



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

Corso di laurea Magistrale in Psicologia di Comunità, della Promozione del  
benessere e del Cambiamento sociale

Tesi di laurea Magistrale

**Motivazione e autostima in bambini stranieri: il ruolo  
dell'apprendimento dialogico e dei gruppi interattivi**

**Il caso studio della comunità di apprendimento "Colegio Público  
Andalucía" di Siviglia**

**Motivation and self-esteem in foreign children: the role of dialogic learning and  
interactive groups**

**The case study of the learning community "Colegio Público Andalucía" in Seville**

Relatore:

Prof. Paolo Francesco Cottone

Laureanda:

Caterina Tossi

Matricola: 2054542

Anno Accademico 2022/2023

## INDICE

Introduzione .....	3
Capitolo I .....	11
Paragrafo 1.1 Lo sviluppo socioculturale: tra Piaget e Vygotskij.....	11
Paragrafo 1.2 Una metodologia innovativa: i gruppi di lavoro interattivi e l'apprendimento dialogico .....	19
Paragrafo 1.3 Autostima e motivazione come fattori chiave nell'apprendimento .....	28
Capitolo II .....	37
Paragrafo 2.1 Dentro la ricerca: analisi qualitativa e osservazione partecipante .....	37
Paragrafo 2.2 La didattica in un contesto a rischio: creazione di attività all'interno della comunità di apprendimento .....	44
Paragrafo 2.3 La teoria si fa pratica attraverso le attività scelte .....	51
Capitolo III .....	59
Paragrafo 3.1 Quali fattori influenzano l'autostima e la motivazione attraverso l'utilizzo di gruppi interattivi e apprendimento dialogico? Le risposte alla ricerca .....	59
Paragrafo 3.2 Le considerazioni sull'autostima .....	69
Paragrafo 3.3 Le considerazioni sulla motivazione .....	73
Conclusioni .....	79
Bibliografia .....	87

## **Introduzione**

L'apprendimento apre un universo di possibilità attraverso una strada ricca di sfide che, con il superamento dei pregiudizi, conduce alla creazione del nostro bagaglio di conoscenze, credenze e abilità. Lo scopo che la presente tesi si pone, dunque, è di trovare, tramite l'osservazione partecipante e la ricerca qualitativa, quali siano i fattori che favoriscono i costrutti psicologici di autostima e motivazione in bambini di origine straniera, parte di una scuola che funziona come comunità di apprendimento. Questa tesi, infatti, nasce dalla personale esperienza di tirocinio svolta nell'ambito del corso di Didattica proposto all'interno del progetto Erasmus+ presso l'Universidad Pablo de Olavide, a Siviglia, in Spagna. L'università propone agli alunni stranieri la possibilità di assumere il ruolo di assistenti nelle classi di una scuola primaria locale in cui vengono utilizzati con successo l'apprendimento dialogico e i gruppi di lavoro interattivi. Grazie a questa osservazione partecipante è stato possibile analizzare come funzioni una comunità di apprendimento e quali frutti porti sul piano dell'autostima e della motivazione in un contesto scolastico che vede una forte presenza della popolazione gitana.

Per meglio comprendere su quali basi poggia la realizzazione di questa tesi è necessario percorrere alcune tappe: si approfondirà il concetto di apprendimento e, in particolare, di apprendimento sociale; in seguito, si analizzeranno le comunità di apprendimento e le metodologie applicate; infine, si illustreranno le attività condotte nel contesto classe e i dati qualitativi raccolti che condurranno alla risposta alla domanda di ricerca.

Per entrare nel merito degli argomenti trattati è necessario fornire una prima definizione di apprendimento. Tuttavia, è risultato particolarmente difficile raggiungere il consenso su un'univoca spiegazione di tale concetto, data la sua natura astratta.

Pertanto, esso è stato argomento centrale delle ricerche psicologiche e pedagogiche dello scorso secolo (ad esempio, Ebbinghaus, 1962; Thorndike, 1911) con l'obiettivo, innanzitutto, di chiarire la questione (De Houwer et al., 2013). Partendo da una complessiva riflessione di Lachman (1997), si può parlare di apprendimento come cambiamento del comportamento, reso possibile grazie all'esperienza.

Nell'indagare ciò che si intende per imparare è necessario considerare che, durante l'arco dell'intera vita e subendo le influenze del contesto esterno, si manifesta uno sviluppo umano, detto cognitivo. Questo è stato tema centrale nelle teorie dei pedagogisti del XX secolo che possono essere raccolte sotto l'ombrello del costruttivismo. Quest'ultimo pensiero si basa su due punti chiave: da una parte, la conoscenza definita come risultato di una costruzione operata dal soggetto che si muove nel mondo attraverso la propria precedente esperienza; dall'altra, la cognizione basata su un apprendimento attivo in situazioni concrete e all'interno delle relazioni con l'altro (Cobern, 1993).

Tra i maggiori esponenti di questo pensiero è necessario ricordare lo psicologo svizzero Jean Piaget che identifica la natura attiva del discente come costruttore della realtà nella quale è immerso. Infatti, egli crea la propria interpretazione del contesto, costruendo via via nuove strutture cognitive, formatesi sulla base dell'esperienza. Il pensiero piagetiano diventa il punto di partenza per considerare l'importanza – nella costruzione della realtà – dei contesti dello spazio e del tempo. I processi di apprendimento, dunque, cambiano le proprie vesti per situarsi in maniera attiva dal punto di vista culturale e sociale (Piaget, 1962).

In parallelo, si delinea il pensiero dello psicologo e pedagogista russo Lev Vygotskij. L'autore, pur condividendo l'idea piagetiana che vede nell'individuo la potenzialità cognitiva capace di manifestarsi solo nell'interazione con l'ambiente, ne critica la schematicità e rigidità. La teoria vygotskiana si disegna all'interno di una prospettiva culturale e comunicativa, ponendo l'attenzione sul linguaggio come mezzo di relazione con i propri simili e, di conseguenza, come fonte di sviluppo sociale e cognitivo (Vygotskij, 1987).

A partire da queste teorie, nel corso del XXI secolo, il concetto di apprendimento subisce alcuni cambiamenti. Si pone, infatti, maggiore attenzione nel considerare l'educazione come parte fondamentale della risposta alle problematiche della comunità.

Questa idea deriva dal pensiero di Freire (1998): secondo l'autore, infatti, nell'educazione deve attuarsi un cambiamento che non può prescindere dal mutamento dell'intera struttura politica e sociale della quale la stessa è parte. Solo con un'azione di trasformazione,

l'educazione può materializzarsi in giustizia sociale ed emancipazione, rivolte soprattutto agli *oppressi*, ovvero a coloro che vivono in contesti marginalizzati o di povertà.

Ciò significa porre l'attenzione sulla ricerca di soluzioni per superare le iniquità causa di processi di sviluppo cognitivo e di apprendimento che non permettono di superare la segregazione educativa. Quest'ultima, infatti, continua a impedire che tutti gli studenti raggiungano i medesimi risultati scolastici.

Infatti, secondo l'Unesco (2023), vi sono ancora 244 milioni di bambini che non sono scolarizzati. In effetti, a causa della globalizzazione, si osserva un incremento significativo del numero di allievi di origine straniera, ai quali tuttavia, non si riesce ancora a garantire un livello scolastico equiparabile a quello dei coetanei autoctoni (Valero et al., 2017).

Nel merito di quest'ultimo, risulta di grande rilevanza l'esempio della popolazione gitana, che vede già nel 1986 un numero di 322.480 persone, classificate dal Ministero degli Interni come marginalizzate, problematiche per l'amministrazione ed estranee all'inserzione nella società spagnola.

Nell'anno considerato, l'Andalusia conta 145.343 persone appartenenti alla popolazione gitana, ovvero il 45% di tutte le presenti sul territorio spagnolo. Nel 1991, si identifica la regione a sud della Spagna, di cui Siviglia è capitale, come sede di 25.339 abitazioni di residenti gitani, costituendo il 42,8% del totale delle esistenti in tutto il Paese. La forte presenza di questa comunità, tuttavia, non è accolta sempre in maniera positiva. Essa, infatti, esacerba le condizioni di ineguaglianza economica e politica in cui la popolazione versa, minando inoltre la conservazione dell'identità della stessa (Garreta Bochaca, 2003).

Nel contesto spagnolo, dunque, è presente una minoranza che fatica a incorporarsi nella società maggioritaria. Questo comporta diverse conseguenze per la popolazione gitana, che riguardano la difficoltà sia nell'ottenere una casa e un impiego stabile, sia nel sentirsi parte dell'istituzione scolastica, poiché essa dimentica e nega le differenze culturali.

L'istruzione per i bambini della popolazione gitana rappresenta ancora una sfida in Europa e, in particolare, in Spagna. Secondo i dati della Roma Education Fund raccolti

da Surdu e Friedmann (2013), circa il 75% dei gitani non ha completato il ciclo di istruzione primaria abbandonando la scuola elementare, tra i diversi Paesi, dal 15 al 69% dei casi.

Le cause possono essere individuate, secondo l'EUMC (2006) European Union Monitoring Center on Racism and Xenophobia, in tre problematiche fondamentali: l'assenteismo, l'abbandono e il fallimento scolastico, a loro volta inasprite dall'esclusione, dalla discriminazione e dalla segregazione che i bambini gitani vivono.

Si può quindi dire che gli studenti stranieri in generale, siano essi anche di differente provenienza rispetto a quella considerata o di seconda generazione, rischiano di performare in maniera peggiore rispetto ai coetanei autoctoni poiché si trovano soggetti a una maggiore esclusione (Ismail, 2019).

Un altro esempio studiato è quello della comunità somala in Finlandia: anche in questo caso, i risultati degli studenti rischiano di essere fallimentari a causa dell'incomprensione del funzionamento del sistema scolastico, della mancata competenza linguistica e dell'assenza di fiducia tra scuola e famiglia. Quest'ultimo punto, come sostenuto anche da Jeynes (2005), è di grande impatto: il rapporto favorevole e di inclusione che si costruisce tra scuola e famiglia ha esito positivo sul successo scolastico degli studenti stranieri. È proprio questo rapporto che si fatica a costituire anche nel caso della comunità gitana spagnola a Siviglia.

A questo punto, sempre partendo dal pensiero di Freire (1998), risulta fondamentale considerare l'educazione in chiave trasformativa e porre attenzione all'utilizzo del dialogo come mezzo per l'insegnamento. Solo così è possibile favorire l'apprendimento in un nuovo contesto scolastico, maggiormente democratico. Qui, gli insegnanti vengono definiti come operatori culturali: maggiormente formati e in grado di non essere anch'essi fonte di disuguaglianza nel trattamento degli studenti.

Secondo Denzin (2009), infatti, l'obiettivo di una nuova scuola e di un nuovo modo di insegnare e di apprendere non è solo la produzione di conoscenza, ma il porre le basi per una società equa e giusta.

Tra i fattori che possono favorire la trasformazione della scuola e, in seguito, della società, si ha l'apprendimento collaborativo, attraverso l'utilizzo di gruppi di lavoro interattivi, e l'apprendimento dialogico, attraverso la democratizzazione dello scambio verbale. Le due metodologie sono tipiche delle comunità di apprendimento: un gruppo di persone unite all'insegna della collaborazione e della condivisione di conoscenze atte a un reciproco apprendimento e al raggiungimento di obiettivi comuni che riguardano il miglioramento delle proprie competenze e la creazione di un ambiente inclusivo. Il "Colegio Público de Andalucía", caso esemplare di questa tesi, si colloca fra queste.

La scuola si trova nel centro della zona *Tres Mil Viviendas* (letteralmente "tremila abitazioni"), ubicata nella periferia sud della città di Siviglia, precisamente nel quartiere Poligono Sur. La zona prende il nome proprio in seguito alla costruzione di queste case popolari, per la maggior parte abitate da gitani.

L'istituto inizia il suo cammino come comunità di apprendimento tra il 2005 e il 2006 mettendo in atto un progetto di trasformazione sociale e culturale. Il tentativo è quello di affrontare con nuovi metodi le difficoltà scolastiche degli studenti e migliorarne la convivenza nel quartiere Poligono Sur di Siviglia. Le basi di questo percorso includono l'attenzione individuale, la collaborazione, il dialogo paritario e la fiducia nelle famiglie e nelle potenzialità educative dell'ambiente e del corpo docente. Infatti, si ha l'idea che mettere l'accento sull'apprendimento e sul progresso permanente sia fondamentale per il successo del progetto. La partecipazione di tutta la comunità, inclusi i bambini e le loro famiglie, è un elemento chiave per il coinvolgimento nella scuola. In questo processo essa si trasforma e diventa parte integrante della vita delle persone, cambiandone l'ottica in cui da sempre è stata percepita.

Il progetto mira a creare un ambiente educativo più inclusivo e stimolante, coinvolgendo le famiglie e valorizzando le risorse educative dell'ambiente e del corpo docente per promuovere un apprendimento più completo e duraturo.

L'obiettivo finale è quello di superare l'insuccesso scolastico, migliorare la convivenza e fornire ai bambini e alle loro famiglie opportunità migliori, cambiandone le prospettive e offrendo loro un futuro più promettente (Rodríguez & Saso, 2004).

In generale, le comunità di apprendimento si basano sul cosiddetto apprendimento dialogico, fondato su una concezione comunicativa che afferma che la realtà sociale è costruita dalle interazioni tra le persone. Pertanto, la conoscenza sarà tanto più ricca quanto più le interazioni saranno facilitate e diversificate all'interno della classe.

In questo senso, con l'attuazione dell'apprendimento dialogico, si permette che gli studenti si confrontino sulle esperienze personali in piccoli gruppi e secondo un approccio democratico alla discussione. L'insegnante, quindi, non attua un monologo in cui si occupa di trasmettere le conoscenze da sé agli studenti, ma svolge la sua funzione dando un input che favorisca una discussione in cui ogni singola voce può avere peso. Questo scambio diventa un modo per imparare ad ascoltare e a ricostruire la propria realtà attraverso il punto di vista altrui, già a partire dalle classi della scuola primaria (Shor & Freire, 1987). Per questo motivo, risulta fondamentale che gli insegnanti creino momenti di indagine dialogica nelle aule, ricercando nel confronto e nelle interazioni cooperative mediate dal linguaggio il punto di partenza per ottenere soluzioni nuove e di successo (Wells, 1999).

Tale nuovo modo di insegnare e imparare trova collocazione nel contesto classe che può lavorare attraverso l'utilizzo di gruppi interattivi: piccoli gruppi di lavoro in cui i bambini possono esercitare le proprie competenze dialogiche, sviluppando più elevati livelli di interazione (Galton et al., 2009). Questi funzionano con la guida di diversi adulti significativi, a supporto della tesi che l'inclusione di parenti, studenti e altri membri della comunità nella pratica educativa conduca a un miglioramento nel successo scolastico dei bambini gitani (Flecha, 2012).

In conclusione, le scuole intese come comunità di apprendimento fanno proprio l'obiettivo di garantire conoscenze, abilità e livelli di apprendimento che riducono la situazione svantaggiata degli studenti gitani e migliorano la qualità della loro istruzione (Tellado & Sava, 2010). La volontà, dunque, è quella di incrementare la prestazione degli studenti e rafforzare la coesione del tessuto sociale (Flecha, 2013). Infatti, le comunità di apprendimento lavorano per la decostruzione della prospettiva etnocentrica delle istituzioni ordinarie, avvertita dalla popolazione gitana come causa della rottura del legame di fiducia tra essa e la scuola (Gómez & Vargas, 2003).

In questo contesto di apprendimento risulta necessario porre attenzione ad alcuni costrutti psicologici coinvolti, che possono incrementare o meno le proprie possibilità di espressione: motivazione e autostima.

Per motivazione si intende l'orientamento positivo, negativo o ambivalente verso un obiettivo. Questa propensione è data dall'energia – impiegata nell'azione e quindi anche nel processo di apprendimento – che i discenti decidono di mettere in atto sostenendo un determinato sforzo per tutta la durata dell'attività. La motivazione influenza la prova, portando diverse conseguenze sui risultati. Quando sono positivi possono, a loro volta, condurre a un aumento delle capacità individuali. Di conseguenza, aumentando la motivazione negli studenti, si ha la possibilità di alimentare la loro abilità a imparare (Rost, 2006).

Per definire il costrutto di autostima, invece, si fa riferimento al senso di valore e di approvazione del sé (Blascovich et al., 1991). Il concetto include le proprie aspettative di successo e di fallimento che comprendono le valutazioni riguardo allo sforzo che si pensa essere in grado di mettere in atto. Questa analisi individuale è influenzata dalle esperienze passate e dalla considerazione di sé come esseri in grado di confrontarsi con le sfide (Coopersmith, 1967). La letteratura identifica l'autostima come positivamente correlata con il successo accademico nei bambini (Rahmani, 2011).

In conclusione, si possono considerare – sulla base della letteratura precedentemente citata – motivazione e autostima due tra i fattori predittivi positivi del successo scolastico, così come l'utilizzo dei gruppi interattivi e dell'apprendimento dialogico, tipici delle comunità di apprendimento.

Per tali ragioni l'intento di questa tesi è quello di analizzare quali siano i fattori intrinseci alle metodologie didattiche sopracitate che aumentano la motivazione e l'autostima dei bambini nella scuola primaria. Inoltre, si vuole evidenziare il successo di questo circolo virtuoso all'interno del quale si usufruisce di gruppi interattivi e dell'apprendimento dialogico per migliorare l'autostima e la motivazione dei bambini, che a loro volta raggiungono risultati positivi nel contesto scolastico.



## CAPITOLO I

Nell'interesse di fornire una panoramica generale del concetto di apprendimento e della sua collocazione all'interno delle teorie socio-cognitive del XX e del XXI secolo, questo capitolo si pone *in primis* l'obiettivo di descrivere e analizzare quelle di maggiore rilevanza, già a partire dal primo paragrafo. Successivamente, nel secondo, ci si dedicherà alla spiegazione di cosa sia l'apprendimento collaborativo, come funzioni e quali caratteristiche abbia, al fine di sottolineare la salienza delle tematiche per una scuola maggiormente democratica. Infine, con il terzo paragrafo, si entrerà nel vivo delle questioni psicologiche e si dimostrerà, attraverso la letteratura, la connessione esistente tra autostima, motivazione e apprendimento cooperativo.

Il primo capitolo, inoltre, porrà le basi per la comprensione dell'osservazione partecipante e della raccolta dati, fulcro di questa tesi, di cui si parlerà nei capitoli seguenti.

### **1.1 Lo sviluppo socioculturale: tra Piaget e Vygotskij**

L'apprendimento è un processo che si manifesta con l'acquisizione di esperienze che provocano un cambiamento, permanente o meno, in chi le vive (Lachman, 1997). Si tratta di una lunga strada da percorrere che ha inizio con la nascita e termina con la morte di ogni individuo. La natura astratta del concetto ne determina una difficoltà nella definizione. Pertanto, nel corso del XX secolo alcuni autori si sono espressi in merito, cercando di darne un'interpretazione chiarificatrice. Le teorie frutto di questi studi concordano sul fatto che un cambiamento nel comportamento sia una condizione necessaria, ma non sufficiente, per dichiarare l'apprendimento completato. Risulta possibile, infatti, che il processo di conoscenza sia interiorizzato nel tempo e che quindi modifichi le azioni dell'individuo solo dopo diverse ripetizioni e non nell'immediato (Tolman & Honzik, 1930). In questo caso, si tratta di apprendimento latente.

Un'altra circostanza da prendere in considerazione si manifesta quando il cambiamento del comportamento non è dovuto all'esperienza o quando gli effetti di questa non possono essere ricondotti all'apprendimento. In quest'ultimo caso, infatti, i mutamenti nell'azione

possono essere causati da fattori interni o esterni quali la fatica, la mancanza di motivazione, ma anche da situazioni esterne eccessivamente sfidanti che non permettono la conclusione efficace della prova.

Si deve dunque tenere conto del fatto che, per giungere a una definizione di apprendimento, i cambiamenti del comportamento non sono da considerarsi tutti uguali: ne esistono infatti di natura improvvisa e transitoria, così come di natura genetica, da non attribuirsi quindi a quanto effettivamente imparato dall'individuo. Questi ultimi mutamenti dell'azione non rientrano nel concetto di cui si cerca definizione: pertanto è incompleto definire l'apprendimento solo nei termini di un'avvenuta trasformazione del comportamento.

In generale, le teorie sull'apprendimento possono essere distinte in due branche: da una parte vi sono quelle che identificano l'apprendimento come un processo graduale e continuo, studiabile solo laddove osservabile; dall'altra, invece, si trovano i postulati che lo vedono come risultato di una rottura e di un seguente riassetto del proprio schema cognitivo.

Nel primo caso, è necessario fare riferimento all'apprendimento associativo tipico del comportamentismo, occupatosi di studiare la relazione tra variabili interne e comportamento. Sotto questo ombrello si possono trovare la teoria del condizionamento classico e operante e dell'apprendimento per prove ed errori. In breve, parlando della prima teorizzazione qui citata, si fa riferimento al medico e studioso Ivan Pavlov (1987). Egli scopre, infatti, come sia possibile condizionare uno stimolo affinché provochi una risposta, a sua volta, controllata: lo studioso, infatti, associa un input inizialmente neutro (nel suo caso il suono di una campanella) a una risposta precedentemente incondizionata (la salivazione di un cane). Questa teoria spiega sia che l'apprendimento avviene quando si crea associazione tra stimolo e risposta sia che è fondamentale tanto la ripetizione, quanto la contiguità temporale dei due fattori. Ad oggi, tuttavia, si reputa che il tipo di apprendimento generato negli esperimenti pavloviani sia da circoscrivere alla sfera delle acquisizioni implicite (Kimble, 1961).

Il condizionamento operante, invece, si basa sull'utilizzo di rinforzi, ovvero ricompense, positivi o negativi dati a seguito di un comportamento considerato giusto o sbagliato. Il

pensiero di Edward Lee Thorndike (1911) spiega come nell'animale l'apprendimento potrebbe avvenire per prove ed errori, ovvero potrebbe manifestarsi un'azione in un primo tempo casuale che, portando a risultati positivi, viene ripetuta in modo da giungere nuovamente agli effetti sperati. A seguito di queste riflessioni, lo psicologo Burrhus Skinner (1938, citato in Gagné, 1990) diventa celebre per i suoi esperimenti svolti sui topi, che spiegano come uno stimolo si associ a una risposta grazie agli effetti ai quali la stessa conduce. Tuttavia, secondo Gagné (1990) risulta difficile applicare alla condizione umana questi studi realizzati su animali: ponendosi di fronte a una situazione da risolvere, è probabile che l'uomo si basi su un processo di riflessione per compiere, in seguito, l'azione necessaria al raggiungimento del risultato.

I suddetti postulati valutano il concetto dell'apprendere focalizzandosi sul presente ruolo della memoria, la quale funziona infatti attraverso la relazione che si crea tra le informazioni già depositate e quelle in arrivo. Pertanto, risulta che la funzione mnemonica sia fondamentale affinché una regola, una nozione, ma anche un'azione, entri a far parte degli assunti mentali che l'individuo può possedere.

Da qui si fa strada il concetto di schemi cognitivi, successivamente chiave delle teorie dell'apprendimento: con essi si intendono, dunque, le categorizzazioni svolte, consciamente e inconsciamente, sulla base di più esperienze simili vissute, che costituiscono la base per integrare nuove nozioni.

La seconda branca delle teorie dell'apprendimento – che vede quest'ultimo come binomio di rottura e assetto – fa riferimento al cosiddetto “apprendimento per *insight*”. Secondo alcuni studiosi della Gestalt, corrente psicologica tedesca del XX secolo, questo tipo di conoscenza avviene attraverso un'improvvisa generazione di soluzioni: di fronte a un problema, solo un'idea estemporanea può portare a una conclusione di successo. Lo psicologo tedesco Köhler (1927, citato in Gagné, 1990) - studiando l'*insight* nelle scimmie - scoprì che, nella risoluzione di un *task* che prevede il raggiungimento di un frutto posto in alto, esse possono sia agire tramite prove ed errori, sia ottenere lo stesso risultato tramite azioni che sembrano seguire gli schemi di un pensiero simultaneo. L'animale mette in atto l'idea tramite un piano probabilmente costruito internamente e agito senza errori. Whertmeiner (1945, citato in Gagné, 1990) trasla queste scoperte, adattandole al contesto umano: l'apprendimento per *insight* può avvenire nei bambini

quando questi si trovano a risolvere, ad esempio, un problema geometrico. I giovani possono comprenderne la conclusione non solo attraverso formule matematiche, ma anche analizzando internamente la struttura problematica. Tuttavia, i suddetti studi hanno incontrato alcune critiche: l'improvviso apprendimento di cui sopra potrebbe essere in realtà il frutto di alcune nozioni apprese precedentemente che si esplicitano nel momento in cui occorre giungere a un risultato.

In seguito, nel primo Novecento, si fa strada il pensiero di alcuni autori, dando vita a ciò che viene racchiuso sotto il cappello di costruttivismo e che risulta particolarmente interessante all'interno delle tematiche trattate in questa tesi.

