

Il lavoro di gruppo, artefatto culturale e mediatore didattico nel processo di insegnamento-apprendimento nella formazione universitaria

The group work, cultural artifact and mediator didactic in the teaching-learning process in Higher Education*

Raffaella Tore

Researcher M-Ped/03 | Department of Philosophy "Piero Martinetti" | University of Milan | raffaella.tore@unimi.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Tore, R. (2024). The group work, cultural artifact and didactic mediator in the teaching-learning process in Higher Education. *Pedagogia oggi*, 22(2), 176-186. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-22>

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022024-22>

ABSTRACT

The learning process, in Higher Education, requires the active engagement of students who build their own representations thanks to interactions with the context in which they work, implementing soft skills necessary for managing their personal and professional future (Unesco, 2015). In this regard, Vygotskij (1931/2014) reminds us that learning is socialized in the Zone of Proximal Development (ZPD) through meaningful relationships and it is mediated by cultural artefacts (Venet, Correa Molina, Saussez, 2016). With respect to these assumptions the contribution investigates, in secondary analysis, three studies (Tore, 2020; Tore, Tino, Fedeli, 2021ab) to answer the following questions: is group work in Higher Education as cultural artifact, an effective didactic mediator in the teaching-learning process? What impact does it have on the ZPD, with what consequences? Through qualitative analysis of the data, it emerged that the training experience can be used in Higher Education because group work amplifies individual competences (Consiglio dell'Unione Europea, 2018).

Il processo di apprendimento nella formazione universitaria richiede un impegno attivo degli studenti che costruiscono le proprie rappresentazioni grazie alle interazioni con il contesto nel quale operano implementando atteggiamenti competenti necessari per la gestione del proprio futuro personale e professionale (Unesco, 2015). A questo proposito Vygotskij (1931/2014) ci ricorda che l'apprendimento è socializzato nella Zona di Sviluppo Prossimale attraverso relazioni significative ed è mediato da artefatti culturali (Venet, Correa Molina, Saussez, 2016). Rispetto a questi presupposti il contributo indaga, in analisi secondaria, tre studi (Tore, 2020; Tore, Tino, Fedeli, 2021ab) per rispondere alle seguenti domande: il lavoro di gruppo nella formazione universitaria, come artefatto culturale, è un mediatore didattico efficace nel processo di insegnamento-apprendimento? Quale impatto determina nella Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP), con quali ricadute? Attraverso l'analisi qualitativa dei dati, è emerso che l'esperienza è spendibile nella formazione universitaria perché il lavoro di gruppo amplifica le competenze dei singoli (Consiglio dell'Unione Europea, 2018).

Keywords: higher education | group work | zone of proximal development | active learning | metacognitive skill

Parole chiave: formazione universitaria | lavoro di gruppo | zona di sviluppo prossimale | apprendimento attivo | competenza metacognitiva

Received: July 31, 2024

Accepted: November 26, 2024

Published: December 20, 2024

* Questa ricerca è stata finanziata dal Dipartimento di Filosofia "Piero Martinetti" dell'Università degli Studi di Milano nell'ambito del progetto "Dipartimenti di Eccellenza 2023-2027" attribuito dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR).

Corresponding Author:

Raffaella Tore, raffaella.tore@unimi.it

Introduzione

Nella specie umana lo sviluppo del cervello è strettamente collegato ai processi apprenditivi ma la dotazione genetica alla nascita non è sufficiente a garantirne la sopravvivenza infatti sono i processi di apprendimento, che si realizzano nell'interazione fra genotipo e ambiente, a sopperire a questa incompletezza innescandone lo sviluppo tramite gli stimoli del contesto naturale e culturale (Siegel, Sapru, 2019). Possiamo dire che nel rapporto con la realtà l'uomo elabora segni o forme di espressione ai quali attribuisce determinati significati e di cui si serve per definire e concettualizzare i problemi, sviluppando abilità e atteggiamenti competenti a partire dalle proprie conoscenze (Caprin, Zudini, 2015; Consiglio dell'Unione Europea, 2018).

Già Vygotskij, nel 1934, in *Pensiero e Linguaggio*, riflettendo sui rapporti fra sviluppo e apprendimento nel periodo infantile definisce questi tipi particolari di segni "mediatori simbolici o stimoli-mezzo" (Caprin, Zudini, 2015, p. 38) fra cui il più importante è il linguaggio che permette al bambino di assimilare la realtà oggettiva nel suo contesto di vita. Come strumento psicologico è fondamentale per lo sviluppo della mente perché consente di comunicare con gli altri, di guidare il pensiero e rappresentare la realtà. È un artefatto culturale che caratterizza tutte le società ed è trasmesso tra le generazioni (Cole, 1996/2004). In veste di mediatore implementa la relazione tra il bambino, l'adulto e il mondo fisico attraverso la connotazione delle azioni che vengono svolte e favorendo lo sviluppo delle facoltà intellettive (D'Alessio, 1998). Un esempio lo possiamo ritrovare nell'atto dell'adulto che commenta verbalmente le attività in cui è coinvolto con il piccolo interlocutore consentendogli di gestire la situazione in maniera attiva e di ricevere spiegazioni in merito alle regole sociali di cui bisogna tenere conto (De La Ville, Tartas, 2011).

Il linguaggio supporta il processo di apprendimento che viene socializzato nella Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP) (Vygotskij, 1931/2014). Tale area può essere definita dal divario esistente tra il livello di sviluppo posseduto dal bambino al momento della proposta di un nuovo compito che non è ancora in grado di risolvere da solo e il suo potenziale apprenditivo che, sollecitato nell'area prossimale per l'intervento di adulti e pari in situazioni di collaborazione e interazione sociale, si incrementa e permette lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori (autonomia, riflessività, capacità di valutazione) (Poletti, 2021).

