



Universitat de Barcelona

UNITA' 6

GRUPPI INTERATTIVI

Formazione sulle Comunità di Apprendimento



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Il presente progetto è finanziato con il sostegno della Commissione europea.
L'autore è il solo responsabile di questa pubblicazione (comunicazione) e la Commissione declina ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni in essa contenute.



Questo lavoro è sotto una licenza Creative Commons, Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale

CONTENUTI

UNITA' 6. GRUPPI INTERATTIVI

6.1. Gruppi nelle classi.....	3
6.1.1. Accesso con eguali opportunità : gruppo misto.....	4
6.1.2. Attenzione alla diversità a partire dalle differenze : per livello.....	4
6.1.3. Pari opportunità nell'accesso e nei risultati: inclusione.....	8
6.2. Gruppi Interattivi	12
6.2.1. Caratteristiche e funzionamento	12
6.2.2. Apprendimento Dialogico nei Gruppi Interattivi	15
6.2.3. In breve: cos'è e cosa non è un gruppo interattivo.....	16
6.2.4. l'impatto dei gruppi interattivi.....	18
6.3. Bibliografia.....	20

UNITA' 6. GRUPPI INTERATTIVI

In questa unità, sono presentati i Gruppi Interattivi (G.I.). vengono presi in considerazione i vari modelli di organizzazione in classe, ponendo in luce quali promuovono il maggior successo formativo per gli allievi. A tal fine, sono proposti varie tipologie di raggruppamento degli allievi, descritti e paragonati come chiarito dalla strategia del progetto INCLUD-ED (2006-2011). E' anche considerato che tipo di impatto, i modelli dei vari gruppi hanno sulla performance degli alunni.

I G.I. rappresentano un modello organizzativo all'interno della classe basato sulle prove scientifiche fornite dalla Comunità internazionale ed essi sono in contrasto con le strategie e i modelli presenti in molte Istituzioni Scolastiche. Forniamo in questo materiale alcuni esempi per chiarire come funzionano e cosa non sono.

6.1. Gruppi in classe

Ormai da tempo, la comunità scientifica ha identificato che tipo di organizzazione è più efficiente nello sviluppare le maggiori opportunità di apprendimento per tutti e, equamente, quali modelli organizzativi della classe spesso conducono al fallimento e all'ineguaglianza sociale.

Una rivisitazione europea sui sistemi educativi è stata condotta quale parte della fase iniziale della ricerca del progetto INCLUD-ED. Parte della ricerca aveva lo scopo di identificare i modelli organizzativi degli studenti nei vari sistemi europei e valutare quale impatto essi potevano avere rispetto alla performance educative. La comunità scientifica internazionale ha contribuito a tale ricerca e, dopo una serie di verifiche dei dati, sono stati identificati tre modelli di raggruppamento degli studenti: gruppo misto, gruppo di livello, gruppo inclusivo.

	Gruppo misto	Per livelli	Inclusivo
Basato su Gruppo Risorse Umane Tutti insieme o separati?	Pari opportunità	Differenza	Pari risultati/eguaglianza tra le differenze
	eterogeneo	omogeneo	eterogeneo
	1 docente	Più di un docente	Più di un docente
	insieme	separati	insieme separati
	1) abilità miste	1) attività organizzate secondo il livello	1) abilità eterogenee e riallocazione delle risorse 2) suddivisione inclusiva sulla base delle abilità miste degli alunni
		a) Gruppi di livello per classi b) Gruppi di	

	livello nella stessa classe
	2)attività di rinforzo e sostegno non sono incluse nella stessa classe.

Source: INCLUD-ED, 2009, p. 37

Esistono anche altri studi, come il progetto I+D, MIXSTRIN (CREA, 2009-2011) che valuta come e cosa la dimensione degli approcci didattici per raggruppamenti, quali gruppi misti, per livello e inclusivi sono utilizzati nelle II.SS. Spagnole. I risultati del progetto MIXSTRIN hanno costituito una base utilizzata per la ricerca del progetto INCLUD-ED.

6.1.1 Pari opportunità in ingresso: gruppo misto

Esso rappresenta il modello organizzativo più comune. E' la rappresentazione della classe tra i 20 e i 30 alunni della stessa età. La classe è varia, dal momento che gli alunni hanno vari livelli di apprendimento. C'è solo un docente in classe. La gestione è ciò che viene definita quale gruppo misto.

E' il modo tradizionale in cui la classe è organizzata, in cui gli alunni sono inclusi. E' generalmente eterogeneo, così come per i livelli di apprendimento e la presenza di un solo docente. La premessa su cui si basa tale tipo di organizzazione è quella di offrire pari opportunità di accesso ai bambini, senza tener presente il loro retroterra socio-economico e culturale e la loro specifica condizione.

La prima domanda si solleva: è in grado un unico docente di insegnare nel modo più efficace in una classe mista? Riesce a gestire la diversità e ad offrire l'attenzione opportuna? I bambini con difficoltà ricevono opportune attenzioni dal docente?

La ricerca mostra che i gruppi misti non consentono una corrispondenza adeguata da parte del corpo insegnante rispetto alle crescenti differenze e richieste della classe. Di conseguenza, ciò che spesso accade è che gli studenti che riescono sono quelli che comprendono chiaramente il docente, mentre quelli che si sforzano sono quelli che hanno difficoltà e che non capiscono. Essi diventano poco motivati, possono smettere di studiare, diventano distratti e annoiati. Alla fine possono anche abbandonare la scuola. In breve altri due gruppi sono proposti nella loro modalità organizzativa: per livelli e inclusivi.