Per dare una definizione di questo approccio si possono utilizzare le parole di Woolfolk (2010): egli sostiene che per costruttivismo si intenda una serie di idee congiunte che costituisce un modello basato sul ruolo attivo dell'individuo nell'apprendimento e sulla sua capacità di dare senso alla realtà soggettivamente. Lo stesso autore (2010) distingue due forme di costruttivismo: la prima ha a che fare solo con la costruzione psicologica e pertanto comprende la teoria genetica piagetiana; la seconda, invece, si concentra anche e maggiormente sull'inclusione del contesto, tenendo conto del pensiero di Vygotskij e della sua teoria socioculturale.

Secondo la teoria del costruttivista Piaget (1962), denominata "epistemologia genetica", l'essere umano si distingue dagli altri animali per la sua capacità di pensiero astratto e simbolico. L'autore, infatti, si dimostra particolarmente coinvolto nell'indagine delle cause biologiche che permettono all'individuo di apprendere (Huitt & Hummel, 2003). Il soggetto ha un ruolo attivo nello sviluppo cognitivo, che si struttura attraverso alcune fasi. Innanzitutto, questo individuo, inserito attivamente nel contesto, si trova di fronte a un'informazione che non possiede e che quindi cerca di aggiungere al proprio bagaglio di conoscenze, ovvero nella struttura cognitiva che già possiede. A questo punto è possibile che l'informazione ignota e gli schemi mentali preesistenti entrino in conflitto, producendo quello squilibrio di cui sopra, detto conflitto cognitivo. Al fine di conseguire nuovamente il bilanciamento, l'individuo deve compiere un processo di modifica, di modo che le due conoscenze, la vecchia e la nuova, smettano di essere dissonanti (Alarcón, 2015). Ciò avviene tramite i processi di assimilazione e accomodamento: attraverso questi, infatti, fin da piccolo il bambino costruisce e ricostruisce le proprie

percezioni, sulla base degli schemi con cui legge il mondo, di modo da poter attuare delle azioni sempre più complesse e intelligenti. Per assimilazione, dunque, si intende il processo di integrazione di elementi esterni in schemi preesistenti o che si vanno via via formando. Invece, con il termine accomodamento si definiscono tutti i cambiamenti apportati alle strutture cognitive che avvengono nel momento in cui il soggetto si trova di fronte a nuovi elementi, che vengono a esse integrati. Questo secondo processo è fondamentale nell'ottica dell'adattamento a nuove situazioni: qualora esse, infatti, non corrispondano ad altre già vissute (e di conseguenza già analizzate e affrontate attraverso l'utilizzo di risorse presenti), è necessario per l'individuo attuare delle trasformazioni ai suddetti schemi, di modo che risultino efficaci anche di fronte a situazioni impreviste.

Il dialogo con l'altro, secondo Piaget, avviene dunque tramite un confronto tra punti di vista divergenti che vanno a creare un conflitto sociale e un conflitto cognitivo. I due risultano decisamente legati l'un l'altro, proprio poiché nascono all'interno della stessa interazione. Pertanto, possono essere racchiusi in un unico conflitto, detto socio-cognitivo, che si verifica quando, attraverso il contatto e il dialogo con l'altro, il bambino si rende conto che il proprio schema mentale non è adeguato o presenta alcune parti da modificare per giungere a una migliore adattabilità. In questo senso, egli si trova a dover applicare delle trasformazioni alle proprie strutture cognitive, facendo in modo di interiorizzare le modificazioni dettate dall'esterno e createsi nella relazione con l'altro. Quest'obbligo alla ristrutturazione dei propri schemi è ciò che avviene nel contesto dell'apprendimento (Alarcón, 2015).

Perciò, secondo Piaget, accade che nel contesto scolastico, grazie all'interazione tra due o più persone, il bambino possa decentrare la propria prospettiva e, passando attraverso al conflitto socio-cognitivo, raggiungere un progresso intellettuale, cioè una conoscenza (Negro & Torrego, 2012). Dunque, il dialogo sia tra pari sia con adulti di riferimento – stando al pensiero dell'autore – funge da motore per suscitare nell'individuo alcuni dubbi riguardo alle proprie strutture cognitive: maggiore è l'interazione umana, maggiore sarà la probabilità di rivedere e riadattare funzionalmente i propri schemi.

Considerando queste come basi per definire l'apprendimento in ottica piagetiana, risulta evidente che per l'autore il processo di creazione di conoscenza si svolge in maniera cooperativa. Solo attraverso questa la collaborazione, infatti, è possibile ottenere un

apprendimento significativo: esclusivamente interagendo con l'altro si scopre l'esistenza di punti di vista e di risposte differenti dai propri.

A sostegno di questa tesi, Calderón (2014) afferma che evitare il confronto sia da sconsigliarsi: esso, infatti, può portare a un apprendimento poco significativo e di scarsa rilevanza, limitando lo sviluppo della capacità critica dell'individuo che prosegue quindi senza riadattare i propri schemi. Questo approccio porterebbe, dunque, ad aumentare l'individualismo, discostandosi dalla creazione di una realtà collettiva condivisa. Di conseguenza, senza questo conflitto socio-cognitivo non può verificarsi l'apprendimento (Negro & Torrego, 2012).

Si può affermare che a ogni conflitto socio-cognitivo seguano alcuni processi quali sostituzione (cambiamento di uno schema esistente per uno nuovo e maggiormente adattato), ampliamento (il primo schema vede una ridefinizione dei propri confini che, allargandosi, possono includere la nuova informazione), riorganizzazione (mutamento dell'organizzazione della regola precedente in favore di una nuova) e coordinamento (accordo tra le due strutture) degli schemi, che portano al raggiungimento di un equilibrio superiore che consente al sistema di chiudersi con l'acquisizione di conoscenza.

Le basi teoriche del pensiero piagetiano, dunque, permettono di considerare sotto una nuova luce l'apprendimento, inteso come scambio di visioni e dialogo attraverso cui i propri schemi mutano, assimilano nuove nozioni, si adattano. Ciò conduce a ripensare alle teorie dell'autore come a pilastri su cui poggiare la costruzione di un modello educativo di impronta sociale.

Sempre all'interno del panorama costruttivista, Lev Vygotskij evidenzia la continua relazione tra l'individuo e il contesto nella creazione dell'apprendimento. In questo senso, possono essere sottolineati alcuni temi di spicco nel pensiero vygotkiano. Uno di questi riguarda la cosiddetta "legge genetica dello sviluppo" secondo cui ogni *step* dello sviluppo cognitivo del bambino si colloca su due piani sequenziali: inizialmente la crescita si verifica su quello sociale, nascendo nella relazione con l'altro e venendo pertanto definita intermentale; in un secondo momento, sul piano degli schemi mentali interni del bambino, prendendo il nome di intramentale.

Partendo da questa osservazione, si nota subito come venga conferita importanza al contesto nel quale il bambino – e in seguito l’adulto – muove i suoi passi. Qui si inserisce il rapporto con l’altro, la relazione con i pari e i non pari. Da questo punto di vista, infatti, si sostiene che lo studente che ha possibilità di partecipare a diversi tipi di attività che coinvolgono differenti soggetti sia in grado di servirsi degli effetti del lavoro collaborativo per acquisire nuove competenze e nuove strategie di confronto con l’esterno, arricchenti anche dal punto di vista dell’apprendimento. In genere, infatti, esaminando le interazioni avvenute tra individui con livelli di conoscenza diversi, ad esempio i bambini e i loro maestri o, in contesti lavorativi, gli esperti e i novizi, si può notare come lo scambio sia portatore di conoscenze per entrambi, ma soprattutto per chi possiede un livello minore di informazione, limitatamente all’argomento in questione (Alarcón, 2015).

Infatti, Vygotskij, come notato dagli studiosi Tudge e Scrimsher (2003), non si interessa solo all’apporto di chi si pone nella relazione come maggiormente esperto, ma anche del contributo che l’altro dà partecipandovi. Tra queste due forze, si inserisce ulteriormente il contesto, stabilito storicamente nello spazio e nel tempo, che plasma a sua volta l’interazione.

Per meglio spiegare che cosa l’autore intenda per interazione tra il sé, i pari e il contesto, è necessario fare riferimento ad alcuni dei pilastri del suo pensiero. La teoria vygotskiana si basa, appunto, sulla fondamentale distinzione tra i due livelli esistenti di sviluppo. Da una parte vi è il cosiddetto “livello di sviluppo”: come indicato dal termine si tratta della zona mentale effettiva in cui il bambino si colloca, dove vi sono le conoscenze e gli schemi mentali che già appartengono al suo sviluppo cognitivo e che fungono da punto di partenza per l’apprendimento. Questo è il modo di considerare il pensiero del bambino in maniera retrospettiva. Dall’altra parte, invece, si ha il “livello potenziale di sviluppo” in cui si trovano le competenze che il bambino non possiede ancora e che gli risultano oscure e lontane proprio perché sconosciute. Le nozioni qui contenute sono per il discente attualmente impossibili da fare proprie, poiché egli non ha al momento le abilità per acquisirle. Perciò, nell’ottica in cui queste conoscenze verranno, tramite l’apprendimento, assimilate, si considera questa zona come quella che caratterizza prospetticamente lo stato mentale del bambino.

A questo punto l'autore si chiede dove sia possibile collocare l'attività didattica, intesa come l'insegnamento di nozioni nuove per il bambino, affinché essa risulti efficace. Emerge, dunque, l'idea della "zona di sviluppo prossimale" (ZSP), collocata tra la zona di sviluppo effettivo e quella di sviluppo potenziale. La ZSP viene definita come la differenza tra i livelli: essa può essere colmata attraverso due tipologie di attività di apprendimento, ovvero il *problem solving* autonomo e il *problem solving* collaborativo.

Il primo vede quelle attività volte alla conoscenza che il bambino svolge da solo e che, di conseguenza, possono dirsi parte della zona di sviluppo effettivo, costituita dalle conoscenze già cementate.

Il secondo, maggiormente interessante nello sviluppo di questa tesi, riguarda l'acquisizione di nozioni che avviene tramite il rapporto con l'altro sia nella persona di un maestro che funge da guida, sia nella persona di un pari che, collocato a un livello di competenza superiore, instaura un rapporto di collaborazione con l'individuo. Attraverso questa, infatti, si possono individuare i contorni della zona di sviluppo potenziale e come sia possibile accedervi.

In conclusione, possiamo affermare con le parole di Vygotskij stesso che la zona di sviluppo prossimale è la zona di sviluppo effettiva del domani, ovvero quella che il bambino o l'adulto in fase di apprendimento riusciranno a raggiungere modificando le proprie strutture mentali. Ciò sta a dimostrare quanto sia fondamentale la presenza dell'altro nel processo di acquisizione di informazioni: esso si basa anche su un'imitazione dell'altro che non avviene in modo passivo, ma che anzi dimostra quanto l'individuo, già da bambino, si inserisca nel contesto a cui appartiene naturalmente, essendo un animale sociale.

A partire da questo pensiero, Bruner (1978) elabora il concetto di *scaffolding* secondo cui l'apprendimento avviene tramite il supporto efficace di un adulto, che colloca il suo intervento laddove le competenze del bambino si rivelano manchevoli. Ciò significa che chi funge da guida deve essere in grado di adattare i propri metodi di insegnamento allo sviluppo del bambino, in maniera continua, lasciandolo tuttavia raggiungere livelli sempre più alti di responsabilità. Il concetto di ZSP diviene a questo punto fondamentale

per comprendere dove si collochi l'intervento educativo, che svolge dunque funzione di mediazione (Daniels & Shumow, 2003).

Perciò, considerando l'apprendimento dal punto di vista socioculturale teorizzato da Vygotskij, si può constatare l'importanza della collaborazione nel creare situazioni di interazione e differenti canali di costruzione della conoscenza. Questi fattori fanno in modo che i discenti escano dalla propria zona di sviluppo effettivo per dirigersi verso quella potenziale, vivendo un clima favorevole per la propria crescita (Negro & Torrego, 2012). Inoltre, anche il concetto di mediazione risulta di efficace applicazione nell'ambiente scolastico: si tratta infatti del ruolo ricoperto dall'insegnante, che si pone come accompagnatore del soggetto nel proprio processo di crescita attiva, basata sull'interazione sociale (Alarcón, 2015).

Avendo posto le basi per comprendere cosa sia e come si realizzi in maniera efficace l'apprendimento, specie se cooperativo, entrando nel quadro teorico psicologico di riferimento è possibile affrontare quelle che sono alcune nuove metodologie di successo nell'ambiente scolastico. Esse, infatti, poggiano sulle deduzioni degli psicologi e degli studiosi che nel corso del XX e del XXI secolo si sono interessati all'apprendimento in chiave sociale attenzionata appunto nella presente tesi.

## **1.2 Una metodologia innovativa: i gruppi di lavoro interattivi e l'apprendimento dialogico**

La psicologia socioculturale, in particolare nella persona di Vygotskij, viene reputata uno dei pilastri su cui poggiare una nuova concezione di educazione. Infatti, a partire dal pensiero dell'autore e, in generale, dall'ottica costruttivista si inizia a porre l'attenzione alla comunicazione e all'interazione, considerate fondamentali per l'apprendimento. Infatti, lo studioso sostiene che vi siano evidenze dell'effetto positivo del dialogo sullo sviluppo del pensiero e sulla formazione dell'identità individuale.

Inoltre, tra gli studiosi che hanno posto le basi per il cambiamento sociale e culturale della scuola è opportuno fare riferimento all'educatore e attivista brasiliano Paulo Freire

(1998). Egli ha illustrato la propria prospettiva sull'ambiente scolastico, sostenendo l'idea di una nuova istituzione con diversi modelli di didattica, distanti dai pregressi schemi elitari e poco democratici. Le strutture preesistenti sono state specchio di una cultura dominante e del suo proprio insieme di significati, che ha portato alla costruzione di un linguaggio elitario da cui molti sono rimasti esclusi (Manfreda, 2017). Questi ultimi -i cosiddetti "oppressi" - vivono dunque una condizione di mancata rappresentanza: non si ritrovano "né nel linguaggio dell'educatore, né nei libri di testo, né nelle poesie da imparare a memoria, né nei compiti di scrittura da svolgere" (Manfreda, 2017, pag. 155). Di conseguenza, l'impossibilità di integrarsi porta a realizzare questa profezia di anomalia e a confermare lo stereotipo del quale sono accusati: la diversità diventa così causa ed effetto dell'esclusione. Freire crede che specialmente chi vive una condizione di minoranza, come nel caso presentato in questa tesi, si debba immergere nel processo di riconoscimento della propria cultura e del proprio linguaggio, attraverso un percorso di attiva partecipazione e cittadinanza. Questo processo deve avere l'obiettivo non solo di accettare le proprie caratteristiche, ma anche di farne un punto di forza per sé e per il contributo che queste possono dare all'interno di uno scambio sociale.

Affinché questa trasformazione nell'ambiente scolastico, e di conseguenza all'esterno dello stesso, possa avvenire, deve cambiare anche la figura dell'educatore: è necessario che egli impari ad agire da etnografo, conoscendo la cultura di cui è parte, facendosi spazio nei gruppi preesistenti e nelle loro pratiche quotidiane, nel loro vocabolario e, dunque, nella loro realtà (Manfreda, 2017). Inoltre, l'insegnante non deve più essere considerato solo nella sua funzione tradizionale di mero trasmettitore di conoscenza: egli deve diventare ora un coordinatore del dialogo tra gli allievi, in grado di fungere da guida e da mediatore nei processi di scambio, in modo da renderli funzionali. In più, deve svolgere una funzione di osservatore e supervisore, lasciando spazio alle voci dei propri alunni, ma dettando loro una via affinché i compiti possano essere portati a termine in maniera soddisfacente.

Per contro, dai giovani ci si aspetta che siano coinvolti e si comportino da protagonisti nel processo di apprendimento, partecipando attivamente (Turrión & Ovejero, 2013).

Riprendendo il pensiero di Freire (1998), l'educazione inizia dunque a essere considerata un processo di reciprocità tra individui attivi, socialmente e culturalmente attenti e

consapevoli. Il dialogo che si instaura tra le persone, dunque, non è soltanto un semplice scambio di informazioni, ma funziona da base per ogni relazione umana che abbia come fondamenti il rispetto, l'equità e il coinvolgimento di coloro che vi sono parte. Secondo l'autore, infatti, non si può prescindere dal considerare le storie e le risorse culturali di ognuno dei soggetti presenti nello scambio, affinché anche il contesto eserciti la sua influenza.

In questo senso, l'obiettivo di una nuova scuola si fonda su un messaggio preciso: essa deve essere basata sulla collaborazione che si ha quando i docenti e gli alunni lavorano assieme per raggiungere nuove conoscenze, creando un processo reciproco di crescita (Matthews, 1996). Creare un linguaggio di significati condivisi è il simbolo di un'istituzione scolastica che promuove la parità e lo sviluppo comunitario e che si serve di essi per creare dialogo tra i fruitori, fondamentale non solo per la crescita accademica, ma anche per quella personale. Secondo Denzin (2009), infatti, il cambiamento scolastico prevede un mutamento nella trasmissione del sapere: non si tratta solo della produzione di conoscenza, ma anche del costruire dalle fondamenta una società maggiormente equa e giusta.

L'importanza della suddetta interazione sociale, dunque, è uno dei pilastri su cui poggia la presente tesi. Pertanto, per meglio comprendere il quadro teorico all'interno del quale essa si inserisce, è necessario partire da una spiegazione di cosa siano e dove avvengano effettivamente queste relazioni i cui effetti risultano importanti anche nel contesto scolastico.

A partire dagli studi di Kurt Lewin, la psicologia comincia ad attenzionare le dinamiche di gruppo e come gli individui si relazionino all'interno di esse. Il gruppo, infatti, viene definito come un organismo totale in cui vivono le forze singole dei soggetti, influenzandosi reciprocamente (Lewin citato in Alarcón, 2015). Su queste basi si fonda la celebre teoria dell'autore denominata "Field theory", secondo cui le influenze alle quali ognuno è soggetto sono date anche dal campo stesso, ovvero dall'ambiente in cui si è inseriti. Di conseguenza, qualsiasi comportamento umano, sia esso individuale o di gruppo, è frutto della situazione totale di cui si è parte.

A partire da questo postulato, Johnson & Johnson (1999) formulano la teoria dell'interdipendenza che, a sua volta, funge da base per il concetto di apprendimento collaborativo che si vedrà in seguito.

La teoria in questione vede cinque punti chiave che permettono di comprendere come l'individuo viva la relazione: innanzitutto all'interno del gruppo vige il principio di interdipendenza positiva, secondo cui i membri dipendono l'uno dall'altro, essendo totalmente indispensabili per un obiettivo comune. Provando a inserire tale riflessione in un contesto di apprendimento collaborativo, come una classe, si può affermare che alunni a cui vengono assegnati compiti cooperativi si troveranno a dipendere l'uno dalle forze dell'altro per concludere quanto dettato in maniera soddisfacente.

In secondo luogo, ognuno dei partecipanti è dotato di responsabilità individuale: all'interno del compito si possiedono un personale ruolo e personali *task*, che possono riuscire solo attraverso il sostegno reciproco volto al raggiungimento del risultato, percepito da ognuno come proprio, ma anche come condiviso. Ciò che avviene quando gli studenti condividono una consegna è la chiara espressione di quanto postulato: ognuno fa proprio un ruolo in base alle competenze e le caratteristiche personali che possiede, mettendosi al servizio di un obiettivo comune, rappresentato dal raggiungimento di un buon risultato accademico, dalla vittoria in una gara o dal successo di un progetto.

Un altro punto chiave per il funzionamento dell'apprendimento cooperativo è il possesso di abilità sociali, fondamentali per la cooperazione, per lo scambio e per la relazione di aiuto che si instaura tra i membri. A sua volta, il *cooperative learning* può portare a incrementare le proprie capacità di relazione con l'altro, innescando dunque un circolo virtuoso (Slavin, 1995): gli studenti che lavorano attraverso questa metodologia si incontrano e si scontrano con l'altro, affinando le proprie competenze sociali.

Il quarto elemento della teoria dell'interdipendenza di Johnson & Johnson (1999) vede la necessità dell'interazione faccia a faccia: pertanto, si promuove lo scambio attraverso attività che generino il confronto all'interno di un clima positivo di fiducia e rispetto reciproco, che a sua volta porti risultati favorevoli per il gruppo e per il singolo.

Infine, si hanno il monitoraggio e la revisione dell'operato, in cui il docente funge da *input* per il confronto tra i pari. L'insegnante si occupa, *in primis*, di osservare le dinamiche e le relazioni che si creano e come esse si ripercuotano sullo svolgimento del compito. In secondo luogo, invece, attua un processo di revisione, proponendo una riflessione e un confronto sia sul lavoro svolto sia sulle relazioni instauratesi, cooperative o meno, con i loro punti di forza e debolezza.

A sostegno di questa teoria, Slavin (1996) afferma anche che il successo della squadra dipenda dall'apprendimento individuale: ogni studente contribuisce con le proprie competenze al risultato finale, avendo le stesse probabilità di riuscita di qualsiasi altro componente del gruppo. A partire da ciò, risulta interessante analizzare che, con l'idea che le proprie forze impiegate siano state efficaci, l'individuo riesca a migliorare la propria autostima. Melser (1999) sostiene infatti che l'utilizzo di gruppi eterogenei, in generale, porti a un miglioramento della propria considerazione di sé e dell'attitudine al compito.

Diversi studiosi si sono occupati di osservare quali fossero le competenze migliorate attraverso l'attuazione di strategie di apprendimento collaborativo che promuovono senso di coesione e relazioni sociali positive (ad esempio Stevens & Slavin, 1995; Melser, 1999). Essi affermano che la possibilità di instaurare rapporti all'interno del gruppo classe sia fondamentale per lo sviluppo di alcune capacità individuali: i bambini, ad esempio, possono fin da piccoli imparare il rispetto dell'altro, attraverso la gestione dei turni di parola e attraverso la critica costruttiva, utilizzata come *input* per una reciproca crescita. Altre abilità connesse all'utilizzo dell'apprendimento collaborativo includono l'aiuto e il supporto dell'altro: costruendo un lavoro volto a un obiettivo comune, è maggiormente probabile che il singolo lo faccia proprio e ne percepisca la motivazione al successo. Ciò comporta la realizzazione che senza l'altro non si otterrà il risultato e che, dunque, è necessario dare valore a ogni singolo apporto, dialogando e confrontandosi quando, invece, insorgono dinamiche conflittuali. Dunque, il *cooperative learning* è uno strumento attraverso il quale gli individui, e nel contesto scolastico gli studenti, hanno la possibilità di imparare assieme. Nel processo è fondamentale il rapporto con gli altri e la ricchezza che questo porta al proprio bagaglio di conoscenze individuali (Alarcón, 2015).

Parlando di apprendimento cooperativo si fa riferimento a diverse metodologie che conseguono i risultati sopracitati. Tra esse, sono di spicco l'utilizzo dei gruppi di lavoro interattivi e l'apprendimento dialogico, trattati in questa tesi, poiché rappresentativi del *modus operandi* della comunità di apprendimento spagnola in cui i dati sono stati raccolti.

Pertanto, è necessario descrivere nel dettaglio cosa siano questi metodi di insegnamento e apprendimento e poiché risultino efficaci. Innanzitutto, i gruppi interattivi e la loro adattabilità al contesto scolastico sono stati oggetto di studio dell'ambito sociopsicopedagogico, che ne ha esaminato l'attuazione e l'adattabilità in diversi contesti, in Italia (ad esempio Trubini & Pinelli, 2007) e all'Estero.

Gli studi di Johnson & Johnson (1999) permettono di identificare alcuni fattori che pesano sull'efficacia dell'utilizzo di questo strumento. Innanzitutto, i gruppi di lavoro devono essere di misura ridotta, prevedendo al massimo la presenza di quattro componenti: si tratta di un elemento essenziale per aumentare la facilità degli scambi tra gli individui che si trovano così spinti al dialogo e alla collaborazione. In questo modo, ogni singolo possiede un ruolo e ha le proprie responsabilità. Inoltre, i partecipanti devono essere eterogenei per quanto riguarda le competenze scolastiche e relazionali, per fare in modo che le proprie differenze - oltre alle preesistenti diversità di genere, socioeconomiche o riferite alle abilità richieste dal *task* - siano arricchenti per l'altro. L'autore sostiene, infatti, che le differenze fra i membri di uno stesso gruppo possano migliorare l'elaborazione dei contenuti a livello mnemonico a lungo termine, l'elaborazione e la riflessione sulle attività e il lavoro di *tutoring* nei confronti dei pari. Infine, l'eterogeneità dei gruppi, paragonata invece a squadre omogenee, è risultata portatrice di maggior confronto tra i soggetti (Slavin, 1995).

Questi fondamentali studi ci illustrano un altro punto interessante per la presente tesi: attraverso le ricerche condotte, si dimostra che non esistono differenze significative tra alunni con competenze di base diverse a livello scolastico; ciò significa che tutti gli studenti beneficiano del metodo cooperativo.

Comoglio e Cardoso (1996) spiegano inoltre quali sono gli effetti positivi portati nel contesto scolastico dall'utilizzo di gruppi eterogenei, paragonandoli invece a quelli omogenei. Innanzitutto, nel primo caso esiste un maggior livello di interazione tra i

membri che, possedendo diverse capacità rispetto al *task*, abilità sociali e *background*, vanno a equilibrarsi. Inoltre, queste caratteristiche variate permettono ad alcuni alunni di assumere il ruolo di *tutor* e ad altri di essere aiutati da pari quando incontrano difficoltà, cementando la coesione del gruppo.

