum e delle aree disciplinari della classe di appartenenza [cfr. Bri-chese, in questo volume; n.d.a.], le competenze linguistiche in L2, le strategie di apprendimento». Inoltre, i due autori specificano che, se la maggior parte delle competenze relative alla lingua dello studio si sviluppa a scuola in Italia, si deve tener conto del fatto che alcune di queste, come per esempio le conoscenze enciclopediche e le competenze cognitive e metacognitive, si sviluppano in famiglia o si sono sviluppate nella scuola d'origine. L'insegnante quindi «deve essere in grado di valutare con precisione cosa lo studente sappia fare e cosa debba sviluppare per poter strutturare poi un percorso graduale di approccio alla lingua italiana e ai testi di studio» (Ferrari, Pallotti, 2005: 3).

Secondo D'Annunzio e Luise (2008) è la scuola che deve costruire l'accessibilità al testo disciplinare, permettendo allo studente di confrontarsi con compiti che, per quanto complessi, siano accessibili. Le azioni che possono essere messe in atto dagli insegnanti per facilitare la lingua dello studio si muovono su due fronti: il lavoro sullo studente e il lavoro sul testo (D'Annunzio, Luise, 2008). Nello specifico:

a. Lavoro sullo studente:

- agire sulla metodologia didattica: scegliere metodi e attività motivanti quali apprendimento cooperativo, tutoraggio tra pari, didattica ludica, *problem solving*, *task*, ecc.;
- agire sulla relazioni: promuovere interrelazioni positive all'interno della classe;
- agire sulle strategie metacognitive e sulle abilità di studio: consolidare la consapevolezza dello studente rispetto ai processi attivati nell'apprendimento.

b. Lavoro sul testo:

- attivare strategie di facilitazione sulla lingua dei testi disciplinari;
- adattare e selezionare i contenuti disciplinari.

Invitando alla lettura del volume di D'Annunzio e Luise (2008) per approfondire il lavoro sul testo, nei paragrafi successivi prenderemo in esame il lavoro sullo studente, concentrandoci sulle strategie di apprendimento (metacognitive, cognitive e socio-affettive).

## 2. Apprendere e consolidare le strategie di apprendimento: definizioni e tecniche applicabili nella fase ponte

L'espressione *imparare ad imparare*, utilizzata da Brown alla fine degli anni Settanta, mette sullo stesso piano acquisizione dei contenuti e processo di apprendimento (Brown, 1978, 1980). Imparare significa non solo acquisire nuove conoscenze ma anche capire la situazione di apprendimento e scoprire il proprio funzionamento nella soluzione dei problemi (Cisotto, 2014). Significa, quindi, individuare le strategie più adatte all'apprendimento, dove il termine strategia, che nasce in ambito militare, indica «specifiche azioni intraprese dall'apprendente per rendere l'apprendimento più facile, più veloce, più piacevole, più adatto alla propria individualità, più efficace e più facilmente trasferibile a nuove situazioni» (Oxford, 1990: 8). Chamot e O' Malley (1990), nello studio delle strategie di apprendimento nell'acquisizione di una seconda lingua, le distinguono in cognitive, metacognitive e socio-affettive.

Le strategie cognitive vengono attivate dallo studente, sia consapevolmente che inconsapevolmente, per migliorare la comprensione linguistica (per esempio la connessione tra le nuove informazioni e il proprio bagaglio di conoscenze pregresse). Vengono messe in atto direttamente e sono quindi fortemente legate al compito.

Le strategie metacognitive, invece, hanno a che fare con il controllo da parte dello studente del proprio processo di apprendimento e comprendono la pianificazione, il monitoraggio e l'autovalutazione (Caon, 2010).

Le strategie socio-affettive, infine, sono connesse all'ambito delle relazioni con gli altri e della comunicazione e afferiscono al piano delle convinzioni su se stessi, degli atteggiamenti e delle motivazioni verso lo studio (D'Annunzio, Luise, 2008).

Chamot e Robbins, a partire dai precedenti studi della stessa Chamot e di O' Malley sulle strategie di apprendimento nella lingua seconda, hanno proposto un modello di acquisizione delle competenze CALP, il CALLA MODEL, *Cognitive Academic Language Learning Approach* (Chamot, 2009), sperimentato negli Stati Uniti su apprendenti in lingua seconda in contesti di madrelingua inglese, nel quale troviamo tutte quelle strategie cognitive, metacognitive e socio-affettive che possono essere allenate in una classe multiculturale o in un contesto di lingua seconda. Gli obiettivi del modello, incentrato sull'apprendente, sono: insegnare le strategie di apprendimento, migliorare le competenze CALP e motivare all'apprendimento degli argomenti disciplinari. Nel CALLA, le conoscenze pregresse dell'alunno (e la capacità di agganciarle ai nuovi contenuti), la consapevolezza rispetto alle strategie utilizzate e le metodologie cooperative sono fondamentali per costruire il senso di autoefficacia dell'apprendente, per aumentarne la motivazione all'apprendimento e

creare l'abitudine di connettere lingua e contenuti. In sostanza, il modello si propone di far diventare gli apprendenti della lingua seconda dei bravi studenti nelle diverse discipline scolastiche (Chamot, 2009).

Nell'applicare il modello ad apprendenti che stanno transitando nella fase ponte, dobbiamo ricordare due elementi fondamentali: il primo è che lo studente può attingere al proprio bagaglio di conoscenze strategiche pregresse; il secondo è che l'insegnante amplia il ventaglio di strategie in modo progressivo e pone lo studente nella condizione di metterle a frutto. Anche nel contesto della didattica metacognitiva il docente dovrà infatti avere cura di offrire compiti che corrispondano alla Zona di Sviluppo Prossimale dello studente, che quindi siano alla sua portata ma, allo stesso tempo, siano sfidanti e motivanti.

A questo proposito, nella figura sottostante viene riproposta la tabella del modello CALLA (Chamot, Robbins, 2005) riadattata con l'aggiunta di una terza colonna, che descrive quali tecniche (cfr. Balboni, 2008) si possono proporre in classe ad abilità differenziate o in contesti di italiano lingua seconda.

Pur sapendo che la consapevolezza rispetto ai propri processi di apprendimento è una caratteristica costituente la metacognizione stessa, nella terza colonna sono inserite anche tutte quelle attività che, non lavorando direttamente sulla consapevolezza, ne sono comunque propedeutiche. Si tratta di tecniche che creano abitudini di pensiero (per esempio il *cloze*, le attività fonetiche, il cruciverba). Tali tecniche, nella ripetitività, possono rivelarsi utili soprattutto per quegli apprendenti che stanno per entrare nella fase ponte e che hanno bisogno di allenare determinate strategie pur non essendo ancora maturi dal punto di vista linguistico per consolidare la consapevolezza rispetto all'uso delle stesse.