6.1.2. Attenzione alla diversità partendo dalla differenza: il gruppo di livello

Come alternative ai gruppi misti con l'intenzione di accomodare e mantenere all'interno della classe differenza e diversità, alcuni paesi hanno sviluppato varietà di gruppi omogenei, chiamati *gruppi di livello che definisce l'approccio per adattare il curriculum*

ai vari gruppi di allievi basati sulle loro abilità riconosciute all'interno dell'Istituzione. (European Commission, 2006, p. 19).

‘Per esempio, in una classe ordinaria di 24 allievi, in alcune Istituzioni 17 di essi lavoreranno con facilità rispetto a certe discipline, laddove un altro docente si prenderà cura dei restanti 7 considerati alunni con qualche difficoltà, generalmente immigrati, membri di gruppi sociali minoritari, bambini provenienti da ambienti socio-culturali deprivati. Un'altra possibilità di gruppi omogenei sta nella separazione permanente degli allievi in base alle loro performances a seconda della disciplina affrontata in classe. Se in un'Istituzione Scolastica ci sono due gruppi di 24 allievi della stessa età, i 24 che vanno meglio, saranno raggruppati in una classe’ (INCLUD-ED, 2011, p. 54).

Una delle forme più comuni di questo modello di raggruppamento per livelli è quella del raggruppamento per livelli dentro e fuori la classe per alcune o per tutte le discipline per includere ed organizzare la diversità del corpo studentesco. La giustificazione per tale approccio è quello di creare gruppi omogenei, di adattare la classe ai bisogni specifici degli studenti presi singolarmente e fornire loro docenti specializzati. In questo caso, gli alunni considerati migliori beneficiano di un percorso di insegnamento intensivo, laddove, gli studenti che sono considerate studenti con difficoltà possono beneficiare del rinforzo. Esistono due grandi tipi di gruppi omogenei.

- **Gruppi omogenei fuori la classe:** nei casi in cui alcuni studenti stanno facendo esperienza di maggiori difficoltà in termini di performances e di comportamento, essi sono frequentemente allontanati dalla classe delle discipline chiave e viene loro offerta una possibilità di rinforzo. Tuttavia, quando una disciplina non è considerata una disciplina chiave, possono restare in classe e condividere le risorse. Nei gruppi di livello, la classe è suddivisa in gruppi differenti. Per esempio, Gruppo A può essere il gruppo che presenta una competenza nella performance al top e il Gruppo B può essere quello che presenta un livello di performance inferiore. In tal caso, per le discipline portanti, il Gruppo B non resta nella classe principale sia perchè considerato disturbante sia perchè deve ricevere un supporto attraverso le attività di rinforzo.
- **Gruppi omogenei dentro l'aula:** altre volte, gli alunni sono raggruppati secondo il modello per livelli all'interno dello steso gruppo classe, dividendo quelli che vanno meglio e quelli che non hanno una performance altrettanto valida. Ciò accade quando l'Istituzione ha a sua disposizione docenti ed équipes di psicologi. Come conseguenza, ciascuno dei due gruppi segue un curriculum differente. Il gruppo con maggiori difficoltà procede in attività che adattano gli obiettivi proposti ad un livello inferiore. La letteratura scientifica fa riferimento a tale pratica didattica come *raggruppamento per livelli nella stessa aula*.
- I vari gruppi omogenei sono riassunti nel grafico seguente:

TIPOLOGIE DI GRUPPI OMOGENEI	DESCRIZIONE
1. Organizzazione di attività di apprendimento raggruppando sulla base dei livelli della performance	<p>L'insegnamento è adattato ai bisogni differenti degli allievi e ai singoli percorsi apprenditivi.</p>
	<p>I livelli di performance (alto e basso) sono raggruppati separatamente nella stessa o in classi differenti.</p>
	<p>Tale forma di raggruppamento è utilizzata per le discipline portanti del Curricolo. E' maggiormente utilizzata nella SSIIg e conduce a vari itinerari formativi</p>
	<p>Tale forma di raggruppamento può avere conseguenze negative rispetto al conseguimento del successo formativo e all'integrazione sociale.</p>
	<p>L'assegnazione ai gruppi è spesso fatta sulla base delle decisioni dello staff docente.</p>
2. Gruppi di sostegno o rinforzo separati dal gruppo principale.	<p>I gruppi di livello inferiore generalmente includono una maggiore percentuale di alunni rispetto a quelli dei gruppi di livello più alto.</p>
	<p>I gruppi sono formati da alunni BES o a rischio esclusione sociale.</p>
	<p>Alcuni studenti sono separati, a volte, dal gruppo principale per ricevere un forma di supporto.</p>
	<p>I gruppi che contengono allievi che hanno bisogno di un sostegno speciale sul piano formativo, generalmente includono un'alta percentuale di studenti: immigrati, alunni provenienti da minoranze culturali, così come coloro che hanno scarso controllo nell'apprendimento della lingua.</p>
	<p>Una conseguenza eventuale è che gli studenti appartenenti a tali gruppi possono diventare etichettati negativamente a lungo termine. Ciò può anche comportare una riduzione del livello e degli scopi dell'insegnamento.</p>

3. Esclusione individuale, adattamenti del curriculum.	<p>Il Curriculum è adattato al livello di apprendimento di un particolare allievo o gruppo di allievi riducendo i livelli di difficoltà dell'insegnamento.</p> <p>La decisione è spesso presa per gruppi chiusi di studenti inclusi quelli con bisogni formativi speciali, immigrati e coloro che devono acquisire la lingua.</p>
4. Esclusione	<p>La selezione delle discipline può portare, in futuro, alle ineguaglianze sociali ed accademiche a causa delle ridotte opportunità dell'area disciplinare offerte.</p> <p>La selezione degli itinerari apprenditivi mostra una certa correlazione con lo status socio-economico della famiglia e le aspettative degli studenti esclusi.</p>

Fonte : INCLUD-ED, 2011, p. 47

A questo punto si solleva la questione del perché, se alcuni allievi sono segregati ai livelli più bassi, per esempio, nei Gruppi B e C, per ricevere un insegnamento rinforzato, come possono conseguire i livelli richiesti dalla scuola, se gli obiettivi di apprendimento sono ridotti.