Al contrario, gli autori dimostrano che i paragonati gruppi omogenei sembrerebbero portare benefici soltanto a chi già si trova a un buon livello di rendimento scolastico. Ciò significa infatti, il verificarsi di un'interazione positiva solo tra coloro che vengono considerati migliori all'interno della classe e che, tra loro, non hanno occasioni di scontro. Sebbene possa sembrare un dato positivo, questo significa un minor scambio di idee e di prospettive che non porta a una reale crescita, ma a un'eventuale omologazione di pensiero. Resta possibile che questi gruppi ottengano buoni risultati, essendo composti da membri con elevate competenze; tuttavia, in questo senso, sarebbe ridotta la relazione con chi possiede minori capacità che, invece, verrebbe escluso e privato di un confronto con pari che potrebbero invece funzionare da guida. Infatti, riprendendo la teoria di Vygotskij, si fa qui presente l'importanza di costituire dei gruppi in cui chi ha maggiori abilità possa aiutare chi si trova in difficoltà a raggiungere la propria zona di sviluppo potenziale.

Inoltre, il mancato utilizzo dei gruppi di lavoro eterogenei può portare a ulteriori conseguenze (Comoglio & Cardoso, 1996): ad esempio, coloro che fanno parte di un gruppo dotato di alte capacità accademiche probabilmente raggiungerà dei buoni risultati, accrescendo la propria autostima; tuttavia, non accadrà lo stesso in chi appartiene a un gruppo con minori capacità: in questo caso essi vedranno una diminuzione del proprio senso di valore del sé, pericolosa nel contesto scolastico anche per il rischio di innescare un circolo vizioso. In esso, coloro che di norma non raggiungono buoni risultati rischiano di non avere le stesse possibilità di ottenere una conclusione positiva del lavoro. Tali fattori acuiscono le differenze tra i gruppi e, di conseguenza, creano una frattura nella classe che può danneggiarne il clima. Quest'ultimo, al contrario, è reso favorevole proprio dall'utilizzo di gruppi di lavoro eterogenei: essi, infatti, aumentano le condizioni per il verificarsi di interazione, partecipazione e collaborazione (Zubiri-Esnaola et al., 2020).

In conclusione, sono soprattutto due i costrutti psicologici colpiti dal mancato utilizzo di gruppi interattivi eterogenei: autostima e motivazione. Riguardo la prima, come poc' anzi

evidenziato, è probabile che diminuisca in coloro che appartengono a gruppi di lavoro meno efficaci. Allo stesso modo accade per quanto concerne la motivazione: i meno dotati, se non hanno possibilità di confrontarsi con pari di maggiore abilità, risultano demotivati nella realizzazione della consegna (Comoglio & Cardoso, 1996).

Vi sono, inoltre, alcuni casi che dimostrano l'efficace implementazione di queste metodologie di insegnamento e apprendimento nel favorire il successo scolastico, in diverse dimensioni, di alunni stranieri. Infatti, un primo esempio può essere dato dal progetto INCLUD-ED (citato in Flecha et al., 2015), messo in atto in Colombia, in Inghilterra, in Brasile e in Spagna: con esso si dimostra che l'utilizzo di piccoli ed eterogenei gruppi di quattro o cinque allievi, tutorati da un adulto volontario, aumenta i risultati educazionali, la coesione e la qualità della vita scolastica degli studenti (European Commission, 2016).

Un altro progetto, svoltosi tra il 2008 e il 2011, che conferma le evidenze riscontrate in letteratura è CONEXITO (citato in Valero et al., 2017), nel quale sono analizzate diverse metodologie, studiandone la ricaduta sugli alunni immigrati: da una parte vi sono le pratiche che causano l'esclusione di questi studenti, dall'altra quelle che insistono sull'inclusione e garantiscono un apprendimento uguale per tutti. L'utilizzo di gruppi di lavoro interattivi appartiene a questa seconda categoria, poiché rende possibile garantire risultati positivi a ogni studente, oltre a favorirne l'integrazione.

Partendo da questi progetti di successo, anche Valero e colleghi (2017) studiano il buon funzionamento della metodica, nel contesto spagnolo e in merito a studenti stranieri, risultando di particolare interesse in tale tesi. Viene infatti sottolineato come spesso gli studenti stranieri ottengano risultati scolasticamente peggiori e riscontrino maggiori problematiche nello studio rispetto ai coetanei locali. Un'evidenza di questa difficoltà viene, ad esempio, esplicitata attraverso gli studi di Ismail (2019), in cui egli si occupa di analizzare la possibilità d'integrazione della comunità somala nel contesto scolastico finlandese. Attraverso la ricerca si giunge alla conclusione che, come già dimostrato precedentemente in letteratura da Kalalahti et al. (2017), gli studenti stranieri in quel contesto trovano difficoltà nel rendimento e nello studio, seppur motivati nella riuscita. Questa situazione, dunque, sembra una costante per gli studenti non autoctoni.

Tornando allo studio di Valero e colleghi (2017), per ovviare a queste difficoltà, gli autori verificano e confermano l'ipotesi che i gruppi eterogenei non solo favoriscano un miglioramento accademico, ma anche che aumentino competenze specifiche come la capacità di argomentazione e, nel caso particolare del suddetto studio, l'utilizzo di una seconda lingua in coloro che necessitano di integrarsi in un nuovo contesto. Infatti, il confronto e l'interazione che il metodo suggerisce permette agli studenti stranieri di essere incentivati a parlare in una lingua differente da quella madre, per poter entrare più facilmente in contatto con l'altro. Infine, anche in questo caso si sottolinea la capacità di questa metodologia di migliorare il clima della classe, incrementando i legami di solidarietà e l'aiuto reciproco. A questo punto, dopo essere entrati nel vivo dell'apprendimento collaborativo attraverso la definizione dei gruppi di lavoro interattivi, risulta necessario analizzare un altro elemento chiave di questo innovativo metodo di condurre l'insegnamento.

È noto che già con Vygotskij venga sottolineata l'importanza dell'interazione sociale per l'apprendimento, ma come sostenuto da Mercer e Dawes (2014) è proprio il linguaggio a essere fondamentale strumento per strutturare un pensiero collettivo. Si evidenzia dunque l'importanza di porre l'attenzione allo scambio comunicativo nel trasmettere la conoscenza, utilizzando la metodologia che prende il nome di apprendimento dialogico.

Questo termine trova la sua origine nell'ambito della filosofia: gli albori di questa metodica di insegnamento e apprendimento vengono infatti attribuiti a Socrate. Solo successivamente con la rilettura del filosofo e con l'emergere della psicologia socioculturale, sopra esplicitata, l'idea socratica viene ripresa e ampliata, dimostrando che lo sviluppo individuale dei bambini è influenzato dal dialogo con coloro che vivono nell'ambiente circostante (Bruner 1990). L'autore sostiene infatti che sia opportuno rendere le classi delle sotto comunità all'interno delle quali vige la parità tra gli studenti che risultano essere fonti d'aiuto l'uno per l'altro, senza che venga identificata nella figura del docente l'unica guida.

L'apprendimento dialogico fa propria l'idea di Bakthin (1986) secondo cui è fondamentale che a una risposta segua una nuova domanda, affinché il dialogo sia sempre acceso e non giunga mai a una conclusione: ciò significa che il processo di insegnamento e apprendimento deve essere un continuo scambio di domande e risposte che avvengono

sia tra i pari, sia con gli adulti di riferimento, siano essi insegnanti o volontari. Si supera, dunque, la concezione dell'insegnamento che prevede la voce e la prospettiva del docente come uniche. Dunque, il processo che permette questo tipo di conoscenza passa attraverso l'acquisizione della capacità di ascolto e di assunzione di una prospettiva differente dalla propria. L'apprendimento dialogico, inoltre, dimostra evidenze di funzionamento anche quando l'interazione avviene in piccoli gruppi o in coppia, come dimostra lo studio di Llopis et al. (2016), svoltosi su adulti di diverso grado di istruzione.

Un altro studio condotto riguardo all'apprendimento dialogico, tuttavia, porta a risultati discordanti. *“Thinking Together”*, il progetto in questione, si propone di indagare se il dialogo tra pari possa effettivamente risultare di maggiore successo qualora avvenga in piccoli gruppi (Dawes & Wegerif, 2004). Pur confermando che i bambini riescano ad aumentare in maniera significativa la loro capacità di risolvere *task* di gruppo e migliorino anche i loro punteggi individuali, lo studio individua due possibili problematiche nell'applicazione del metodo. Da una parte, il dialogo può risultare improduttivo quando l'individuo difende la propria posizione all'interno del gruppo, non accettando di assumere altre prospettive. Dall'altra, può accadere che si crei un senso di identità comune che conduce i membri ad accettare le idee altrui, evitando di suscitare un contraddittorio e supportando in maniera acritica il pensiero generale. Di conseguenza, si può affermare che l'apprendimento dialogico funzioni qualora gli individui siano predisposti all'aprire le loro menti al dialogo e a cambiare le proprie idee preesistenti. Per far sì che gli studenti imparino fin da subito a mettersi in discussione e chiedere aiuto, è consigliabile iniziare fin dalle scuole primarie a utilizzare questa metodologia di apprendimento.

### **1.3 Autostima e motivazione come fattori chiave nell'apprendimento**

A questo punto, dunque, si è giunti alla constatazione del perché si auspica un nuovo tipo di scuola, democratica e che considera tutti, e di come raggiungere l'obiettivo che, attraverso essa, l'apprendimento diventi un processo di costruzione condivisa, meno rigido e gerarchico. Pertanto, si possono ora analizzare alcuni dei costrutti psicologici che giocano un ruolo nel processo di apprendimento: in particolare, in questa tesi, a seguito

dell'osservazione partecipante avvenuta nella comunità di apprendimento “Colegio Público de Andalucía”, si è deciso di concentrarsi su autostima e motivazione.

Innanzitutto, è necessario fornire una definizione dei due costrutti, propedeutica all'analisi della loro relazione con alcuni dei fattori dell'apprendimento collaborativo e, più precisamente, con i gruppi di lavoro interattivi e con l'apprendimento dialogico, che questa tesi si propone.

Dunque, per motivazione si intende, in generale, tutto ciò che riguarda le ragioni che spingono gli esseri viventi, animali e umani, a compiere azioni che raggiungano un risultato ritenuto positivo. Etimologicamente, la parola si fa risalire al verbo latino *movere* che significa effettivamente “muoversi verso qualcosa”. Di conseguenza, per comprendere realmente di cosa si parli trattando di questo concetto, gli studiosi si sono concentrati sul capire cosa muova gli individui verso un obiettivo, quale la finalizzazione di un'attività (Pintrich & Schunk, 2002).

Infatti, secondo la definizione di Ausubel (1968), la motivazione è un fattore determinante affinché il soggetto possa attivare un cambiamento significativo, utilizzando le proprie condizioni strutturali logiche e psicologiche che permettono agli schemi mentali preesistenti di cambiare e acquisire nuove informazioni. Solo con la presenza di essa il comportamento, e in particolare quello scolastico, può essere di successo.

La motivazione è stata studiata, inizialmente, focalizzandosi sulla sua dimensione pulsionale, ovvero legata al soddisfacimento di un bisogno. Infatti, anche nel contesto scolastico, ad esempio, nello studio di Ryan & Deci (2000), si affronta la tematica partendo dall'idea che siano alcuni bisogni socio-cognitivi e innati a spingere gli studenti al raggiungimento dei risultati. Inoltre, più il contesto si rivela soddisfacente nella realizzazione dei desideri del soggetto, più è probabile che l'individuo si senta motivato (Varisco, 2004).

Innanzitutto, viene analizzato come la motivazione derivi dal desiderio di sentirsi competenti nella relazione con l'altro e con l'ambiente (Ryan & Deci, 2000). In seguito, anche l'autonomia viene individuata come necessaria per percepirsi determinati e confidenti nella messa in atto del comportamento all'interno del contesto classe. Infine,

un ulteriore bisogno è individuato nel senso di appartenenza, importante affinché i soggetti siano parte di un gruppo. Secondo questa ricerca, gli individui appartenenti a qualsiasi cultura necessitano la soddisfazione dei suddetti bisogni che, qualora non si verificano, potrebbe portare a comportamenti cognitivi e affettivi che impedirebbero il raggiungimento delle mete scolastiche.

Secondo Boscolo (2002), per comprendere che cosa sia la motivazione all'apprendimento sono state utilizzate tre macro-prospettive. La prima di esse tiene conto dei contributi della cognizione sociale e dimostra che l'individuo, di fronte a un obiettivo, innanzitutto procede con rappresentarlo a sé stesso, mentalmente, e successivamente valuta la propria possibilità di attuare comportamenti efficaci e corrispondenti alle aspettative. Di conseguenza, si può affermare che questo pensiero veda la motivazione come quella spinta a realizzare le proprie aspettative attraverso un comportamento ritenuto efficace e che allo stesso tempo porti all'evitamento di una conclusione negativa.

Un altro filone che si è occupato dello studio della motivazione ne ha fatto menzione analizzandola attraverso i suoi aspetti pulsionali che attrarrebbero l'individuo a compiere azioni con il fine di raggiungere la meta predisposta. Questo pensiero è stato in seguito ripreso dai sopracitati Ryan e Deci (2000) che, attraverso la teoria dell'autodeterminazione, hanno definito l'interesse come "stato che implica la messa a fuoco dell'attenzione, l'aumento del funzionamento cognitivo e del coinvolgimento affettivo" (Boscolo, 2002, pag. 83).

L'ultimo gruppo di teorie identificate da Boscolo (2002) ha considerato la motivazione ponendo l'attenzione sull'autoregolamentazione dell'apprendimento: secondo questo concetto l'individuo è cosciente delle strategie cognitive e motivazionali che permettono la messa in atto di comportamenti efficaci e di successo. Un esempio si può trovare, nel contesto scolastico, nel calcolo cognitivo che qualsiasi alunno compie nella propria preparazione per un compito: egli si accinge infatti a strutturare una serie di azioni che, a seguito di riflessione, ha identificato come opportune, come ad esempio il tempo e le modalità di studio, per il raggiungimento della meta.

Per quanto riguarda il costrutto in questione, inoltre, è stata compiuta una fondamentale distinzione tra motivazione intrinseca ed estrinseca: nel primo caso vi è la presenza di una

forte volontà nell'individuo, che permette di concentrare lo sforzo verso l'obiettivo, indipendentemente dall'esistenza di distrazioni esterne, ovvero relative al contesto, e interne (Corno, 1993). Essa vede l'implicazione di un controllo applicato dall'individuo, che riguarda l'autoregolazione delle emozioni e la sorveglianza del livello di motivazione sentita. Nel secondo caso, invece, la spinta proviene da fattori esterni che esercitano la loro influenza sull'individuo e lo conducono al raggiungimento del risultato (Corno, 1993).

Un'altra differenziazione che sta alla base del concetto di motivazione riguarda il tempo in cui essa si manifesta: esiste infatti una motivazione pre-decisionale, che riguarda le aspettative presenti al momento dell'inizio dell'azione, che la guidano e la indirizzano. Esiste, inoltre, una motivazione post-decisionale che emerge quando la decisione e l'azione sono già state intraprese ed è funzionale al completamento di quanto organizzato (Varisco, 2004).

A questo punto, risulta necessario considerare il costrutto all'interno della matrice socio-culturale che guida la tesi. L'approccio sociale alla motivazione, infatti, non vede l'orientamento all'azione solo come caratteristica individuale, ma lo analizza considerandola il frutto del contesto sociale in cui l'individuo si inserisce. Quindi, le aspettative e gli obiettivi del singolo, secondo questa prospettiva, sono strettamente legati al contesto e alle influenze che questo esercita: per tale motivo è necessario che l'insegnante sia conscio di come la motivazione dei propri alunni possa essere diversa in relazione alle condizioni contestuali e culturali che li circondano e che, di conseguenza, li aiuti a indirizzarla verso l'obiettivo (Varisco, 2004).

McCombs (1991) riprende il ruolo del docente nel suscitare la motivazione: quest'ultima potrebbe potenziarsi attraverso una positiva relazione con l'insegnante che svolge il ruolo di aiutante nel processo di autodeterminazione dell'allievo.

Le tematiche prese in considerazione dalla suddetta letteratura possono essere ritrovate nell'applicazione dell'apprendimento collaborativo. Questo infatti, come spiegato precedentemente, sottolinea l'importanza del contesto e del gruppo nell'apprendimento dell'individuo e pone, inoltre, l'attenzione alla figura del docente, fondamentale mediazione nel dialogo tra sé e l'altro. Per tale motivo, appurato che la conoscenza che si

ottiene tramite la cooperazione e attraverso il dialogo sia efficace, risulta interessante per questa tesi capire quali siano i fattori di queste due metodiche che hanno riflesso sulla motivazione, anch'essa ritenuta fondamentale per raggiungere il successo scolastico.

Un altro costrutto psicologico che entra in gioco nell'apprendimento è l'autostima. Per definirla si fa riferimento al senso di valore e di approvazione del sé (Blascovich et al., 1991). L'autostima è stata studiata in psicologia anche poiché previene il verificarsi di condizioni disadattive: ad esempio, dei bassi livelli di autostima possono condurre a esperire ansia sociale, solitudine e alienazione, poco auspicabili anche in un contesto classe che promuove un apprendimento gruppale e di successo. In generale la stima è il valore, il prezzo o l'importanza che si dà a qualcosa, sia essa materiale o meno. Nel caso in cui si tratti di persone, però, l'autostima si può definire come un costrutto ipotetico che si quantifica nella somma degli attributi salienti della propria personalità: ciò significa prendere anche in considerazione l'apporto dato dal bisogno umano di cordialità, approvazione e affetto sulla stima che si fa del sé (Rahmani, 2011).

Inoltre, il concetto include le proprie aspettative di successo e di fallimento che comprendono a loro volta le valutazioni riguardo allo sforzo che si pensa essere in grado di mettere in atto. Questa analisi individuale è influenzata dalle esperienze passate e dalla considerazione di sé come esseri in grado di confrontarsi con le sfide (Coopersmith, 1967).

Tuttavia, data la complessità e la multidimensionalità del costrutto, è risultato difficile comprendere come fosse possibile misurarlo in ambito scolastico. La letteratura (Rahmani, 2011) identifica l'autostima come positivamente correlata con il successo accademico nei bambini: attraverso lo studio condotto dagli autori si è analizzato il rendimento e i risultati scolastici in studenti della scuola primaria. Si è deciso di utilizzare questi indicatori per misurare l'impatto dell'autostima perché risultano i maggiormente usati all'interno dei sistemi educativi per indicare il raggiungimento della comprensione e dell'apprendimento. Avendo dimostrato che l'autostima ha un impatto positivo sul rendimento scolastico, si consiglia alla scuola, in quanto sistema educativo di riferimento, di includere attività e metodi che possano effettivamente incrementare l'idea favorevole che si ha di sé.

A tal proposito, vi sono stati alcuni studi che hanno confermato l'importanza dell'utilizzo dell'apprendimento collaborativo in rapporto al costrutto psicologico dell'autostima. Partendo da Melser (1999), si può svolgere una panoramica delle ricerche svolte: l'autore si concentra su un campione di bambini definiti talentuosi che hanno avuto la possibilità di utilizzare gruppi di lavoro omogenei o eterogenei. Nel complesso, l'autore evidenzia che l'utilizzo di gruppi cooperativi sia funzionale, ma che si debba porre attenzione a come esso possa avere effetto sull'autostima nei bambini particolarmente dotati. Essi, infatti, subiscono un aumento della stima del sé quando il gruppo è omogeneo, ma non quando è eterogeneo. Ciò accade, probabilmente, perché, abituati a spiccare nel proprio gruppo di riferimento, gli studenti non tollerano la frustrazione di un gruppo misto in cui possono essere presenti pari anche di livello accademico superiore. Questo punto, pur risultando parzialmente in contraddizione con quanto sostenuto nella presente tesi, pare di fondamentale importanza per sottolineare la logica con cui devono essere creati i gruppi eterogenei. Infatti, si deve fare in modo che essi siano fonte di collaborazione o di sana competizione e che sia chiaro in quali attività ne sia preferibile l'applicazione. Melser, infatti, spiega come l'utilizzo di gruppi eterogenei sia preferibile quando si affrontano nuovi argomenti didattici o si svolgono attività non strettamente curricolari. In questi casi, infatti, anche i bambini accademicamente notevoli hanno possibilità di trarre giovamento dall'utilizzo di gruppi interattivi eterogenei nell'aumentare la propria autostima.

Un'ulteriore ricerca è condotta da Plecha (2002) e risulta di particolare interesse perché verifica come non solo l'interazione tra pari, ma in particolare la relazione con coloro che hanno origine diversa dalla propria, migliori l'autostima scolastica. Inoltre, proprio coloro che dimostrano avere maggiori contatti internazionali e che possiedono una buona adattabilità nei confronti di chi ha differente provenienza ottengono maggiori punteggi di stima di sé. Dunque, si potrebbe affermare che una scuola nella quale siano presenti individui provenienti da luoghi diversi dovrebbe permettere il cementarsi di relazioni collaborative utili anche al benessere individuale, di cui l'autostima fa parte. In ultimo, lo studio conferma la propria ipotesi che la diversità presente tra gli studenti abbia una ricaduta positiva sulla valutazione che essi compiono di loro stessi, a livello accademico.

Concentrandosi sempre sull'utilizzo di gruppi interattivi nel contesto di classi che vedono la presenza di alunni di origine straniera, Suárez-Orozco e colleghi (2009) esaminano che

l'influenza di un clima interculturale si manifesta in un miglioramento dei risultati accademici, della capacità di apprendimento, ma anche della motivazione e dell'autostima, centrali nella tesi. L'utilizzo di gruppi eterogenei, infatti, permette agli studenti di entrare in contatto con punti di vista differenti, diminuendo il rischio di condotte legate al bullismo, al razzismo e alla marginalizzazione. Al contrario, il potersi esprimere in piccoli gruppi dà la possibilità a tutti di fare sentire la propria voce e di imparare dall'altro, accrescendo così anche la propria autostima (Valero et al., 2017).

Anche la presenza di un numero maggiore di individui di riferimento all'interno del contesto classe, voluta dalle metodiche dell'apprendimento collaborativo, può essere un fattore che stimola la crescita di autostima e motivazione. Infatti, l'utilizzo di volontari che affiancano l'insegnante permette di prestare maggiore attenzione al singolo, attraverso un apprendimento individualizzato e maggiormente monitorato. In questa maniera vi potranno essere più di una guida e più di un mediatore nelle relazioni inter e intra gruppali della classe. Il contributo di adulti formati pare essere necessario per la creazione di un clima favorevole all'interno della classe, permettendo anche un intervento maggiormente centrato sul singolo: questo punto si rivela particolarmente utile quando si tratta di bambini, i quali assumendo un ruolo attivo nel compito diminuiscono i livelli di noia e aumentano quelli di motivazione (Suárez-Orozco et al., 2009).

In conclusione, all'interno di questo capitolo, si sono poste la basi teoriche del pensiero socioculturale al quale questa tesi fa a capo. La scelta di identificare nell'ambiente circostante, e in particolare in quello scolastico, un fattore di impatto sull'apprendimento è stato punto centrale della discussione trattata fin qui. L'ottica con cui si considera l'ambiente della scuola è collaborativa, partecipativa, democratica, ma soprattutto comunitaria. Ciò significa che ognuno possiede un ruolo attivo all'interno dell'istituzione di cui fa parte, che si pone l'obiettivo di uscire dai propri pregiudizi e delle proprie metodiche elitarie che sono state spesso fonte di disuguaglianza nell'apprendimento degli alunni. Sono stati proposti metodi che, come sostenuto dalla letteratura, sposano questa idea di scuola e, inoltre, si rivelano efficaci sul benessere psicologico e, in particolare, su autostima e motivazione. Ciò avviene grazie ad alcuni fattori che caratterizzano queste metodologie didattiche: la presenza di adulti significativi dotati di specifica formazione, che assistono e fanno proprio il cambiamento del loro ruolo; il clima favorevole di

scambio permesso dalla diversità, anche culturale e razziale, dei membri che compongono i gruppi interattivi; l'aiuto reciproco fornito dai pari e il ruolo attivo che ogni studente dimostra a sé e nel rapporto con l'altro; il dialogo che diventa motore per un cambiamento delle proprie prospettive e dei propri schemi mentali.

Poste queste basi, risulta interessante addentrarsi laddove questi fondamenti teorici sono stati tradotti nella prassi per analizzarne successi e limiti.



## **CAPITOLO II**

In questo capitolo si descrive la prassi, partendo dalla definizione generale di ricerca qualitativa e di osservazione partecipante. Quest'ultima, in particolare, è stata la metodologia utilizzata nella personale esperienza di tirocinio che -condotta durante i tre mesi di assistenza svolta nella scuola "Colegio Público Andalucía"- ha permesso di raccogliere i dati successivamente analizzati. In seguito, si procede con un inquadramento sociale e culturale della zona e, in particolare, della comunità di apprendimento in cui la ricerca è stata eseguita, concentrandosi sulla popolazione che ne è stata oggetto e sullo spazio educativo interessato. Questo, infatti, risulta particolarmente interessante poiché luogo di messa in pratica delle metodologie oggetto di studio. Infine, si descrive la vera e propria applicazione dell'unità didattica all'interno della classe quinta dell'istituto. Si ha dunque l'obiettivo di osservare quali fattori tipici delle sopracitate prassi didattiche abbiano un effetto positivo sull'autostima e la motivazione.