<b>Strategia metacognitiva</b>	<b>Descrizione</b>	<b>Tecniche</b>
Pianificare/ organizzare (prima di un compito)	Identificare gli obiettivi, ordinarli in modo sequenziale, scegliere le strategie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esplorazione del paratesto</li> <li>- Griglie</li> <li>- <i>Brainstorming/spidergame</i></li> <li>- Lavoro sugli insiemi: attività di inclusione, esclusione, seriazione</li> <li>- Riordino di un testo, ricomposizione di dialoghi</li> </ul>

Monitorare/ identificare i problemi (durante il compito)	Controllare il progresso rispetto al compito, controllare la comprensione, controllare la produzione	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensione estensiva attraverso griglia (<i>skimming</i>, individuazione delle parole chiave e il senso globale)</li> <li>- Ricerca di informazioni specifiche (<i>scanning</i>)</li> <li>- Scenario/cambio di ruolo</li> <li>- Scelte multiple grammaticali</li> <li>-Attività sulle coppie minime per la correzione fonetica</li> <li>- Attività di manipolazione</li> <li>- Ricomposizione di frasi spezzate</li> </ul>
Valutare (dopo l'esecuzione del compito)	Valutare apprendimento e strategie, identificare i cambiamenti possibili	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Attività che danno un <i>feedback</i> immediato</li> <li>- Autodettato, cruciverba, <i>cloze</i>, transcodificazione, riordino di un testo frantumato</li> <li>- <i>Role play</i>, dialogo aperto</li> <li>- Scenario/cambio di ruolo</li> </ul>
Gestire il proprio apprendimento	Determinare le condizioni per un apprendimento ottimale, focalizzare l'attenzione sul compito	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ascolto selettivo finalizzato all'apprendimento (<i>role making</i>)</li> <li>- Caccia all'errore</li> <li>- <i>Pattern Drill</i> ludici e pragmalinguistici</li> </ul>
<b>Strategie cognitive basate sul compito<sup>1</sup></b>	<b>Descrizione</b>	<b>Tecniche</b>
Usare le conoscenze pregresse	Usare ciò che si conosce già per eseguire il compito	<i>Brainstorming/spidergame</i>
Fare inferenze	Saper leggere tra le righe, cercare gli indizi	Ricostruzione di una frase a partire dalle singole parole
Fare previsioni	Saper anticipare le informazioni	Accoppiamento lingua/ immagine
Personalizzare	Trasferire le conoscenze nella vita personale	Scenario/cambio di ruolo

Trasferire	Riconoscere le affinità tra linguaggi differenti	Riflessione pragmatica
Sostituire	Saper parafrasare le parole apprese	Parafrasi di un pensiero/ sostituzione di parole con perifrasi

Fig. 2. Riadattata da Chamot e Robbins (2005: 29).

Le tecniche vanno sempre presentate in una prospettiva collaborativa di mediazione sociale (cfr. Caon, in questo volume), in modo da implementare nel medesimo tempo anche le strategie socio-affettive<sup>1</sup>.

#### 4. Operatori cognitivi e strategie di apprendimento: la griglia delle sei domande

Si definiscono operatori cognitivi quei concetti trasversali alle discipline<sup>2</sup> senza i quali la costruzione della conoscenza è impossibile e che spesso sono elementi chiave alla base di una o più discipline. Tali concetti esemplificano bene quanto scritto finora: permettono a tutti gli apprendenti di lavorare sia sui fondamenti concettuali sia sui processi trasversali e, pur senza negare l'apprendimento di contenuti disciplinari, focalizzano l'attenzione su tali processi di apprendimento. Gli operatori cognitivi, in questo modo, diventano per gli studenti un'abitudine di lettura della realtà.

L'importanza strategica degli operatori cognitivi è che essi possono non solo consolidare il passaggio verso la lingua dello studio, ma anche essere facilmente usati in classi plurilivello per gestire contemporaneamente il lavoro di studenti impegnati in compiti di diversa natura o complessità o gruppi di lavoro con competenze di livelli diversi. Prendiamo in esame la griglia delle sei domande, che, assieme alla linea del tempo, è uno degli operatori cognitivi più utilizzati in ambito scolastico. La griglia si trova anche nelle tecniche adatte a implementare la strategia della pianificazione (fig. 2) quindi si presta a essere utilizzata sia con apprendenti nella fase ponte sia con alunni già in grado di affrontare la lingua dello studio.

1. Per la didattica del *task*, cfr. D'Annunzio in questo volume e Ferrari, Nuzzo, 2010.

2. Per esempio, i concetti di a.C e d.C in storia ma che sono fondamentali per comprendere qualsiasi disciplina in cui vi sia una periodizzazione.



In una classe ad abilità differenziate, infatti, l'utilizzo dell'operatore cognitivo della griglia delle sei domande<sup>3</sup> (fig. 3) risulta funzionale sia all'interno di contesti comunicativi sia negli ambiti disciplinari dell'italiano dello studio, infatti:

- permette di rappresentare le informazioni (anche quando complesse) in modo chiaro: sistematizza, categorizza, favorisce la creazione di schemi mentali;
- contiene «il maggior numero di idee con il minor quantitativo di scrittura, nel tempo più breve possibile e nello spazio più ristretto» (dalla definizione dello statista Tufte);
- facilita l'intuizione di relazioni logiche tra le informazioni;
- è utilizzabile con molte tipologie testuali e per varie attività.

Si tratta infatti di un «fondamento metodologico, polifunzionale e trasversale alle discipline» (Andreani, 2006) che comunica informazioni fungendo contemporaneamente da strumento di ricerca.

chi	cosa	dove	quando	come	perché

Fig. 3. Griglia delle sei domande.

Nel contesto della lingua dello studio, la griglia può essere applicabile nelle varie discipline con differenti sfaccettature e gradi di approfondimento, per esempio in storia, per analizzare un determinato evento, o, in geografia, per analizzare la tipologia di un fenomeno (Andreani, 2006); può essere utile anche per descrivere in modo oggettivo le immagini contenute nel paratesto di un testo scolastico (anch'esse veicolo di contenuto disciplinare).

Nell'ambito della lingua per comunicare, la griglia può essere declinata in diversi modi a partire dal contesto comunicativo sul quale si sta lavorando. La griglia può essere inserita, per esempio, in attività di presentazione, di descrizione di immagini, di scrittura creativa. Può essere proposta a studenti

3. La griglia delle sei domande si rifà alla tecnica del giornalismo anglosassone delle 5 w. Nella versione italiana si inserisce anche il come, per questo motivo le domande sono sei e non cinque (Andreani, 2006).

che stanno consolidando le abilità comunicative ma necessitano di acquisire strumenti metalinguistici funzionali all'apprendimento della lingua dello studio. La griglia delle sei domande infatti, previ accorgimenti di stratificazione, può essere presentata in fase iniziale, nella fase ponte, e infine nella fase degli apprendimenti comuni (cfr. par. 1).

## 5. Conclusioni

In un contesto scolastico ancora fortemente orientato al contenuto torna utile proporre attività didattiche incentrate sui processi, che possano offrire a tutti gli apprendenti la possibilità di diventare bravi studenti, dove «il bravo studente non è colui che sa più degli altri [...], ma colui che sa meglio degli altri come imparare, come sfruttare le sue risorse e le risorse esterne per portare a termine un compito» (D'Annunzio, Luise, 2008: 16).

Favorire l'acquisizione e il consolidamento delle strategie di apprendimento nella fase ponte necessita di alcune attenzioni da parte del docente, in particolare:

- la scelta di tecniche che rispondano al doppio obiettivo di consolidare l'acquisizione linguistica e di attivare le strategie di apprendimento;
- la presentazione di compiti che corrispondano alla zona di sviluppo prossimale dell'apprendimento, che dunque non siano né troppo semplici né troppo complessi;
- la valutazione del bagaglio di strategie di apprendimento pregresse;
- l'utilizzo della cooperazione e del tutoraggio tra pari e la condivisione delle risorse del gruppo classe.

La didattica metacognitiva, unita alle metodologie a mediazione sociale, alleggerisce la complessità del contesto scolastico, restituendo e promuovendo strategie e abilità che aiutano l'alunno straniero a orientarsi nella lingua dello studio e ad attivare una consapevolezza rispetto al proprio modo di conoscere che gli sarà utile per tutta la vita (Menegale, 2014). Infine, dato il rapporto di circolarità tra metacognizione e acquisizione di conoscenza, tale didattica favorirà in ogni caso anche l'apprendimento di nuovi contenuti, sia linguistici che disciplinari.