In realtà, l'Istituzione Scolastica *sta adattando il Curriculum a differenti gruppi di studenti secondo le performance espresso dagli stessi, all'interno della stessa Istituzione.* (Wöbmann & Schütz, 2006). Su questo punto, per decenni, si è dimostrato che l'organizzazione per gruppi di livello promuove il fallimento formativo e problemi di convivenza. (Oakes, 1985).

Nel suo libro, *La Nueva Desigualdad Cultural (La Nuova Ineguaglianza Culturale)*, Flecha (1990) dedica un capitolo intero all'analisi di questa correlazione dal titolo *La Diversità attraverso l'Educazione generalista quale connessione ad altre ineguaglianze.* Nel 1992, l'autore statunitense, Slavin, fondatore del programma scolastico "Successo per Tutti", conclude affermando quanto segue: *... I gruppi di livello sulla base delle abilità non devono essere più proposti perchè sono inefficaci, non hanno senso alcuno per gli allievi, inibiscono lo sviluppo del rispetto, l'amicizia e la comprensione interculturale. Distruggono i valori democratici e contribuiscono alla stratificazione della società* (Braddock & Slavin, 1992).

In accordo con la letteratura originaria a riguardo dei raggruppamenti degli allievi, i gruppi sociali maggiormente deprivati sono generalmente molto rappresentativi nei gruppi di livello basso. Autori come Dewey hanno mostrato agli inizi del 20esimo

secolo che *‘dividendo il sistema e dando agli altri, i meno fortunati, un’Istruzione principalmente organizzata quale attività formativa per il lavoro, significa trattare le scuole quali agenzie trasferire le vecchie classificazioni tra il lavoro e il piacere, la cultura e il servizio, il corpo e la mente, le classi governanti e le classi che vanno indirizzate’* (Dewey, 1930, p.372). In altre parole, il gruppo di livello serve a perpetuare atteggiamenti di segregazione sociale trasferendo in classe le forme di segregazione educativa.

Il raggruppamento omogeneo o di livello ha vari effetti (INCLUD-ED, 2009, p. 26):

1. Effetti sull’ apprendimento:

- ☐ I gruppi omogenei non aumentano ,a riducono il livello generale e la qualità degli esiti degli allievi dove sono praticati.
- ☐ I gruppi omogenei aumentano le differenze tra gli allievi finchè viene considerata la performance.
- ☐ Da tale modello traggono beneficio gli allievi migliori, o coloro i cui risultati non sono influenzati dal raggruppamento così concepito.
- ☐ I gruppi omogenei, riducendo la qualità del curriculum, il percorso apprenditivo e riducendo il tempo investito nelle attività di insegnamento, hanno un effetto negativo sull’apprendimento e sulla performance degli studenti che ottengono scarsi risultati.
- ☐ I gruppi omogenei riducono le opportunità di apprendimento e la performance degli alunni riducendo la qualità, la varietà e il percorso apprenditivo insito nel Curriculum.

I gruppi omogenei aumentano il rischio del fallimento scolastico.

2. Effetti sulle aspettative e sull’autostima degli studenti:

- ☐ I gruppi omogenei riducono l’aspettativa degli studenti che sono ritenuti legati ad una performance scarsa.
- ☐ I gruppi omogenei riducono l’autostima accademica e la generale fiducia in se stessi.

3. I gruppi omogenei contribuiscono alla classificazione, alla segregazione, alla stigmatizzazione e alla stratificazione sociale.

4. Gli effetti sui pari nel corso del processo di apprendimento:

- I gruppi omogenei riducono l’apprendimento e le possibilità di performance da parte degli allievi, dal momento che riducono l’effetto positivo che gli studenti che hanno una performance migliore hanno su quelli che hanno una performance meno elevata.

4. Effetti sullo spostamento da un livello all'altro:

- ☐ I gruppi omogenei riducono la possibilità di spostamento verso livelli superiori e riducono il senso di appartenenza ad un gruppo.

5. Studenti coinvolti:

- ☐ E' più probabile che allievi provenienti da gruppi sociali più vulnerabili siano inseriti in gruppi di livello inferiore.
- ☐ L'isolamento di alunni con disabilità reduce le loro opportunità di apprendimento.

6.1.3. Pari opportunità in accesso e nei risultati: gruppi inclusivi

Se precedentemente abbiamo esaminato il caso di una classe dove tutti gli studenti stanno insieme con un docente unico o sono separati in gruppi omogenei, con il supporto dei docenti di sostegno, psicologi, ecc..., fuori o dentro la classe, ora esamineremo l'organizzazione degli allievi secondo un modello eterogeneo. **La ridistribuzione e la riorganizzazione delle risorse** nel miglior modo possibile è la risposta ai bisogni dell'intero corpo studentesco in maniera efficace ed efficiente, senza doverli separare o segregare attraverso l'utilizzo dei livelli di apprendimento. Se ci sono specialisti delle dinamiche educative (picologi dell'educazione, docenti di sostegno, ecc...) sono tutti presenti in aula. Se gli allievi sono messi in gruppo, la cosa è sempre fatta secondo un modello inclusive e attraverso gruppi eterogenei.