### **2.1 Dentro la ricerca: analisi qualitativa e osservazione partecipante**

La ricerca sociale può essere definita, sia in generale sia in campo educativo, come un'indagine conoscitiva svolta all'interno di una comunità, con l'obiettivo di descrivere in maniera sistematica la complessità dei fenomeni che in essa avvengono e che risultano interessanti a livello scientifico. Nel complesso, gli studiosi si pongono l'obiettivo di individuare alcuni fattori rilevanti nel contesto prescelto, esaminando la struttura e il linguaggio più adatti per esprimerli attraverso la creazione di disegni di ricerca empiricamente testati (Semeraro, 2011). In particolare, per ricerca qualitativa si intende, secondo Corbetta (2015), quel processo che unendo teorie e metodi produce un'interazione dinamica tra il mondo concettuale e la realtà studiata.

Utilizzando uno studio di Bogdan e Biklen (2007), si possono descrivere alcuni dei punti salienti che identificano la ricerca qualitativa e che aiutano a evidenziare l'importanza della sua applicazione nel contesto considerato nella presente tesi. Innanzitutto, questa metodologia parte dalla comprensione della complessità dell'ambiente e dei fenomeni che si desiderano indagare, tenendo conto delle specificità tanto dei costrutti rilevati

quanto dello spazio preso in considerazione. Ciò risulta importante per partire dal dato o dall'esperienza empirica vissuta e, in maniera induttiva, astrarre sempre di più, giungendo infine alla teorizzazione. Si pone l'attenzione, in tal modo, alle esperienze vissute dagli attori sociali, ma anche dall'osservatore, tenendo conto della situazionalità delle dinamiche, del loro inquadramento temporale e spaziale e, infine, della prospettiva dalla quale sono state lette, ovvero quella del ricercatore.

Inoltre, la Grounded Theory (Bryant & Charmaz, 2007) è stata identificata come possibile base teorica su cui poggiare la diffusione della metodica: secondo la celebre prospettiva, i dati qualitativi emergono dall'osservazione e dallo studio dei contesti; partendo da casi particolari si raggiunge così una conclusione generale, tramite un processo detto induttivo. Al contrario accade che si applichi una premessa generale a casi peculiari, giungendo di conseguenza a una conclusione specifica e attuando dunque un procedimento deduttivo.

Perciò, il compito dello studioso che utilizza la prima prospettiva sta nel ricavare attivamente le informazioni, a partire dall'ambiente e dai soggetti che lo abitano. Tale azione avviene tramite la raccolta di materiali empirici (che possono essere, come in questo caso, esperienze personali, ma anche studi di caso, interviste che raccontano storie di vita, interazioni, osservazioni e trascrizioni, raccolta di materiali culturali e audiovisivi) a livello individuale e/o di gruppo, che vengono in seguito elaborati e interpretati al fine di raggiungere una migliore comprensione della realtà.

Da quest'ultimo punto, si evince la connessione tra la metodica in questione e la teoria costruttivista, citata nel capitolo precedente: anche nel caso dell'analisi qualitativa si fa riferimento alla presenza di un osservatore che, lavorando attivamente insieme agli attori sociali, ricostruisce la realtà attraverso le fondamentali percezioni proprie e dei soggetti stessi. A tal proposito, secondo la definizione di Denzin e Lincoln (2008, pag. 3), il potere della ricerca qualitativa sta nel "rendere visibile il mondo, trasformandolo", ovvero interpretare la realtà empirica tramite i propri occhi, producendo in tal modo un primo mutamento di punto di vista.

In conclusione, si sostiene che l'applicazione di questo metodo in un contesto educativo, come quello scolastico, possa essere di successo poiché permette di analizzare situazioni

quotidiane, e talvolta problematiche, inserite nel contesto culturale di riferimento. Per tale motivo, si cita inoltre la ricerca etnografica, parte della ricerca qualitativa, che pone l'attenzione proprio sull'importanza dello studio del contesto sociale (Semeraro, 2011).

A rientrare nella branca della ricerca qualitativa sono fondamentalmente tre tipi di rilevazioni: *in primis* l'osservazione diretta e partecipante, in cui lo studioso si immerge nel contesto, avendo così la possibilità di viverlo ed esaminarlo dall'interno. *In secundis* le interviste qualitative svolte in profondità, ovvero attraverso una serie di domande che il ricercatore pone a uno o più intervistati col fine di cogliere le motivazioni e i comportamenti ai quali esse conducono, partendo da ciò che gli stessi soggetti riportano. Infine, si può ricorrere all'uso di documenti già esistenti o dati precedentemente raccolti, svolgendo un'analisi volta a conoscere il materiale in merito a un determinato oggetto indagato nella realtà sociale di interesse.

L'osservazione diretta è significativa poiché si tratta del metodo di rilevazione utilizzato all'interno della scuola primaria "Colegio Público de Andalucía". Si è scelta tale metodica proprio perché adattabile al contesto di interesse, grazie alle caratteristiche che la descrivono. Infatti, l'osservazione partecipante si basa non solo sul comportamento verbale dei soggetti coinvolti, ma anche su quello non verbale, grazie all'analisi che svolge il ricercatore che, in prima persona nel contesto, lo vive e al tempo stesso lo studia. Tale è il caso in questione: la possibilità di svolgere tre mesi di affiancamento al maestro nelle classi di inglese della scuola, dal primo al sesto anno e con particolare attenzione al quinto, ha consentito l'analisi personale delle dinamiche individuali e di gruppo. Pertanto, attraverso questa tecnica, si giunge a un tipo di raccolta dati che prevede il coinvolgimento diretto sia del ricercatore sia dell'individuo o del gruppo sociale preso in causa. L'esplorazione consiste fin dal principio nell'immergersi nella situazione di studio, ascoltando gli individui, guardandone i comportamenti e instaurando con essi un rapporto che prevede un contatto personale e diretto. L'interazione che avviene è spesso di lunga durata, potendo arrivare anche ad anni di osservazione.

Questa tecnica nasce tra XIX e XX secolo, quando l'antropologo e sociologo polacco Malinowski (2004) nel 1922 supera il modello tradizionale dell'antropologia ottocentesca introducendo l'obiettivo di afferrare il punto di vista del soggetto indagato, nel caso originario la popolazione delle isole Trobriand (Papua-Nuova Guinea), e del rapporto con

il mondo che esso ha. Infatti, egli afferma che un buono studioso deve essere mosso da reali obiettivi scientifici e che deve indagarli vivendo in mezzo agli indigeni, applicando metodi specifici per raccogliere ed elaborare le proprie testimonianze (Del Corno & Rizzi, 2010).

Il metodo di ricerca si basa anche sulle capacità del ricercatore: non basta infatti che egli faccia parte del contesto di analisi, ma è necessario che ne sia a tal punto coinvolto da riuscire a individuare le concezioni del mondo, le speranze, i pensieri negativi, gli interessi che muovono le azioni e il punto di vista dei soggetti o della comunità che si indaga. Il fine è cogliere questi punti chiave, in quanto solo attraverso essi si può realizzare un'approfondita conoscenza sociale dell'ambiente e degli individui che lo popolano. Alla conoscenza, va aggiunta una intensa partecipazione alla quotidianità, vissuta in modo completo e totale.

Una caratteristica di queste tecniche riguarda l'interpretazione soggettiva che il ricercatore dà: sebbene si tenda a pensare che la ricerca debba sempre essere neutrale e che l'autore della stessa debba mantenersi *super partes*, le metodologie qualitative sostengono invece l'importanza del coinvolgimento e dell'immedesimazione nel costruire un'interazione e nell'osservare quelle eventualmente già esistenti tra i presenti, senza il timore di contaminare la raccolta dati a causa del proprio punto di vista. Al contrario non sono necessari l'oggettività tipica della ricerca quantitativa e la distanza tra osservatore e osservato che essa richiede (Corbetta, 2015).

In questa situazione, l'osservazione partecipante risulta adeguata proprio perché solitamente utilizzata nello studio di culture: il contesto viene infatti descritto come un microcosmo sociale autonomo, collocato in un ambiente territorialmente e culturalmente definito e chiuso, ovvero una comunità.

Il ricercatore che utilizza tale metodo si trova di fronte alla possibilità che i partecipanti, conoscendone l'identità, siano influenzati nel modo di agire. Sebbene questo effetto si attenui col tempo, vi si deve prestare attenzione; in alcuni casi, dove esistono motivazioni fondamentali, l'osservatore può decidere di occultare la propria identità al fine di preservare la naturalezza del comportamento degli osservati. Nel caso trattato nella presente tesi, l'identità non ha avuto la necessità di essere celata: i bambini sono abituati

alla presenza di personale volontario, universitario, straniero e autoctono, che offre la propria disponibilità per il sostegno nelle classi. Pertanto, il comportamento dei piccoli studenti è difficilmente influenzato dalla presenza di altri adulti di riferimento, tanto più che la raccolta dati si è verificata dopo tre mesi di osservazione che, comunque, hanno permesso il consolidarsi dell'abitudine alla presenza.

L'osservazione può tener conto di diversi elementi: ad esempio si può partire dal contesto sociale, descrivendolo nelle sue peculiarità e ricostruendone la storia; in seguito è possibile analizzare le interazioni tra i soggetti e tra essi e l'osservatore, anche distinguendone la natura formale o informale; in ultimo, si possono considerare i differenti punti di vista degli stessi attori sociali che sono elemento di osservazione: essi non sono infatti oggetti passivi della ricerca, ma protagonisti e fornitori di nuovi spunti per comprendere la realtà sociale che vivono (Corbetta, 2015).

Il ricercatore si occupa di appuntare attraverso delle note, scritte o registrate, i fatti osservati e l'interpretazione datane, di modo da ricordare i punti salienti di ciò che ha potuto esaminare. Egli tiene conto dei comportamenti messi in atto, fornendone una descrizione, e allo stesso tempo, vi aggiunge le proprie interpretazioni e reazioni, creando due parti connesse tra loro, ma ben distinguibili. Inoltre, l'osservatore rispetta il principio di fedeltà nella raccolta dati, cercando di essere preciso nel riportare le interazioni e i comportamenti verbali e non verbali dei soggetti, sottolineando le loro tipicità nel parlare e nell'instaurare uno scambio (Corbetta, 2015).

A questo punto, tuttavia, risulta necessario descrivere quali sono i limiti di questo tipo di osservazione, sempre secondo Corbetta (2015): innanzitutto vi è la soggettività del ricercatore che risulta inscindibile dalla narrazione e di conseguenza dalla raccolta dati. Quest'ultima, anche nel caso della presente ricerca, è stata intrapresa tenendo conto del contesto conosciuto e sottoposto alla soggettività dell'esperienza e del rapporto con insegnanti e alunni nel corso del tempo. Tuttavia, è proprio la possibilità dell'interazione tra chi osserva e chi è osservato che ha reso interessante delineare la domanda di ricerca e l'indagine che ne è conseguita.

Un'ulteriore questione riguarda la standardizzazione e la generalizzabilità delle procedure utilizzate, spesso rese difficili dalla presenza di un campione non rappresentativo, ovvero

che per le proprie caratteristiche non sempre riproduce esattamente la popolazione da cui è estratto. Infatti, nella ricerca qualitativa si aspira maggiormente a selezionare individui con caratteristiche sociodemografiche interessanti per le tematiche di ricerca, piuttosto che giungere a una cifra di soggetti particolarmente significativa. In questo caso, in realtà, non si può dire che l'interesse per l'indagine sia partita dalla selezione degli individui, bensì dal contatto con il contesto.

Effettivamente i giovani studenti sono risultati una popolazione a cui dedicare particolare attenzione proprio per le caratteristiche che possiedono: si tratta infatti di bambini di origini non spagnole, ma residenti in Spagna, frequentanti una scuola particolare, poiché strutturata come comunità di apprendimento, nella quale l'insegnamento si svolge tramite apprendimento dialogico e gruppi interattivi. Per questi motivi, anche un campione maggiormente ridotto risulta caratteristico e dotato di diversi spunti interessanti per l'analisi svolta.

In sintesi, l'osservazione partecipante è una strategia che fa riferimento alla ricerca qualitativa, in cui il ricercatore è colui che prende parte realmente al contesto che analizza, immergendovisi e mettendosi nei panni di coloro che vivono l'ambiente in questione. Colui che è interessato a raccogliere i dati per la propria ricerca vive un'esperienza totale, attraverso la quale si fa parte del gruppo che studia: egli, infatti, deve condividere le attività dei partecipanti e relazionarsi con essi, per comprendere le interazioni che, tramite le azioni dei singoli, si trasformano in dinamiche di gruppo.

Inoltre, lo studioso può svolgere il proprio ruolo con un'immedesimazione di diverso livello: da una parte può essere partecipante completo, diventando cioè a pieno titolo un membro del gruppo; dall'altra può invece essere un partecipante osservante che, pur essendo integrato nelle attività, mantiene una distanza dal gruppo. Il ricercatore deve riuscire a mantenere un equilibrio tra due casi estremi, teorizzati da Corbetta (2015): da una parte vi è la condizione di "marziano", ovvero dello studioso che si coinvolge il meno possibile, mantenendo distanza e distacco, con l'obiettivo di evitare l'influenza dei propri schemi cognitivi e culturali nella raccolta dati che risulti, pertanto, dimostratrice della reale essenza di quanto studiato. Dall'altra parte vi è la situazione in cui il ricercatore si comporta come un "convertito", ovvero si immerge totalmente nella cultura di studio, poiché in essa trova tutti gli strumenti per la comprensione della stessa. Tuttavia,

trovandosi nel contesto e relazionandosi con il gruppo può mettere a rischio il proprio ruolo e la propria identità.

Come sopracitato, esistono alcune peculiarità nella ricerca qualitativa cui prestare particolare attenzione, quali la sua soggettività, secondo cui il ricercatore potrebbe distorcere il visionato attraverso il proprio modo di categorizzare e, in generale, tutto ciò che costituisce il suo bagaglio personale, o la difficoltà a generalizzare i risultati ottenuti attraverso l'analisi degli individui. La questione insorge poiché l'osservazione si concentra su pochi casi ma in maniera intensiva e non permette la standardizzazione delle procedure da utilizzare nella conduzione della ricerca sociale. Tuttavia, si crede che in questo caso la ricerca qualitativa sia la scelta maggiormente opportuna perché la soggettività di cui si serve sottolinea l'unicità del caso e l'irripetibilità della ricerca, costituendo una risorsa.

Infatti, nella ricerca in ambito di educazione e, principalmente, in ambito scolastico sono particolarmente richieste osservazione e descrizione, poiché funzionali a indagare in modo esplorativo dinamiche interpersonali (Mantovani, 2006). Già a partire da Lewin (1951), si considera il comportamento come funzione dell'interazione tra persona e ambiente psicologico: ciò significa sottolineare l'importanza del contesto in maniera sistemica e ecologica.

I contesti scolastici in cui è radicata una componente multi-etnica favoriscono una prospettiva critica e riflessiva che riduca la distanza tra teoria e prassi, che sia in grado di favorire una globale riflessione sull'esperienza e che ponga l'attenzione all'analisi della pratica educativa e didattica: solo in tal modo è possibile costruire reali spazi di apprendimento multiculturali. Per tale motivo, già nel 1929, Dewey afferma che «non risulterà quasi mai eccessiva ed esagerata l'importanza che verrà attribuita alla raccolta dei dati e alle relazioni e alla rispettiva maniera qualitativa e quantitativa di catalogarli» (Dewey, 1929/1967, pp. 34-35). Dunque, l'obiettivo che si pone la ricerca qualitativa in questo ambito è quello di porre le basi per una riflessione psicologica e pedagogica sulla scuola, che a sua volta stimoli un potenziamento della pratica educativa e didattica.

La ricerca qualitativa si dimostra il mezzo adatto per svolgere indagini in contesti multiculturali perché si situa nelle situazioni, ponendo attenzione sia alle peculiarità

sociali e culturali, sia alle risorse, sia ai limiti dei contesti. Inoltre, si tratta di una ricerca che vive grazie alla collaborazione tra studiosi e insider, ma che al contempo tiene sempre conto del quadro teorico in cui si inserisce, garantendo la lettura critica della situazione e permettendone l'astrazione (Bove, 2019).

Inoltre, il metodo qualitativo è molto utilizzato nelle ricerche interculturali, con la volontà non tanto di contrapporre persone e gruppi differenti, quanto di affrontare problemi che riguardano entrambi. Per tale motivo, secondo Mantovani (2008), questo tipo di ricerca è particolarmente adatto ai contesti in cui si esaminano le problematiche in cui hanno un ruolo anche le diversità culturali. Dunque, l'utilizzo di un approccio qualitativo nell'analisi di un ambiente differente dal proprio consente di sganciarsi dalle categorie culturali eccessivamente radicate che si possiedono per concentrarsi anche sull'*agency* delle persone. In questo senso, lo spazio preso in considerazione diviene un luogo di contatto quotidiano, in cui attraverso la comunicazione si realizza un vero e proprio scambio culturale, catturabile grazie all'osservazione diretta tipica della ricerca qualitativa (Mantovani, 2008).

## **2.2 La didattica in un contesto a rischio: creazione di attività all'interno della comunità di apprendimento**

La ricerca svolta si colloca all'interno di un contesto culturalmente e territorialmente definito e si interessa della fruizione della scuola e del raggiungimento dell'apprendimento da parte di coloro che vengono definiti da Freire (1998) *gli oppressi*, ovvero le minoranze la cui voce, ancora troppo spesso, viene ignorata, soprattutto all'interno di alcune istituzioni. Partendo da questi presupposti, si indaga il rapporto tra tali metodi educativi e i costrutti psicologici di autostima e motivazione. In questa tesi, ci si concentra su un particolare spazio educativo, ovvero una comunità di apprendimento situata nella capitale dell'Andalusia, nel sud della Spagna, composta per la quasi totalità da alunni appartenenti alla popolazione gitana.

In generale, la questione della democratizzazione educativa si rivela interessante e sfortunatamente attuale, poiché, secondo l'Unesco (2023), sono 244 i milioni di bambini

non scolarizzati, nel mondo. Inoltre, coloro che fanno parte di una minoranza sono maggiormente soggetti alle ingiustizie di alcuni sistemi scolastici. Infatti, sebbene negli ultimi anni il numero di studenti di origine straniera sia aumentato soprattutto nell'occidente, non si riesce ancora a garantire loro lo stesso livello scolastico degli allievi autoctoni (Valero et al., 2017).

Al di là del contesto spagnolo e della comunità gitana, si può affermare che gli studenti stranieri in generale - siano essi anche di seconda generazione - rischiano di performare in maniera peggiore rispetto ai coetanei autoctoni poiché si trovano soggetti a una maggiore esclusione (Ismail, 2019).

Ismail (2019) giunge a queste conclusioni fornendo l'esempio della comunità somala in Finlandia: i risultati degli studenti possono essere fallimentari a causa dell'incomprensione del funzionamento del sistema scolastico, della mancata competenza linguistica e dell'assenza di fiducia tra scuola e famiglia. Infatti, viene sottolineato come anche in questo caso il pregiudizio e la discriminazione, a cui la minoranza è soggetta, causino mancanza di fiducia nelle proprie capacità di apprendimento e scarsa cooperazione e partecipazione da parte dei genitori degli studenti. Quest'ultimo punto, come sostenuto anche da Jeynes (2005), è di grande impatto: quando tra scuola e famiglia vi è un rapporto favorevole si ha un esito positivo sul successo scolastico degli studenti stranieri. Spesso, però, i genitori si trovano di fronte a maggiori barriere, linguistiche e culturali, che non permettono loro il completo accesso al sistema scolastico frequentato dai figli.

Un altro esempio che illustra le differenze tra studenti nativi e studenti immigrati deriva da uno studio che ha analizzato Italia e Spagna, considerati Paesi in cui solo recentemente l'immigrazione ha avuto particolare impatto. Questa ricerca ha dato modo di giungere ad alcuni risultati che sottolineano le molteplici difficoltà che gli studenti stranieri devono affrontare. Innanzitutto, si è scoperto che l'aver un genitore nativo influisce positivamente sui risultati scolastici perché permette di accedere maggiormente al capitale sociale e umano. Allo stesso modo, coloro che meglio parlano la lingua del Paese ospitante raggiungono propositi maggiormente favorevoli, proprio perché risultano meglio integrati nel contesto in generale e, in particolare, in quello scolastico (Azzolini et al. 2012).

Proseguendo nell'ambito della Spagna, nell'interesse di indagare come le popolazioni di origine straniera vivano il rapporto con la scuola, risulta di grande rilevanza l'esempio della popolazione ROM che, nel contesto di interesse, è chiamata gitana. Questa costituisce l'oggetto di studio qui trattato, poiché particolarmente presente nel quartiere e, più precisamente, nella scuola in cui si è svolto il tirocinio che ha reso possibile la raccolta dati.

Inoltre, la comunità gitana risulta di fondamentale importanza nel parlare di minoranze in Spagna, poiché vede la presenza già nel 1986 di un numero di 322.480 persone, classificate dal Ministero degli Interni come marginalizzate, problematiche per l'amministrazione ed estranee all'inserimento nella società spagnola. Nell'anno considerato, infatti, solo l'Andalusia conta 145.343 persone appartenenti alla popolazione gitana, ovvero circa il 45% della totalità presente sul territorio spagnolo (Cebrián Abellán, 1987). Nel 1991, si identifica la regione di cui Siviglia è capitale come sede di 25.339 abitazioni di residenti gitani, ovvero il 42,8% del totale delle esistenti in tutto il Paese e, di conseguenza, come la provincia autonoma maggiormente interessata dal fenomeno. Nel 2007, la FSG (Fundacion Secretariato Gitano, 2007) identifica 91.965 abitazioni, contando una media di 4.9 persone per casa, per un totale di 453.788 persone, considerando appunto solo coloro che sono localizzabili poiché stanziali. Ancora nel 2010 si hanno stime del Consiglio d'Europa che conta un numero di 725.000 gitani, classificando quella spagnola come quinta comunità più numerosa dell'intera Europa (Laparra et al., 2011).

Risulta evidente come, soprattutto nel contesto considerato, sia presente una minoranza che fatica a incorporarsi nella società maggioritaria: ciò vede nella povertà e nell'esclusione sociale sia le cause sia gli effetti della scarsa partecipazione all'ambiente scolastico (EU-FRA, 2014). Questo comporta diverse conseguenze: innanzitutto, a livello scolastico, i bambini ROM presenti in Europa ottengono risultati peggiori rispetto ad altre minoranze. Le cause possono essere individuate, secondo l'EUMC (European Union Monitoring Center on Racism and Xenophobia, 2006), in tre problematiche fondamentali: l'assenteismo, l'abbandono e il fallimento scolastico, a loro volta inasprite dall'esclusione, dalla discriminazione e dalla segregazione che i bambini vivono. A tal proposito, anche Amnesty International (2015) sostiene che la radicata discriminazione

rivolta a questa popolazione faccia in modo che chi vi appartiene si senta un cittadino di secondo livello.

In generale, l'esclusione a cui essi sono sottoposti ha incidenza su ulteriori aspetti, che riguardano la difficoltà nell'ottenere una casa e un impiego stabile, nell'accedere ai servizi sanitari e nel sentirsi parte dell'istituzione scolastica, che spesso dimentica e nega le differenze culturali (Óhidy et al., 2022).

Infatti, dal punto di vista educativo, la popolazione ROM, in Spagna e in diverse altre nazioni, è stata al centro di numerosi dibattiti. Ciò ha spinto, tra il 2005 e il 2015, l'Unione Europea a proporre la realizzazione della cosiddetta "Decade of Roma Inclusion", con l'obiettivo di migliorare le condizioni della popolazione ROM, sotto il punto di vista della salute, dell'impiego, delle abitazioni e dell'educazione (Óhidy et al., 2022).

Riguardo quest'ultimo punto, infatti, i dati della "Roma Education Fund" raccolti da Surdu e Friedmann (2013) affermano che circa il 75% dei ROM non ha completato il ciclo di istruzione primaria abbandonando la scuola elementare, tra i diversi Paesi, dal 15% al 69% dei casi. Inoltre, il grande divario educativo si esplica nelle difficoltà dei giovani ad accedere alla scuola secondaria e a completare gli studi post: infatti, in Spagna il 64% degli studenti ROM tra i 16 e i 24 anni non termina gli studi obbligatori rispetto al 13% di tutti gli studenti. I dati illustrano anche una percentuale di abbandono scolastico notevole; infatti, per i giovani ROM è del 63,7% rispetto al 19,4% della popolazione in generale (FSG, sito web consultato il 06/08/2023).