## Riferimenti bibliografici

- ANDREANI M. 2006, “UDS in una classe ad abilità differenziate nella scuola secondaria”, in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra.
- ARICI M., CRISTOFORI S., MANIOTTI P., 2006, *Apprendere e insegnare la lingua per studiare*, IPRASE del Trentino, Trento, PAT.
- BALBONI P.E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P.E., 2008, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P.E., MEZZADRI M. (a cura di), 2014, *L'italiano L1 come lingua dello studio*, Torino, Loescher.
- BROWN A.L., 1978, *Knowing When, Where and How to Remember: a problem of metacognition*, in GLASER R., *Advanced in Instructional Psychology*, Hillsdale, Erlbaum, vol. 1.
- BROWN A.L. , 1980, “Metacognitive development and reading”, in SPIRO R.J., BRUCE B.C., BREWER W.F. (eds.), *Theoretical Issue in reading comprehension*, Hillsdale, Erlbaum.
- CAON F., ONGINI V., 2008, *L'intercultura nel pallone*, Roma, Sinnos.
- CAON F. (a cura di), 2010, *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, UTET Università.
- CHAMOT A.U, O'MALLEY J.M, 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CHAMOT A.U., ROBBINS J., 2005, *The CALLA Model: Strategies for ELL Student Success, Workshop for Region 10*, New York, New York City Board of education.
- CHAMOT A.U., 2009, *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*, New York, Pearson-Longman.
- CISOTTO L., 2014, *Psicopedagogia e didattica*, Roma, Carocci.
- CLINE T., FREDERICKSON N. (a cura di), 1996, *Curriculum Related Assessment, Cummins and Bilingual Children*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CUMMINS J., 1981, “The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students”, in CSDP (a cura di), *Schooling and language Minority Students. A Theoretical Framework*, Los Angeles, California State University.
- CUMMINS J., 1989, *Empowering Minority Students*, Sacramento, California Association for Bilingual Education.
- CUMMINS J., 2000, *Language, Power and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.
- D'ANNUNZIO B., LUISE M.C., 2008, *Studiare in lingua seconda*, Perugia, Guerra.

- D'ANNUNZIO B., 2014, "I principali problemi dell'italiano L2 dello studio", in BALBONI P.E., MEZZADRI M. (a cura di), *L'italiano L1 come lingua dello studio*, Torino, Loescher.
- D'ESTE C., 2012, "Strategies and the Language Learner", in «El-Le», vol. 1, n. 2.
- FAVARO G., 2002, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Firenze, La Nuova Italia.
- FAVARO G., 2009, "L'italiano L2: autoapprendimento e narratività", in «Italiano LinguaDue», n.1, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/445>.
- FERRARI S., NUZZO E., 2010, "Facilitare l'apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per task", in CAON F. (a cura di), 2010, *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, UTET Università.
- FERRARI S., PALLOTTI G., 2005, "Favorire lo studio delle discipline scolastiche da parte di alunni con limitate competenze in italiano", in IORI B. (a cura di), *L'Italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Milano, FrancoAngeli.
- GRASSO M., 2015, "Il successo scolastico dei giovani figli dell'immigrazione: il ruolo della famiglia come capitale sociale", in «Rivista italiana di Educazione Familiare», n. 1, <http://www.fupress.net/index.php/rief/article/view/16390/15351>.
- LUISE M.C., 2006, "Strumenti di individualizzazione per la classe plurilingue: una applicazione della matrice di Cummins", in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra.
- LUISE M.C., 2014, "La natura della lingua dello studio", in BALBONI P.E., MEZZADRI M. (a cura di), *L'italiano L1 come lingua dello studio*, Torino, Loescher.
- MENEGALE M., 2014, "Autonomia di apprendimento e italiano dello studio", in BALBONI P.E., MEZZADRI M. (a cura di), *L'italiano L1 come lingua dello studio*, Torino, Loescher.
- MOLINA S., 2012, "L'integrazione delle seconde generazioni e il ruolo dell'italiano per lo studio", in «Italiano LinguaDue», n. 1, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2268/2498>.
- OXFORD R.L., 1990, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Rowley, Newbury House.
- SANTAGATI M., ONGINI V., 2016, *Alunni con cittadinanza non italiana. Rapporto nazionale a.s. 2014/15*, Milano, Fondazione ISMU.
- VEDOVELLI M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci.
- VYGOTSKJI L.S., 1978, *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri.
- VOLLMER H., 2010, "Lingua(e) delle altre discipline", in «Italiano LinguaDue», n. 1, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/642/856>.

---

## 4. Adulti analfabeti e debolmente scolarizzati nella CAD

Fernanda Minuz

Le adulte e gli adulti immigrati rappresentano un universo eterogeneo come eterogenei sono i loro progetti migratori, le biografie, le origini, le condizioni di vita. La diversità si ripropone nelle classi di italiano L2, che frequentemente accolgono persone con bisogni formativi differenziati, in relazione a variabili tra le quali, oltre all'età, il sesso e il repertorio linguistico (lingua/e prima e altre lingue seconde), occorre considerare il *background* culturale, la frequenza e la "qualità" dei contatti linguistici in italiano, i domini e le situazioni d'uso della lingua italiana, la scolarità e la motivazione, spesso correlata a tutti i precedenti aspetti.

Un esempio, non raro, è rappresentato dal corso per donne immigrate rilevato in una recente ricerca (Minuz, Borri, 2016): 23 partecipanti, di 6 nazionalità (egiziana, marocchina, mauritana, romena, curda, gambiana), parlanti 7 lingue (arabo in maggioranza, inglese, romeno, igbo, curdo, mandingo, yoruba) e, in quattro, 3 seconde lingue (inglese, turco, wolof). Nella competenza orale le corsiste si collocano tra l'assolutamente principiante (12) e il B1 (3); tutte sono analfabete, ma con gradi diversi di acquisizione della letto-scrittura (testimonianza di M. Angius). Un altro insegnante (R. Mancini) annota tra le difficoltà incontrate nel suo corso:

la non omogeneità di competenze, perché non sempre è possibile costituire una classe di alfabetizzazione, e anche in questo caso i corsisti presentano diversi livelli di competenza da gestire; lo scoraggiamento dei corsisti nel percorso di apprendimento, dovuto alle difficoltà percepite.

La capacità di gestire didatticamente classi multilingui, multilivello e con gradi differenziati di alfabetismo è divenuta necessaria al docente di italiano in contesti migratori per i livelli iniziali di apprendimento. Si tratta di una fi-

gura professionale che deve saper unire le competenze glottodidattiche di un docente di lingua seconda e quelle che gli alfabetizzatori derivano dall'Educazione degli Adulti (Minuz, 2005).

## 1. Gli apprendenti analfabeti o debolmente alfabetizzati

Seguendo una distinzione consolidata a livello internazionale, si intende qui per analfabeti le persone che non sanno leggere e scrivere, in nessuna lingua, una semplice frase relativa alla vita quotidiana.

Le persone la cui lingua non è scritta o non è mezzo di scolarizzazione nel paese di origine sono definiti pre-alfabeti.

Debolmente alfabetizzati, o analfabeti funzionali, sono coloro che non sanno utilizzare la letto-scrittura e la capacità di calcolo nelle più comuni situazioni della vita quotidiana. Si tratta di una categoria ampia che vede ai livelli iniziali persone che hanno difficoltà a comprendere, ad esempio, semplici informazioni su un servizio o scrivere la giustificazione per un'assenza. Rientrano in questo gruppo soprattutto persone poco scolarizzate o che hanno perduto la capacità di leggere e scrivere per mancanza d'uso della letto-scrittura (UNESCO, 1978).

Nella pratica dell'insegnamento dell'italiano L2 in contesti migratori, persiste un uso sovraesteso del termine 'alfabetizzazione' per indicare i corsi iniziali di lingua, indipendentemente dal grado di scolarizzazione dei partecipanti. Ciò offusca la specificità dell'insegnamento agli analfabeti e ai debolmente alfabetizzati, che devono imparare a leggere e a scrivere.

L'acquisizione della scrittura non avviene spontaneamente, ma è il prodotto di un'istruzione specifica, data la natura artificiale, convenzionale della scrittura, da Ong (1986) definita "tecnologia". La scrittura è inoltre pratica sociale e culturale, situata storicamente. "Strumento psicologico" di mediazione semiotica la definì Vygotskij (1966); l'ingresso nella scrittura segna l'accesso a un universo simbolico che la parola scritta media e genera.