Studi successivi (Yvon, Zinchenko, 2012; Venet, Correa Molina, Saussez, 2016; Dionne, Saussez, Bourdon, 2017) hanno evidenziato come questo processo caratterizza anche gli adulti e che accrescono le proprie funzioni psichiche nella ZSP da un punto di vista qualitativo grazie ad altri dispositivi di significazione materiali e culturali. Saussez (2016) riferendosi ad essi in ambito formativo mette in luce l'importanza dell'impiego della collaborazione tra gli studenti attraverso strumenti didattici che, in qualità di artefatti, la favoriscono sollecitando [...] attività di riflessione e autovalutazione [...], [che] permetterebbero [...] lo sviluppo di nuove capacità di agire, di pensare, di sperimentare, di valutare e di controllare la propria esperienza" (p.123). Il bambino, il giovane e l'adulto hanno un ruolo attivo nel processo di apprendimento che co-costruiscono con il supporto di artefatti culturali nella ZSP (Vygotskij, 1934/2019) e che permettono lo sviluppo di atteggiamenti competenti (riflessività, capacità valutative e critiche).

Questo presupposto deve sollecitare i docenti che operano nel segmento dell'educazione formale e quindi anche nella formazione universitaria a riflettere sull'importanza dell'uso della didattica attraverso la proposta di attività che mediano in maniera significativa il processo di insegnamento-apprendimento. Un artefatto-mediatore didattico è rappresentato dal lavoro in gruppo che evolve in gruppo di lavoro e che contribuisce alla formazione di studenti più competenti (Fedeli, Grion, Frison, 2016; Weimer, 2013).

1. Quadro teorico

Il quadro teorico a supporto dello studio presentato prende in considerazione le ricerche di Vygotskij e dei suoi seguaci che hanno indagato:

- il significato di artefatto culturale;
- il significato di gruppo come artefatto;
- il significato attribuito ai mediatori nel processo di apprendimento;
- il costrutto di Zona di Sviluppo Prossimale.

Per entrare nel merito della spiegazione ci riferiamo alla Teoria Storico-Culturale vygotkiana attraverso la quale si evince che l'azione umana non è determinata solo da una risposta ad una sollecitazione ma è mediata dalla cultura. Nell'uomo è presente il processo di significazione attraverso il quale sono creati e usati segni con significato arbitrario che lo sostengono nella comunicazione e che possono incidere nella modifica del comportamento delle persone che con lui interagiscono. L'uomo ha quindi la capacità di creare stimoli artificiali in grado di orientare il proprio comportamento e facilitare la risoluzione dei problemi (Vygotkij, 1934/2019).

Il paradigma storico-culturale di Vygotkij evidenzia il ruolo degli strumenti culturali come mediatori nello sviluppo delle funzioni psichiche superiori. Per Vygotkij il loro sviluppo risulta per maturazione organica e per il processo di acquisizione dovuto all'apprendimento. Ogni funzione superiore appare due volte; si manifesta prima come un'attività collettiva sostenuta dall'adulto e dal gruppo poi durante un'attività individuale diventando una proprietà interiorizzata del pensiero del soggetto (Vygotkij 1931/2014).

Leont'ev e Lurija (2010) sottolineano che le funzioni psichiche sorgono nel processo dell'attività collettiva degli uomini fra loro. Gli sviluppi più recenti di questa teoria ad opera di Engeström (2001) riportano che le dinamiche legate all'apprendimento avvengono all'interno di sistemi di attività quando i diversi elementi, che costituiscono tali sistemi, entrano in tensione a causa dei cambiamenti nei contesti stessi con cui si confrontano (Engeström, 2011). L'essere umano contribuisce alla costruzione della realtà nella quale è immerso attraverso attività che la modificano e che finiscono per modificare la sua stessa natura: l'individuo è persona attiva al centro del processo di apprendimento. Occorre, a questo punto, comprendere in che cosa consistono i sistemi di attività. Roma (2004) ci fa riflettere sul fatto che non si può attribuire una spiegazione univoca al termine perché è esplicitato a seconda dell'autore e della disciplina che lo utilizza. Lo studioso li interpreta "come un sistema coerente di processi mentali interni, comportamento esterno e processi motivazionali combinati tra loro e diretti al raggiungimento di scopi consapevoli" (p.2). I sistemi di attività umana offrono la particolarità di produrre artefatti di varie forme che mediano le relazioni tra il soggetto e l'ambiente ma anche tra il soggetto e se stesso, al fine di costruire l'ambiente per l'azione ma anche per il pensiero (Magakian, 2011). L'apprendimento influenza il soggetto ma nello stesso tempo cambia la struttura dell'attività tanto che l'oggetto concorre al soddisfacimento degli obiettivi espliciti e impliciti della persona.

Gli strumenti di mediazione sono chiamati artefatti per evidenziare che non si tratta di oggetti dati in natura ma come ribadiscono Ligorio e Cacciamani (2013) sono "fatti con arte" e in quanto tali rispecchiano e al tempo stesso modellano i processi psichici di chi li ha costruiti. Gli artefatti sono la forma "esteriorizzata" dei processi mentali; la manifestazione dell'attività mentale si dipana su due piani: "a) uno [...] concreto che riguarda artefatti effettivamente usati per svolgere una certa attività; b) uno [...] psicologico, internalizzato, quando l'azione di mediazione diventa simbolica" (p. 230).