Questo alto tasso di abbandono scolastico è quindi una delle sfide che l'intero sistema scolastico deve affrontare. Per tale motivo nasce la "Roma Education Fund": essa cerca di colmare il divario educativo esistente, soprattutto nelle nazioni europee che hanno precedentemente preso parte alla "Decade of Roma Inclusion", tra studenti ROM e studenti non-ROM. Su questa linea, è stata elaborata la "Europe 2020 Strategy", dedicata a ovviare i suddetti problemi, concentrandosi principalmente sull'evitare l'abbandono scolastico prima della conclusione della scuola primaria e sul colmare il *gap* presente su aspetti quali impiego e accesso ai servizi pubblici e sanitari. Nonostante il progetto si ponga finalità volte a migliorare le condizioni della popolazione su più livelli, si può osservare come solo il settore educativo abbia subito un effettivo progresso, pur

mantenendosi un dislivello nell'accesso, nelle performance e nell'abbandono scolastico tra ROM e non-ROM (Óhidy et al., 2022).

L'istituto "Colegio Público Andalucía", qui considerato, si colloca in un quartiere a rischio chiamato Polígono Sur, a Siviglia. Questa zona è di ampie dimensioni e copre quasi 145 ettari della periferia sud della città, distando circa 4,5 km dal centro storico. Con precisione, l'istituto è situato in una zona ulteriormente circoscritta, chiamata *Tres Mil Viviendas* (ovvero, le tremila abitazioni): il nome deriva dalle numerose case popolari, molte delle quali ospitanti le famiglie dei bambini che frequentano la scuola. Data la disposizione geografica, il quartiere trova difficoltà nel rendersi accessibile e pertanto, con l'assenza dei servizi fondamentali alla cittadinanza, vive una condizione di isolamento, di esclusione e di marginalizzazione sociale. La vita nel Polígono Sur è resa di faticoso svolgimento anche nella quotidiana convivenza; perciò, spesso il rischio è che gli abitanti preferiscano chiudersi nell'individualità piuttosto che vivere una vita di comunità.

La scuola, volendo contrastare la suddetta propensione, si definisce invece come uno spazio che accoglie educativamente anche studenti che appartengono a una minoranza etnica, a rischio di esclusione a livello sociale, culturale ed economico. Gli allievi che accedono al "Colegio", già dalla scuola primaria, tendono all'abbandono: essi, infatti, spesso interrompono gli studi prima di raggiungere un livello scolastico che consenta loro di rompere il circolo vizioso di cui sono parte, permettendo un adeguato inserimento nel mondo del lavoro.

Il "Colegio Público de Andalucía" segue dal 2006 il progetto di trasformazione in una comunità di apprendimento. Con essa si intende un contesto scolastico particolare in cui vige un'ottica di cambiamento sociale e culturale che mira a garantire un positivo esito educativo per gli studenti e il miglioramento della convivenza, attraverso la partecipazione dei diversi settori della società. Inoltre, implica l'esistenza di un organo di gestione organizzativo e democratico nel centro, che permetta il mutamento della scuola, garantendole a tutti gli effetti la definizione di comunità di apprendimento. Il cambiamento organizzato ha alcune basi su cui poggiare, che riguardano la formazione dei docenti, l'apertura nei confronti della comunità, il dialogo con essa e la relazione con

le famiglie degli studenti, che consente di aumentarne la partecipazione allo spazio educativo.

Nel contesto spagnolo, il gruppo di analisi CREA (Contenidos y Recursos Educativo de Andalucía- Contenuti e Risorse educative dell'Andalusia) ha promosso la trasformazione di diversi centri educativi in comunità di apprendimento che tenessero conto di alcuni principi guida fondamentali, descritti dalla stessa scuola sul proprio manifesto (disponibile presso il sito del Comune di Siviglia): innanzitutto, l'istituto deve dare il via a un'apertura verso l'esterno che coinvolga e renda partecipanti attivi tutti coloro che vivono nell'intorno, come famiglie, volontari, associazioni, istituzioni. Un altro punto fondamentale riguarda sia l'apprendimento, sia le possibilità che i bambini hanno di raggiungerlo: infatti, la comunità si pone l'obiettivo di garantire che tutti i suoi studenti usufruiscano completamente del proprio potenziale, di modo che possano giungere agli stessi risultati educativi. Tutti i piccoli allievi devono essere soggetti alle medesime aspettative positive, ovvero gli insegnanti e la comunità devono ritenere che ogni bambino abbia diritto a un'istruzione di elevato livello qualitativo e devono agire in tale direzione, promuovendo un percorso educativo in continuo avanzamento. Chi lavora all'interno della comunità di apprendimento tiene a mente l'importanza di trasformare i giovani studenti in cittadini del mondo, che possano ottenere i risultati auspicati a prescindere dalle originarie condizioni socioeconomiche. A questi importanti obiettivi, si aggiungono l'attenzione alla giustizia sociale, la difesa dei diritti umani e la lotta per il rispetto della dignità, che trasformano il progetto locale in un disegno globale, di interesse per l'intera comunità. Quest'ultima, infatti, viene inclusa negli spazi e nei momenti decisionali della scuola.

Nella comunità di apprendimento, i bambini imparano a essere buoni cittadini: vivere una vita consapevole nel contesto scolastico e al di fuori di esso, sviluppando un proprio senso di responsabilità e assimilando valori, quali la libertà, l'uguaglianza e la democrazia. A sostegno dei diritti insegnati, la scuola si impegna a individuare sia le necessità educative sia i bisogni sociali dei bambini e delle loro famiglie, per favorire l'uscita dalla condizione di rischio che essi vivono.

Come approfonditamente spiegato nel capitolo precedente, ai fini della creazione di una nuova tipologia di istituto, il "Colegio Público Andalucía" introduce alcune nuove

metodologie che promuovono l'inclusione, la cooperazione e l'interazione. Utilizzare queste buone prassi all'interno della scuola garantisce che gli alunni raggiungano un esito non solo scolastico, ma anche riferito allo sviluppo di abilità sociali.

Il processo di modifica ha avuto luogo nel corso degli anni e prosegue tuttora attraverso diverse fasi. La prima di esse è costituita dalla sensibilizzazione, in cui gli insegnanti si formano su cosa sia una comunità di apprendimento e su cosa implichi a livello di metodo didattico, di competenze e di conoscenze professionali da parte del personale.

In seguito, vi è la fase di decisione, nella quale vengono riuniti tutti i settori della comunità educativa che intendono partecipare a questo progetto: con essi si identificano gli organi dell'amministrazione locale, le università del territorio e le famiglie.

Successivamente si trova la fase del sogno, in cui coloro che hanno preso parte al progetto si trovano di fronte alla possibilità di esprimere il proprio pensiero, esplicitando i propri sogni in termini di evoluzione del processo e di traguardi. Si parla di quale possa essere la scuola che si desidera e di quali scelte compiere per raggiungere in maniera favorevole la meta. Infatti, già secondo Freire (2021, pag. 11) "l'educazione necessita tanto della formazione tecnica e scientifica, quanto dei sogni e dell'utopia".

Infine, vi è la fase di selezione delle priorità: una volta che tutta la comunità educativa ha sognato, questi obiettivi condivisi vengono analizzati all'interno di un'assemblea generale di comunità, nella quale si decide quali di questi possono essere effettivamente messi in pratica. A questo punto, la comunità di apprendimento è in possesso "del sogno", ovvero di un obiettivo partecipato da raggiungere. Per iniziare questo processo, vengono costituite le cosiddette "commissioni miste per il sogno". Si tratta, come suggerisce il nome, di gruppi eterogenei in cui vi sono rappresentanti di tutti i settori, incaricati di pianificare le azioni da mettere in atto per raggiungere le mete desiderate.

Le commissioni sono coordinate, inoltre, da un comitato di gestione, in cui è presente sia un rappresentante di ciascuna delle commissioni miste di sogni sia un portavoce del settore volontario, delle famiglie e di tutti i settori della comunità che portano avanti il processo.

La comunità di apprendimento, in generale, poggia su alcuni pilastri educativi che fungono da guida per ogni azione pedagogica che si svolge all'interno della stessa. Il progetto mira a creare un ambiente educativo più inclusivo e stimolante, coinvolgendo le famiglie e valorizzando le risorse educative del luogo e del corpo docente per promuovere un apprendimento più completo e duraturo.

In conclusione, le scuole intese come comunità di apprendimento fanno proprio lo scopo di garantire competenze, abilità e livelli di conoscenza che riducono la situazione svantaggiata degli studenti gitani e migliorano la qualità della loro istruzione (Tellado & Sava, 2010). A fianco, vi è l'ulteriore fine di favorire la convivenza e fornire ai bambini e alle loro famiglie opportunità migliori, cambiandone le prospettive e permettendo loro di costruire un futuro più promettente (Rodríguez & Saso, 2004). La volontà, in sunto, è quella di incrementare la prestazione degli studenti e rafforzare la coesione del tessuto sociale (Flecha, 2013). Infatti, le comunità di apprendimento lavorano per la decostruzione della prospettiva etnocentrica delle istituzioni ordinarie, avvertita dalla popolazione gitana come causa della rottura del legame di fiducia tra essa e la scuola (Gómez & Vargas, 2003).

### **2.3 La teoria si fa pratica attraverso le attività scelte**

La classe in cui si sono svolte le attività è la 5A del "Colegio Público de Andalucía", situato al numero 8 di via Luis Ortiz Muñoz a Siviglia. La classe è composta da diciotto bambini di circa dieci anni: tuttavia, il numero degli alunni presenti ogni giorno è influenzato dall'elevato assenteismo scolastico che, come confermano i docenti, rende improbabile garantire la presenza di tutti i bambini contemporaneamente, soprattutto nei giorni prossimi al fine settimana. Infatti, durante la messa in atto dell'attività, svoltasi in due differenti sessioni e in giorni distinti, i bambini presenti non corrispondono al totale della classe.

Durante lo svolgimento delle lezioni, che corrispondono da progetto alle ore di inglese, sono spesso presenti uno o più studenti coinvolti nella mobilità Erasmus+ o spagnoli, comunque facenti parte dell'Universidad Pablo de Olavide di Siviglia. La partecipazione

di allievi, volontari e genitori rientra nel quadro del funzionamento della scuola come comunità di apprendimento e si rifà alla già esplicitata idea che la presenza di più adulti di riferimento possa essere considerata arricchente per i giovani alunni, soprattutto quando si tratta di studenti universitari di un'altra nazionalità.

Il primo giorno dello svolgimento dell'unità didattica, martedì 13 dicembre 2022, sono presenti otto bambini, due maschi e sei femmine; il secondo giorno, giovedì 15 dicembre 2022, sette, due maschi e cinque femmine. I bambini sono gli stessi, fatto salvo per una studentessa che è assente durante la seconda sessione. Sapendo che lo svolgimento di attività cooperative si realizza in maniera ottimale anche poiché è possibile per le figure di riferimento prestare maggiore attenzione al singolo (Suárez-Orozco et al., 2009), il numero di studenti che hanno presenziato può comunque dirsi sufficiente per l'osservazione proficua di tutti i partecipanti e per analisi degli stessi. Tuttavia, la presenza ristretta sottolinea uno dei problemi che la letteratura ha evidenziato in merito all'assenteismo e all'abbandono scolastico della popolazione gitana (ad esempio, EUMC, 2006).

Attraverso l'osservazione partecipante, che si è svolta durante i tre mesi trascorsi nella classe ed è culminata con le attività finali, si è potuto individuare il livello generico di preparazione accademica della classe: due bambini (un maschio e una femmina) si distinguono, anche secondo le opinioni di insegnanti e compagni di classe, per le loro abilità nell'apprendimento dell'inglese. Invece, nella totalità della classe, il livello didattico della materia viene considerato basso, soprattutto trattandosi di una quinta classe. Infatti, le loro conoscenze della lingua sono scarse: pur presentando una sufficiente comprensione del linguaggio, hanno difficoltà nella produzione orale. Sicuramente, la difficoltà incontrata nell'apprendimento è dovuta anche alla frequentazione saltuaria che, nel corso dei mesi, ha visto l'assentarsi di ogni studente ad almeno una lezione.

L'unità didattica elaborata e messa in pratica vuole definire quanto autostima e motivazione siano incrementate da fattori dipendenti dall'apprendimento cooperativo e si compone di due attività, una più teorica e una più pratica. Visto il periodo dell'anno scolastico in cui viene svolta e tenendo conto del livello dei bambini, essa vede come tema principale i festeggiamenti per le festività natalizie. I bambini mostrano, infatti, sempre grande entusiasmo nel trattare argomenti riguardanti le feste e il tempo libero, che

rappresentano quindi un buon modo per imparare nuovi vocaboli e facilitare l'interazione. Infatti, il tema trattato è scelto per favorire la condivisione di esperienze e per suscitare il dialogo, non solo tra i bambini, ma anche con gli adulti di riferimento che svolgono la funzione di mediatori e di guide nello scambio tra gli studenti. Inoltre, l'argomento coinvolge i soggetti: la partecipazione attiva potrebbe essere un modo per favorire il mantenimento dell'attenzione nei bambini.

Nel momento precedente all'attuazione delle attività, è necessario individuare le esigenze dei bambini per costruire una lezione che evidenzi i fattori relativi all'apprendimento cooperativo, consentendo di osservarne l'impatto su autostima e motivazione. Innanzitutto, ci si pone l'obiettivo di predisporli in gruppi di lavoro interattivi ed eterogenei: la classe conosce e applica quotidianamente le metodiche interessate da questa tesi, poiché parte del progetto dell'istituto. Ci si aspetta di osservare, grazie a essi, l'innescò di partecipazione e collaborazione, come sostenuto dalla letteratura (Zubiri-Esnaola et al., 2020), per analizzarne successivamente l'impatto sui costrutti psicologici considerati. Riguardo a questi, infatti, si intende indagare il suo punteggio di autostima dopo l'utilizzo di metodiche partecipative e in seguito allo svolgimento anche di una prima parte di attività parzialmente individuale. Infine, si dispone di esaminare la presenza di motivazione nell'eseguire e nel portare a termine il compito assegnato.

Riscontrata l'esigenza di ottenere, al termine della lezione, anche un apprendimento misurabile in termini di rendimento scolastico, si è considerato utile inserire un momento dedicato alla memorizzazione dei vocaboli, che però tenga sempre presente l'importanza del ruolo attivo dei discenti. Pertanto, dal punto di vista meramente didattico, si può descrivere lo svolgimento della pratica come dedicata all'assunzione della competenza base nell'utilizzo delle parole inglesi relative al Natale. Invece, dal punto di vista psicologico, si fa riferimento alla domanda di ricerca, citata già in precedenza. Il fine è visualizzare la relazione che i bambini mettono in atto tra loro, il dialogo, la partecipazione e la collaborazione nell'ottica del raggiungimento di un risultato, per scoprire se questa attività di gruppo possa migliorarne la motivazione al compito e la stima di sé.

Dal punto di vista prettamente didattico, è opportuno delineare gli obiettivi iniziali. Questi, secondo Melton (1997), sono affermazioni volte a spiegare ciò che si prevede che gli studenti siano in grado di ottenere, a seguito di un processo d'istruzione.

Un metodo utilizzato per la scrittura degli obiettivi richiama la tassonomia creata da Bloom e colleghi (1984): essa aiuta a fare in modo che la conoscenza sia soltanto un tassello dell'apprendimento e che questo coinvolga anche attivamente il soggetto, rendendolo in grado di applicare ciò che ha imparato e di creare a sua volta nuovo materiale su cui discutere. Anche gli scopi delle presenti attività fanno riferimento alla tassonomia in questione, unendovi l'intenzione di rendere il lavoro quanto più pratico, attraverso l'utilizzo della collaborazione e dei gruppi interattivi.

Riprendendo Melton (1997), si utilizza il metodo SMART per strutturare gli scopi di apprendimento in maniera efficace e specifica, garantendosi di attuare all'interno del contesto classe un'attività che possiede maggiori probabilità di raggiungimento favorevole delle mete accademiche.

Seguendo la suddetta metodica SMART si delineano obiettivi specifici, misurabili, realizzabili e orientati al risultato. Pertanto, si chiede ai bambini di lavorare sia sul versante teorico, tramite la memorizzazione di alcuni termini inglesi che riguardano il Natale, sia di operare in maniera collaborativa per completare un'attività pratica, che consiste nella decorazione di oggetti inerenti al tema. Infine, il lavoro è stato progettato di modo che corrisponda al livello linguistico, pratico e mnemonico dei bambini, di modo che possa essere completato con successo.

Ci si aspetta che la specificità della consegna aiuti nel mantenimento dell'attenzione e, di conseguenza, della motivazione a completarla nei tempi e nei modi stabiliti. Inoltre, la progettazione di un compito adeguato alle caratteristiche e al livello dei bambini può consentire di incrementare il senso di autoefficacia e, di conseguenza, l'autostima degli stessi.

A questo punto, è necessario entrare nel merito delle attività svolte, fornendone una descrizione che possa al meglio chiarificare le fasi che le hanno composte e gli obiettivi preposti a riguardo.

La prima di esse, della durata di 50 minuti, auspica un apprendimento di tre tipi: dal punto di vista individuale ci si prefigge l'obiettivo di memoria di ogni singolo bambino, ovvero che ognuno riesca a ricordare 14 parole riguardanti il Natale, oggetto della lezione. Inoltre, si prospetta un apprendimento collettivo, basato sull'associazione delle parole inglesi a quelle della lingua spagnola, a seguito di una ripetizione collettiva. In ultimo, agli alunni viene chiesto di aiutarsi a vicenda ad abbinare l'immagine alla parola inglese, per stimolare un'atmosfera di collaborazione e cooperazione, che è anche preparatoria per la seconda attività e utile per osservare la presunta efficacia del metodo cooperativo.

Per quanto riguarda la metodologia, le consegne sono state strutturate seguendo le linee guida di Duffy & Cunningham (1996), citate nell'articolo di Castoldi (2012). Secondo gli autori, per costruire un progetto scolastico di successo, è utile fornire esperienze che facilitino il processo di costruzione della conoscenza, attraverso prospettive multiple. Inoltre, è necessario rendere l'imparare un'esperienza sociale che promuova l'uso di molteplici modalità di rappresentazione e la consapevolezza di sé durante il processo. Queste raccomandazioni incarnano perfettamente i principi alla base dell'apprendimento collaborativo e, in generale, le metodiche tipiche delle comunità di apprendimento, di cui la scuola in questione è esempio.

In generale, è utilizzata una metodologia partecipativa, poiché, sebbene i bambini svolgano la prima attività individualmente, usufruiscono del supporto dei loro compagni di gruppo quando non riescono a trovare l'abbinamento corretto tra parola e immagine. Inoltre, attraverso il cosiddetto *learning by doing*, secondo cui l'apprendimento avviene attraverso la ricerca di soluzioni creative da parte del discente (Anzai & Simon, 1979), i bambini giocano un ruolo attivo e partecipativo nell'apprendimento: confrontandosi con nuovi argomenti che presumono la memorizzazione di nuove parole, diventa importante che il discente si senta protagonista del processo che vive.

Per descrivere lo svolgimento del compito, si inizia dall'organizzazione della classe in due gruppi di lavoro interattivi ed eterogenei, composti da quattro bambini. La divisione è lasciata all'insegnante coordinatrice che particolarmente conosce non solo il rendimento dei singoli alunni, ma anche le abilità sociali degli stessi.

A questo punto, ha inizio la vera e propria attività: a ogni allievo viene assegnata in maniera casuale un'immagine natalizia. Quindi l'insegnante pone semplici domande di grammatica inglese agli alunni, che possono rispondere alzando la mano. Se la risposta è corretta, il bambino si alza dal posto e si avvicina alla lavagna dove è stato appeso un poster nel quale appaiono i nomi, in inglese, associati alle immagini ricevute. Dunque, lo studente selezionato ha la possibilità, dopo aver comunicato alla classe il nome dell'oggetto in spagnolo, di provare ad assumere quale sia il corrispettivo inglese, aiutandosi coi vocaboli che legge sul cartellone. I compagni di classe del gruppo corrispondente possono in qualsiasi momento intervenire per aiutare e consigliare il bambino, mantenendo dunque una metodologia di tipo partecipativo. Una volta identificata la parola inglese che rimanda all'immagine, questa viene incollata accanto al proprio nome e la classe viene invitata a ripetere il nuovo vocabolo.

Dunque, questo primo momento vede enfatizzato il ruolo e la responsabilità individuale del bambino, sia nel rispondere alle domande dell'insegnante sia nell'immaginare quale sia la corrispondenza corretta, pur non tralasciando la componente cooperativa e partecipativa.

La seconda sessione ha luogo giovedì 15 dicembre 2022, per la durata di 50 minuti, e vede nuovamente la suddivisione della classe, da parte della docente coordinatrice, in due gruppi di lavoro. Questa volta, però, la divisione è impari: infatti, un gruppo è costituito da tre bambine e l'altro da quattro bambini, a causa dell'assenza di una delle alunne che ha invece presenziato alla prima sessione. In questo caso ci si prospetta che gli allievi collaborino per tutta la durata dell'attività. Vengono infatti assegnate due decorazioni per gruppo, con lo scopo che all'interno di esse vengano scritte delle piccole lettere natalizie. Ci si aspetta che ogni bambino singolarmente porti la conoscenza dei vocaboli, ma che allo stesso tempo il gruppo lavori insieme nella scrittura e nella decorazione degli oggetti assegnati.

In questa seconda attività è stata ancora applicata una metodologia partecipativa, ma con un maggiore *focus* sull'uso di gruppi interattivi, al fine di raggiungere un obiettivo comune che spinga all'aiuto reciproco. Secondo la letteratura (Zubiri-Esnaola et al., 2020), i gruppi sono propedeutici alla creazione di partecipazione e collaborazione, che avviene grazie alla creazione di un clima positivo all'interno della classe, favorito dal contributo

fondamentale non solo degli insegnanti, ma anche dei volontari. Ci si aspetta di osservare una *setting* in cui i bambini siano a proprio agio, svolgendo una consegna adatta al proprio livello, e inneschino dinamiche collaborative e di dialogo di diverso tipo, esacerbate dal trovarsi in gruppo a svolgere un compito comune.

L'attività, nella pratica, si attua con la distribuzione delle due decorazioni per gruppo e con l'esplicitazione delle consegne. Si chiede ai piccoli studenti di scrivere che cosa desiderino per Natale, pensando a qualcosa di immateriale, come la felicità, l'amore o l'amicizia. Qualunque sia la loro scelta, deve essere discussa e condivisa all'interno del gruppo affinché sia unanime. Si coglie l'occasione per affrontare, dal punto di vista dell'apprendimento teorico (che, sebbene non centrale nella presente tesi, costituisce comunque un grande obiettivo della comunità, soprattutto quando avviene in situazioni a rischio), la tematica delle emozioni, fornendo la traduzione in inglese ed esplicandone la grafia, di modo che la scrittura sia facilitata e resa alla portata di tutti.

A questo punto è chiesto alle due squadre di decorare a proprio piacimento i lavoretti, con i materiali forniti: penne, pennarelli, glitter e *sticker* a tema. Si osserva sempre il lavoro di gruppo: le decorazioni devono comprendere il gusto e il desiderio di tutti i membri, le risorse a disposizione sono limitate e vanno condivise, il tempo per la realizzazione è definito e deve essere rispettato. Ogni squadra è supervisionata da un adulto di riferimento che si occupa di agevolare la riuscita dell'attività, qualora insorgano problematiche.

Ci si aspetta, anche in questa seconda sessione, di osservare dinamiche intragruppali e intergruppali, di collaborazione e, eventualmente, di competizione. Inoltre, si desidera esaminare se lo stare in gruppo possa avere effetti sulla motivazione nel completare l'attività con successo e, di conseguenza, sul percepire positivamente il proprio sé.

In entrambi i casi, sono stati analizzati qualitativamente i costrutti di motivazione e autostima. Per il primo è stata costruita una tabella *ad hoc* che permettesse di conteggiare il tempo impiegato per iniziare l'attività, il numero di richiami generici ricevuti da un adulto, il numero di richiami specifici e, infine, l'avvenuta o meno realizzazione dell'attività. Per il secondo, sono state rivolte a tutti i bambini, al termine di entrambe le sessioni, domande relative alla stima di sé e al confronto con i compagni di classe.



## CAPITOLO III

Giungendo alla conclusione della presente tesi, il capitolo si pone l'obiettivo di rispondere alla domanda di ricerca qui discussa, ovvero quali siano i fattori dell'apprendimento collaborativo, svolto tramite l'utilizzo dell'apprendimento dialogico e dei gruppi di lavoro interattivi, che conducono a un aumento di autostima e motivazione negli alunni di origine straniera, in particolare nella scuola primaria "Colegio Público Andalucía". Si descrive pertanto il metodo di raccolta e di analisi dei dati usato e, a seguire, i risultati a cui essi hanno condotto. Inoltre, si riprende la letteratura per analizzare i fattori che, facendo parte delle metodologie didattiche utilizzate, possano aver portato a un miglioramento dei costrutti psicologici indagati.

### **3.1 Quali fattori influenzano l'autostima e la motivazione attraverso l'utilizzo di gruppi interattivi e apprendimento dialogico? Le risposte alla ricerca**

Per rispondere alla domanda che interessa l'intero progetto di ricerca, è necessario innanzitutto riprendere in maniera chiara i concetti di autostima e motivazione. Inoltre, è utile sottolinearne le modalità di espressione nell'ambiente didattico, affinché risultino maggiormente inquadrati nel contesto di analisi.