Imparare a leggere e a scrivere è un processo complesso che richiede l'apprendimento di capacità che l'alfabetizzato ha introiettato e che comportano modificazioni delle forme del pensiero: ad esempio, l'automatizzazione e l'interiorizzazione della capacità di convertire sequenze di segni grafici in suoni e in significati; la consapevolezza della lingua come sistema; modalità di pensiero astratto e decontestualizzato mediato da testi (scritti) (per una sintesi, cfr. Minuz, Borri, 2016).

Imparare a leggere e scrivere, nel senso tecnico e primario di attribuire suoni a segni grafici e significati alle parole scritte, è il primo passo verso l'al-

fabetizzazione intesa come capacità di trattare testi scritti, in comprensione e produzione. La società europee sono società testualizzate in cui il ricorso alla comunicazione scritta è invasivo e ovvio, mentre non lo è per l'immigrato analfabeta (Adami, 2001). La capacità di trattare i testi scritti in italiano rappresenta l'obiettivo e, insieme lo strumento, dell'alfabetizzazione in lingua seconda.

## 2. Livelli diversificati, profili eterogenei

Una didattica differenziata per studenti analfabeti o debolmente alfabetizzati richiede una ricognizione preliminare della composizione della classe. Indicheremo qui alcuni punti di attenzione, tralasciandone altri, altrettanto importanti ma che possono essere riferiti agli adulti in genere (stili cognitivi, rappresentazioni della lingua e del suo insegnamento).

*Livelli di competenza linguistica nell'orale e nello scritto.* È opportuno ricordare che gli immigrati apprendono l'italiano in primo luogo e in larga misura in contesto naturale, cioè fuori dalla classe, nel contatto con i parlanti la lingua italiana e i testi scritti. La loro conoscenza, soprattutto ai livelli iniziali, è guidata dalle necessità comunicative in specifici domini e contesti d'uso della lingua. In altri termini, gli immigrati spesso si trovano a comunicare in italiano in situazioni che richiederebbero capacità linguistiche più consolidate di quelle che possiedono. Quali situazioni incontrano, l'atteggiamento degli italiani con cui interagiscono, le strategie che mettono in atto per superare le difficoltà incidono su ritmi e modi individuali di apprendimento della lingua, differenziando ulteriormente i percorsi individuali.

Tipica di questi apprendenti è la priorità dell'orale sullo scritto, e quindi un più rapido sviluppo delle competenze di parlato e di ascolto, delle competenze pragmatiche su quelle grammaticali, dell'uso esteso di formule linguistiche non analizzate. Difficilmente i partecipanti a una classe di lingua presentano un profilo che risponde ai descrittori di un unico livello. Inoltre, le diverse condizioni di vita dei singoli, e quindi i differenti contesti d'uso in cui ciascuno utilizza la lingua italiana, rende l'italiano di ciascuno diverso da quello dell'altro, soprattutto per quanto riguarda gli aspetti lessicali e le formule pragmatiche necessari alla realizzazione di diverse funzioni comunicative. Infine, occorre tenere presente i diversi repertori linguistici individuali: la lingua madre, le lingue conosciute, il multilinguismo influenzano il ritmo dell'apprendimento e gli esiti del percorso formativo.

*Livelli di alfabetismo strumentale.* Il processo di alfabetizzazione è un processo lento, anche quando si guardi alle sole abilità tecniche. I partecipanti al corso possono essere a stadi diversi nell'acquisizione della letto-scrittura: da

chi deve ancora comprendere nozioni, come quelle di parola o di principio alfabetico (cioè la corrispondenza tra grafemi e fonemi) a chi è in grado di scrivere autonomamente semplici parole conosciute, a chi costruisce semplici frasi (Borri *et al.* 2014). L'insegnante dovrà dedicare tempo e attenzione ad attività essenziali perché l'apprendente possa cominciare a scrivere: ad esempio deve guidarlo nel tracciare le lettere o proporgli esercizi di segmentazione fonologica (Minuz, 2005; Minuz, Borri, 2016). Anche apprendenti scolarizzati in scritture alfabetiche diverse dalla latina, soprattutto se con la direzione di scrittura da sinistra a destra come l'arabo, o in scritture sillabiche, o logografiche (come il cinese), benché non debbano essere affatto considerati analfabeti, hanno bisogno di tempi più lenti degli studenti scolarizzati nella scrittura latina, per la necessità di familiarizzarsi con il nuovo sistema.

*Motivazioni e interessi.* Senza entrare nel tema complesso della motivazione, ci limitiamo qui a segnalare che una didattica capace di rispondere ai loro interessi avvicina gli apprendenti adulti allo studio della lingua. Sia le teorie sull'apprendimento in età adulta (Knowles, 1993) che la glottodidattica hanno da tempo messo in rilievo come l'insegnamento risulti tanto più efficace quanto più è capace di collegarsi alle situazioni in cui l'apprendente potrà utilizzare ciò che viene insegnato in aula. Da qui la raccomandazione a usare testi autentici, documenti tratti dalla vita quotidiana degli adulti, e a ricordare l'insegnamento alle esperienze fuori dall'aula. Le attività svolte in classe saranno più motivanti, inoltre, se impegnano gli apprendenti nella soluzione di problemi. Nel caso di apprendenti analfabeti o debolmente scolarizzati, occorre poi tenere conto dell'estraneità, se non addirittura del timore di una situazione scolastica da cui sono stati esclusi o in cui hanno avuto esperienze negative. Attività ludiche (Caon, Rutka, 2004), o anche attività che consentano di muoversi nell'aula, possono risultare più efficaci perché lontane dalla situazione tradizionalmente "scolastica".

### 3. Lavorare in classi eterogenee

Il problema che l'insegnante si pone in presenza di una classe eterogenea a cui partecipino studenti analfabeti o debolmente scolarizzati è quello di predisporre percorsi che tengano conto dei bisogni individuali senza frammentare la classe in piccoli gruppi separati e la lezione in sequenze di attività rivolte ai singoli gruppi e non correlate tra di loro. La progettazione della lezione, dunque, dovrà prevedere fasi comuni e altre separate, nelle quali l'insegnante potrà dedicarsi agli studenti analfabeti per le attività di alfabetizzazione primaria.



La condizione necessaria per una didattica differenziata è che la classe diventi un «contesto di scambi sociali che i soggetti sviluppano in rapporto a un generale intento di apprendimento» (Vedovelli, 2002), una «comunità di apprendimento» (Wenger, 2006). Se lo scambio è efficace in molte situazioni di insegnamento, è essenziale nella lezione di italiano L2, poiché la lingua, oggetto e mezzo di insegnamento, è appresa attraverso l'interazione in lingua (Cicurel, 1990). Le tecniche didattiche come il lavoro a coppie, gruppi, i progetti, sono da preferire sia perché facilitano l'interazione, e quindi accelerano l'apprendimento della lingua, sia perché creano un clima di collaborazione, un ambiente sereno favorevole all'apprendimento.

Tuttavia l'abitudine a lavorare in classe non può essere data per scontata con gli studenti analfabeti o debolmente alfabetizzati, a cui manca l'esperienza scolastica, ma è un obiettivo didattico. Si tratta di una delle abilità di studio che devono essere insegnate insieme alla lingua e alla letto-scrittura: a questi apprendenti sono estranei e incomprensibili la struttura della lezione, il formato e l'obiettivo delle attività, le consegne, le procedure, le convenzioni che regolano in Italia la lezione di lingua e di educazione degli adulti (Borri *et al.*, 2014).

Una lezione efficace di lingua, e insieme alfabetizzazione, si deve basare sull'alternanza tra parlato e scritto. Il parlato è prioritario e costruisce l'orizzonte di senso in cui si radica lo scritto: nella fase motivazionale, lo scambio di informazioni sia linguistiche che relative alle conoscenze sul tema trattato costruisce lo spazio semiotico in cui le parole scritte (per gli analfabeti), le frasi o i semplici testi (per i debolmente alfabetizzati) acquistano il loro significato.