‘I gruppi inclusivi degli alunni sono degni di nota, poichè adottano l'apprendimento strumentale (in tutte le discipline) e valutano gli allievi sia dal punto di vista emotivo, sia dal punto di vista degli apprendimenti.’ (INCLUD-ED, 2011, p. 54)

In tal senso, comprendiamo che *‘le azioni educative legate all'approccio inclusivo sono quelle che danno il necessario supporto all'intero corpo di allievi in quanto, mantenendo un ambiente di apprendimento comune e, allo stesso tempo, riorganizzando le risorse a disposizione.’ (INCLUD-ED, 2011, p. 56).* L'inclusione implica:

- ☐ Nessun tipo di segregazione.
- ☐ Utilizzo delle risorse disponibili per assistere la diversità in classe facendo in modo che l'intero gruppo di allievi tragga beneficio da tale azione di supporto.
- ☐ Tutti gli studenti prendono parte attiva nei processi di apprendimento col supporto del docente e delle risorse umane a disposizione: nessun allievo è lasciato indietro.

- L'inclusione non solo fornisce pari opportunità ma impegna anche fortemente nella direzione di risultati pari per tutti gli studenti.

Esistono cinque modelli di inclusione, secondo quanto segue:

TIPI DI INCLUSIONE	DESCRIZIONE
1. Classi con abilità eterogenee e la riallocazione delle risorse	Consiste nel fornire maggiore supporto attraverso la riallocazione delle risorse in aula includendo un gruppo di studenti variegato. Più frequentemente lo staff docente fornisce tale supporto sebbene membri delle famiglie e della comunità possono collaborare in classe.
	<p>I Gruppi Interattivi risultano un modo efficace per mettere in atto abilità eterogenee in aula con la riallocazione delle risorse umane.</p> <p>Nei Gruppi Interattivi la classe è organizzata in gruppi di alunni più piccoli ed eterogenei, ciascuno affidato ad un adulto (docente/volontario) che promuove l'interazione a supporto degli allievi. Il docente della classe bada all'organizzazione della classe e fornisce un supporto extra se necessario.</p>
	Nella maggior parte dei casi, il supporto e la sua riallocazione è fornito a specifici gruppi di studenti, quali quelli ritenuti BES, immigrati, membri di gruppi culturali minoritari e con difficoltà linguistiche. Tale supporto abilita l'allievo a permanere in classe.
2. Classi suddivise in modo inclusivo	Vari docenti hanno in carico i gruppi eterogenei di allievi. Una divisione inclusiva della classe coinvolgerebbe, per esempio, due gruppi eterogenei di 12 allievi circa.
	Ciò spesso è fatto per alcune discipline (italiano e matematica) e consente di organizzare la classe in modo differente riducendo la relazione esclusiva studente/docente.
3. Estensione del tempo dedicato allo apprendimento	Fornire maggior tempo da dedicare all'apprendimento o alle attività intellettuali extra-curricolari è più comune per gli studenti che vivono in aree svantaggiate o hanno un background deprivato.
	In pratica, ciò può essere utile per creare un tempo scuola più lungo. Alunni e famiglie possono ricevere aiuto attraverso il sostegno parentale, lezioni a scuola o a casa. Le attività educative possono essere offerte nel corso della sospensione delle attività didattiche sia nei periodi di vacanza che negli orari successivi al

	termine delle lezioni.
4. Curricolo inclusivo ed individualizzato	Il Curricolo inclusivo ed individualizzato non è orientato per ridurre gli apprendimenti richiesti. Piuttosto, i metodi di insegnamento sono adeguati per consentire di facilitare l'apprendimento degli studenti.
5. La scelta dell'inclusione	<p>L'apprendimento non è basato sull'abilità degli studenti ma sulla loro preferenza e non conduce ad un vicolo cieco.</p> <p>La classe inclusiva non riduce la prospettiva di istruzione futura degli allievi e le opportunità sociali perchè garantisce pari opportunità.</p>

Fonte: INCLUD-ED, 2009, p. 42-43.

Gli effetti associati all'organizzazione inclusive della classe sono i seguenti (INCLUD-ED, 2011, p. 48):

1. – Effetti sulla performance:

- ☐ L'apprendimento dialogico attraverso i gruppi eterogenei ha un impatto benefico sulla performance accademica sia per gli allievi che raggiungono anche in modo tradizionale alti risultati, sia per coloro che raggiungono risultati di livello inferiore.
- ☐ Gli allievi che mostrano livelli più bassi di performance traggono benefici dai ritmi di lavoro dei gruppi avanzati.
- ☐ Quando classe e risorse sono propriamente organizzate, gli alunni con disabilità e difficoltà di apprendimento raggiungono miglioramenti nei risultati scolastici e sviluppano una maggiore autostima nelle classi integrate piuttosto che separati dal gruppo.
- ☐ L'integrazione degli alunni con disabilità non mostra un impatto negativo sulla performance degli altri compagni e fornisce nuove opportunità di apprendimento per tutti.

☐ 2. – Altri effetti:

Essendovi una relazione tra pari si adottano il rispetto reciproco, l'accettazione delle diversità in termini di cultura, genere, disabilità e livelli di apprendimento conseguiti, così come la solidarietà e un atteggiamento di collaborazione dell'intero corpo studenti.