Si ritiene importante identificare quali fattori scolastici influiscano sui costrutti per mettere in atto interventi didattici strategici: infatti, i compiti di apprendimento potrebbero essere disegnati in maniera da risultare più motivanti e orientati all'incremento della stima del sé e, di conseguenza, più efficaci. Alcuni punti da tenere in considerazione per spiegare quali elementi influiscano positivamente su autostima e motivazione sono, infatti, il valore che l'individuo attribuisce alla prova, il sostegno che esso riceve da compagni e docenti e la sensazione di sfida che viene suscitata in lui. Inoltre, ha peso anche il *feedback* e l'attenzione investite dall'insegnante sull'apprendimento degli alunni e la valutazione che compie riguardo ai loro risultati (Mariani, 2008).

Analizzando innanzitutto il costrutto di motivazione, se ne offre nuovamente una definizione: *in primis*, con il termine si intende l'orientamento positivo, negativo o ambivalente verso un obiettivo. Nell'ambito scolastico, questa propensione è data

dall'energia – impiegata nell'azione e quindi anche nel processo di apprendimento – che i discenti decidono di mettere in atto sostenendo un determinato sforzo per tutta la durata dell'attività. La motivazione influenza la prova, portando diverse conseguenze sui risultati. Quando sono positivi possono, a loro volta, condurre a un aumento delle capacità individuali. Di conseguenza, aumentando la motivazione negli studenti, si ha la possibilità di alimentare la loro abilità a imparare (Rost, 2006).

La motivazione è da considerarsi – sulla base della letteratura citata nei precedenti capitoli – tra i fattori predittivi positivi del successo scolastico, così come l'utilizzo dei gruppi interattivi e dell'apprendimento dialogico.

Per tali ragioni l'intento è quello di analizzare quali siano le caratteristiche intrinseche alle metodologie didattiche tipiche della comunità di apprendimento che hanno effetto sulla motivazione e sull'autostima, di cui si tratterà in seguito, dei bambini di origine straniera nella scuola primaria. Inoltre, si vuole evidenziare il successo di questo circolo virtuoso che termina con il favorire risultati positivi nel contesto scolastico, anche a livello del rendimento.

Nell'indagare quanto esplicitato, si constata l'opportunità di costruire un metodo di misurazione *ad hoc*, in base al contesto e ai partecipanti per il quale è elaborato. Infatti, la raccolta dei dati è seguita a circa tre mesi di frequentazione della scuola, che ha visto la creazione di un rapporto con gli alunni e con gli insegnanti e ha permesso non solo di costruire attività adeguate, ma anche di ottenere le informazioni di interesse.

Lo strumento di raccolta dei dati riguardanti la motivazione degli studenti è utilizzato sia nel corso della prima sia nel corso della seconda attività, in due griglie distinte che presentano però le stesse domande. La tabella in questione viene compilata simultaneamente allo svolgimento dei compiti da parte dei bambini: ciò è permesso grazie alla collaborazione e alla co-presenza dell'insegnante di inglese e, per un tempo parziale, della docente coordinatrice di classe. Per quanto riguarda la griglia volta a indagare il concetto di autostima, si ritiene opportuno sottoporla agli alunni al termine delle attività, sfruttando la salienza delle stesse per ottenere risposte quanto più autentiche e precise.

Gli alunni svolgono le consegne solo in parte consci della raccolta dei dati che si sta svolgendo contemporaneamente. Infatti, non si ha la certezza che abbiano compreso il significato della registrazione di informazioni, benché il docente si sia occupato preventivamente di fornirne una spiegazione. Quest'ultimo punto, comunque, può essere

considerato positivamente: l'osservatore può partecipare alle attività stesse, immergendovisi, senza che la propria presenza vada a influenzare il comportamento dei bambini e lo scambio tra essi. Aspetto che sarebbe stato comunque preservato perché gli alunni vivono quotidianamente la presenza di altri adulti di riferimento differenti dai propri insegnanti e poiché, come precedentemente sottolineato, il progetto è durato tre mesi prima di culminare nella raccolta, permettendo una familiarizzazione reciproca.

Quindi, in seguito alla prima attività, viene compilata la seguente griglia, nella quale è identificato il bambino o la bambina analizzato/a singolarmente con la prima lettera del suo nome, fatta eccezione nei casi di sovrapposizione, in cui sono utilizzate altre lettere aggiuntive utili alla distinzione.

La prima domanda richiede di indicare il numero di secondi impiegati a iniziare l'attività: con questo quesito si presuppone che minore sia il tempo tra la consegna data dall'adulto e l'avvio dell'attività, maggiore sia invece la motivazione a svolgere il compito. Il secondo e il terzo quesito riguardano invece il numero di richiami: si suppone che dover riportare l'attenzione dei bambini al compito, sia rivolgendosi al singolo sia genericamente alla classe o al gruppo possa significare un calo di attenzione e di interesse. In seguito, con la quarta domanda, si indaga il numero di volte in cui il compito viene interrotto per una qualsivoglia distrazione (ad esempio uno scambio con i compagni che non riguarda lo svolgimento della consegna o l'avvento di un fattore esterno che cattura l'attenzione), volendo dimostrare che minore è il numero di distrazioni e maggiore è la motivazione.

Le precedenti questioni poggiano sull'idea che vi sia uno stretto legame tra il costrutto indagato e l'attenzione. Infatti, come sostenuto da Mazzoni e colleghi (2010, pag. 22), "l'attenzione è funzione della motivazione": ciò significa che per far sì che l'alunno sia motivato è necessario scovare quale sia il canale attentivo preferenziale, accertarsi che non sia altrimenti occupato e che rimanga disponibile per la durata del compito, aumentando così la concentrazione ed eliminando la noia.

Infine, ci si chiede se l'attività venga portata a termine, ipotizzando che il raggiungimento di un obiettivo possa aumentare la spinta motivazionale. A tal proposito, si fa riferimento al concetto di motivazione alla riuscita (H. Murray, 1938, citato in Boscolo, 2012), secondo cui vi è un bisogno fisiologico nell'individuo che lo porta a ricercare la realizzazione di un risultato positivo nelle sfide che si pone all'interno del processo di

apprendimento. Ciò lo sprona dunque sia al conseguimento di un risultato sia all'evitamento dell'insuccesso e delle conseguenti sensazioni negative di ansia, paura e preoccupazione (J. W. Atkinson, 1958, citato in Boscolo, 2012).

Di seguito, quindi, si illustrano i dati raccolti attraverso la griglia creata con lo scopo di dimostrare quanto sostenuto in letteratura e precedentemente approfondito.

id	n. di secondi impiegati a iniziare l'attività	n. di richiami generici alla classe	n. di richiami specifici	n. di volte in cui l'attività viene interrotta (ad es. distrazione)	porta a conclusion e l'attività
MO.	4	2	7	4	Sì
C.	2	3	0	0	Sì
E.	0	1	0	1	Sì
J.	5	1	5	7	Sì
S.	2	2	0	0	Sì
JF.	6	0	4	4	Sì
MA.	7	3	1	2	Sì
R.	2	3	2	0	Sì

Per la seconda attività si è ulteriormente utilizzata questa tabella, anche per poter osservare se vi fossero delle differenze tra il primo compito, che possiede una parte svolta individualmente, e il secondo, ancor più improntato alla collaborazione e all'aiuto reciproco. La griglia vede comparire i primi quattro nomi come appartenenti a un gruppo e gli ultimi tre come appartenenti a un altro.

Di seguito, i dati raccolti durante la seconda attività realizzata nella classe quinta.

id bambin*	n. di secondi impiegati a iniziare l'attività	n. di richiami generici alla classe	n. di richiami specifici	n. di volte in cui l'attività viene interrotta (ad es. distrazione)	porta a conclusione l'attività
<b>MO.</b>	4 minuti (prima guarda le compagne)	2	3	3	Si
<b>J.</b>	4 minuti (prima guarda le compagne)	2	5	6	Si
<b>JF.</b>	7	2	0	2	Si
<b>MA.</b>	7	2	0	1	Si
C.	2	1	0	2	No
S.	2	1	0	2	No
R.	2	1	2	2	No

Una volta raccolti i dati, si rimanda alla lettura dei risultati degli stessi, approfonditi nei paragrafi seguenti e distinti in base al concetto analizzato.

Il secondo costrutto indagato dalla presente ricerca è l'autostima, definita come la concezione di se stessi, in termine di valutazione positiva e negativa degli attributi salienti che compongono propria persona. L'autostima ha interessato le ricerche psicologiche anche per la ricaduta positiva che possiede su diversi ambiti della vita e della salute mentale: infatti, un alto livello della stessa sembra favorire migliori competenze sociali (Shrauger & Rosenberg, 1970), una positiva accettazione degli altri (Suinn & Geiger, 1965) e, in generale, un successo scolastico maggiore (Simon & Simon, 1975).

Il concetto fa dunque riferimento al senso di valore e di approvazione del sé (Blascovich et al., 1991) e alla mappa che ognuno costruisce, nel corso del tempo, delle proprie caratteristiche, in base a processi psicologici quali attenzione, percezione e memoria (Raimy, 1948). A ciò si aggiunge la considerazione dei propri attributi: quanto si è in accordo, si approva e si valuta positivamente il sé, comprendendo le proprie aspettative di successo e di fallimento e le valutazioni riguardo allo sforzo che si pensa essere in grado di mettere in atto. L'autostima può essere considerata relativamente a peculiarità, fisiche o mentali, oppure riferita a una generale considerazione della propria persona. Questa analisi individuale è influenzata dalle esperienze passate e dalla considerazione di sé come esseri in grado di confrontarsi con le sfide (Coopersmith, 1967). La letteratura identifica l'autostima come positivamente correlata con il successo accademico nei bambini (Rahmani, 2011).

Sottolineate l'importanza nell'ottenere un buon risultato scolastico, sia dal punto di vista del rendimento, sia dei rapporti sociali che all'interno del contesto classe si esprimono, si ritiene opportuno indagare quale sia il livello di autostima presente nei bambini della classe 5A della comunità di apprendimento considerata nella ricerca.

Per la raccolta delle informazioni si pongono alcune domande ai piccoli studenti: questo processo è stato in due sessioni, in seguito allo svolgimento delle già citate attività. Le questioni poste singolarmente a ogni bambino e bambina sono: 1. Chi pensi che sia il migliore nella tua classe? 2. Dove ti collocheresti in una classifica generale rispetto a lui/lei? 3. Sei contento/a della tua posizione in classifica rispetto a lui/lei?

Di seguito, la tabella in cui sono inserite le informazioni ottenute dal confronto singolare avvenuto con ciascun alunno o alunna, dopo la prima attività.

	Chi pensi che sia il migliore nella tua classe?	Dove ti collocheresti in una classifica generale rispetto a lui/lei?	Sei contento/a della tua posizione in classifica rispetto a lui/lei?
MO.	IO	PRIMO	SI
E.	MO.	SOPRA MO.	PIU O MENO
J.	MO.	SOPRA MO.	NON MI INTERESSA
C.	S.	UGUALE A S.	SI
S.	IO	PRIMA	NON MI INTERESSA
R.	IO	PRIMA	NON MI INTERESSA
JF.	IO	PRIMA	NON MI INTERESSA
MA.	IO	PRIMA	NON MI INTERESSA

In un momento successivo, al termine della seconda sessione di attività, vengono ripetute le questioni ai partecipanti. Qui di seguito si riporta la griglia contenente le risposte: i dati sono raccolti rispettando la divisione in gruppi e tengono conto dell'assenza di una studentessa, che determina il crearsi di un gruppo di sole tre alunne.

	Chi pensi che sia il migliore nella tua classe?	Dove ti collocheresti in una classifica generale rispetto a lui/lei?	Sei contento/a della tua posizione in classifica rispetto a lui/lei?
MO.	J. E IO	PRIMO	SI
J.	MO. E IO	PRIMO, UGUALE A MO.	SI
JF.	MA. E IO	PRIMA	SI
MA.	JF. E IO	PRIMA	SI
S.	IO	PRIMA	SI
R.	IO	PRIMA	SI
C.	IO	PRIMA	SI

L'osservazione delle due attività permette inoltre di approfondire ulteriori spunti di riflessione. Innanzitutto, durante la seconda consegna è perfettamente visibile come la presenza di due addobbi da completare e colorare per entrambi i gruppi abbia causato, nel primo, una divisione in coppie. Le bambine si pongono insieme a occuparsi di una decorazione e, di conseguenza, anche i bambini si dedicano in coppia alla realizzazione della stessa. Per questo motivo, coloro che lavorano insieme danno una definizione positiva non solo della propria stima di sé, ma anche del compagno con cui svolgono la consegna.

La decisione di lavorare in coppie può essere giustificata attraverso un rimando alla letteratura, soprattutto in riferimento alla già trattata teoria vygotskiana (1987): tutto ciò che un bambino non conosce può essere acquisito grazie all'aiuto di un pari in grado di

spingerlo fuori dalla zona di sviluppo effettivo, verso la zona di sviluppo potenziale. Il pari che svolge il ruolo di *tutor*, anche nel caso analizzato, può essersi posto in supporto di colui che invece necessita aiuto: in entrambe le coppie, infatti, è presente un/a bambino/a con un livello di conoscenza della lingua inglese maggiore e con un elevato spirito di *leadership*, che assume dunque il ruolo di guida. In questo modo, attraverso un'attiva interazione sociale, che comprende un comune ragionamento e, laddove serve, una spiegazione, il partner più competente conduce il pari al medesimo risultato di successo (Fawcett & Garton, 2005).

Sono proprio questi due gli unici casi in cui, all'interno della griglia, si registra una posizione *ex equo*, comunque al primo posto. Nel restante numero di esempi, tra la prima e la seconda sessione, tutti i bambini si collocano in prima posizione in un'immaginaria classifica che considera il livello totale della classe.

Durante l'osservazione partecipante, inoltre, è possibile cogliere l'esprimersi di diverse dinamiche intragruppali, intergruppali e di coppia. Innanzitutto, le attività svolte tramite l'utilizzo di gruppi interattivi evidenziano l'emergere dell'interdipendenza positiva, studiata da Johnson & Johnson (1999): l'apprendimento cooperativo, infatti, favorisce la creazione di uno schema reticolare nel quale l'insegnante non possiede un turno di parola quasi sovrapposto alla durata della lezione, ma permette la simultaneità degli interventi, attraverso la quale chiunque può prendere parte alla discussione. In tale maniera, ciascuno degli studenti svolge uno scambio con i propri compagni, o in coppia, potendo instaurare un dialogo di maggior durata e un ascolto attivo.

Inoltre, secondo gli autori la collaborazione in ambito scolastico favorisce una suddivisione dei ruoli che incentiva l'attivarsi di una responsabilizzazione individuale, già a partire dalla scuola primaria. Secondo Dewey (citato in Schmuck, 1985), la cooperazione, imprescindibile per vivere nel mondo, si impara nella scuola, in cui la classe rappresenta un microcosmo e la cooperazione che vi si attua una prima forma di democrazia. In questo senso, si trovano nelle parole dello studioso i concetti alla base della comunità di apprendimento che sono stati tanto analizzati in questa tesi, quanto direttamente osservati nella scuola.

Tuttavia, già Lewin (1951) sosteneva che un gruppo trova il suo equilibrio fra spinte dinamiche che tendono all'unione e altre che tendono alla disgregazione. Per questo motivo, non si può evitare di osservare dinamiche di competizione all'interno di una

classe: infatti, durante la realizzazione della seconda attività, all'interno del primo gruppo si crea un'evidente spaccatura. Il *team*, trovandosi di fronte a due diversi materiali con cui lavorare, decide autonomamente di dividersi in coppie. Queste sviluppano una forte competizione l'una nei confronti dell'altra, contendendosi le risorse ed esprimendo verbalmente la propria ostilità. Secondo Deutsch (1949), tale dinamica potrebbe essere definita come interdipendenza negativa: in questo caso la relazione tra i membri del gruppo si esprime in maniera oppositiva, al contrario di ciò che accade quando l'interdipendenza è positiva e l'interazione produttiva.

Un'altra motivazione che si può trovare allo sviluppo di questa competizione è che la mutua dipendenza si verifichi solo quando vi è un obiettivo comune (Johnson & Johnson, 1999). Nel caso analizzato, essendo fornita la consegna di realizzare due addobbi e trattandosi di un gruppo di quattro, è possibile che i bambini si siano autonomamente e ulteriormente divisi in un numero di gruppi che corrispondesse al numero di compiti da portare a termine. Infatti, all'interno della squadra composta dalle tre bambine, laddove un'ulteriore divisione in coppie sarebbe stata impossibile, la dinamica in questione non si è verificata.

Tuttavia, la competizione che spesso si ha nelle classi non deve essere sempre considerata sotto una luce negativa. Il termine, di per sé, viene dal latino *cum-petere*, ovvero "tendere insieme verso una meta" e rimanda al concetto di costruire con l'altro un rapporto di sfida reciproca, volta al conoscenza delle proprie abilità e dei propri limiti, costruito tramite il confronto con l'altro. Questo diventa un'occasione per migliorare se stessi e spingere l'altro ad attuare nella medesima maniera (Losa, 2018).

Inoltre, la competizione può essere tramite di alcuni valori positivi come l'impegno e la costanza, i quali risultano fondamentali per ottenere un risultato e per incanalare in maniera favorevole le proprie energie e le abilità che si possiedono (Isidori, 2015). In questa maniera, il significato che assume la competizione non è quello di scontro, ma di confronto con l'altro.

Dopo aver offerto una panoramica generale su alcuni dei punti emersi grazie all'osservazione partecipante e alla raccolta dati svolta ai fini della presente ricerca, si pone ora l'obiettivo di inquadrare maggiormente i risultati relativi ai costrutti psicologici indagati, ovvero autostima e motivazione.

### 3.2 Le considerazioni sull'autostima

Nell'analisi delle risposte date dai bambini in seguito alla prima sessione di attività risulta interessante fare riferimento a quanto sostenuto da Pope e colleghi (1993) in merito allo strutturarsi dell'autostima nei giovanissimi. Questi, infatti, costruiscono la stima di sé in base alle caratteristiche a cui attribuiscono un maggior valore: non stupisce, però, che gli ambiti su cui i bambini riflettono siano pressappoco gli stessi, poiché sono comuni le dimensioni che contano e le sfide a cui sono sottoposti, così come il momento della vita in cui si trovano.

In generale, l'autostima, ma anche il concetto e la percezione di sé sono associate a diversi aspetti correlati alla salute mentale, come il rendimento scolastico, il successo professionale, le relazioni positive con gli altri, le buone capacità di *coping* e il senso di benessere (Kutob et al., 2010).

In particolare, i giovani definiscono la propria immagine del sé in base alle dimensioni scolastica, sociale, familiare e relativa all'immagine corporea, facenti capo al concetto di autostima globalmente intesa.

In merito alla prima dimensione citata, gli studenti durante le scuole elementari, sebbene rappresentino un campione ancora poco indagato, sembrano avere un sé accademico ancora *in fieri*: questo conduce le loro valutazioni su se stessi a essere maggiormente generiche, riferite quindi a un sé come globalmente buono, piuttosto che a un sé come buono studente (Marsh et al., 2002).

Tuttavia, la dimensione scolastica già esiste e corrisponde innanzitutto alle scelte accademiche (i corsi che seguono, le materie che preferiscono) e l'impegno che essi investono in queste (Cvencek et al., 2018). Infatti, l'ambito didattico, particolarmente interessato da questa tesi, non si riferisce soltanto alla valutazione del proprio rendimento e dei propri successi. I bambini creano e definiscono un personale standard scolastico, che subisce certamente le influenze del modello familiare, dei pari e della scuola stessa (Pope et al., 1993), al quale aspirano e sulla base del quale valutano il raggiungimento o meno delle proprie mete. Infatti, questa dimensione influisce su quella generica in cui il bambino associa se stesso a caratteristiche positive (Marsh et al., 2002).

Nel presente studio si è cercato di individuare il livello di autostima degli alunni della classe esaminata, ponendosi inoltre l'obiettivo di analizzarne l'origine e la possibile

correlazione a fattori legati all'apprendimento collaborativo. Dai dati raccolti è possibile evincere che gli alunni partecipanti dichiarano un'alta autostima, collocandosi quasi nella totalità dei casi al primo posto di una classifica generale.

Ciò potrebbe dipendere dal fatto che abbiano creato uno standard, basato anche su quanto richiesto a scuola e a casa, che permette loro di valutarsi sempre positivamente.

L'alto livello di stima di sé radicato in questi giovani viene considerato positivamente poiché, quantomeno nella dimensione indagata, può essere predittivo di una creazione favorevole del sé che getta le giuste basi per la costruzione che ne segue per il resto della vita (Pope et al., 1993).

A tal proposito, Cvencek e colleghi (2018) indagano, per la prima volta in maniera congiunta, l'autostima in bambini della scuola elementari, esaminando un gruppo maggioritario e uno minoritario, per ottenere un confronto che ne analizzi eventualmente delle differenze. La loro ricerca risulta di particolare interesse anche nel contesto preso in esame poiché può aiutare a spiegare quanto riferito dagli alunni riguardo il proprio concetto di sé. I bambini stranieri, secondo la ricerca, nel fornire una rappresentazione di loro stessi sono influenzati dallo stereotipo culturale che li investe: questo potrebbe significare che quelle minoranze che vengono pregiudizialmente associate all'insuccesso scolastico ne risentono a tal punto da realizzare la profezia presente nei loro confronti.

Tuttavia, la letteratura non si rivela concorde in merito: se da una parte alcuni studi hanno dimostrato che gli studenti appartenenti a minoranze, come ispanici e nativi americani, hanno un'autostima inferiore rispetto ai loro coetanei bianchi (Twenge & Crocker, 2002), dall'altra vi è un modello opposto, studiato su allievi neri delle scuole superiori, che hanno dimostrato una stima del sé di livello superiore rispetto ai coetanei autoctoni (Donnellan e Trzesniewski, 2011).

Queste incongruenze vengono attribuite da Cvencek e colleghi (2018) alla difficoltà nel raccogliere i dati in merito a questo costrutto psicologico, in quanto spesso utilizzate misure di *self-report*, in cui hanno grande effetto la desiderabilità sociale e la teoria dell'*impression management* (Paulhus, 2002), secondo cui nell'esprimere le proprie risposte gli individui tengono eccessivamente conto di ciò che viene ritenuto accettabile nella società e dell'impressione che potrebbero dare al loro pubblico.

Alcuni autori ipotizzano infatti che nelle misure esplicite dell'autostima, i partecipanti di diverse nazionalità possano essere influenzati da ciò che viene ritenuto maggiormente

favorevole da esprimere a livello culturale riguardo la propria stima del sé. Infatti, Yamaguchi e colleghi (2007), studiando soggetti cinesi e giapponesi notano che essi riportano un'autostima inferiore rispetto agli altri partecipanti su misure esplicite, ma non su quelle implicite, probabilmente perché culturalmente si ritiene meno opportuno esprimersi favorevolmente sul sé. Al contrario, invece, Dunham, Baron e Banaji (2008) verificano il grado di autostima rilevato in bambini ispanici, trovandone un alto livello, concorde anche con questo osservato nella presente ricerca.

A tal proposito, ci si chiede dunque se gli studenti appartenenti a minoranze esprimano lo stesso livello di autostima implicitamente ed esplicitamente: risulta interessante che dal punto di vista esplicito il grado di stima di sé sia maggiore rispetto a quello espresso attraverso misure implicite. Il livello espresso implicitamente, inoltre, sembrerebbe correlato al rendimento scolastico.

Nel caso presentato in questa tesi, dunque, ciò significa che, sebbene i bambini affermino alti livelli di autostima esplicitamente, potrebbero in realtà avere un'implicita stima di loro stessi inferiore, che corrisponde al loro livello di successo scolastico.

Tuttavia, crescendo, questa prospettiva può mutare: secondo Guay e colleghi (2003), infatti, l'autostima implicita può avvicinarsi a quella esplicita quando gli allievi imparano i propri punti di forza all'interno del contesto scolastico, attraverso il confronto tra i pari. Questo ultimo punto, inoltre, è ciò che l'utilizzo dell'apprendimento cooperativo si auspica: dare la possibilità a ciascuno di esprimere la propria voce in un continuo scambio costruttivo con l'altro, che rafforzi la propria stima di sé.

Inoltre, emerge dalla raccolta delle informazioni che i bambini paiono disinteressati a un confronto con gli altri, in termini di gerarchizzazione delle capacità scolastiche. Ciò si osserva non solo nel loro decretarsi i migliori nella classe, ma anche nel sottolineare la mancanza di interesse nel creare una classifica tra compagni.

In questo senso, il fatto che gli alunni siano indifferenti nel percepire il proprio livello presuntamente superiore a quello dei compagni potrebbe significare che il metodo collettivo e di reciproco sostegno a cui sono abituati non permette loro di sentirsi particolarmente differenti gli uni dagli altri, ma anzi consente loro di interiorizzare delle dinamiche di parità e equità. A tal proposito, potrebbe risultare superfluo il confronto e, di conseguenza, anche la distinzione di livello.