Interessante è il punto di vista di Cole (1996/2004) sul significato di artefatto che interpreta come aspetto del modo oggettivo che concorre a costruire la cultura: è materiale e immateriale (concettuale), volto al raggiungimento di uno scopo. Gli artefatti sono costruiti attraverso attività partecipate grazie alle interazioni sociali necessarie agli individui nel corso delle azioni espletate nella quotidianità e per questo considerati mediatori delle attività. Distingue gli artefatti in varie forme; quelli secondari comprendono modelli culturali che rappresentano schemi culturali condivisi e utilizzati per interpretare l'esperienza e per guidare l'azione umana in un preciso contesto. Di Nubila (2008) ritrova nell'attività partecipata gli schemi culturali e li lega al concetto di gruppo che è riconosciuto dall'individuo "quando avverte un senso di appartenenza ad una entità super individuale [e] realizza una relazione sociale"; [aggiunge che la relazione personale] "si fonda su un legame di natura affettiva ma anche su un insieme condiviso di valori [...] anche se non sempre consapevolmente" (p. 20).

Engeström (1999) sottolinea l'importanza di intermediari dell'attività quali: comunità e divisione del lavoro mentre altri esperti aggiungono regole e metodo (Tessaro 2003; De Rossi, 2023).

Vygotkij (1934/2019) ci dice che l'apprendimento è socializzato nella Zona di Sviluppo Prossimale ed è fortemente legato alla situazione nella quale si produce presentando una dimensione di interazione e una dialogica. La ZSP nel discente è la distanza tra lo stadio di apprendimento al momento della proposta di un nuovo compito-problema e il livello di sviluppo potenziale che possiede nel risolverlo. L'apprendimento precede lo sviluppo pertanto l'intervento didattico deve avere valore proattivo; il docente deve essere capace di posizionarsi nell'area prossimale per generare conoscenza strategica (Vygotkij, 1931/2014)

e per permettere, attraverso l'interazione sociale, la costruzione di nuovi strumenti cognitivi e relazioni significative (Vygotskij, 1934/2012; Venet et alii, 2016; Poletti, 2021).

Venet, Molina e Saussez (2016) sono del parere che, anche se gli studi di Vygotskij sono implementati attraverso osservazioni sul mondo dei bambini, le sue idee possono essere trasferite ai processi che avvengono nell'apprendimento di studenti più adulti. Affermano che “[...] la base comune a tutte le funzioni psichiche di tipo superiore è un processo complesso unico, comune a tutte le funzioni psichiche superiori, [...] la presa di coscienza e l'esperienza” (p. 7). I processi psichici superiori si implementano qualitativamente rispetto a capacità riflessive, critiche, di valutazione e metacognitive per il supporto di artefatti materiali e simbolici; sono strumenti di significazione che la persona utilizza nei suoi rapporti sociali. Poletti (2021) sottolinea che in età adulta non si verificano cambiamenti strutturali a livello di funzioni psichiche ma qualitativi che permettono il potenziamento di atteggiamenti competenti.

Sempre lo studio di Venet, Molina, Saussez (2016), dimostra che le teorie implicite degli studenti universitari possono essere assimilate ai concetti quotidiani che costruiscono spontaneamente gli studenti-bambini in particolare “[...] I corsi teorici a cui vengono esposti sono un'occasione per metterli in contatto con nuovi concetti scientifici, a livello interpsichico” (pp. 7-8). È possibile, dunque, sostenere che l'istruzione universitaria contribuisce allo sviluppo del pensiero verbale aumentando la capacità di astrazione di studenti e studentesse poiché vengono chiamati ad affrontare concetti sempre più generali e astratti. Poletti (2021), condividendo questi assunti, evidenzia il valore delle attività esperenziali quali il lavoro cooperativo in gruppo che, in aggiunta alle informazioni teoriche, dà la possibilità ai formandi di implementare atteggiamenti competenti. Concretamente significa da parte dei docenti, che operano in tale contesto, porre attenzione all'ambiente di apprendimento e alla didattica utilizzando mediatori efficaci come il lavoro di gruppo (Fedeli, 2019) considerando lo studente l'attore principale al centro del processo di insegnamento-apprendimento.

2. Gruppo, lavoro di gruppo e gruppo di lavoro

Il gruppo è essenziale per lo sviluppo della vita psichica dell'uomo e nasce dall'interazione tra l'individuo e gli altri membri della collettività: il soggetto costruisce la sua identità personale, la sua autonomia, grazie al confronto con gruppi familiari (primari) e con gruppi sociali (secondari). È costituito da un insieme di persone (almeno 3) che hanno uno scopo o obiettivo comune; segue delle regole (stabiliscono chi è incluso e chi è escluso, e i comportamenti che ne derivano) inoltre ha un ciclo di vita (nasce, cresce, muore) intorno allo scopo da perseguire.

Di Nubila (2008) attraverso la *Teoria del Campo Sociale* di Lewin (2005) denota il gruppo come una totalità, un soggetto sociale organizzato al pari dell'individuo e dell'ambiente, in grado di esprimere comportamenti e valori culturali propri e complessivamente differenti dalla somma delle singole individualità. Lo considera un mediatore didattico e lo rappresenta come una pluralità in interazione, un insieme di più persone tra le quali esistono relazioni esplicite, reciproche, dinamiche che tendono a modificare il sistema di eventi psicologici (sistema di attività): uno relativo alle relazioni interpersonali fra i singoli membri; l'altro fra i singoli e l'entità come gruppalità (Lewin, 1961). La socialità ed il senso collettivo passano attraverso il gruppo: la socievolezza si trasforma in socializzazione (Spaltro, 1969). Infatti le dinamiche tendono a modificare il sistema al suo interno, rappresentando un costrutto sociale formalmente costituito per il raggiungimento di determinati fini attraverso precisi legami. Si distinguono due fasi per arrivare alla sua forma più evoluta: 1) la prima caratterizzata dall'interazione che favorisce la coesione e definisce la membership (conduce al soddisfacimento dei bisogni del singolo ma non garantisce la sopravvivenza della pluralità come soggetto sociale); 2) la seconda, contraddistinta dall'integrazione, permette di configurare la groupship attraverso l'interdipendenza, caratterizzando il gruppo di lavoro che ha modalità di funzionamento più evolute rappresentate da leadership e apprendimento trasformativo. Il gruppo di lavoro è una pluralità di integrazione e produce una fase progressiva di cambiamento nel singolo e nella pluralità. La peculiarità che lo contraddistingue è l'interdipendenza, qualità che emerge quando un individuo percepisce che è vincolato agli altri in modo tale da non poter aver successo se anche questi ultimi non lo hanno e viceversa: l'individuo deve coordinare i suoi sforzi con quelli altrui per completare un compito (Johnson D. W., Johnson R.T., Holubec, 1989).

