



SYNERGY AND ENVIRONMENT TO  
EMPOWER DECENTRALISED SCHOOLS

# TOOLKIT GREEN S.E.E.D.S.

## MODULO 2 Seeds for Teaching

### UNITA' I Metodologie di insegnamento-apprendimento per la diversità



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

## RESPONSABILE DELL'IOI "TOOLKIT GREEN S.E.E.D.S."

Ángeles Parrilla Latas (University of Vigo)

### AUTORI

CIES-UVigo, ES

Ángeles Parrilla Latas | Manuela Raposo Rivas | Esther Martínez Figueira |  
Silvia Sierra Martínez | Almudena Alonso Ferreiro | María Zabalza Cerdeiriña |  
Isabel Fernández-Menor | Adoración de la Fuente Fernández

SYNTHESIS CENTER FOR RESEARCH AND EDUCATION LTD, CY

### RESPONSABILI DELLE ATTIVITA' FORMATIVE E DEI TEST

Giulia Benvenuto (IC Bosco Chiesanuova, IT) | Alice Dalle (Région Vallée d'Aoste/Regione Valle d'Aosta, IT) | Golfo Kateva (Synthesis Center, CY) | Noemi Nieto Blanco (University of Vigo) |  
Miljenka Padovan Bogdanović (Srednja Skola Vela Luka, HR) | Eftychia Vlysidou (Dieftinsis Defterovathmias Ekpedefsis Chiou, GR)

### PROGETTO

GREEN S.E.E.D.S. - Synergy and Environment to Empower Decentralised Schools,  
[www.greenseeds.eu](http://www.greenseeds.eu)

### COORDINATRICE DEL PROGETTO

Maria Carla Italia (Glocal Factory, Italy)

### PARTNERSHIP

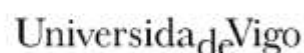
Questo documento fa parte delle 15 unità del "Toolkit GREEN S.E.E.D.S.", Intellectual Output n.1 del progetto. È stato coordinato dall'Università di Vigo e realizzato con l'apporto di tutti i Partner, che hanno curato la formazione e il testing sui contenuti del toolkit. Le Unità sono state sviluppate da settembre 2019 a fine gennaio 2020. La formazione successiva, in due fasi, si è svolta in due fasi, fino alla fine di giugno 2020:

1. Formazione dei responsabili nazionali (5-6.03.2020)
2. Formazione degli insegnanti a livello locale (1.04.2020 – 31.06.2020)

### COME CITARE IL DOCUMENTO

CIES-UVigo, *Unità 1 – Metodologie di insegnamento-apprendimento per la diversità, Modulo 2 – Seeds for Teaching*, "Toolkit GREEN S.E.E.D.S.", Progetto GREEN S.E.E.D.S. - Synergy and Environment to Empower Decentralised Schools, 2020

### PARTNERS



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

## UNITA' 2.1

# METODOLOGIE DI INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO CHE RICONOSCONO E VALORIZZANO LA DIVERSITA'

*I metodi che hanno un successo permanente nell'educazione formale . . . ritornano al tipo di situazione che provoca la riflessione fuori dalla scuola nella vita ordinaria. Danno agli alunni qualcosa da fare, non qualcosa da apprendere; e il fare è di natura tale da richiedere il pensiero, o l'annotazione intenzionale di connessioni; l'apprendimento risulta naturale (Dewey 1944, p. 154).*

Siamo abituati ad utilizzare modelli statistici per definire cosa sia "normale" nella nostra vita quotidiana. Di conseguenza, la differenza e la diversità sono definite dalla loro eccezionalità e marginalità. Tuttavia, gli studi sociologici ed educativi criticano quest'idea di normalità statistica perché alienano le persone e impongono l'uniformità e negano ciò che ci rende umani, che è la Diversità. Non ci sono due persone identiche (diversità interindividuale), anche se spesso ci sono somiglianze significative. Non siamo la stessa persona per tutta la vita (diversità intra-individuale); siamo veramente diversi quando abbiamo 2, 14 o 61 anni. Questo avviene anche nel campo dell'educazione. Non ci sono classi o gruppi composti da studenti omogenei. Sebbene possano condividere un'aula ed essere allo stesso livello, gli studenti sono diversi in termini di atteggiamento, stile di apprendimento, aspettative, ecc.

Come in ogni contesto sociale, le classi sono spazi di diversità.