L'apprendimento dialogico migliora gli atteggiamenti di cooperazione ed altruismo e migliora il comportamento.

- Nei gruppi eterogenei, gli studenti con disabilità ricevono un sostegno aggiuntivo e l'esperienza, favorita dalle opportunità di interazione, perciò si sviluppano al meglio la qualità delle relazioni, si migliorano le abilità sociali e quelle per vivere in modo autonomo in futuro.

Ulteriori informazioni:

Flecha, A. (2013). Healthier Lives for European Minority Groups: School and Health Care, Lessons from the Roma. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 10(8), 3089-3111.

Molina, S., & Ríos, O. (2010). Including students with disabilities in Learning Communities. *Psychology, Society & Education*, 2 (1), 1-9.

Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations, *Cambridge Journal of Education* 43(1), 17-33.

6.2. Gruppi Interattivi

Come descritto sopra, i Gruppi Interattivi sono un approccio per praticare I gruppi inclusivi in classe. Inoltre, i Gruppi Interattivi sono basati sull'Apprendimento Dialogico e sono sostenuti dai suoi sette principi: dialogo egualitario, intelligenza culturale, trasformazione, dimensione strumentale, creazione di significato, solidarietà ed eguaglianza delle differenze (Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero, 2008). La ricerca scientifica ha confermato i risultati dei Gruppi Interattivi pubblicati sulle riviste scientifiche quali: *Cambridge Journal of Education* (Valls & Kyriakides, 2013) e *l'European Education Research Journal* (García-Carrión & Díez-Palomar, 2015).

6.2.1. Caratteristiche e funzionamento

I Gruppi Interattivi rappresentano un approccio all'organizzazione della classe in gruppi piccoli ed eterogenei attraverso una redistribuzione delle risorse disponibili.

Gruppi piccolo ed eterogenei: I gruppi sono di solito composti da sei o sette bambini. Come indicazione, la grandezza dipende dal numero totale degli allievi in classe, dal numero degli adulti presenti e dai criteri stabiliti dalla scuola. L'eterogeneità è garantita dal livello di conoscenza, abilità, genere, cultura, linguaggio, ecc... Per esempio, maggiore è l'eterogeneità, meglio è. Gli allievi con Bisogni Educativi Speciali o con problemi di linguaggio non sono ignorati ma, al contrario, prendono attivamente parte negli stessi Gruppi Interattivi come i loro pari. (Molina, 2007).

Ridistribuzione delle risorse: nei Gruppi Interattivi partecipano vari adulti. Essi incoraggiano l'interazione e supportano l'apprendimento secondo il modello dialogico. Ogni gruppo lavora con un adulto. L'adulto può essere un membro dello staff, un educatore specializzato, un docente di sostegno, uno psicologo, uno studente universitario che fa esperienza formativa o un volontario della comunità. Come sempre, la maggiore eterogeneità è presente, tanto meglio. Se c'è una diversità di persone di culture differenti con varie esperienze e vari livelli di istruzione che comunicano in modo differente, è stato dimostrato che l'apprendimento migliora.

Mettere in pratica i Gruppi Interattivi richiede l'ottimizzazione di risorse disponibili per corrispondere ai bisogni degli allievi in modo efficace, senza alcuna necessità di separarli, segregarli o dividerli. La riallocazione delle risorse umane richiede il loro utilizzo, senza eccezioni, in maniera inclusive in aula allo scopo di massimizzare l'apprendimento per il beneficio di tutti.

Come funzionano? I Gruppi Interattivi sono spesso utilizzati per l'apprendimento delle discipline portanti sebbene funzionino anche in altri ambiti, come per l'educazione fisica.

Con gli allievi in gruppo ed un adulto assegnato a ciascun gruppo, la sessione di lavoro è suddivisa in periodi brevi, di 15/20 minuti. In ciascuna fase, ciascun gruppo intraprende una specifica attività strumentale. Tali attività sono fatte a rotazione, così che in ogni sessione ogni gruppo ha sperimentato quattro sessioni, ciascuna condotta da

un adulto diverso. Lavorare in questo modo accelera l'apprendimento attraverso una grande quantità di interazioni in cui gli allievi sono coinvolti con persone simili o diverse da loro.

Tavola 1. Processo dell'attività nei Gruppi Interattivi



Come si può vedere nel diagramma in alto, il processo della sessione dei Gruppi Interattivi è il seguente:

- ☐ Ciascun bambino nel gruppo prende parte a brevi attività della durata di 15/20 minuti
- ☐ I Gruppi cooperano attraverso l'interazione dialogica (il dialogo egualitario) per mettere in atto le attività di apprendimento, vale a dire che il dialogo è rafforzato per essere una base che sviluppa il potere del ragionamento, piuttosto che porre attenzione su quanto i bambini sanno e non sanno.
- ☐ Il docente si assume tutta la responsabilità della classe e della sessione in termini di delineare e coordinare le attività, gestire la classe e fornire supporto.
- ☐ Docenti e volontari mantengono alte aspettative a riguardo degli alunni.
- ☐ I passaggi seguenti dimostrano le dinamiche della gestione dei Gruppi Interattivi:

E' stata organizzato un'attività secondo l'approccio dei Gruppi Interattivi per la SSIlg: il docente ha preparato quattro differenti attività per lavorare su aspetti linguistici svolti in classe nel corso della settimana, così da consolidare gli apprendimenti.

Attività di lettura e comprensione: un breve testo narrativo è visionato. Gli alunni leggono singolarmente e poi commentano il suo significato. Dopo, rispondono a vere domande e le correggono insieme confrontandosi tra loro.