3. Lo studio di caso in analisi secondaria: metodo, strumento, contesto e partecipanti

Alla luce del quadro teorico presentato il contributo, sviluppato come studio di caso (Yin, 2005) in analisi secondaria (Biolcati-Rinaldi, Vezzoni, 2012), vuole rispondere alle seguenti domande di ricerca: il lavoro di gruppo nella formazione universitaria, come artefatto culturale, è un mediatore didattico efficace nel processo di insegnamento-apprendimento? Quale impatto determina nella Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP), con quali ricadute?

A questo proposito si sono approfonditi alcuni aspetti relativi ad esperienze di didattica universitaria attiva, espresse attraverso attività collaborative di gruppo, che hanno coinvolto 134 studenti del primo, del secondo e del terzo anno di alcuni corsi universitari di laurea triennale e frequentanti gli insegnamenti di Metodologia del Gioco e dell'Animazione, Metodologia della Formazione e Metodologie e Tecniche del Lavoro di Gruppo e dell'Animazione (Tore, 2020; Tore, Tino, Fedeli, 2021ab). Lo studio di caso ha consentito non di generalizzare i risultati presi in esame ma piuttosto di comprenderli nella loro complessità, per riflettere su un evento all'interno di un contesto di formazione reale e nel quale vengono utilizzate più fonti di informazione (Tripathy, 2013). Dall'altro l'analisi secondaria, nella modalità specifica denominata *supplementary analysis*, ha approfondito temi emergenti non affrontati adeguatamente nello studio primario; intesa come strategia che fa uso di dati preesistenti con l'obiettivo di rispondere a nuove domande tenendo conto degli scopi che si pone il ricercatore, ha consentito diversi vantaggi (Gaspani, Scisci, Pisano, 2019):

- approfondire l'analisi dei dati attraverso nuove domande guida per trarre conclusioni senza doverne raccoglierne di nuovi;
- disporre di definizioni operative, in grado di rispondere alle caratteristiche di coerenza e confrontabilità degli studi;
- migliorare l'analisi descrittiva.

Il campione degli studenti di riferimento non è stato scelto per mera convenienza ma è frutto di un campionamento mirato (*purposive sampling*) che può risultare utile in caso di mancato accesso a più ampie risorse e impossibilità oggettiva nel randomizzare la popolazione (Etikan, Sulaiman, Rukayya, 2015). La ragione di tale tipologia di campionamento è la migliore corrispondenza con gli scopi e gli obiettivi dello studio per migliorare il suo rigore, l'attendibilità dei dati e dei risultati. Il campionamento mirato, in linea con una prassi già consolidata nelle scienze sanitarie e trasferibile al contesto pedagogico, risponde a precise motivazioni quali, in questo caso, raccogliere dati approfonditi che aiutino il ricercatore a rispondere in modo esaustivo alle domande guida. Motivazioni “[che sono] allineate dal punto di vista ontologico, epistemologico e assiologico all'orizzonte teoretico presentato” (Campbell et alii, 2020, pp. 652-653), con il beneficio aggiunto di assicurare che casi specifici figurino nello studio.

Lo strumento di raccolta dati è stato il questionario (Corbetta, 2003), costruito con item in forma aperta e configurato come strumento di autovalutazione, si è focalizzato sui punti di forza dell'azione didattica (Ci indichi quali sono stati, sino a questo momento, i punti di forza dell'attività svolta? Quali modalità interattive durante le lezioni hanno catturato la sua attenzione e perché? Durante le simulazioni nei lavori di gruppo quali sono stati i processi che hanno fatto sì che il gruppo apprendesse e si trasformasse?), sulle difficoltà incontrate e sulle possibili azioni di miglioramento (Cosa mi propongo di fare nel mio lavoro per mettere in atto quanto acquisito?). Si è proceduto alla disamina delle risposte facendo riferimento alla teoria degli Atti Linguistici di Austin (1962/1987) e al pensiero di Grice (1975). Il primo intende il linguaggio non solo come mezzo per comunicare informazioni ma anche strumento per compiere azioni; in particolare si è considerato l'aspetto performativo dell'enunciato che è sottoposto a specifiche condizioni legate al contesto in cui viene pronunciato (l'autenticità del ruolo, l'adeguatezza della situazione, l'accettazione delle parti coinvolte). Il secondo ci rimanda al Principio di Cooperazione, che lo studioso postula per le conversazioni, secondo il quale è razionale che gli scambi linguistici siano, almeno in un certo grado, in collaborazione.