Il modo in cui un insegnante pianifica il processo di insegnamento e di apprendimento dipende da come vede e concepisce queste differenze. La diversità viene ignorata quando la pianificazione è fatta sulla base di uno studente "ideale" o "tipico". Al contrario, la diversità è riconosciuta quando la pianificazione è adattata alle differenze tra gli studenti in termini di caratteristiche ed esigenze.

La diversità, tuttavia, non deve essere solo riconosciuta; come molti autori nel campo dell'educazione inclusiva hanno sottolineato, deve anche essere valorizzata (Ainscow e Messiou, 2016). La diversità insita in ogni classe offre vantaggi significativi in termini di apprendimento degli studenti. Nel caso di aule in contesti rurali, isolati o di piccole dimensioni, questa diversità è

ancora più notevole, poiché è comune che ci siano diversi livelli di istruzione nella stessa classe, che sono spesso multigrado o multilivello.

L'eterogeneità in sé non è di per sé vantaggiosa. Affinché la diversità e le differenze tra gli studenti siano vantaggiose per quanto riguarda l'apprendimento, gli insegnanti devono promuovere l'interazione tra studenti di età diverse, valutarle e sviluppare strategie di insegnamento basate su queste differenze al fine di stimolare un apprendimento significativo, collaborativo e inclusivo. Questa unità didattica si occupa di questo aspetto, presentando la necessità di rispondere alla diversità diversificando, optando per strategie di insegnamento che vedono la

classe come uno spazio di insegnamento-apprendimento dove c'è una diversità di studenti, livelli e metodi di apprendimento.

In questa unità presenteremo e analizzeremo tre strategie di insegnamento che sono state usate con successo in contesti di diversità e che accettano la necessità di promuovere l'apprendimento attivo e partecipativo. Queste strategie sono progettate per lavorare con studenti diversi, sulla base dell'idea che le differenze degli studenti arricchiscono l'apprendimento. Le strategie da esaminare sono l'apprendimento cooperativo, il tutoraggio tra pari e l'apprendimento basato su progetti.

## 2.1. Quali strategie diversificano l'insegnamento?

### 2.1.1. APPRENDIMENTO COOPERATIVO

È lunedì e un insegnante in un'aula pluriclasse inizia la lezione chiedendo:

"*Qualcuno ha visto la partita di calcio ieri?*". La maggior parte degli studenti alza la mano. Era da ricordare nei libri di storia, dicono gli esperti e tutti concordano sul fatto che sia stata una festa per gli occhi. Dopo un'analisi generale, iniziano a valutare alcune azioni. Sulla base della conversazione degli studenti, l'insegnante propone una simulazione:

"*Ora vi faccio vedere un video di alcune fasi della partita. Voglio che lo guardiate come se foste un allenatore di una delle squadre. Analizzate il ruolo di ogni giocatore e il suo contributo al risultato della sua squadra. Potreste chiedervi perché farlo. Per prima cosa, guardiamo il video e poi lo analizziamo. Vi dirò perché dopo la simulazione*".

Gli studenti guardano diversi passaggi e commentano i ruoli dei calciatori coinvolti. Comincia a diventare chiaro il risultato delle diverse azioni dei giocatori che, in modo coordinato, giocano ruoli diversi, passando la palla l'uno l'altro, dirigendosi verso la porta. In questo processo, il ruolo di ciascuno di loro è diverso, a seconda della loro posizione (attaccante, centrocampista, portiere, ecc.). Il miglior contributo di un giocatore non si ottiene in condizioni di isolamento, ma è il risultato della partecipazione con i propri compagni di squadra.

Quando questa analisi è terminata, l'insegnante spiega loro i vantaggi di lavorare in gruppi eterogenei e dice loro che useranno strategie di lavoro molto simili a quelle che hanno appena visto nel video per l'attività successiva.

I gruppi cooperativi sono strategie di insegnamento-apprendimento che creano una struttura di apprendimento e una dinamica di gruppo che permette non solo di condividere la conoscenza, ma anche di essere il risultato dell'interazione e della cooperazione tra pari (Kagan, 1994).

L'apprendimento cooperativo si basa su due presupposti fondamentali:

- ◆ In primo luogo, sul fatto che l'apprendimento richiede una partecipazione diretta e attiva degli studenti. Nessuno può imparare per qualcun altro. Si può comunque aiutare con l'apprendimento.
- ◆ In secondo luogo, la collaborazione e l'aiuto reciproco, se realizzati correttamente, permettono di raggiungere migliori obiettivi di apprendimento; ci permettono di imparare di più e meglio.