Tuttavia, nella tabella che riporta i dati raccolti riguardo l'autostima nella seconda sessione, vi è una netta distinzione tra le risposte fornite tra gli studenti e le studentesse appartenenti al primo e al secondo gruppo. Si inferisce che nel primo gruppo i bambini creino due coppie separate che ritengono migliori rispetto al resto della classe. Una spiegazione può essere data circoscrivendo il risultato alla sfida emersa nell'attività scelta, alle risorse da contendere e all'obiettivo, non più percepito come comune all'intera squadra. Inoltre, la decisione di raccogliere i dati subito dopo la conclusione delle consegne può aver influito sulle risposte date dai bambini. Il fatto che coloro che durante l'attività prediligono il lavoro in coppia si dichiarino al pari con il compagno o la compagna scelta appare un segno di quanto il compito appena concluso sia rimasto saliente.

Secondo gli studi di Johnson e colleghi (1996), gli aspetti migliorati dall'utilizzo dell'apprendimento cooperativo comprendono in grande misura la branca del benessere psicologico, aumentando autostima, migliorando l'immagine di sé e il proprio senso di autoefficacia.

Per spiegare quali potrebbero essere i fattori presenti nel *cooperative learning* che si legano a questi miglioramenti psicologici, si può fare riferimento innanzitutto alla possibilità di confronto che questi gruppi offrono. Infatti, molto spesso chi all'interno di una classe si trova in difficoltà e non ottiene un rendimento scolastico eccellente tende a collocarsi ai margini. Le aspettative nei confronti di questi allievi sono più basse, sia da parte degli altri studenti sia da parte dei professori e ciò rischia di innescare il cosiddetto Effetto Pigmalione (Rosenthal & Jacobson, 1968), secondo il quale lo stereotipo a cui sono soggetti finisce per diventare la realtà, peggiorando l'autostima e il senso di efficacia di questi giovani. Al contrario, invece, la comunità di apprendimento, come analizzato preventivamente, si pone lo scopo di riservare a tutti gli alunni le stesse aspettative di riuscita e di porre chiunque in una posizione tale da poter dimostrare il proprio sapere, anche mettendolo al servizio di altri. Lavorando in gruppo su differenti tematiche, si aumenta la probabilità che ciascuno trovi un argomento, un'attività, una pratica in cui potersi esprimere e in cui poter fornire il proprio contributo, insegnando ad altri.

Inoltre, la possibilità di sperimentarsi all'interno di piccoli gruppi fornisce l'occasione di ricevere *feedback* immediati, incoraggiamenti, ma anche semplicemente un maggior tempo di riflessione, che concede a un numero più elevato di studenti di raggiungere

consapevolezza sul proprio pensiero e volontà nell'esprimerlo, partecipando attivamente alla lezione. La collaborazione e la creazione di un clima positivo sono dunque alla base della costruzione di un apprendimento favorevole che causi a sua volta un miglioramento nel rendimento scolastico (Johnson et al., 1996).

### **3.3 Le considerazioni sulla motivazione**

Il costrutto di motivazione è stato definito come multidimensionale e dinamico (Mariani, 2008). Questo significa che fa riferimento sia a una componente psicologica individuale, ovvero che risente delle caratteristiche e delle disposizioni personali, sia a una ambientale, relativa al contesto sociale, culturale e scolastico all'interno del quale si inserisce. A tal proposito, quest'ultimo comprende innanzitutto la classe, ma si estende a insegnanti, genitori e, uscendo dall'istituto scolastico, all'intera comunità, influenzando sul soddisfacimento dei bisogni dell'individuo e, di conseguenza, sui risultati dello stesso.

La motivazione è *in primis* registrata durante la prima attività, svolta con la consueta divisione dei bambini in gruppi interattivi eterogenei, realizzata tenendo soprattutto conto del rendimento scolastico. In questo caso le due squadre sono formate in maniera numericamente equilibrata da quattro partecipanti per ognuna.

Nonostante la partizione della classe, questa parte del compito offre anche la possibilità di conseguire un risultato individuale, quando allo studente è richiesto di rispondere autonomamente alla domanda dell'insegnante e di attribuire correttamente l'immagine alla sua traduzione in inglese, in un primo momento senza l'ausilio dei compagni del gruppo.

I quattro studenti che compaiono inizialmente nella griglia corrispondono al primo gruppo, gli ultimi quattro al secondo: nonostante la divisione, i dati sono raccolti in modo da verificare la motivazione individuale di ogni alunno.

Con la prima domanda si misura il tempo trascorso a partire dalla comunicazione della consegna al vero e proprio inizio dell'attività. I bambini impiegano tempi differenti a concentrarsi sulla prima domanda posta dall'insegnante, che dà effettivamente inizio al compito. Tutte le altre volte in cui gli alunni distolgono l'attenzione dai quesiti posti o dal sostegno che dovrebbero fornire al compagno di gruppo selezionato in quel momento vengono annoverate come risposte alla quarta domanda.

Per quanto riguarda i richiami rivolti agli studenti, si ritiene opportuno diversificarli in due categorie: nel caso della domanda tre ci si riferisce a quelli che la classe riceve quando ogni studente sta svolgendo il proprio compito individualmente, ovvero si trova in piedi di fronte alla classe e cerca di verificare l'associazione tra parola e immagine. Un numero alto di richiami generici alla classe, dunque, significa che durante il turno del bambino o della bambina presa in considerazione è minore la collaborazione e maggiore la distrazione, per tanto l'insegnante si trova a dover riprendere genericamente gli alunni un numero di volte superiore rispetto ad altri turni.

In merito ai richiami specifici, invece, si fa riferimento a tutte le occasioni in cui è necessario riportare l'attenzione di un singolo al compito, in qualsiasi momento dello svolgimento, ovvero nel proprio o nel turno altrui.

Nel complesso, l'attività viene conclusa da tutti gli studenti. Questo dato risulta indicativo perché la durata delle lezioni non sempre si è rivelata sufficiente nel corso dei mesi a garantire la conclusione dei compiti consegnati. Ciò sembra accadere proprio perché, quando il compito assegnato non risulta coinvolgere l'attenzione degli studenti, la motivazione degli stessi spesso esige un incoraggiamento che richiede tempo, a sua volta tolto allo svolgimento delle pratiche.

In generale, tra le due squadre sembra essere presente un bilanciamento: in entrambe vi sono due partecipanti che impiegano più tempo a iniziare l'attività e che vengono richiamati più spesso.

Un altro aspetto di facile inferenza è che i bambini che interrompono più frequentemente il compito per un qualsivoglia motivo di distrazione sono anche coloro che ricevono più richiami specifici.

Sono soprattutto le bambine a riuscire a svolgere la consegna con poche o nessuna distrazione. I maschi hanno, nel complesso, un numero più elevato di richiami specifici e interrompono più spesso l'attività. Questo risultato potrebbe portare a chiedersi se effettivamente esistano differenze di genere nel mantenimento dell'attenzione e, di conseguenza, nella motivazione.

Al di là dei dati raccolti, è possibile compiere ulteriori osservazioni qui di seguito approfondite. Innanzitutto, J., sebbene sia assegnato a un gruppo, vi rimane lontano per la maggior parte della durata dell'attività. Non verbalmente, può essere inteso che questa

scelta derivi dalla mancanza di interesse e di coinvolgimento, che potrebbero aver di conseguenza inciso sul numero di distrazioni e di richiami e, infine, sulla motivazione.

Ma. e S. sono le bambine che dimostrano maggior partecipazione, anche durante il turno di parola altrui e nei confronti delle compagne del gruppo. Le due studentesse in questione vengono assegnate alla propria squadra per il buon rendimento scolastico nella lingua inglese, nell'ottica di favorire un principio di *peer tutoring* nei confronti delle altre due partecipanti, di livello scolastico relativo alla lingua straniera inferiore. L'aiuto fornito dal pari, in veste di *tutor*, risulta infatti efficace sia per il rendimento del tutorato, sia per il proprio (Dineen et al., 1977).

Un'altra osservazione emersa nel corso dell'attività riguarda la presenza nel primo gruppo di Mo., studente che, pur essendo identificato sia dai docenti sia dai pari come effettivamente in grado di rispondere alle domande, spesso è richiamato poiché distratto. Si sospetta quindi che il livello dell'attività non sia adeguato a quello del bambino che, di conseguenza, può aver esperito tedio durante il turno dei compagni. Infatti, la percezione di noia legata all'assenza di un ruolo attivo e di partecipazione all'attività diminuisce la motivazione (Suárez-Orozco et al., 2009).

Riprendendo ugualmente il *setting* in cui si realizza il secondo compito, si ricorda che nuovamente viene utilizzata la divisione in gruppi interattivi, tenendo conto che nel caso in questione non è possibile equilibrare numericamente i *team*, vista l'assenza di una bambina presente invece nella prima sessione.

Le categorie indagate e le domande utilizzate sono le stesse, tuttavia, si può osservare qualche differenza rispetto alla prima prova.

Innanzitutto, nel primo gruppo, i due bambini presenti attendono quattro minuti per iniziare l'attività, nonostante sia stata richiesta la comune partecipazione dal principio. Osservando la situazione, è chiaro che le bambine presenti abbiano preso il controllo del progetto, iniziandolo autonomamente. Gli alunni Mo. e J. si rivolgono agli adulti di riferimento perché affermano di non saper svolgere la consegna: nello specifico si riscontra una problematica nella trascrizione delle parole inglesi che devono comporre la lettera, oggetto dell'attività.

Si può supporre che la difficoltà insorta dipenda dalla mancanza di senso di autoefficacia e di protagonismo percepita dai due studenti: infatti, la sensazione di non essere in grado di svolgere un compito in maniera positiva diminuisce la motivazione negli studenti. Ciò

accade in base al valore positivo o negativo che si dà alle proprie capacità e alle competenze che si pensa di possedere. Questi giudizi hanno un profondo impatto sulla motivazione, essendo in grado di stimolarla come di inibirla (Moè, 2010). Come spiegato da De Beni e Moè (2000), infatti, l'allievo che valuta le proprie abilità come adeguate è maggiormente motivato a continuare e a portare a termine il compito, anche quando questo presenta delle difficoltà. D'altro canto, lo studente che reputa insufficienti le proprie capacità risconterà maggiori problematiche nel proseguire la propria prova, reputandola eccessivamente complessa. Le suddette informazioni fungono da spunto anche per sottolineare il collegamento esistente tra i due costrutti indagati, ovvero motivazione a autostima nell'ambito scolastico.

L'osservazione permette, inoltre, di verificare anche il motivo per il quale non tutti gli studenti portano a termine il lavoro. Infatti, le bambine del secondo gruppo completano il compito circa 10 minuti dopo la fine della lezione. Impiegano dunque un'ora completa, differentemente da ciò che accade con i bambini del primo gruppo, che impiegano 45 minuti.

La presente differenza di tempo si verifica poiché, sebbene le bambine del secondo gruppo inizino il lavoro in maniera veloce e ordinata, probabilmente perché sotto la supervisione diretta del maestro, in seguito si interrompono due volte. Suárez-Orozco e colleghi (2009) spiegano, infatti, come la presenza di più di un adulto di riferimento, all'interno del contesto classe, possa favorire il successo dell'attività, fornendo attenzione maggiormente individualizzata a ogni singolo discente.

In particolare, le partecipanti sospendono lo svolgimento del compito poiché fanno richiesta di sostituire l'addobbo che stanno creando e colorando, sostenendo che la sua realizzazione non sia di loro gradimento. Vengono persi diversi minuti nell'incoraggiarle a continuare e, pertanto, le studentesse non riescono a terminare il lavoro entro la fine della lezione di inglese. Questo aspetto è da tenere in conto perché potrebbe avere a che fare sia con una scarsa tolleranza alla frustrazione (si preferisce gettare ciò su cui si sta lavorando, se si pensa che non sia venuto bene, piuttosto che tentare di modificarlo), sia con la stima del sé, messa in difficoltà qualora il prodotto del proprio operato non sia ritenuto eccellente (Moè, 2010).

Un'ulteriore caratteristica della motivazione, che aiuta nella comprensione delle dinamiche verificatesi nel contesto analizzato, è il suo disporsi su un *continuum* i cui

estremi sono definibili come estrinseco e intrinseco. Il secondo polo vede la spinta che deriva da fattori interni al soggetto, come ad esempio, all'interno dell'ambito scolastico, la propria aspettativa di successo, il desiderio di un miglioramento personale, l'importanza e il valore attribuito allo studio e all'apprendimento, così come l'interesse riposto nel raggiungimento delle proprie mete. Per motivazione estrinseca, invece, si intende l'energia alimentata da elementi esterni, quali premi e ricompense, che in ambito scolastico si traducono spesso in voti. La letteratura, a tal proposito, sostiene che la motivazione intrinseca possa favorire l'apprendimento in quanto in grado di suscitare un interesse per la conoscenza che rende quest'ultima maggiormente permanente e profonda (Mariani, 2008).

Sebbene, come già affermato, anche i fattori estrinseci fungano da spinta motivazionale, sono soprattutto alcuni elementi intrinseci che assumono un peso rilevante nel raggiungimento delle mete scolastiche e di apprendimento. Fra questi si possono annoverare la propria sensazione di autonomia nello svolgimento delle consegne e la percezione di una crescente acquisizione di competenze e abilità sociali, che permettono l'impatto delle proprie decisioni non solo sul sé, ma anche sull'altro.

In questo caso, l'utilizzo dell'apprendimento collaborativo sembra incontrare i suddetti elementi, ovvero sembra favorire la sensazione di capacità nello svolgimento dei compiti, incoraggiata dal sostegno reciproco e dal clima positivo della classe. Inoltre, migliora il dialogo e lo scambio, aumentando le competenze sociali dell'individuo.

Secondo l'esperienza di Mariani (2008), che raccoglie il punto di vista di studenti di diverse età, vi sono ulteriori fattori che incidono sulla motivazione al compito, come l'utilizzo di consegne orientate a uno scopo utile, esplicitato e condiviso, la collaborazione tra studenti, anche divisi in gruppi, e la componente esperienziale che rimanda alle proprie abilità e ai propri bisogni. Risultano ulteriormente importanti il coinvolgimento, l'attenzione e il sentirsi protagonisti attivi delle attività.

Tutti i punti sopracitati sono particolarmente centrali in questa ricerca in quanto elementi che la letteratura definisce comunemente caratteristici dell'utilizzo dei gruppi interattivi e dell'apprendimento dialogico.

Infatti, ricordando alcuni studiosi come Johnson & Johnson (1999), si può affermare che l'apprendimento collaborativo migliora l'interdipendenza tra gli studenti, che si sentono uniti nel raggiungimento di un obiettivo comune, fattore che, come sopra esplicitato,

aumenta la motivazione. Inoltre, citando Zubiri-Esnaola e colleghi (2020), si sostiene che l'utilizzo di gruppi all'interno della classe sia propedeutico alla collaborazione, ulteriore elemento che partecipa all'incremento della motivazione. Ancora è possibile citare il contributo di Steven & Slavin (1995) e di Mesler (1999), i quali si concentrano su come il supporto e l'aiuto reciproco suggeriti dalla divisione degli studenti in squadre siano utili alla percezione di uno scopo comune, al fine del quale ognuno assume un proprio ruolo. Anche le considerazioni di Turrión & Ovejero (2013) fungono da tramite tra i benefici dell'apprendimento collaborativo e l'incremento della motivazione: infatti il *cooperative learning* permette l'incremento di abilità sociali e di possibilità di dialogo tra gli studenti, agevolando l'instaurarsi di un clima positivo in classe, con partecipazione e coinvolgimento degli alunni, ovvero elementi che nuovamente facilitano la motivazione. Si conclude, dunque, che i risultati raccolti e analizzati in questo capitolo siano concordi alla letteratura e trovino risposta alla domanda di ricerca oggetto di questa tesi.

## Conclusioni

In conclusione, si riscontra l'importanza di ripercorrere quanto trattato in ogni capitolo, per tirarne le fila e sottolineare i limiti e gli spunti futuri per la ricerca.

Riprendendo quanto trattato dal principio, si costruisce un percorso volto a spiegare dettagliatamente lo scopo di questo studio, ma anche le basi su cui poggia, siano esse teoriche o acquisite tramite l'osservazione diretta.

Eseguendo un sunto di quanto analizzato, la strada da tracciare vede inizio nel costrutto di apprendimento, approfondito poi nella sua accezione sociale, legata all'apprendimento cooperativo. Quest'ultimo viene trattato nel merito dei suoi risultati di successo, soprattutto a livello accademico, ottenuti attraverso l'applicazione dei gruppi interattivi e dell'apprendimento dialogico. Tali metodi sono osservati direttamente nel contesto della scuola primaria "Colegio Público Andalucía" frequentata, complice l'ubicazione e la demografia del territorio, soprattutto da studenti gitani.

Evidenziata la particolarità dell'ambiente e del metodo didattico, si ritiene interessante analizzarne qualitativamente il legame con alcuni costrutti psicologici particolarmente interessati dall'apprendimento: autostima e motivazione. Vengono scelti questi aspetti poiché non solo hanno una grossa ricaduta sui risultati accademici, ma sono anche connessi ad alcuni aspetti tipici dell'apprendimento collaborativo, come la partecipazione, la collaborazione, il protagonismo attivo e l'attenzione. L'obiettivo posto è costruire un ponte tra le peculiarità dell'apprendimento collaborativo e l'incremento di autostima e motivazione, per dare risposta alla domanda di ricerca. Ci si chiede infatti quali fattori del *cooperative learning* aumentino autostima e motivazione, circoscrivendo la domanda ai bambini di origine straniera, così che sia possibile rispondervi tramite osservazione partecipante e raccolta dei dati di tipo qualitativo.

Nel dettaglio, si parte dal concetto di apprendimento, considerato come un percorso di acquisizione che avviene attraverso l'esperienza e può produrre cambiamenti temporali o permanenti. Dopo aver compiuto un breve *excursus* riguardante i principali autori e le relative teorie in merito al sopracitato argomento, ci si focalizza sull'approccio sociale allo stesso.

Riprendendo Piaget e Vygotskij, infatti, si nota come l'individuo si ponga in maniera attiva di fronte a ogni nuova esperienza, in modo da creare una realtà su misura per sé. Questo significa che anche i processi di apprendimento riguardano la personale

interpretazione del contesto, influenzata dall'ambiente sociale e culturale che circonda il soggetto (Piaget, 1962).

L'approccio socioculturale allo sviluppo presente negli studi dei due autori è qui ripreso nel sottolineare la continua interazione che ogni soggetto ha con il proprio contesto: secondo Vygotskij (1987), infatti, bisogna considerare l'importanza del linguaggio come mezzo per la creazione di uno scambio che permetta lo sviluppo. Le teorie citate rendono possibile creare una base di appoggio per la ricerca svolta, anche per la naturalezza con la quale si legano alle osservazioni compiute sul campo, durante la personale esperienza di tirocinio svolta nella scuola primaria di Siviglia.

A essa, soprattutto, si correla il pensiero di Freire (1998): secondo l'autore, l'educazione è un mezzo per ottenere un mutamento sociale che conduca alla libertà, soprattutto di chi spesso non ha voce e non ottiene giustizia sociale. L'istruzione diventa un dialogo e uno scambio tra soggetti attivi, culturalmente e socialmente inseriti. Questo messaggio risulta attuale, soprattutto perché la scolarizzazione non è ancora garantita a tutti i bambini e anche in contesti come quello Europeo vi sono comunità ancora troppo marginalizzate.

Tra queste, è rilevante la presenza della popolazione gitana nel sud della Spagna che, nonostante la sua numerosità, continua a riscontrare difficoltà nell'ottenere una casa e un impiego stabile (Óhidy et al., 2022). Anche all'interno del contesto scolastico questa comunità si trova di fronte a sfide continue, visto l'alto tasso di assenteismo, abbandono e fallimento scolastico che interessa gli allievi gitani (EUMC 2006).

In generale, il problema riguarda tutti gli studenti stranieri che si trovano spesso a ottenere risultati peggiori rispetto agli autoctoni (Valero et al., 2017) poiché sono soggetti a una forte esclusione (Isamil, 2019), non comprendono perfettamente il funzionamento delle istituzioni scolastiche e non riescono a instaurare un rapporto di fiducia con la scuola, fondamentale per l'ottenimento di esiti accademici positivi (Jeynes, 2005).

Per i motivi sopra citati, alcuni istituti si stanno da anni muovendo per cambiare questi presupposti. Tra questi vi è la scuola primaria interessata da questa tesi, voltasi comunità di apprendimento dall'anno scolastico 2005-2006, che permette di analizzare direttamente come si lavori all'interno di un sistema scolastico differente da quello maggiormente diffuso in Italia.

Per questo motivo, si descrivono le caratteristiche dell'apprendimento dialogico e dei gruppi interattivi, osservandone successivamente i fattori connessi al benessere psicologico, particolarmente nei costrutti di autostima e motivazione.

Infatti, dividere la classe in squadre composte da bambini di livello differente può aumentare l'interazione, favorendo il dialogo e la coesione (Zubiri-Esnaola et al., 2020). Allo stesso tempo, i gruppi migliorano anche lo sviluppo individuale (Bruner 1990), indipendentemente da un eventuale basso livello di conoscenze di partenza dei partecipanti, e la capacità di ascolto. Il dialogo avviene tra i bambini e con i docenti, presenti in numero molteplice per favorire l'attenzione individualizzata al singolo e la ricchezza degli scambi (Suárez-Orozco et al. 2009).

Evidenziate queste caratteristiche dell'apprendimento collaborativo si analizza l'importanza degli aspetti psicologici di autostima e motivazione nell'apprendimento. Infatti, si parla di autostima sia come globalmente intesa sia nel suo peculiare aspetto scolastico per sottolinearne l'importante ricaduta sul successo scolastico dei bambini. La possibilità di definirsi buoni studenti, soprattutto nell'età della scuola primaria, collabora a una globale definizione positiva del sé nel futuro (Pope et al., 1993). Inoltre, la stima di sé è correlata ad alcuni aspetti veicolati dall'apprendimento dialogico, come il senso di autoefficacia e la percezione di essere protagonisti attivi dell'apprendimento.

Inoltre, il costrutto della motivazione è definito da Ausubel (1968) come determinante per l'attivazione di un cambiamento significativo che favorisca a sua volta l'adattamento degli schemi mentali a nuove informazioni ed esperienze. Quindi, l'autore sostiene che solo attraverso la presenza di motivazione il comportamento scolastico può essere di successo. In aggiunta, al costrutto in questione si legano concetti quali il soddisfacimento di bisogni, la necessità di autonomia e il senso di appartenenza a un gruppo: fattori che, oltretutto, sono profondamente connessi all'apprendimento cooperativo.

Superata l'approfondita analisi teorica, vengono descritte le attività realizzate in classe, sottolineando l'importanza di utilizzare un metodo di ricerca qualitativo per la raccolta dei dati, soprattutto tenendo conto del contesto di riferimento.

Infatti, tale metodo permette di descrivere sistematicamente la complessità dei fenomeni che vengono osservati (Semeraro, 2011), rendendo possibile applicare la teoria alla realtà (Corbetta, 2015). Inoltre, vista la possibilità del ricercatore di immergersi nel contesto e cogliere comportamenti verbali e non, utilizzando una prospettiva critica e riflessiva nata

a diretto contatto con l'oggetto di studio, la ricerca qualitativa è ritenuta maggiormente adatta alle tematiche trattate in questa tesi (Mantovani, 2006).

Dopo aver descritto le attività e gli strumenti di raccolta dati creati *ad hoc* per la presente ricerca, ci si addentra nella discussione dei risultati, di cui si riprendono di seguito i punti chiave, di modo che fungano da spunto per evidenziare i limiti e le possibilità di ricerca futura.

Innanzitutto, l'autostima viene analizzata con l'obiettivo di sottolinearne l'importante ricaduta sul benessere psicologico, ma anche sul rendimento scolastico, il successo professionale e le relazioni positive (Kutob et al., 2010). Nella definizione della stessa, la scuola svolge un ruolo: infatti, è frutto anche delle scelte accademiche degli studenti e della loro volontà di investire impegno nelle stesse (Cvencek et al., 2018).

Nel caso indagato, all'interno di una classe quinta della scuola primaria - che in Spagna è costituita da sei classi - emerge che gli studenti presi in esame hanno una percezione molto positiva di sé stessi in termini di autostima, il che potrebbe essere attribuito a uno standard personale basato sulle aspettative scolastiche anche di scuola e famiglia (Pope et al., 1993). Questo elevato livello di autostima è visto come positivo, poiché può contribuire a una costruzione favorevole dell'identità futura.

Tuttavia, bisogna accertarsi che le misure esplicite concordino con delle eventuali implicite. Infatti, la letteratura (Yamaguchi et al., 2007; Cvencek et al., 2018) suggerisce che gli studenti di minoranze etniche possono esprimere un'autostima esplicita più elevata rispetto a quella implicita, che è correlata al loro reale rendimento scolastico. Ciò subisce variazioni in base alla cultura di appartenenza e a quanto risulti più o meno consono al contesto in cui ci si trova manifestare un giudizio positivo su se stessi. Ancora una volta, dunque, si sottolinea l'interdipendenza tra individuo e ambiente circostante e l'impatto che questa relazione ha sulla stima di sé.