4. Analisi dei dati

Per l'organizzazione formale dei dati ci si è avvalsi del software Atlas.ti 9 e WEB strumento che ha permesso di mostrare in forma grafica le proprietà e le relazioni tra le parti di contenuto dell'unità ermeneutica composta dalle frasi-risposta (Quotation) date nei questionari dello studio primario e raggruppate in Group Codes o Famiglie (insiemi di frasi con lo stesso nucleo concettuale) riclassificate rispetto alle nuove domande guida. Ciò ha consentito di dare senso e struttura all'analisi attraverso due modalità principali di lavoro: il livello testuale e il livello concettuale. Il primo ha riguardato attività quali il processo di segmentazione e codifica del materiale ma anche il recupero del testo; il secondo ha implicato la scelta delle famiglie, la costruzione delle categorie e del modello teorico. L'analisi sommativa delle 713 quotation ha consentito di classificare, rispetto allo studio primario, 6 nuovi Group Codes o Famiglie al fine di contestualizzare se il gruppo 1) è un artefatto, mediatore didattico efficace nel processo di insegnamento-apprendimento; 2) se impatta nella Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP) e 3) con quali ricadute.

La famiglia denominata Forma esteriorizzata del processo mentale: livello concreto (svolgo l'attività), rappresentata da 49 quotation, ha evidenziato attività svolte praticamente dagli studenti attraverso il lavoro di gruppo mentre la famiglia Forma esteriorizzata del processo mentale: livello psicologico (azione simbolica), composta da 75 quotation, ha descritto il modellamento dei processi psichici degli studenti che usano il lavoro di gruppo. La famiglia Azioni di mediazione, con 116 quotation, ha individuato i processi attivati dal gruppo per l'apprendimento, i ruoli e le relazioni manifeste tra i componenti. La famiglia Obiettivo condiviso – bisogno – motivazione – metodo – schemi di azione – regole (151 group-codes) ha distinto l'attività organizzata del gruppo volta ad uno scopo, rendendo manifesto il metodo relativo all'organizzazione del lavoro come fase meno evoluta nell'apprendimento del gruppo. La famiglia Legami: relazioni esplicite e reciproche (123 quotation) ha rimarcato le riflessioni, da parte degli studenti, sul proprio vissuto emozionale legato al lavoro di gruppo ed evidenze legate alla capacità di riflettere sull'esperienza con consapevolezza rispetto all'importanza della relazione educativa per il lavoro svolto (fase più evoluta). Infine la famiglia Sistema di attività (199 quotation) ha reso evidente l'impatto dell'artefatto attraverso situazioni che dimostrano che l'apprendimento precede lo sviluppo con la descrizione delle modalità di costruzione della conoscenza attraverso attività collaborative palesando atteggiamenti competenti e maturazione del gruppo (tab.1).

Group-codes (Famiglie)	Quotation (713)	Analisi concettuale
Forma esteriorizzata del processo mentale: livello concreto (svolgo l'attività)	49	Evidenze sulle attività pratiche svolte attraverso il lavoro di gruppo.
Forma esteriorizzata del processo mentale: livello psicologico (azione simbolica)	75	Evidenze di modellamento dei processi psichici.
Azioni di mediazione	116	Descrizione dei processi attivati per l'apprendimento del gruppo: ruoli e relazioni.
Obiettivo condiviso/bisogno/motivazione/metodo/schemi di azione/regole	151	Identificazione di un sistema di attività organizzate volte ad uno scopo. Riferimenti a schemi di utilizzo, a regole che concorrono all'organizzazione del lavoro e al fatto che l'oggetto concorre al soddisfacimento degli obiettivi del soggetto che li utilizza.
Legami: relazioni esplicite e reciproche	123	Riflessioni consapevoli sul proprio vissuto emozionale e relative alla relazione educativa tra pari e docenti.
Sistema di attività	199	Evidenze di situazioni in cui l'apprendimento ne precede lo sviluppo: - descrizione delle modalità di costruzione della conoscenza attraverso apprendimento collaborativo e implementazione di competenze; - descrizione dei cambiamenti del gruppo durante il processo di insegnamento-apprendimento.

Tab. 1: *Analisi Unità Ermeneutica*

5. Discussione

I risultati presentati hanno permesso di profilare 3 categorie che attribuiscono un significato alle domande guida dello studio (Tab. 2).

Categoria 1	Zona di Sviluppo Prossimale: sistema di attività
Categoria 2	Lavoro di gruppo: metodo
Categoria 3	Gruppo di lavoro

Tab. 2: *Categorie*

Categoria 1: *Zona di Sviluppo Prossimale: sistema di attività*. Questa categoria consente di rispondere alla prima parte della seconda domanda: Quale impatto, il lavoro di gruppo, determina nella Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP). Rappresentata da 562 group codes appartenenti a cinque famiglie (Azioni di mediazione; Forma esteriorizzata del processo mentale: livello concreto; Livello psicologico; Sistema di attività; Legami) contestualizza il costruito Zona di Sviluppo Prossimale come sistema di attività implicato nel processo di apprendimento. Esso è capacitato dall'impatto del lavoro di gruppo per le dinamiche intercorse tra studenti, docenti e contesto e contribuisce a delineare la sua evoluzione in gruppo di lavoro caratterizzato da atteggiamenti competenti attraverso legami che diventano man mano più evoluti (dalla coesione all'integrazione).

La riflessione su alcuni assunti ci dice che il sistema di attività (ZSP) una volta mobilitato permette, in un primo tempo, agli studenti di manifestare valori, conoscenze, abilità e competenze solo individuali (Leont'ev e Lurija, 2010; Magakian, 2011). Le evidenze sono date dall'utilizzo di pronomi e azioni riferiti al proprio se (es. ho ritenuto) come nelle quotation riportate di seguito che contestualizzano il gruppo nella sua fase primaria meno evoluta (Di Nubila, 2008):

"I lavori di gruppo, [...] l'ho ritenuto una modalità molto efficace, in particolar modo per la possibilità di *'confrontarmi'* con i compagni".

"Il lavoro di gruppo *'mi'* ha permesso di organizzare contenuti e attività".