La discussione di gruppo, e il conflitto cognitivo, che si genera quando due

punti di vista diversi, o opposti, si scontrano, non solo ci permettono di imparare cose nuove sugli altri, ma rettificano, consolidano e riaffermano ciò che è già stato appreso. Il conflitto cognitivo è un fenomeno psicologico definito per contrasto causato dall'incompatibilità tra i preconcetti e i significati precedenti di uno studente in relazione a un fatto, un concetto, una procedura, ecc. e i nuovi significati forniti dal processo di insegnamento-apprendimento. Il conflitto cognitivo diventa così un fattore fondamentale per rendere più dinamico l'apprendimento.

Affinché un gruppo cooperativo funzioni, devono essere inclusi almeno i seguenti elementi (Kagan, 1994):

1. Passaggio da una struttura di ricompensa competitiva a una di tipo cooperativista. Questa espressione si riferisce alle conseguenze per il successo degli studenti che si basano su quanto vanno bene gli altri studenti. In un ambiente di apprendimento

competitivo, il successo degli studenti dipende dal fare meglio dei loro coetanei. L'opposto è vero per l'apprendimento cooperativo, in cui il successo degli studenti è reciprocamente vantaggioso. Infine, vengono fornite strutture di ricompensa individuali quando i risultati degli studenti sono completamente indipendenti da quelli dei loro pari.

2. Passaggio da una struttura basata sul lavoro individuale a una struttura di

attività basata su studenti che interagiscono in piccoli gruppi.

3. Passaggio da una struttura in cui l'autorità è centralizzata nell'insegnante ad una in cui l'autorità spetta alla classe.

Tuttavia, quando si lavora in gruppo si confonde spesso il modo più tradizionale di lavorare insieme con la proposta di gruppi di apprendimento cooperativo. La differenza tra i due è comunque notevole, come si vede di seguito.

GRUPPO DI APPRENDIMENTO COOPERATIVO	GRUPPO DI APPRENDIMENTO TRADIZIONALE
Interdipendenza positiva	Interdipendenza non positiva
Responsabilità personale	Responsabilità personale non garantita
Abilità cooperative insegnate direttamente	Abilità cooperative allenare in modo spontaneo
Leadership condivisa e divisione delle responsabilità	Leadership imposta. Responsabilità non necessariamente divise
Ogni membro contribuisce al successo del proprio gruppo	Il successo della squadra a volte dipende dal contributo di uno solo o pochi dei suoi membri
Osservazioni e feedback da parte del formatore del gruppo, che lavora in modo cooperativo all'interno della classe	Il formatore non segue, o segue solo occasionalmente, lo sviluppo del lavoro di gruppo
Il gruppo esamina come funziona e propone obiettivi di miglioramento	Il gruppo non valuta sistematicamente come funziona

## 2.1.2. PEER TUTORING

L'insegnante ha notato che dopo aver spiegato i pronomi personali alcuni studenti hanno delle lacune sul loro uso. Capiscono che si tratta di un argomento complesso, fondamentale per l'apprendimento degli studenti. Invece di ripetere la spiegazione, suggeriscono quanto segue:

*"Dedicheremo un po' più di tempo ai pronomi personali. Ora lavorerete in coppia. Uno di voi sarà l'insegnante e l'altro lo studente. L'insegnante deve spiegare, usando altre parole e altri esempi, quali sono i pronomi e come usarli. Il compagno di classe che interpreta il ruolo dello studente può fare al suo partner, l'insegnante, qualsiasi domanda sull'argomento".*

Dopo di che l'insegnante assegna agli studenti i loro partner e inizia l'attività.

La strategia utilizzata in questo esempio dall'insegnante è il peer tutoring. Ci si affida ai propri studenti per approfondire l'argomento insegnato. Con questa tecnica, alcuni studenti aiutano gli altri. Il rapporto che si instaura tra i partner è complementare e asimmetrico. Si basa sulle loro differenze. L'insegnante aveva deciso in precedenza la composizione delle coppie, con l'obiettivo di associare gli studenti con una solida base di conoscenza sull'argomento con quelli che non ce l'hanno.

Si tratta di classi multilivello che spesso hanno studenti di età diverse, e quindi di diversi livelli di maturità e di sviluppo cognitivo, oltre a un'ampia gamma di conoscenze; questo offre agli studenti l'opportunità di insegnare gli uni agli altri.