La concezione dell'insegnamento che vede nel testo presentato, discusso, analizzato in classe il nucleo organizzatore della lezione è valida anche nell'alfabetizzazione primaria (Minuz, 2005). Dipende da come si guarda alla lingua e al suo insegnamento. Se si considera l'alfabetizzazione come semplice acquisizione delle capacità tecniche, la parola "badante" sarà esaminata in primo luogo per le caratteristiche formali: parola trisillabe piana composta da sillabe CV - CVC - CV (dove C sta per consonante, V per vocale). In questa prospettiva non è rilevante che il significato delle parole sia compreso, ma che siano corretti l'abbinamento tra suoni e segni grafici e l'esecuzione del segno. Se invece l'alfabetizzazione è vista come sviluppo della capacità comunicativa, le parole sono studiate in quanto costruiscono significati in un testo: "badante" riconosciuta in annuncio o copiata in un modulo che chieda informazioni anagrafiche.

Anche nelle classi di L2 per adulti immigrati, il modello di unità stratificata e differenziata offre gli strumenti per rispondere alle esigenze dei diversi apprendenti (D'Annunzio, Della Pupa, 2006).

La strategia di stratificazione prevede compiti «organizzati a strati che vanno dal più semplice al più complesso ma che possono essere utilizzati simultaneamente in classe e simultaneamente in un'unica scheda di attività o compiti da svolgere» (D'Annunzio, Della Pupa, 2006: 107).

In un'attività di ascolto la scheda di verifica della comprensione può essere ripartita in tre attività: (1) di comprensione globale, attraverso un esercizio di scelta multipla di immagini; (2) di comprensione analitica, attraverso una scelta multipla di immagini e parole; (3) di comprensione analitica, attraverso un esercizio di scelta tra vero e falso. Gli apprendenti analfabeti potranno partecipare all'attività con i primi due esercizi, i debolmente alfabetizzati eseguiranno fino all'esercizio (2), se in grado di leggere singole parole, fino al (3), se in grado di leggere semplici frasi. Mentre la classe completa il compito, l'insegnante può verificare oralmente la comprensione da parte degli analfabeti.

La strategia di differenziazione richiede che, all'interno di un *input* comune, si ricorra ad approcci, tecniche, ritmi o compiti diversi. Un semplice testo (ad esempio un semplice annuncio commerciale) si presta ad attività di comprensione (possibilmente stratificate) per i debolmente alfabetizzati e per gli alfabetizzati, ad attività per lo sviluppo della lettura globale (rintracciare nel testo una singola parola scritta già studiata ed esercitata) o di discriminazione fonologica (sottolineare nel testo letto dall'insegnante i grafemi corrispondenti ai suoni oggetto di studio).

Le singole attività diventano motivanti e didatticamente efficaci se confluiscono in un compito comune, a cui ciascuno partecipa secondo le proprie capacità. La scrittura collettiva di un annuncio di ricerca di lavoro, ad esempio, richiede una fase di discussione (orale) sul lavoro, sull'orario e sulla sede preferibili, di confronto su quali informazioni inserire nell'annuncio e su come ordinarle; attività a cui l'intera classe può partecipare. In fase di scrittura i partecipanti, suddivisi in gruppi per livelli di competenza affini, svolgeranno compiti differenziati: ad esempio, i debolmente alfabetizzati, guidati dall'insegnante, scriveranno l'annuncio, mentre gli analfabeti si dedicheranno a compiti di sviluppo delle capacità tecniche (copiatura o esercizi sulle sillabe).

## 4. Conclusioni

La glottodidattica e l'educazione degli adulti mettono a disposizione dell'insegnante approcci e tecniche adatti a gestire classi differenziate in cui siano presenti apprendenti analfabeti o debolmente alfabetizzati. Tuttavia non va

dimenticato che è enorme lo sforzo cognitivo a cui è sottoposta una persona adulta che debba contemporaneamente imparare una lingua nuova, imparare a leggere e a scrivere e, non da ultimo, imparare a imparare. Classi dedicate a questi apprendenti particolarmente fragili sul piano sociale e talvolta personale consentirebbero di sperimentare e realizzare pratiche didattiche, non solo più efficaci, ma anche capaci di sostenere, e non scoraggiare, gli adulti che si affacciano alla scrittura.

## Riferimenti bibliografici

- ADAMI H., 2001, "Oralité et métalangue dans les rapports au langage des scripteurs/lecteurs en insécurité à l'écrit", in «Mélanges CRAPEL», n. 26.
- BORRI A., MINUZ F., ROCCA L., SOLA C., 2014, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Torino, Loescher.
- CAON F., RUTKA S., 2004, *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra.
- CICUREL F., 1990, "Elements d'un rituel comunicatif dans les situations d'enseignement", in CICUREL F., DABÈNE L., LAUGA-HAMID M.-C., FOERSTER C., *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Didier, 1990.
- D'ANNUNZIO B., DELLA PUPA F., 2006, "L'unità stratificata e differenziata: un modello operativo per la CAD", in CAON F., *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra.
- KNOWLES M.S., 1993, *Quando l'adulto impara: pedagogia e andragogia*, Milano, FrancoAngeli.
- MINUZ F., 2005, *Italiano L2 e alfabetizzazione in lingua seconda*, Roma, Carocci.
- MINUZ F., BORRI A., 2016, "Literacy and language teaching: tools, implementation and impact", in COUNCIL OF EUROPE, *The linguistic integration of adult migrants: lessons from research*, Berlin, de Gruyter.
- ONG W.J., 1986, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, il Mulino.
- UNESCO, 1978, *Recommandation révisée concernant la normalisation internationale des statistiques de l'éducation, adoptée par la Conférence générale à sa 20e session, Paris, 27 novembre 1978*, Paris, UNESCO.
- VEDOVELLI M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri: la prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci.
- VYGOTSKIJ L.S., 1966, *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti-Barbèra.
- WENGER E., 2006, *Comunità di pratica: apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina Editore.



---

## 5. La valutazione degli studenti stranieri alla luce della normativa specifica

Annalisa Brichese

La valutazione degli studenti con Cittadinanza Non Italiana (d'ora in poi CNI) è un tema delicatissimo in quanto rappresenta il momento conclusivo di un percorso nel quale si decidono le sorti di persone in formazione. Questi studenti spesso vivono uno stato di 'vulnerabilità psicologica' (secondo l'espressione di Graziella Favaro) poiché, per loro, la bocciatura o la promozione possono rappresentare momenti decisivi per la continuazione o l'interruzione del percorso scolastico.

Inoltre, la normativa specifica che concerne gli studenti CNI non è conosciuta o è mal interpretata dai docenti e ciò ha provocato e provoca casi d'ingiustizia che si distribuiscono durante tutto il percorso scolastico, dall'inserimento alla valutazione finale.

### 1. La valutazione attraverso la normativa del MIUR

In questo contributo, alla luce delle problematiche evidenziate e della normativa vigente, approfondiremo gli aspetti legati all'inserimento, alla personalizzazione e selezione degli apprendimenti e all'esame di Stato, cercando di delineare linee guida per l'accoglienza e la formazione degli alunni CNI neo-arrivati e non, inseriti nel primo ciclo d'istruzione.

L'obiettivo è quello di trovare delle linee d'indirizzo comuni all'interno delle leggi emanate dal MIUR, al fine di orientare tutti coloro che operano nella e per la scuola a un modello inclusivo, legittimato a livello scientifico e normativo.

### **1.1 L'inserimento scolastico**

Nel DPR 394 del 31 agosto 1999, art. 45 si afferma la necessità di:

1. consentire l'iscrizione in qualsiasi momento dell'anno;
2. permettere un'equa ripartizione nelle classi degli alunni stranieri;
3. inserire gli alunni neoarrivati nella classe corrispondente all'età anagrafica.