Attività di espressione orale: utilizzando una serie di immagini che mostrano vari passaggi dall'Odissea, gli alunni devono richiamare a quali passaggi si riferiscono e spiegare esattamente cosa è successo in quella parte della storia. Ciascun alunno ha una particolare immagine. Essi devono spiegare agli altri cosa è successo utilizzando l'immagine. Il resto del gruppo controlla ciò che il compagno dice prendendo appunti, e danno suggerimenti rispetto al vocabolario, all'espressione, alla voce, al tono, alla postura, ecc...per migliorare l'espressione verbale.

Attività di espressione scritta: gli alunni scrivono una breve lettera a *Don Quixote of la Mancha* cercando di convincerlo a smettere di leggere libri di cavalleria. Devono consigliarlo, spiegargli i motivi del problema che essi prevedono. Quando hanno finito le loro lettere, se le scambiano, commentando in modo positive e negativo i loro scritti.

(1) *Attività di spelling e di vocabolario:* questa attività è organizzata come segue: 1) gli allievi scrivono un breve dettato in word sul loro pc. Lavorando insieme, devono correggere le parole in rosso o verde e trovare la forma corretta di spelling. 2) commentano le parole che non conoscono o di cui non conoscono lo spelling e per le parole che non conoscono il significato si controlla sul vocabolario. 3) gli allievi che scoprono prima il significato devono pensare a una frase usando la parola e dettarla ai propri compagni.

Le attività così impostate durano un'ora e mezza. Perciò, ogni attività dura 20 minuti. Prima della sessione l'insegnante saluta i volontari. Ciascun volontario è responsabile di un'attività e il docente li dispone sulla base delle loro preferenze. I volontari prima di cominciare chiedono chiarimenti in merito a qualche dubbio. A questo punto, la classe inizia a lavorare e ciascun volontario si accomoda ad un gruppo differente. Essi spiegano l'attività, valutano, incoraggiano e motivano gli alunni a interagire tra loro. Quando sono passati 20 minuti il docente chiede sia agli studenti di ruotare, sia ai volontari di lavorare con un altro gruppo. Il processo si ripete.

Per approfondimenti:

García-Carrión, R. & Díez-Palomar, J. (2015) Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151-166.

6.2.2. Apprendimento Dialogico nei Gruppi Interattivi

Come precedentemente menzionato, i Gruppi Interattivi hanno nel loro fulcro gli elementi chiave dell'interazione e del dialogo (apprendimento dialogico). Autori come Vygotsky, Bruner, Wells, Freire and Flecha (referimento all'Unità 2) considerano interazione e dialogo quali strumenti che mediano i processi di apprendimento. Così, I Gruppi Interattivi diventano sotto-commissioni di apprendimento reciproco che hanno lo scopo della comprensione fondata sulle pretese di validità (Elboj & Niemela, 2010; García-Carrión & Díez-Palomar, 2015).

Comprensione e intendimento

Pau e Toni, due alunni che prendono parte ad un GI spiegano qui come essi cercano di essere sicuri che tutti comprendano il problema.

Pau: *‘Ma invece di spiegare loro così, così, così, tu potresti aiutarli dicendo...ehi! Che ne pensate?, così la questione viene dibattuta fino a raggiungere una buona conclusione con valide ragioni.’*

Toni: *‘Oppure, dopo, dopo la fase di correzione, c'è qualcuno che non ha raggiunto la stessa conclusione o qualcuno che non è in accordo rispetto alla stessa.’*

Pau: *‘allora devi dire, “e’ così” ... e cerchiamo di far loro intendere che è quella la conclusione per un numero di ragioni che noi elencheremo.’*

Validità del ragionamento

Un bambino che prende parte ai GI dice: *‘Noi parliamo tutti tra di noi e vediamo dall'interno come gli altri si erano sbagliati, poi ci incontriamo e facciamo una revisione per mettere in luce dove erano nostri errori per non ripeterli più. Tutti parliamo tra noi in modo corretto, nessuno alza la voce, non ci sono litigi.’*

Gli adulti prendono parte ai GI per migliorare le interazioni dialogiche. Essi contribuiscono con la loro intelligenza culturale ai processi di apprendimento, adottano relazioni basate sulla solidarietà e contribuiscono a fare superare gli stereotipi. (Tellado & Sava, 2010; Valls & Kyriakides, 2013). Frequentemente madri e nonne, per esempio, prendono parte ai GI ed aiutano gli allievi a risolvere i problemi o i compiti di lettura che non erano mai riusciti a portare a termine. Il loro compito è quello di incoraggiare gli allievi ad aiutarsi per portare avanti il proprio lavoro, ciò non vuol dire che essi debbano essere esperti in materie disciplinari. In molti casi, la conoscenza che essi hanno acquisito nelle loro situazioni di vita dovrebbe essere utilizzato, per esempio, quando i parenti degli alunni immigrati hanno una buona padronanza dell'inglese o di un'altra lingua. Di nuovo, il loro ruolo è quello di adottare qualità ed interazioni egualitarie tra gli allievi per aiutarli nei loro impegni.

Un esempio di volontari che adottano interazioni:

I volontari incoraggiano gli allievi nello sforzarsi ad intervenire ed aiutare gli altri a comprendere come risolvere quell particolare compito:

‘No, ma spiegare loro perché, parlando tra voi, anche se voi conoscete la risposta, dovete fare in modo che anche gli altri dicano ciò che pensano.’