Il peer tutoring è una varietà di apprendimento cooperativo basato sulla

creazione di coppie di studenti con un rapporto asimmetrico e un obiettivo comune, condiviso e conosciuto. Questa strategia mira ad adattarsi alle differenze individuali stabilendo un rapporto didattico tra i partecipanti. Uno degli studenti svolge il ruolo di insegnante e l'altro quello di studente. L'insegnante insegna e lo studente apprende (entrambi i ruoli possono essere cambiati); questa relazione è normalmente guidata dal formatore (Topping, 2015).

Il peer tutoring sviluppa molte abilità. Non solo risolve un problema di apprendimento, ma rafforza anche l'interazione sociale. Entrambi gli studenti traggono beneficio da questa relazione. Lo studente-insegnante sviluppa ulteriormente le proprie conoscenze sull'argomento, lavorando, tra l'altro, sulle capacità di comunicazione e di organizzazione.

Lo studente che svolge il ruolo di studente riceve un'attenzione personalizzata per chiarire eventuali dubbi sull'argomento.

I vantaggi per lo studente-insegnante possono essere riassunti come segue: Un aumento del coinvolgimento, della responsabilità e dell'autostima.

- Un maggiore controllo dei contenuti e dei compiti, e una migliore organizzazione di ciò che conosce per poterlo trasmettere.
- Consapevolezza delle proprie lacune e degli errori di apprendimento e dell'individuazione e correzione di quelli del partner.
- Miglioramento delle capacità psico-sociali e di interazione.

Per lo studente-studente, i benefici sono individuati nel:

- Miglioramento scolastico (aumento del tempo di studio,

della motivazione e della frequenza).

- Maggiore adattamento psicologico (diminuzione dell'ansia, della depressione e dello stress)

Cosa bisogna considerare quando si organizza un tutoraggio tra pari? È stato dimostrato che, affinché le sessioni di peer-tutoring abbiano successo, devono essere soddisfatte le seguenti condizioni:

1. Ogni sessione deve essere molto strutturata, il che significa dover spiegare chiaramente i contenuti e i passi da seguire.
2. I contenuti della lezione devono scaturire da ciò su cui si sta lavorando in classe; in altre parole, devono essere direttamente correlati.
3. Bisogna assicurarsi che ogni contenuto e ogni abilità siano stati assimilati prima di passare a quelli successivi.
4. Le sessioni devono essere brevi (circa mezz'ora) e continue.

### 2.1.3. APPRENDIMENTO BASATO SU PROGETTI

L'insegnante oggi arriva in classe e dice:

*"In base a quello che abbiamo studiato sulla cultura che ci circonda, dovrete fare un progetto di gruppo. Ogni gruppo decide su quale argomento vuole lavorare. Fate ricerche al di fuori della classe, su altri libri, consultate dei professionisti, osservate, ecc. Il progetto deve essere scritto, in un dossier arricchito di immagini. Infine, dovrete difendere questo progetto in pubblico, presentandolo al resto della classe".*



Attraverso progetti di lavoro, l'insegnante permette ad ogni gruppo di adattare i contenuti ai propri interessi e di autogestire ciò che farà e come lo farà. I progetti permettono anche di creare gruppi misti e a più livelli. Così, ogni progetto seguirà un percorso diverso, a seconda dell'approccio di ogni gruppo e delle sue esigenze.

Una delle metodologie partecipative attive che possono essere utilizzate per rafforzare i benefici pedagogici nelle classi con studenti di grado diverso è il Project-Based Learning (PBL). Le radici di questo approccio possono essere trovate nell'approccio costruttivista di psicologi ed educatori come Vygotsky, Piaget,

Bruner, Kilpatrick o Dewey. Il Project-Based Learning è un lavoro e un metodo di apprendimento olistico, sistematico, riflessivo e meta-cognitivo basato su una domanda o una sfida. Significa svolgere un gruppo di attività orientate alla risoluzione di tale domanda, problema o sfida, coinvolgendo lo studente nella progettazione e pianificazione del processo di apprendimento, nel processo decisionale e nello sviluppo di processi di indagine, esplorazione e ricerca (Duch, Groh, & Allen, 2001). Allo stesso tempo, promuove il lavoro autonomo, che comporta la creazione di un prodotto finale che viene presentato ai compagni di classe e all'insegnante.