Qualsiasi altra decisione può essere ritenuta valida solo se è il Collegio Docenti a stabilire l'iscrizione a una classe diversa. Lo scarto non può essere superiore o inferiore a un anno e solo previo accertamento delle competenze pregresse dell'alunno, del diverso ordinamento di studi o percorso formativo vigente nel Paese di provenienza (Brichese, 2015).

Tali considerazioni vengono ribadite dalle Linee Guida per l'inserimento degli alunni stranieri del febbraio 2014 anche se, all'interno dello stesso documento, vi sono due posizioni in netto contrasto tra loro rispetto l'incidenza della conoscenza della lingua italiana sulla scelta della classe d'inserimento.

Infatti, se nel paragrafo 'Iscrizione in corso d'anno' si afferma che il Collegio Docenti, sulla base di «specifici criteri» possa deliberare «l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto, tra l'altro, delle competenze, delle abilità e dei livelli di conoscenza della lingua italiana dell'alunno» (Linee Guida, 2014: 10), nel paragrafo 5.1 'Contrastare i ritardi scolastici' dello stesso documento si «sconsiglia esplicitamente» di iscrivere gli alunni stranieri in una classe diversa da quella prevista per la loro età anagrafica a causa di una conoscenza della lingua italiana considerata troppo limitata per una «partecipazione fruttuosa alle attività didattiche» (Linee Guida, 2014: 15).

In conclusione, riprendendo le indicazioni del DPR 394/99 e del paragrafo 5.1 delle Linee Guida 2014, va sottolineato, a scanso di ogni possibile dubbio, che sia da escludere come parametro di giudizio il livello di conoscenza della L2 poiché non è elemento che determina la capacità di riflessione cognitiva e meta-cognitiva dell'apprendente. L'insieme di saperi e competenze di ciascun alunno CNI necessita solo di essere trasferito dalla L1 alle L2 e non va costruito come se lo studente fosse una «tabula rasa su cui incidere, un vaso da colmare d'informazioni» (Balboni, 2012: 14).

### **1.2 La strutturazione di percorsi personalizzati d'apprendimento**

L'importanza di programmare percorsi di apprendimento personalizzati e individualizzati viene richiamata già nel capo VII, art. 45 'Iscrizione scolastica', comma 4 del DPR 394/99 in cui si afferma che:

Il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento; allo scopo possono essere adottati specifici interventi individualizzati o per gruppi di alunni, per facilitare l'apprendimento della lingua italiana, utilizzando, ove possibile, le risorse professionali della scuola. Il consolidamento della conoscenza e della pratica della lingua italiana può essere realizzata altresì mediante l'attivazione di corsi intensivi di lingua italiana sulla base di specifici progetti, anche nell'ambito delle attività aggiuntive di insegnamento per l'arricchimento dell'offerta formativa.

Il necessario adattamento dei programmi di studio e l'adozione d'interventi individualizzati e specifici da parte dei docenti sono norme ministeriali che vengono riprese anche in documenti successivi, tra cui ricordiamo l'art. 2, comma 7 del DPR 122 del 22 giugno 2009 in cui si afferma che nella scuola primaria e secondaria di primo grado la promozione può essere deliberata «in presenza di carenze relativamente al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento» e che, in questo caso, «la scuola provvede ad inserire una specifica nota al riguardo nel documento individuale di valutazione e trasmettere quest'ultimo alla famiglia».

La CM 8 del 6 marzo 2013 concede la possibilità:

per questi alunni, e in particolare per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana – per esempio alunni di origine straniera di recente immigrazione e, in specie, coloro che sono entrati nel nostro sistema scolastico nell'ultimo anno – [...] di attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative (ad esempio la dispensa dalla lettura ad alta voce e le attività ove la lettura è valutata, la scrittura veloce sotto dettatura, ecc.), con le stesse modalità sopra indicate. [...], le misure dispensative, nei casi sopra richiamati, avranno carattere transitorio e attinente aspetti didattici, privilegiando dunque le strategie educative e didattiche attraverso percorsi personalizzati, più che strumenti compensativi e misure dispensative.

Infine, le Linee Guida 2014 garantiscono che:

in particolare per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana – per esempio alunni di origine straniera di recente immigrazione e, in specie, coloro che sono entrati nel nostro sistema scolastico nell'ultimo anno – è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative.

A partire dunque da quanto affermato in origine nel DPR 394/99, poi ripreso e ampliato nei successivi DPR 122/09, CM 8/2013 e Linee Guida del 2014, il Piano Personalizzato è uno strumento necessario di adattamento dei programmi scolastici che l'insegnante predispone per gli alunni CNI, neoarrivati e non, che necessitano di un accompagnamento graduato all'apprendimento di lingua e contenuti.

Nel presente saggio questo documento verrà indicato con l'acronimo PEP (Piano Educativo Personalizzato) ma, in altre regioni o comuni d'Italia, anche a garanzia dell'autonomia scolastica prevista dalla vigente normativa, è conosciuto come PDP (Piano Didattico Personalizzato) o PSP (Piano di Studi Personalizzato). Il PEP offre la possibilità ai docenti di personalizzare gli apprendimenti degli alunni stranieri in termini sia compensativi che dispensativi, ha una durata minima di due anni e carattere transitorio.

Oltre che a livello normativo, il PEP trova fondamento anche nella letteratura scientifica grazie agli apporti di studiosi quali Chomsky e Bruner.

Chomsky, parlando del concetto di LAD, *Language Acquisition Device*, afferma che il cervello umano ha un meccanismo preposto all'acquisizione linguistica per cui esistono sequenze universali e naturali di apprendimento comuni a tutti gli individui che imparano una lingua, a prescindere dall'età o dalla lingua materna: esiste una 'grammatica universale', una gamma di meccanismi comuni sottostanti a tutte le lingue e ciò è possibile solo ipotizzando una facoltà del linguaggio geneticamente preordinata. Questo meccanismo genetico di acquisizione linguistica «va supportato, guidato, facilitato e reso efficiente» (Balboni, 2014: 52) soprattutto rispetto ai tempi di tale acquisizione, che non sono predittivi. È il ruolo del LASS, *Language Acquisition Support System*, di Bruner (1983) che propone una dimensione interazionista in cui «l'interazione sociale assume un ruolo centrale nello sviluppo del linguaggio e della cognizione. Il bambino impara la lingua non solo grazie al proprio LAD, ma grazie all'azione di supporto della rete sociale che lo circonda» (Mezzadri, 2015: 24).

Date queste premesse psicolinguistiche, la transitorietà del PEP e la possibilità di revisione continua offerta dalla normativa sopraccitata, garantiscono un'efficace personalizzazione degli apprendimenti che mette il docente in grado di valutare lo studente sulla base di ciò che sa fare, in linea con gli obiettivi esplicitati nel documento personale dell'alunno.

Questo strumento, infatti, permette allo studente CNI di apprendere sia la lingua per comunicare e interagire efficacemente nel nuovo contesto sociale, che la lingua per studiare le discipline scolastiche. Ciascun docente, infatti, da un lato seleziona gli argomenti di studio e i relativi obiettivi disciplinari e di valutazione della propria materia e, dall'altro, garantisce la possibilità di includere nella valutazione complessiva anche quanto lo studente



acquisisce nei laboratori di L2, organizzati con il supporto di personale interno o esterno alla scuola<sup>1</sup>.

Il contesto d'apprendimento di una CAD plurilingue e pluri-etnica, di fatto, richiede agli studenti l'acquisizione integrata di competenze BICS, *Basic Interpersonal Communication Skills*, e CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*. Gli obiettivi e i contenuti disciplinari, oltre agli indicatori di valutazione personalizzati e le metodologie di insegnamento/apprendimento, possono essere continuamente rivisti e modificati dai docenti semplicemente «spostando le diverse asticelle» nel rispetto della progressione interlinguistica (cfr. Ferrari in questo volume) e delle competenze dimostrate in contesto classe.