6.2.3. In breve: Cosa è un GI e cosa non è.

Per chiarire la potenziale confusione nei modelli applicazione dei GI, il grafico seguente riassume quali sono le caratteristiche della Azioni Educativo/Formative a garanzia del Successo per tutti (Successful Educational Action), così come le caratteristiche di altri approcci che potrebbero essere confuse con esse.

COSA SONO?	COSA NON SONO?
Un modo di organizzare la classe	Una metodologia
Piccoli gruppi eterogenei di alunni raggruppati per includere differenti livelli di apprendimento, cultura, genere, ecc...	Gruppi Cooperativi
Gruppi in cui le relazioni tra gli allievi sono stabilite attraverso il dialogo egualitario.	Gruppi Flessibili
Ciascun gruppo contiene un adulto: docente, parente, volontario, ecc... l'apprendimento degli alunni dipende più dalle interazioni dell'intera comunità che dalle tradizionali interazioni all'interno della classe.	Dividere la classe in gruppo con solo un adulto, il docente, quale referente.
La partecipazione dei volontari in classe fornisce un miglioramento delle opportunità di apprendimento aumentando così la motivazione ad apprendere da parte degli alunni e creando un clima favorevole e	Solo per alunni con scarsi livelli di apprendimento, precedentemente allontanati dal gruppo classe.

positivo rispetto al lavoro.

Tutti i bambini del gruppo lavorano allo stesso compito. Gruppi di livello omogenei, senza spostare gli alunni dall'aula.

Docenti e volontari mantengono alte le aspettative sugli alunni. Gruppi eterogenei in una classe che includono gli allievi con le performance più alte.

Tutti i bambini apprendono, specialmente quelli capaci, perchè aiutando gli altri fanno un esercizio di metacognizione che aumenta il consolidamento della conoscenza tanto da diventare capaci di spiegare agli altri. In gruppi eterogenei, bambini che parlano lingue differenti, hanno compiti diversi.

Non esiste interazione tra allievi mentre il compito è intrapreso.

Fonte: Learning Communities website (Checked on April 2016).

Inoltre, qui di seguito, un sunto dei ruoli tra docenti e volontari:

DOCENTE

- ORGANIZZA LA CLASSE
- DEFINISCE I GRUPPI
- PREPARA LE ATTIVITA'
- PREPARA I PROSPETTI PER LA VALUTAZIONE
- E' GUIDA PER I VOLONTARI
- STABILISCE I TEMPI PER LE ATTIVITA'
- FA DA SUPERVISORE NEL CORSO DELLE ATTIVITA' DEI GL.
- **NON E' UN VOLONTARIO
DUNQUE NON PARTECIPA ALLE
ATTIVITA' DI CAISCUN GRUPPO**
- STABILISCE I CRITERI DI VALUTAZIONE

VOLONTARIO

- E' RESPONSABILE DELLE ATTIVITA' DEL GRUPPO CON CUI LAVORA
- SPIEGA L'ATTIVITA' DA SVOLGERE AL GRUPPO CON CUI LAVORA
- FACILITA LE INTERAZIONI ALL'INTERNO DEL GRUPPO
- FA IN MODO CHE TUTTI PARTECIPINO ALL'ATTIVITA'
- STIMOLA LA COOPERAZIONE
- FA IN MODO CHE I BAMBINI NON SI PRENDANO IN GIRO E NON COPINO TRA LORO
- ATTRIBUISCE I RUOLI PER IL TUTORAGGIO TRA PARI
- FA DA SUPERVISORE E DA SUPPORTO
- RACCOGLIE LE ATTIVITA' DI TUTTI E LE CONSEGNA AL DOCENTE
- INFORMA IL DOCENTE DELL'ANDAMENTO DELL'ATTIVITA'
- COLLABORA NELLA VALUTAZIONE
- **NON E' UN DOCENTE!**

6.2.4. Impatto dei GI

Le Azioni Educativo/Formative a garanzia del Successo di tutti - Successful Educational Actions (SEAs)- sono quelle che migliorano gli esiti in tutti i settori: negli apprendimenti strumentali e nei risultati scolastici, nella sfera emotiva, nello sviluppo dei sentimenti e, nei valori (Flecha, 2015). I GI raggiungono tali esiti senza tenere in conto come sono messe in atto le performances dei processi, in tutti i contesti e a tutti i livelli del sistema di Istruzione e Formazione. Inoltre, a riguardo dell'apprendimento strettamente scolastico, le ILSS. fanno esperienza del miglioramento interno e della valutazione sterna attraverso la somministrazione dei tests diagnostici.

Un esempio tratto dall'esperienza dell'Istituto Gregorio Salvador:

‘I tests diagnostici mostrano un miglioramento nelle abilità linguistiche rispetto al 2006-2007 (il progetto è iniziato nel 2007-2008). Stessi miglioramenti nell’ambito logico-matematico, delle scienze naturali e delle scienze umane.’

Sánchez, J.L. (2011) Actuaciones Educativas de éxito. Suplemento *Escuela*, 1, 3-4

Il grafico seguente mostra I risultati dei test esterni in matematica selezionati tra le fonti del progetto INCLUD-ED dopo l’attivazione dei GI e delle SEAs dall’a.s. 2006/07.

Fonte: risultati INCLUD-ED

Il progetto ChiPE : la scuola che lascia parlare i bambini

Il ChiPE (epistemologia personale dei bambini: la capitalizzazione delle conoscenze dei bambini e delle loro famiglie all’interno della scuola per un insegnamento/apprendimento efficace) è un progetto realizzato dall’UE allo scopo di testare i metodi del progetto INCLUD-ED. In modo specifico, il gruppo ChiPE ha pianificato di stabilire se le SEAs - Successful Education Actions- avrebbero funzionato nel Regno Unito. Tale studio è stato ulteriormente ampliato per testare se tali applicazioni avessero rafforzato la conoscenza personale degli allievi e le loro idee attraverso l’interazione con il punto di vista di altri studenti.