In un secondo tempo i legami diventano più forti, come rivela questa proposizione, che rende esplicita la fase secondaria più evoluta:

"Il dialogo, il confronto e talvolta anche lo scontro tra punti vista differenti hanno reso possibile un continuo arricchimento conoscitivo e personale. Grazie al gruppo di lavoro *'abbiamo'* fatto ricerche e studi sul tema del feedback efficace, *'abbiamo'* approfondito la struttura di un podcast e avuto modo di imparare a registrarlo, incrementando le *'nostre'* abilità nella realizzazione di una presentazione multimediale [...]. Questo è stato possibile perché *'io e le mie compagne'* abbiamo modificato più e più volte la forma ed il contenuto è questo ha fatto sì che l'apprendimento fosse piacevole, non pesante".

Il gruppo è percepito come totalità, si usa il pronome "noi". La relazione è collaborativa, il legame è diventato più solido (Di Nubila, 2008). È inoltre esplicito il riconoscimento del valore della pratica esperita come competenza valida per il futuro.

Il sistema di attività (ZSP) orienta l'evoluzione dei processi implicati nell'apprendimento denotando il valore trasformativo legato al lavoro di gruppo che nella fase primaria emerge come metodo (di Nubila, 2008); le capacità potenziali, attraverso il riconoscimento del metodo, in un secondo momento si trasformano in atteggiamenti guida del percorso apprenditivo (gruppo di lavoro) (Saussez, 2016).

Categoria 2. *Lavoro di gruppo: metodo*. Questa categoria permette di rispondere al primo interrogativo: il lavoro di gruppo nella formazione universitaria, come artefatto culturale, è un mediatore didattico efficace nel processo di insegnamento- apprendimento; rafforza, inoltre, la prima categoria. Si compone di 275 group-codes appartenenti a 3 famiglie quali: Forma esteriorizzata del processo mentale: livello concreto; Livello psicologico; Obiettivo condiviso-bisogno-motivazione-metodo-schemi di azione-regole. Posto che, come riportato nel quadro teorico, il lavoro di gruppo è un artefatto che concorre a costruire la cultura (Cole 1996/2004; Di Nubila, 2008), si evince, dalle risposte analizzate, che è un veicolatore di apprendimento (ZSP). Infatti negli enunciati ci sono rimandi espliciti al metodo utilizzato e inteso come

percorso scelto per raggiungere i risultati attesi. Sono riportati schemi di utilizzo, regole (De Rossi, 2023; Tessaro, 2003) che concorrono all'organizzazione dei compiti come dimostrato da queste proposizioni:

“La costruzione del gruppo ha aiutato ad accrescere il mio apprendimento per vari motivi: innanzitutto questo processo è stata la base da cui partire a lavorare”.

“I punti di forza dell'attività svolta sono stati i lavori di gruppo, la visione di video e in generale tutte le tecniche utilizzate, oltre la lezione frontale”.

“Uno dei metodi utilizzati è stato quello della discussione: ho parlato molto e di tanti argomenti, per poi selezionarli e adattarli al meglio a ciò che volevo fare”.

È possibile contestualizzare l'artefatto come forma esteriorizzata del processo mentale che si dipana su due livelli uno concreto (svolgo l'attività) infatti gli studenti si esprimono facendo riferimento all'esperienza pratica vissuta e uno simbolico rappresentato dal linguaggio comunicativo utilizzato dagli studenti durante l'interazione, capace di rappresentare la situazione e che colloca l'attività in una precisa cornice spazio-temporale (Ligorio, Cacciamani, 2013). Il legame percepito è ancora a livello di coesione infatti non sono esplicitati rimandi all'interdipendenza (Di Nubila, 2008).

Categoria 3. *Gruppo di lavoro*. Rappresentata da 446 group codes comprendenti 4 famiglie (Forma esteriorizzata del processo mentale: livello concreto; Livello psicologico; Legami e Sistema di attività) accorda la risposta alla seconda parte della seconda domanda (quali ricadute si evincono?) e consolida la prima e la seconda categoria.

Dai contenuti è esplicita la formalizzazione del valore trasformativo del sistema di attività (ZSP). Gli studenti parlano in maniera trasparente di negoziazioni, condivisione, collaborazione riferendosi ai gruppi di lavoro dove i legami sono molto più forti rispetto a quello più semplice di coesione che caratterizza la fase primaria del lavoro di gruppo, come descritto nell'esempio successivo:

“Per arrivare all'idea finale, quindi, si avviava inconsapevolmente, prima, un dialogo esponendo la nostra idea al gruppo, poi, un confronto tra tutti i materiali che erano emersi per valutare quale poteva essere il più idoneo a perseguire il nostro scopo, e infine la negoziazione, ovvero lo scegliere e l'incastare i vari tasselli delle nostre idee e saperi (anche emerse dai libri)”.

“Ci siamo accorti di aver intrapreso un percorso che si allontanava dal conseguimento dell'obiettivo richiesto. Grazie ad un grande aiuto reciproco, basato sia sul supporto che sulla motivazione ed una riprogettazione totale del lavoro, discussa, chiara e revisionata più volte, siamo riusciti a raggiungere lo scopo. La trasformazione, però, non è avvenuta solo inizialmente, infatti in itinere è avvenuto l'apporto di continui cambiamenti, tesi al miglioramento”.

È evidente la responsabilità dei membri del gruppo nei confronti di tutti i partecipanti (interdipendenza) per le attività proposte, al fine di raggiungere, in maniera condivisa, i risultati di apprendimento attesi (Di Nubila, 2008). Aggiungiamo che il clima nel gruppo è qualificato da un sentimento emotivo di benessere per la soddisfazione e il coinvolgimento dei partecipanti e per il loro approccio al lavoro molto disteso come riportato nelle frasi seguenti:

“Il fatto che venisse lasciato a tutti/e lo spazio di esprimere la propria opinione, ci si confrontava e si raggiungeva un punto d'incontro in maniere condivisa, senza escludere nessuno”.