Il PEP dovrebbe prevedere almeno quattro sezioni:

- riferimenti normativi; profilo dell'alunno; valutazione delle competenze e abilità in ingresso; obiettivi educativi e linguistici trasversali; dispositivi o risorse extra attivate dalla scuola (corsi di italiano L2, *tutoring*, rinforzo linguistico extracurricolare, sospensione dello studio della seconda lingua comunitaria);
- metodologia di insegnamento/apprendimento e indicatori di valutazione delle singole discipline;
- strumenti dispensativi disciplinari in cui vengono elencati gli obiettivi essenziali per ciascuna materia e la selezione dei contenuti di studio;
- rilevazione dell'impegno, della frequenza scolastica, del rapporto alunno - docente e alunno - classe e del metodo di lavoro dello studente.

Il PEP viene compilato dopo una ricognizione iniziale delle competenze pregresse dell'alunno attraverso la consulenza, quando possibile, di mediatori linguistico-culturali o facilitatori linguistici e viene sottoscritto dall'insegnante coordinatore e dalla famiglia dell'alunno.

Inoltre, si ricorda che il raggiungimento di tutti gli obiettivi previsti nel Piano Personalizzato dell'alunno CNI, con una votazione minima di sei decimi, conferisce allo studente inserito nella classe terza, l'ammissione all'esame conclusivo del primo ciclo d'istruzione come indicato nel DPR n. 122/2009.

---

1. DPR 122/09, art. 2, comma 5: «Il personale docente esterno e gli esperti di cui si avvale la scuola, che svolgono attività o insegnamenti per l'ampliamento e il potenziamento dell'offerta formativa, ivi compresi i docenti incaricati delle attività alternative all'insegnamento della religione cattolica, forniscono preventivamente ai docenti della classe elementi conoscitivi sull'interesse manifestato e il profitto raggiunto da ciascun alunno».

### **1.3 L'esame a conclusione del primo ciclo d'istruzione**

Lo svolgimento degli esami di Stato a conclusione del primo ciclo di istruzione è stato, negli ultimi anni, oggetto di revisioni che si sono succedute nel tempo, pervenendo a una sintesi finale raccolta nel DPR 122/09; le istruzioni contenute in questo documento sono state in seguito richiamate nella CM 48 del 31 maggio 2012 'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione. Istruzioni a carattere permanente'.

Tutti gli alunni, a conclusione del triennio di scuola secondaria di primo grado, sono chiamati ad affrontare le prove scritte di italiano, matematica, lingue straniere, prova Invalsi nazionale e il colloquio orale multidisciplinare.

Gli alunni CNI inseriti nelle nostre scuole si trovano costretti ad affrontare l'esame conclusivo «nelle forme e nei modi» previsti per i compagni italiani poiché, se si richiamano solo l'art. 3 del DPR 122/09 'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione' e la CM 48/12, non si ravvedono indicazioni specifiche per gli alunni di origine immigrata.

Tale standardizzazione delle prove conclusive «riporta per tutti l'asticella da saltare alla stessa altezza a prescindere dalla lunghezza della rincorsa che ognuno può realizzare» (Bettinelli, 2010). A un primo sguardo, sembra che nessuna delle sessioni che compongono l'esame di Stato possa essere in alcun modo differenziata o dispensata, ad eccezione della seconda lingua comunitaria, come approfondiremo a breve.

Se si legge la normativa in termini possibilistici, possiamo però trovare alcuni riferimenti che aprono delle occasioni alla 'personalizzazione' delle prove.

Sono le Linee Guida 2014 a dare alcune indicazioni e proposte di ordine pratico agli insegnanti poiché si suggerisce, a fronte di «notevoli difficoltà comunicative» dell'alunno CNI, di prevedere la presenza di docenti o mediatori linguistici competenti nella lingua d'origine del candidato per facilitare la comprensione delle prove.

Il documento non specifica per quale tipologia di prova sia possibile richiedere l'affiancamento, quindi è legittimo supporre che, durante la prova Invalsi, così come per le prove scritte d'italiano, matematica e lingue straniere comunitarie, sia previsto questo tipo di facilitazione.

La possibilità offerta dalle Linee Guida non è però ribadita dalle norme relative all'Invalsi che non esprimono in maniera chiara e uniforme una posizione rispetto agli alunni CNI. Infatti nella Nota sullo svolgimento delle prove Invalsi 2012-2013 per gli allievi di origine immigrata, si afferma che studenti di origine non italiana, anche se inseriti per la prima volta nella nostra scuola, devono partecipare alla prova secondo le stesse modalità previste per gli alunni autoctoni. Ci sembra possibile integrare le posizioni fin

qui espresse dalle normative sopraccitate con quanto riportato in chiusura della nota n. 3587 del 3 giugno 2014. Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione:

esaminati gli elementi forniti dai Consigli di classe, si terrà in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive, relative ai candidati con Bisogni Educativi Speciali (BES), per i quali sia stato redatto apposito Piano Didattico Personalizzato e, in particolare, le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate. In ogni caso, per siffatte tipologie, non è prevista alcuna misura dispensativa in sede di esame, sia scritto che orale, mentre è possibile concedere strumenti compensativi, in analogia a quanto previsto per gli alunni con DSA.

Invece, per quanto concerne la prova scritta della seconda lingua comunitaria, la situazione è molto chiara. Il DPR 89 del 20 marzo del 2009, all'art. 5 comma 10, afferma che, a decorrere dall'anno scolastico 2009/2010, su richiesta delle famiglie e compatibilmente con le disponibilità di organico e l'assenza di esubero dei docenti della seconda lingua comunitaria, è introdotto l'insegnamento dell'inglese potenziato anche utilizzando le 2 ore di insegnamento della seconda lingua comunitaria o i margini di autonomia previsti dai commi 5 e 8. Le predette ore sono utilizzate anche per potenziare l'insegnamento della lingua italiana per gli alunni CNI non in possesso delle necessarie conoscenze e competenze nella medesima lingua italiana nel rispetto dell'autonomia delle scuole.

La CM 48/12 precisa che:

La necessità di adottare su tutto il territorio nazionale criteri di valutazione omogenei è del resto richiesta dal DPR n. 122/2009, che ha introdotto nuove modalità di valutazione anche con riferimento all'esito dell'esame conclusivo del primo ciclo. Resta fermo che quanto sopra indicato non riguarda le situazioni di quegli studenti che si avvalgono delle ore di seconda lingua comunitaria per il potenziamento della lingua inglese o per il potenziamento della lingua italiana. In tal caso, ovviamente, la seconda lingua comunitaria non è oggetto di prova di esame.

Per quanto riguarda invece le prove scritte d'italiano e lingua straniera, ci riferiamo alla CM n. 49 del 20 maggio 2010 e alla CM n. 46 del 26 maggio 2011 che confermano quanto indicato nella CM n. 32 del 14 marzo 2008.

La prova scritta di italiano viene formulata in modo da consentire all'alunno di mettere in evidenza la propria capacità di rielaborazione e di organizzazione delle conoscenze acquisite. La prova dovrà accertare la coerenza e l'organicità del pensiero, la capacità di espressione personale e il corretto ed appropriato uso della lingua.

Nel rispetto dell'autonomia delle singole scuole, la prova di italiano si svolge sulla base di almeno tre tracce, formulate in modo da rispondere quanto più possibile agli interessi degli alunni. Le tracce, a scelta del candidato, terranno conto delle seguenti indicazioni di massima:

- esposizione in cui l'alunno possa esprimere esperienze reali o costruzioni di fantasia (sotto forma di cronaca, diario, lettera, racconto o intervista ecc.);
- trattazione di un argomento di interesse culturale o sociale che consenta l'esposizione di riflessioni personali;
- relazione su un argomento di studio, attinente a qualsiasi disciplina.

Per quanto riguarda le lingue comunitarie, anche sulla base delle esperienze condotte nello scorso anno scolastico, i collegi dei docenti procederanno per tempo a deliberare la modalità di svolgimento della prova scritta, scegliendo tra le seguenti ipotesi:

- prova scritta articolata su contenuti afferenti la prima e la seconda lingua comunitaria, che potrà attuarsi in forme differenziate: elaborato, composizione, questionario, simulazione di dialogo, ecc.