I ricercatori hanno studiato sei scuole primarie britanniche e due spagnole in varie località con vari livelli socio-economici di accoglienza. Un totale di 14 docenti, 13 adulti e 350 alunni.

Gli esperimenti hanno mostrato un capovolgimento della relazione tradizionale docente/discente, dalla risposta dell’80% degli allievi. Tale testo alquanto complesso generalmente ha giustificato la conoscenza culturale dei bambini attraverso l’interazione. L’intervista è stata tenuta per almeno un’ora.

Il gruppo di progetto ha concluso che l’ambiente dialogico centrato sul bambino migliora i risultati scolastici, produce costrutti linguistici complessi ed incoraggia gli studenti a portare avanti la propria conoscenza. Inoltre, tale tecnica nell’essere indagata ha visto produrre una discussione morale, su argomenti taboo o complessi da affrontare, conducendo ad una relazione sociali positive. I genitori si sono dimostrati fortemente in favore rispetto a tali esperienze e i docenti erano positivamente sorpresi dei risultati degli alunni, del loro livello di coinvolgimento e del loro entusiasmo.

Informazioni sul progetto ChiPE sono disponibili su:

http://cordis.europa.eu/result/rcn/175142_en.html

Per spiegare tali esiti dobbiamo andare indietro ai principi dell’apprendimento dialogico: è attraverso il dialogo che si raggiunge un’eccellenza ulteriore. E’ attraverso il dialogo e la solidarietà che tutti apprendono, anche coloro che hanno difficoltà. Gli allievi che raggiungono buoni risultati imparano di più perchè spiegano le loro conoscenze ai loro compagni (metacognizione). Tale esercizio metacognitivo

contribuisce al consolidamento della conoscenza e, allo stesso tempo, migliora la competenza comunicativa e la pratica dei valori.

Un esempio dall'esperienza della Paideuterion School:

Va sottolineato a livello primario, quando qualcuno finisce il proprio lavoro, non mette in mostra di averlo fatto per prima, ma chiede se qualcuno ha bisogno di essere aiutato. Un volontario ha detto: 'gli alunni lavorano ad un ritmo molto alto, non tentano di abbandonare gli esercizi a metà o di farli completare agli altri ma tutto avviene in modo naturale. Non è necessario dire loro nulla; non devo dire come devono comportarsi. E' sorprendente.'

Vázquez, T. & Cidoncha, G. (2011). ¿Este año hacemos grupos? Suplemento *Escuela*, 1,5.

Pertanto, i GI generano un enorme senso di solidarietà nella pratica quotidiana che va oltre alle aspettative. Tale solidarietà è messa in atto in tutto l'ambiente dell'organizzazione. Assistere gli altri settimana dopo settimana realizzano una convivenza efficace ed effettiva nell'intera organizzazione.

Per approfondimenti:

Elboj, C. & Niemela, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom. The case of interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.

García-Carrión, R., & Díez-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151-166

INCLUD-ED Consortium (2009). Actions for success in schools in Europe. Brussels: European Commission

6.3. Bibliografia.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información [Dialogic learning in the Information Society]*. Barcelona: Hipatia.

Braddock, J. H., & Slavin, R. E. (1992). Why ability grouping must end: Achieving excellence and equity in american education. *Common Destiny Conference*, John Hopkins University, Baltimore, MD, USA.

- CHIPE project (2013-2015). Children's personal epistemologies: Capitalizing children and families knowledge in schools towards effective learning and teaching. 7th Framework Programme. People. Directorate-General for Research, European Commission.
- CREA. (2009-2011). *MIXSTRIN: Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: 'Mixture', 'Streaming' e inclusión*
- Dewey, J. (1930). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Elboj, C., & Niemela, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom. the case of interactive groups. *Journal of Psychodidactics*, 15(2), 177-189.
- European Commission. (2006). *Commission staff working document. accompanying document to the communication from the commission to the council and to the european parliament. Efficiency and equity in European education and training systems*.
- Flecha, A. (2013). Healthier Lives for European Minority Groups: School and Health Care, Lessons from the Roma. *International Journal of Environmental Research and public Health*, 10(8), 3089-3111.
- Flecha, R. (Ed.) (2015) *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Berlin: Springer.
- Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural [The new cultural inequality]*. Barcelona: El Roure.
- García-Carrión, R., & Díez-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151-166
- INCLUD-ED. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, IFIIE, European Commission, Estudios CREADE.
- INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- INCLUD-ED Project. (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.
- Molina, S. (2007). *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad [Interactive Groups: a practice within Learning Communities for the inclusion of disabled students]*. (Unpublished) Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universitat de Barcelona.

- Molina, S., & Ríos, O. (2010). Including students with disabilities in Learning Communities. *Psychology, Society & Education*, 2 (1), 1-9.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New York: Vail-Ballou Press.
- Tellado, I. & Sava, S. (2010). The Role of Non-Expert Adult Guidance in the Dialogic Construction of Knowledge. *Journal of Psychodidactics*, 15 (2), 163-176
- Valls, R. & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: How diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.
- Wößmann, L., & Schütz, G. (2006). Efficiency and equity in European education and training systems. *Analytical report for the European Commission prepared by the European expert network on economics of education (EENEE) to accompany the communication and staff working paper by the European Commission under the same title*, 26.4.2006.