Nonostante le considerazioni a cui si giunge, è necessario evidenziare alcuni limiti riscontrati. In accordo con la letteratura, l'utilizzo di misure *self-report* dedicate al costrutto di autostima possono risultare fallaci (Cvencek et al., 2018). Infatti, esse sono particolarmente influenzate dalla desiderabilità sociale e dalla teoria dell'*impression management* (Paulhus, 2002).

In questo caso, per tentare di ovviare al verificarsi di quanto sopra descritto, si potrebbe in futuro replicare lo studio facendo in modo che i dati sull'autostima vengano raccolti

sia in maniera implicita sia esplicita. In quest'ultimo caso l'intervista dovrebbe avvenire in un momento separato, sebbene collegato all'attività, ma che permetta un colloquio singolo con il/la bambino/a. In tal modo ci si propone di ridurre l'effetto di desiderabilità sociale e di *impression management* (Paulhus, 2002), eliminando il pubblico costituito dagli altri alunni della classe, che potrebbe impedire al singolo di dichiararsi, ad esempio, a un livello basso nell'eventuale gerarchia dei compagni.

Il costrutto di autostima incontra i fattori dell'apprendimento collaborativo, poiché quest'ultimo promuove un confronto costruttivo tra gli studenti, l'opportunità di affrontare sfide, di sentirsi parte di un gruppo e di raggiungere un obiettivo comune. Tutti questi elementi contribuiscono a migliorare la propria stima di sé. Inoltre, se ne sottolinea l'evidente importanza nell'ambito scolastico, che ha effetto sul costrutto inteso in generale e quindi sulla buona immagine del sé che ha il bambino.

Per tale motivo risulterebbe interessante condurre una ricerca che consideri la possibilità di *follow-up*: da una parte si potrebbe considerare la differenza nel costrutto psicologico misurato tra l'inizio e la fine dell'anno, presupponendo che lo svolgersi delle attività accademiche di impronta collaborativa aumenti l'autostima tra i due differenti momenti. Inoltre, si potrebbe analizzare se esistano differenze tra le classi di anni diversi, supponendo che la sesta della primaria possa dimostrare autostima ancora superiore, in quanto bambini di circa undici anni potrebbero possedere un senso di se stessi, globale e scolastico, maggiormente definito.

Per quanto riguarda la motivazione, si giunge ad alcune conclusioni che tengono conto della multidimensionalità e della dinamicità del concetto (Mariani, 2008), che comprende sia una componente psicologica individuale che un'ambientale, influenzata dal contesto sociale, culturale e scolastico. L'obiettivo è, infatti, considerare il costrutto psicologico come influenzato da diversi fattori, ovvero la classe, gli insegnanti, i genitori e l'intera comunità.

Emergono alcuni aspetti, attraverso la raccolta e l'analisi dei dati, che possono servire da spunto per le implicazioni future di questa ricerca. Innegabile è la connessione, già evidenziata in letteratura, tra l'attenzione e la motivazione: vi sono alcuni fattori come il coinvolgimento e l'interesse che suscitano un aumento dell'attenzione e, di conseguenza, della motivazione (Mazzoni et al., 2010).

A tal proposito, in questa ricerca si mostra una differenza di genere nel numero di richiami ricevuti durante le attività che potrebbe essere indagato in altri studi: ci si chiede, infatti, se vi sia un'effettiva differenza tra bambini e bambine nel mantenimento dell'attenzione, nel coinvolgimento e, quindi, nella motivazione.

Un altro aspetto accennato nella ricerca che meriterebbe un approfondimento riguarda l'utilizzo del *peer tutoring* nella scuola elementare e con bambini di origine straniera, considerandone l'efficacia sia per il *tutor* sia per il tutorato. Infatti, esistono già alcuni studi (ad esempio Chiari, 2020) che spiegano come l'utilizzo di tale metodica migliori le relazioni interetniche dentro e fuori dal contesto scolastico, producendo, attraverso l'apprendimento collaborativo, il superamento dei pregiudizi razziali.

Ulteriormente interessante sarebbe valutare la possibilità di indagare il rapporto tra la scuola e le famiglie di bambini stranieri, ma nel contesto italiano. La presente ricerca viene svolta grazie all'opportunità fornita dall'Universidad Pablo de Olavide e, di conseguenza, prende in esame un territorio circoscritto e appartenente a una città straniera; tuttavia, tratta temi di particolare interesse anche per l'Italia. Qui sono infatti 5 milioni e 193 mila e 669 i residenti stranieri al primo gennaio 2022, aumentati dal 2019 di circa 200 mila unità. Anche in questo caso, come in quello spagnolo, essi risultano più svantaggiati dei nativi rispetto al rendimento scolastico, alle ripetenze e agli abbandoni, oltre alle difficoltà che continuano a incontrare, anche dopo l'eventuale acquisizione della cittadinanza, riguardanti la mancata integrazione e le discriminazioni (Istat, 2022).

Secondo Bertozzi (2001), l'integrazione nell'ambito scolastico dipende dal paese di provenienza, dalla durata della permanenza, dalla conoscenza della lingua e dalle condizioni socioeconomiche e religiose. Questi fattori, infatti, influiscono sulla concezione dell'educazione che si incontra e scontra con quella italiana. Quando tra le due si instaura fiducia, come sostenuto da Jeynes (2005), è possibile un miglioramento nelle esperienze scolastiche. Bertozzi (2001) sostiene l'esigenza di approcciarsi alla tematica dell'integrazione nelle scuole attraverso un approccio meno etnocentrico, come analogamente indicato nella presente tesi e riscontrato nelle comunità di apprendimento. Si può ritenere pertanto interessante approfondire i costrutti psicologici qui indagati anche nel contesto italiano, per evidenziare somiglianze e differenze con la Spagna.

Infine, è opportuno sottolineare alcune caratteristiche della ricerca svolta che potrebbero essere migliorate se si decidesse di riproporre lo studio.

Innanzitutto, si osserva che durante la seconda attività la distribuzione dell'addobbo da decorare in gruppo crea nella squadra composta da quattro bambini una divisione in coppie. Si pensa che sia maggiormente idoneo a favorire l'idea di obiettivo comune fornire un solo oggetto per gruppo.

A questa modifica, sarebbe opportuno aggiungere una divisione dei compiti. Potrebbe, infatti, essere assegnata a ogni bambino/a una risorsa differente, ad esempio ognuno potrebbe avere accesso solo alla forbice, alla colla, ai pennarelli. In questo modo la collaborazione risulterebbe davvero essenziale per portare a termine il lavoro. Questa metodica, tipica dell'apprendimento cooperativo, viene chiamata "a puzzle", poiché ciascuno si occupa solo di una certa preparazione specializzata del compito (Cardellini & Felder 1999).

Un secondo limite che può essere riscontrato nella strutturazione delle attività riguarda l'assunzione di ruoli all'interno del gruppo. Ogni bambino dovrebbe sentire propria una funzionalità, sia essa, ad esempio, di *leader* o di controllore (Cardellini & Felder 1999); qualora gli studenti non assumano nessuna funzione attiva, il ruolo dell'adulto di riferimento potrebbe essere quello di spronarli a una definizione del sé, utile alla sua costruzione e, in generale, alla creazione del proprio senso di stima.

Altri aspetti, precedentemente analizzati, riguardano la raccolta dati. Riassumendo, è possibile che l'utilizzo di un metodo *self-report*, indirizzato a bambini di circa dieci anni, che si trovano a rispondere in un contesto che potrebbero percepire come non protetto, aumenti la desiderabilità sociale e dunque modifichi i risultati della ricerca (Cvencek, 2018). Per tale motivo, si ritiene necessario, qualora si intenda ripetere la ricerca, individuare un *setting* specifico per la raccolta dei dati riguardanti l'autostima, che risulti maggiormente consono. Per quanto riguarda la tempistica, si può valutare di riproporre le domande, come in questo caso, alla conclusione dei compiti, di modo che questi ultimi rimangano salienti. Tuttavia, si potrebbe analizzare l'ipotesi di svolgere l'intervista anche in altri momenti per valutare se la stima di sé sia resa più o meno esplicita dalle attività di apprendimento collaborativo.

Si conclude dunque confermando almeno in parte quanto presente in letteratura: vi sono sicuramente fattori dell'apprendimento cooperativo che migliorano l'autostima e la motivazione in bambini di origine straniera nell'età della scuola primaria. Tuttavia, nel

caso del primo costrutto, è risultato maggiormente complesso analizzare il fenomeno in questa ricerca, considerati i limiti sopra trattati.

Per terminare, quindi, si riprende l'importanza data ai legami: la scuola è la prima micro-comunità, dopo la famiglia, di cui il bambino fa esperienza. Qui incontra i coetanei, con cui realizza un primo dialogo, un incontro, ma anche, spesso, uno scontro. Si evidenziano dunque le relazioni tra gli allievi, l'influenza che il rapporto con gli altri ha sulla creazione di un favorevole contesto classe e, di conseguenza, di una positiva esperienza didattica. Si sottolinea il collegamento tra insegnanti e alunni, tanto più forte quanto più ricco di scambi e di equità. Si fa luce sulla necessità di stringere una relazione tra scuola e famiglia, sottolineando le peculiarità che queste ultime possiedono per renderle punti di forza e non oggetto di discriminazione o marginalizzazione. Espandendo il contesto, si mette in evidenza il legame che la scuola deve avere con la comunità tutta, uscendo dalle proprie pareti per allargare la visuale e permettere ai suoi studenti di esercitare la propria libertà, acquisita tramite la conoscenza. Riprendendo una celebre citazione di Freire, si può compiere un sunto di quanto trattato nella presente tesi: "Nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo" (Freire citato in Macedo, 1970).

## Bibliografia

- Alarcón, E. (2015). Evaluación de la Gestión Cooperativa del Aprendizaje en Educación Secundaria Obligatoria: estudio de caso.
- Anzai, Y., & Simon, H. A. (1979). The theory of learning by doing. *Psychological review*, 86(2), 124.
- Amnesty International. (2015). Segregation, bullying and fear: The stunted education of Romani children in Europe.
- Ausubel, D. P. (1986). *The Psychology of Meaningful Learning*, Grunen & Statton, New York.
- Azzolini, D., Schnell, P., & Palmer, J. R. B. (2012). Educational Achievement Gaps between Immigrant and Native Students in Two “New” Immigration Countries: Italy and Spain in Comparison. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 643(1), 46–77.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas.
- Bertozzi, R. (2001). in *Scuola e immigrazione. Uno scenario comune per nuove appartenenze* a cura di P. Bastianoni (2001). Edizione Unicopli.
- Blascovich, J., Tomaka, J., Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). Measures of self-esteem, *Measures of personality and social psychological attitudes*, 1, 115-160.
- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., and Masia, B.B. (1984). *Bloom taxonomy of educational objectives*. Allyn and Bacon. London: Pearson Education,
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. New York: Pearson Education Inc., Allyn & Bacon.
- Boscolo, P. (2002). La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e senso comune, in “Scuola e Città”, 2, pp 81-92.
- Boscolo, P. (2012). *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*. Torino: UTET.

- Bove, C. (2019). Pensare con metodo e logica dell'indagine: la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(1), 59-75.
- Bruner, J. S. (1978). The Role of Dialogue in Language Acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. President and Fellows of Harvard College, Cambridge.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). *The Sage handbook of grounded theory*. Paperback Edition.
- Calderón, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*, Madrid: Cinca.
- Cardellini, L., & Felder, R. M. (1999). L'apprendimento cooperativo: un metodo per migliorare la preparazione e l'acquisizione di abilità cognitive negli studenti. *La chimica nella scuola*, 21(1), 18-25.
- Castoldi, M., 2012, *Costruire l'apprendimento: metodologie didattiche a confronto, Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*, Carocci Editore.
- Chiari, G. (2020). *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari. Educazione interculturale e apprendimento cooperativo*, Giorgio Chiari Editore, 1-89.
- Cebrián Abellán, A. (1987). Distribución y caracteres de la población gitana española. *Papeles de geografía*, N° 13, 1987.
- Cobern, W. W. (1993). Constructivism, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 4(1), 105-112.
- CONEXITO. (2008–2011). La Mejora de la Convivencia y el Aprendizaje en los centros educativos de Primaria y Secundaria con alumnado inmigrante. Madrid, Spain: RTD Project, Ministry of Work and Social Affairs, Spanish Government.
- Comoglio, M., Cardoso, M.G. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*, Roma, LAS.

- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Corbetta, P. (2015). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche qualitative (vol.3)*, Il Mulino.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: modern conceptions of volition and educational research, *Educational Researcher*, 22, pp. 14-22.
- Cvencek, D., Fryberg, S. A., Covarrubias, R., Meltzoff, A.N. (2018). Self-Concepts, Self-Esteem, and Academic Achievement of Minority and Majority North American Elementary School Children. *Child Development Journal*, 89(4):1099-1109.
- Daniels, D. H., & Shumow, L. (2003). Child development and classroom teaching: A review of the literature and implications for educating teachers. *Journal of applied developmental psychology*, 23(5), 495-526.
- Dawes, L. & Wegerif, R. (2004). *Thinking and Learning with ICT: Raising achievement in the primary classroom*. RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
- Denzin, N. K. (2009). *Qualitative inquiry and social justice: Toward a politics of hope*. Left Coast Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction: The discipline and practice of qualitative research.
- Deutsch, M. (1949). *A theory of co-operation and competition*. *Human relations*, 2(2), 129-152.
- Dewey, J. (1929/1967). *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- De Beni, R., Moè, A. (2000). *Motivazione e Apprendimento*. Il mulino.
- De Houwer, J., Barnes-Holmes, D. & Moors, A. (2013). What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning. *Psychon Bull Rev* 20, 631–642
- Del Corno, F., & Rizzi, P. (2010). *La ricerca qualitativa in psicologia clinica. Teoria, pratica, vincoli metodologici*, Raffaello Cortina, Milano.

- Dineen, J. P., Clark, H. B., & Risley, T. R. (1977). Peer tutoring among elementary students: educational benefits to the tutor 1. *Journal of applied behavior analysis*, 10(2), 231-238.
- Donnellan, M.B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W. (2011). Self-esteem: enduring issues and controversies. In T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm, A. Furnham (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences*.
- Duffy T. M. & Cunningham D. J. (1996). Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction, in D. H. Jonassen (ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, Simon and Schuster, New York.
- Dunham, Y., Baron, A. S., & Banaji, M. R. (2008). The development of implicit intergroup cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 12, 248–253.
- Ebbinghaus, H. (1885/1962). *Memory: A contribution to experimental psychology*. New York: Dover.
- European Commission. (2016). Great start in life! The best possible education in early years.
- European Union Agency for Fundamental Rights (EU-FRA). (2014). Roma survey – Data in focus poverty and employment: The situation of Roma in 11 EU member states. Vienna: European Union Agency for Fundamental Rights. [https://fra.europa.eu/en/sites/%20default/files/fra-2014-romasurveyemployment\\_en.pdf](https://fra.europa.eu/en/sites/%20default/files/fra-2014-romasurveyemployment_en.pdf).
- EUMC (European Union Monitoring Center on Racism and Xenophobia). (2006). *Roma and travellers in public education. An overview of the situation in the EU member states*. Viena: EUMC.
- Fawcett, L. M., & Garton, A. F. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British journal of educational psychology*, 75(2), 157-169.
- Flecha, A. (2012). Family Education Improve Student's Academic Performance: Contributions from European Research, *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3, 301–321.

- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning, *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465.
- Flecha, R., Soler-Gallart, M., Sordé, T. (2015). Social impact: Europe must fund social sciences. *Nature*. 528(7581):193.
- Freire, P. (1998), *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Boulder, CO: Rowman and Littlefield Publishers.
- Freire, P. (1998), *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2021). *Pedagogy of the heart*. Bloomsbury Publishing.
- FSG (Fundación Secretariado Gitano). (2023). [https://www.gitanos.org/la\\_comunidad\\_gitana/gitanos\\_hoy.html.en](https://www.gitanos.org/la_comunidad_gitana/gitanos_hoy.html.en), consultato il 06/08/2023
- FSG, Equipo de investigación D'Aleph. (2007). *Mapa sobre Vivienda y Comunidad Gitana en España, 2007, Fundación Secretariado Gitano*, Technical papers, Madrid.
- Gagné, R. M. (1990). *Le condizioni dell'apprendimento (Vol. 11)*. Armando Editore.
- Galton, M., Hargreaves, L., & Pell, T. (2009). Group work and whole-class teaching with 11 to 14 year-olds compared, *Cambridge Journal of Education*, 39, 119–140.
- Garreta Bochaca, J. (2003). La integración sociocultural de las minorías étnicas: gitanos e inmigrantes, *La integración sociocultural de las minorías étnicas*, 1-380.
- Gómez, J., & Vargas, J. (2003). Why Romà do not like mainstream schools: Voices of a people without territory, *Harvard Educational Review*, 73, 559–590.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124–136.
- Huitt, W., & Hummel, J. (2003). Piaget's theory of cognitive development. *Educational psychology interactive*, 3(2).
- Isidori, E. (2015). *La pedagogia dello sport*, Carrocci editore, Roma.

- Ismail, A.A., (2019). Immigrant Children, Educational Performance and Public Policy: a Capability Approach, *Int. Migration & Integration* 20, 717–734.
- Istat (2022). Rapporto annuale 2022. La salute del Paese.
- Jeynes, W.H. (2005). The effects of parental involvement on the academic achievement of African American youth, *The Journal of Negro Education*, 260-274.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67-73.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Edizioni Erickson.
- Kalalahti, M., Varjo, J., & Jahnukainen, M. (2017). Immigrant-origin youth and the indecisiveness of choice for upper secondary education in Finland. *Journal of youth studies*, 20(9), 1242-1262.
- Kimble, G.A. (1961). *Hilgaral and Marquis Conditioning and Learning*. 2nd Edition, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Kutob, R. M., Senf, J. H., Crago, M., & Shisslak, C. M. (2010). Concurrent and longitudinal predictors of self-esteem in elementary and middle school girls. *Journal of School Health*, 80(5), 240-248.
- Lachman, S. J. (1997). Learning is a process: Toward an improved definition of learning. *Journal of Psychology*, 131, 477–480.
- Laparra, M., Fernández, A., García, A., Iturbide, R., López de la Nieta, M., Sánchez Rubio, B. (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España; Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*. Madrid, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. Edited by Dorwin Cartwright. Harpers.
- Llopis, A., Villarejo, B., Soler, M., & Alvarez, P. (2016). Politeness and interactions in dialogic literary gatherings. *Journal of Pragmatics*, 94, 1-11.

- Losa, M., (2018). Cooperazione e competizione. Quali possibili conciliazioni? Uno studio qualitativo tra scuola e gioco sportivo nella pallavolo.
- Macedo, D. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. The Continuum International Publishing Group Inc.
- Manfreda, A., (2017). La parola che emancipa, l'apprendimento che trasforma. Le parole generative di Paulo Freire. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 2017(1), 153-156.
- Malgesini, G. & Jiménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, Catarata-Comunidad de Madrid.
- Malinowski, B. (2004). *Argonauti del Pacifico Occidentale. Riti magici e vita quotidiana nella società primitiva*. Bollati Boringhieri.
- Mantovani, S. (2006), *La ricerca sul campo in educazione. Vol. 1: I metodi qualitativi*. Mondadori.
- Mantovani, S. (2008), *Intercultura e mediazione. Teorie e esperienze*. Carrocci Editore.
- Mariani, L. (2008). La motivazione ad apprendere come competenza da costruire: la voce degli studenti. *Lingua e Nuova Didattica*. XXXVII.
- Marsh, H. W., Ellis L.A., Craven, R.G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology*, 38(3), 376-393.
- Matthews, R. (1996). Collaborative Learning: Creating Knowledge with Students. In Menges, R. J. & Weimer, M. (Eds.), *Teaching on Solid Ground: Using Scholarship To Improve Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mazzoni, A., De Rossi, P., Albanese, M.P. (2010). *Fiabe motorie: movimento, fantasia, creatività*. Roma: Armando editore.
- McCombs, B.L. (1991). The Definition and Measurement of Primary Motivational Process, *Testing and Cognition*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

- Melser, N. (1999). Gifted students and cooperative learning: A study of grouping strategies. *Roeper Review*.
- Melton, R. (1997). *Objectives, Competencies and Learning Outcomes: Developing Instructional Materials in Open and Distance Learning* (1st ed.). Reginald Melton.
- Mercer, N., & Dawes, L. (2014). The Study of Talk between Teachers and Students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40, 439-445.
- Moè, A. (2010). *La Motivazione*. Il mulino.
- Negro, A. & Torrego, J. (Coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Óhidy, A., Riddell, S., & Boutiuc-Kaiser, A. (2022). Children's rights in European education. Dilemmas, challenges and implementation regarding Roma children in selected European countries—An introduction. *Hungarian Educational Research Journal*, 12(1), 1-11.
- Paulhus, D. L. (2002). Socially desirable responding: The evolution of a construct. In H. I. Braun, D. N. Jackson, & D. E. Wiley (Eds.), *The role of constructs in psychological and educational measurement* (pp. 49–69). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pavlov, I.P. (1897/1902). *The work of the digestive glands* (Tr. W.H. New York: Macmillan. Thompson). London: C. Griffin.
- Piaget J. (1962). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Einaudi, Torino.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Plecha, M. (2002). The impact of motivation, student-peer, and student-faculty interaction on academic self-confidence. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 1-5, 2002).
- Pope, A., McHale, S., & Craighead, E. (1993). *Migliorare l'autostima. Un approccio psicopedagogico per bambini e adolescenti*. Edizioni Erickson.

- Rahmani, P. (2011). The relationship between self-esteem, achievement goals and academic achievement among the primary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 803-808.
- Raimy, V. C. (1948). Self reference in counseling interviews. *Journal of Consulting Psychology*, 12(3), 153.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Rodríguez, M. Á. P., & Saso, C. E. (2004). Nuevas tecnologías en el medio rural. *Cuadernos de pedagogía*, (341), 73-75.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968), *Pigmaliione in classe. Aspettative dell'insegnante e sviluppo intellettuale degli allievi*, trad. it. Franco Angeli, Milano, 1992.
- Rost, M. (2006). Generating student motivation. *WorldView*, 1-4.
- Scrimsher, S., & Tudge, J. (2003). The teaching/learning relationship in the first years of school: Some revolutionary implications of Vygotsk's theory. *Early Education & Development*, 14(3), 293-312.
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal of educational research*, (7), 97-106.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). What is the “dialogical method” of teaching?. *Journal of education*, 169 (3), 11-31.
- Shrauger, J. S., & Rosenberg, S. E. (1970). Self-esteem and the effects of success and failure feedback on performance 1. *Journal of personality*, 38(3), 404-417.
- Suinn, R. M., & Geiger, J. (1965). Stress and the stability of self-and other attitudes. *The Journal of General Psychology*, 73(1), 177-180.
- Slavin, R. E. (1995). Cooperative Learning and Intergroup Relations. In J. Banks, & C. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 628-634). New York: Macmillan.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary educational Psychology*, 21, 43–69.

- Stevens, J.R. & Slavin, R.E. (1995). Effects of a Cooperative Learning approach in reading and writing on academically handicapped and nonhandicapped students, *Elementary School Journal*, vol. 95, pp. 241-262.
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., & Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers college record*, 111(3), 712-749.
- Surdu, M., & Friedmann, E. (2013). The Roma education fund— Developments and prospects for Roma inclusion. *The educational situation of Sinti and Roma in Europe*, 35-53.
- Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence: Experimental studies*. New York: MacMillan.
- Tellado, I., & Sava, S. (2010). The role on non-expert adult guidance in the dialogic construction of knowledge. *Revista de psicodidáctica*, 15(2), 163-176.
- Tolman, E. C., & Honzik, C. H. (1930). *Introduction and removal of reward, and maze performance in rats*. University of California publications in psychology press.
- Trubini C. e Pinelli M. (2007), Educare attraverso il Cooperative Learning: stile attributivo e competenze metacognitive in *Psicologia dell'educazione*, vol.1, n.1, pp. 113-128.
- Turrión Borrallo, P., & Ovejero Bernal, A. (2013). ¿Es eficaz el aprendizaje cooperativo para la mejora del rendimiento académico en la enseñanza del inglés? Estudio experimental en alumnos de primaria. *Tabanque: revista pedagógica*.
- Valero, D., Redondo-Sama, G., & Elboj, C. (2017). Interactive groups for immigrant students: a factor for success in the path of immigrant students. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 787-802.
- Varisco, B. M. (2004). *PORTFOLIO. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Carocci, Roma.
- Vygotskij L. S., (1987). *Il processo cognitivo*. Universale Scientifica Boringhieri, Torino. Harvard University Press.

- Unesco. (2023). International Day of Education. To invest in people, prioritize education. [https://en.unesco.org/sites/default/files/education\\_day\\_2023-cn-en.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/education_day_2023-cn-en.pdf)
- Wells, C. G. (1999). *Dialogic inquiry* (pp. 137-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational psychology* (11th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Yamaguchi, S., Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Murakami, F., Chen, D., Shiomura, K., Krendl, A. (2007). Apparent universality of positive implicit self-esteem. *Psychological Science*, 18, 498–500
- Zubiri-Esnaola, H., Vidu, A., Rios-Gonzalez, O., & Morla-Folch, T. (2020). Inclusivity, participation and collaboration: Learning in interactive groups. *Educational Research*, 62(2), 162-180.