“C'è stata collaborazione, condivisione, comprensione, disposizione al dialogo, aiuto reciproco, interazione sempre positiva. Si è sviluppata interdipendenza secondo me e si è creato il gruppo”.

I gruppi di lavoro sono identificati come entità plurali di integrazione dove persistono relazioni esplicite e reciproche per la condivisione di un obiettivo comune, un metodo, schemi di lavoro, regole e comportamenti che evidenziano l'appartenenza ad un gruppo. Gli studenti si sono appropriati dello strumento (del metodo) infatti hanno manifestato consapevolezza per il cambiamento mettendo in luce la ristrutturazione cognitiva dell'esperienza.

La discussione permette di ideare un assunto teorico relativo al processo di insegnamento-apprendimento: il lavoro di gruppo, come artefatto culturale e mediatore didattico nel processo di insegnamento-

apprendimento, impatta sul sistema di attività (ZSP) che ha valore trasformativo perché denota i gruppi di lavoro distinguendoli per atteggiamenti competenti più evoluti qualitativamente, quali capacità critiche e riflessive (Fig. 1).

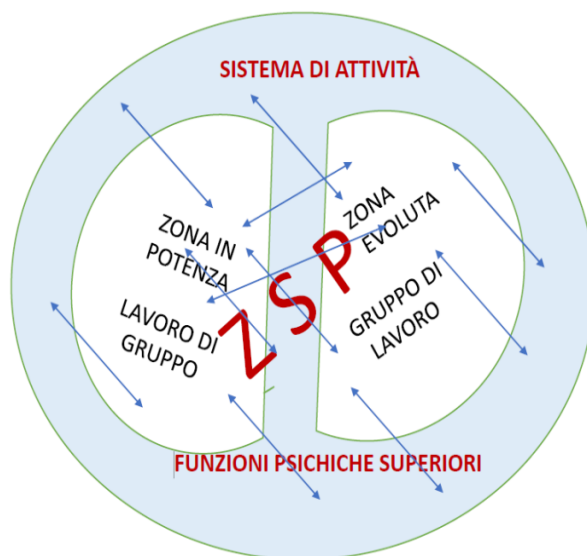


Fig. 1: Assunto teorico per il processo di insegnamento-apprendimento

6. Conclusioni

Lo studio presenta dei risultati che trovano riscontro in letteratura e che possono essere significativi spunti di riflessioni per i docenti universitari. Come testimoniato dall'analisi dei dati e dalla discussione, che spieghino come gli studenti hanno manifestato atteggiamenti più competenti, si può sostenere che il lavoro di gruppo è un artefatto – mediatore didattico efficace (Dionne, Saussez, Bourdon, 2017). Il suo utilizzo è necessario perché sollecita la partecipazione attiva degli studenti (Coggi, Ricchiardi, 2018) inoltre capacita la ZSP (Vygotskij 1934/2012) come sistema di attività che permette l'evoluzione di atteggiamenti più competenti attraverso la condivisione delle informazioni teoriche, la pratica e le relazioni significative tra i partecipanti all'esperienza. In questo senso i risultati dello studio lo qualificano come replicabile nella formazione universitaria.

Anche le ricadute sono interessanti:

- il lavoro di gruppo ha consentito agli studenti di potenziare conoscenze, abilità e atteggiamenti competenti utili per la loro professione; di percepire emozioni positive e benessere legati al coinvolgimento nei gruppi di lavoro che hanno disincentivato sentimenti ansiosi (Dionne, Saussez, Bourdon, 2017).
- i processi innescati nei gruppi hanno permesso agli studenti di riflettere sul metodo evidenziando competenze riflessive, critiche, di autonomia e valutative (Mingardo, 2021);
- l'analisi secondaria ha amplificato l'analisi dello studio primario attraverso l'emersione di nuove categorie.

Riferimenti bibliografici

- Austin J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford U.P., II ed. riv. 1975 (tr. it., *Come fare cose con le parole*, Marietti, Genova, 1987).
- Biolcati-Rinaldi F., Vezzoni C. (2012). *L'analisi secondaria nella ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino
- Campbell S. et alii (2020). Purposive sampling: complex or simple? Research case examples. *J Res Nurs*, 25(8), 652-661.