Sulla base di quanto inserito nel PEP dell'alunno straniero, il Consiglio di Classe selezionerà i criteri di valutazione delle prove scritte d'italiano e lingue straniere comunitarie privilegiando:

- l'aderenza alla traccia;
- la strutturazione logica e la coerenza interna dei contenuti;
- l'efficacia comunicativa.

Per quanto riguarda la prova orale, sempre le Linee Guida del 2014 sottolineano l'opportunità di accertare le competenze maturate attraverso l'utilizzo, qualora fosse possibile, della lingua d'origine da parte dello studente per alcune discipline scolastiche o comunque di valorizzare i contenuti relativi alla cultura e alla lingua del paese d'origine.

A fronte di un panorama normativo così eterogeneo, si propone di:

- sospendere l'esame e la valutazione della seconda lingua straniera con delibera del Consiglio di Classe e del Collegio Docenti, previo inserimento di una nota nel PEP dell'alunno;
- affiancare durante la prova d'esame scritta mediatori linguistico-culturali o facilitatori che guidino alla comprensione dei testi scritti o richiedere che vengano applicati gli strumenti compensativi in analogia a quanto previsto per i DSA (come recita la già citata nota 3587/14);
- individuare dei criteri di valutazione per le prove scritte, per l'italiano e le lingue straniere (ad eccezione della prova Invalsi) che siano in linea con quanto affermato nel Piano Personale dell'alunno CNI e che privilegino

il contenuto e l'efficacia comunicativa piuttosto che la morfosintassi e la grammatica.

- durante il colloquio orale, valorizzare le conoscenze pregresse dell'allunno straniero attraverso l'uso della lingua madre e l'approfondimento di aspetti linguistico-culturali legati al proprio paese d'origine. Si consiglia altresì di prevedere l'utilizzo di *power point*, immagini e/o mappe concettuali a supporto dell'esposizione, come traccia multidisciplinare.

La necessità di garantire agli alunni CNI di affrontare la prova orale attraverso un supporto visivo, anche se non esplicitamente presente nella normativa, è di fatto di fondamentale importanza. La Teoria del *Dual Coding* (Paivio, 1971) dimostra come i processi verbali e visuali siano gestiti dal nostro cervello in modo interrelato e che la comprensione e la produzione di concetti sia di fatto facilitata se l'informazione è presentata attraverso entrambe le modalità. Tali considerazioni si integrano con quanto Ekwall e Shaker (Ginnis, 2002: 24) ricordano sul modo di selezionare le informazioni e di memorizzarle. I due studiosi affermano infatti che le persone ricordano il 10% di quello che leggono, il 20% di quello che sentono, il 30% di quello che vedono, il 50% di quello che sentono e insieme vedono, il 70% di quello che dicono e il 90% di quello che dicono e insieme fanno<sup>2</sup>.

### 3. Conclusioni

Questo saggio, attraverso l'analisi della normativa vigente, evidenzia alcune linee guida che possono orientare docenti e istituti scolastici verso una personalizzazione di apprendimenti e di valutazione che diventino prassi stabilmente riconosciuta e adottata all'interno delle realtà scolastiche.

Riassumiamo, in chiusura, le principali indicazioni normative presentate:

---

2. Non potendo in questa sede approfondire il tema relativo alle preferenze sensoriali si rimanda a Caon, 2008.

DPR 394/99 Linee Guida 2014	Inserimento scolastico per età anagrafica
DPR 394/99 DPR 122/09 CM 8/13 Linee Guida 2014	Predisposizione di un Piano Personalizzato (PEP, PDP, PSP) della durata minima di due anni, a carattere transitorio e rivedibile, che adatti i programmi disciplinari, valutando anche percorsi di L2 curricolari e non
CM 32/08 DPR 122/09 CM 48/12 Nota Invalsi 2012/13 Nota 3587/14 Linee Guida 2014	Esame a conclusione del primo ciclo d'istruzione: - prova scritta: prove graduate con indicatori di valutazione che tengano conto del contenuto più che della forma; richiedere mediatori linguistico-culturali che affianchino durante le prove gli studenti CNI; - prova Invalsi: richiedere le misure compensative per i BES in analogia a quanto previsto per i DSA e mediatori linguistico-culturali che affianchino durante la prova; - colloquio orale: valorizzazione di lingua e cultura d'origine
DPR 89/09 CM 48/12	Sospensione dello studio della seconda lingua straniera comunitaria con conseguente esonero della prova scritta all'esame conclusivo del primo ciclo d'istruzione

Alcuni punti, relativi in particolare alla somministrazione della prova Invalsi, restano da definire poiché la normativa non è chiara e ciò può rendere discrezionale la possibilità di attivare tutti gli strumenti compensativi e di supporto come indicato, invece, nelle norme sintetizzate in tabella.

Ci sembra però importante evidenziare come l'insieme delle indicazioni ministeriali e dei decreti citati forniscano strumenti operativi per strutturare percorsi di apprendimento sempre più personalizzati e individualizzati. Se da un lato, infatti, viene assicurata a tutti gli studenti CNI una valutazione equa e trasparente, uguale nelle «forme e nei modi previsti per gli alunni italo-foni» (DPR 122/09), dall'altro alla scuola vengono forniti strumenti pratici di organizzazione degli apprendimenti, d'inserimento e di valutazione; tali indicazioni procedurali e operative hanno come obiettivo la valorizzazione delle differenze in un'ottica di classe come «sistema dinamico che dipende dalla natura e dall'apporto di ogni persona che lo compone» (Caon, 2008: XII) di cui, questo volume, è una testimonianza.

## Riferimenti bibliografici

- BALBONI P.E., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Bonacci/Loescher.
- BALBONI P.E., 2012, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.
- BETTINELLI E.G., 2010, *La valutazione degli alunni stranieri neo-arrivati. Giornata provinciale Intercultura*, [http://www.usplucca.it/index.php?option=com\\_content&view=article&id=116:la-valutazione-degli-alunni-stranieri-neo-arrivati&catid=26:intercultura&Itemid=64](http://www.usplucca.it/index.php?option=com_content&view=article&id=116:la-valutazione-degli-alunni-stranieri-neo-arrivati&catid=26:intercultura&Itemid=64).
- BRICHESE A., 2015, "Valutare e personalizzare gli apprendimenti per gli alunni di madrelingua non italiana attraverso la normativa", in «El.Le», vol. 4, n. 1.
- CAON F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET Università.
- GINNIS P., 2002, *The Teacher's Toolkit*, Camarthen, Crown House.
- MEZZADRI M., 2015, *I nuovi ferri del mestiere*, Torino, Bonacci/Loescher.
- PAIVIO A., 1971, *Imagery and Verbal Processes*, New York, Holt, Rinehart & Winston.

## Riferimenti normativi

- Circolare Ministeriale, 2008, *Scrutini ed Esame di Stato a conclusione del primo ciclo di istruzione (anno scolastico 2007-2008)*, n. 30, Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione.
- Circolare Ministeriale, 2010, *Valutazione degli alunni ed Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione (anno scolastico 2009-2010)*, n. 49, Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione.
- Circolare Ministeriale, 2011, *Valutazione degli alunni ed Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione (anno scolastico 2010-2011)*, n. 46, Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione.
- Circolare Ministeriale, 2012, *Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione: Istruzioni a carattere permanente*, n. 48, Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione, Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica.

Circolare Ministeriale, 2013, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica: Indicazioni operative*, n. 8, Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione.

DPR n. 394/1999, *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, a norma dell'articolo 1, comma 6, del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286*, Roma, Ministero dell'Interno.

DPR n. 89/2009, *Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*, Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione.

DPR n. 122/2009, *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia*, Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

LINEE GUIDA, 2014, *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Nota INVALSI, 2013, *Nota sullo svolgimento delle prove Invalsi 2012-2013 per gli allievi di origine immigrata*, Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Nota n. 3587/2014, *Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione*, Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.