## 2.2. Come possiamo metterlo in pratica?

L'apprendimento basato sui progetti è una risorsa metodologica che ha comportato cambiamenti organizzativi in classe e decisioni importanti nell'area della programmazione. Ogni progetto

segue un percorso distinto ed è pianificato in funzione degli interessi, delle conoscenze pregresse e delle esperienze degli studenti.

*Los Olivos* è una scuola pluriclasse rurale che lavora su progetti. Tutti vi partecipano, dagli studenti più giovani (tre anni) ai genitori e agli altri membri della comunità educativa.

Per scegliere i progetti si tiene un'assemblea, con problemi o sfide da affrontare che vengono selezionati con un voto. Gli studenti pensano e riflettono su quali argomenti vorrebbero lavorare nei due giorni che precedono l'assemblea. Queste idee vengono aggiunte ad una lavagna comune, in modo da poterle condividere con i compagni di classe e da permettere a tutti di iniziare a pensare alle stesse idee.

In assemblea, ogni studente che lo desidera può presentare le proprie idee, indicando le ragioni per cui la sua proposta deve essere votata e indicando ciò che può offrire agli studenti di classi di diverso livello

Vengono presi in considerazione, in genere, una serie di passaggi che si possono adattare, come i seguenti:

1. Selezionare un argomento che deve essere svolto solo dagli studenti o tramite i suggerimenti dell'insegnante. Si consiglia di iniziare ponendo una semplice domanda (ad es. Quando è arrivata la luce elettrica nelle città?) che implica una sfida, l'interconnessione di diverse discipline (fisica, scienze sociali, arte, letteratura, ecc.) oltre che creatività e lavoro collaborativo degli studenti.
2. Identificare ciò che gli studenti sanno sull'argomento: cosa fanno gli studenti sull'argomento selezionato?
3. Definire cosa studiare: cosa vogliamo sapere su questo argomento?
4. Iniziare a raccogliere informazioni sull'argomento: gli studenti iniziano a cercare informazioni per risolvere il "problema-sfida" in questione.
5. Iniziare a sintetizzare ciò che è stato appreso. Un indice di lavoro o una mappa concettuale su ciò che è stato appreso e come viene implementato. Si può anche creare una mappa dei contenuti, mettendo a disposizione di tutti quanto appreso.
6. Comunicare queste informazioni attraverso una varietà di metodi e realizzando prodotti basati sulle attività. Il termine del progetto può essere un momento per organizzare diverse attività, come le chat tra famiglie e studenti, la proiezione di un video o la mostra del lavoro e dei murali creati durante il progetto, ecc.
7. Valutare l'intero processo.

## ***PROVATE NELLA VOSTRA CLASSE***

Per quanto queste tre strategie analizzate sopra siano senza dubbio molto utili, presentano anche alcune difficoltà su cui riflettere sia per gli studenti che per gli insegnanti. Diversificare le classi significa uscire dalla propria "comfort zone" dalle proprie sicurezze che sono rassicuranti, e assumere uno spirito di indagine e critica nei confronti della realtà stessa e dell'attività professionale.

Le strategie esaminate significano che gli insegnanti devono cambiare il modo in cui sono gestite le classi. Alcuni insegnanti ritengono di avere il controllo della classe e che il tempo necessario



amenti quando vengono utilizzate metodologie tradizionali. Inoltre, gli studenti che utilizzano queste strategie possono presentare difficoltà quando interagiscono con i compagni, impiegando più tempo del previsto nell'accesso e sviluppo delle informazioni.

Pensate alle tre strategie proposte e considerate come potrebbero essere utilizzate nella vostra classe. Uno di loro vi sarebbe utile nell'insegnamento? Perché? Potete creare una mappa che ne illustri i vantaggi e gli svantaggi nel contesto della vostra situazione?

## BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M. & Messiou, K. (2016). *Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity*. School Effectiveness and School Improvement. 27, 1, p. 45-61.

Dewey, J. (1944). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: The Free Press.

Duch, B. J., Groh, S. E, & Allen, D. E. (Eds.). (2001). *The power of problem-based learning*. Sterling, VA: Stylus.

Kagan S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente: Resources for Teachers.

Topping, K. (2015). *Peer tutoring: old method, new developments*. Childhood and Learning. Journal for the Study of Education and Development, Vol. 38, No. 1, 1-29.

## PER APPROFONDIRE

### INGLESE

Nilson, L. B. (2010). *Teaching at its best: A research-based resource for college instructors* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

### SPAGNOLO

Bustos, A. (2008). *Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado*. Revista de educación, 352, pp. 353-378.

Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.

Pujolás, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.