- Caprin C., Zudini V. (2015). Lev Vygotskij, figura e opera da (ri)scoprire. Un contributo alle teorie dell'educazione. *Quaderni CIRI*, 11, 32-55.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2018). Developing effective teaching in Higher Education. *Form@re*, 18(1), 23-38. In <http://dx.doi.org/10.13128/formare-22452> (ultima consultazione 20.10.2024).
- Cole M. (1996). *Cultural Psychology*. Cambridge: Harvard University Press (tr. it. *Psicologia culturale*, Carlo Amore, Roma 2004).
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=OJ%3AC%3A2018%3A189%3AFULL> (ultima consultazione: 20.10.2024).
- Corbetta P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche qualitative*. Seconda Edizione. Bologna: Il Mulino.
- D'Alessio M. (1998). *Psicologia Neonatale*. Roma: Carocci.
- De La Ville V. I., Tartas V. (2011). De la socialisation du consommateur à la participation aux activités de consommation: apports de la psychologie socio-historique et culturelle. *Management & Avenir*, 42, 133-151 (ultima consultazione: 20.10.2024).
- De Rossi, M. (2023). *Costruire l'azione didattica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Di Nubila R. (2008). *Dal gruppo al gruppo di Lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dionne P., Saussez F., Bourdon S. (2017). Reconversion et développement du pouvoir d'agir par l'apprentissage de systèmes d'action en groupe de réinsertion sociale et professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46 (3), 1-20. In <http://journals.openedition.org/osp/5475> (ultima consultazione: 20.10.2024).
- Engeström Y. (1999). Activity Theory and Individual and social Transformation. In Y. Engeström et alii (eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156. In <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080020028747> (ultima consultazione: 20.10.2024).
- Engeström Y. (2011). Théorie de l'Activité et Management. *Management & Avenir*, 42(2), 170-182. In <https://shs.cairn.info/revue-management-et-avenir-2011-2-page-170?lang=fr> (ultima consultazione: 20.10.2024).
- Etikan I., Sulaiman A. M., Rukayya S. A. (2015). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. In <https://www.sciencepublishinggroup.com/article/10.11648/j.ajtas.20160501.11> (ultima consultazione: 20.10.2024).
- Fedeli M. (2019). Active Learning o Lecturing? Strategie per integrare la lezione frontale e Active Learning. *Educational Reflective Practices*, 9 (1), 95-113. Milano: FrancoAngeli.
- Fedeli M., Grion V., Frison. D. (eds.) (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Gaspani F., Scisci D., Pisano C. (2019). Il riutilizzo dei dati qualitativi: opportunità e sfide. *Sociologia e ricerca sociale*, 119 (2), 101-117. Milano: Franco Angeli.
- Grice P. (1975). *Logic and Conversation*. In M. Sbisà (ed.), *Gli atti linguistici*. Milano: Feltrinelli, 1978.
- Johnson D. W., Johnson R. T., Holubec E. J. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Leont'ev A.N., Lurija A.R. (2010). Le concezioni psicologiche di L.S. Vygotskij. In L.S. Vygotskij, *Lo sviluppo psichico del bambino* (pp. 13-61). Roma: Editori Riuniti University Press.
- Lewin K. (1961). *Principi di psicologia topologica*. Firenze: Edizioni O.S.
- Lewin K. (2005). *La teoria, la ricerca, l'intervento*. Bologna: Il Mulino.
- Ligorio M.B., Cacciamani S. (2013). *Psicologia dell'Educazione*. Roma: Carocci.
- Magakian J. L. (2011). La dynamique idéationnelle des conversations stratégiques fondée sur la théorie de l'activité. *Management & Avenir*, 2 (42), 152-169. In <https://shs.cairn.info/revue-management-et-avenir-2011-2-page-152?lang=fr> (ultima consultazione: 20.10.2024).
- Mingardo L. (2021). Dieci Principi Europei per la didattica in Università. Riflessioni a margine della proposta dello European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching. *Amministrazione in Cammino*, 1, 1-12. Centro di ricerca sulle amministrazioni pubbliche "Vittorio Bachelet".
- Poletti F. (2021). Approches et méthodologies d'inspiration vygotkiennes auprès de l'Haute École spécialisée de la Suisse italienne. *Revue internationale du CRIRES- CRI_SAS*, 5(2): 36-62. In <https://doi.org/10.51-657/ric.v5i2.51390> (ultima consultazione: 20.10.2024).
- Roma F. (2004). Contesti lavorativi e apprendimento: il contributo dell'Activity Theory. *Formazione e cambiamento*, 26: 229-250.
- Saussez F. (2016). Les visées développementales de la co-analyse de l'activité: une lecture critique à l'aide de la notion de Zone de Développement le plus Proche. *Travail et Apprentissages*, 17, 121-148. In <https://shs.cairn.info/revue-travail-et-apprentissages-2016-1?lang=fr> (ultima consultazione: 20.10.2024).

- Siegel A., Sapru, H. N. (2019). *Fondamenti di Neuroscienze*. Padova: Piccin.
- Spaltro E. (1969). *Gruppi e cambiamento*. Milano: ETAS Kompas.
- Tessaro F. (2003). Strategie didattiche per l'insegnamento secondario. *Formazione e Insegnamento*, 1, 149- 159.
- Tore R. (2020). Didattica universitaria inclusiva e competenze trasversali nell'ottica dell'employability. *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 50, 55-67. Cosenza: Falco.
- Tore R., Tino C., Fedeli M. (2021a). Podcast team-based project in Higher Education: percezione di studenti e studentesse. In P. Lucisano, *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione* (pp. 122-137). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Tore R., Tino C., Fedeli M. (2021b). Didattica attiva e sviluppo della creatività: una relazione possibile. *Formazione & insegnamento*, 3:, 170-183. In <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/issue/archive> (ultima consultazione: 20.10.2024).
- Tripathy J.P. (2013). Secondary Data Analysis: Ethical Issues and Challenges. *Iran J Public Health*, 42(12), 1478-1479. In <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4441947/> (ultima consultazione: 20.10.2024).
- Unesco (2015). Incheon Declaration: Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All. In <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137> (ultima consultazione: 20.10.2024).
- Venet M., Correa Molina E., Saussez F. (2016). Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 1-10. In <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2016-v19-n1-ncre03146/1040660ar/> (ultima consultazione: 20.10.2024).
- Vygotskij L. S. (1934/2012). Le problème de l'apprentissage et du développement intellectuel à l'âge scolaire. In F. Yvon, Y. Zinchenko (eds.), *Vygotskij, une théorie du développement et de l'éducation* (pp. 223-249). Moscou: MGU.
- Vygotskij L. S. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris: La Dispute.
- Vygotskij L. S. (1934/2019). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute (trad. fr. Françoise Sève. Paris: La Dispute, 2019).
- Yin R. K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*. Roma: Armando.
- Yvon F., Zinchenko, Y. (2012). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*. Moscou: MGU.
- Weimer M. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.