

RICERCHE

Nell'ottica dell'employability inclusiva: esperienze di Team Based Learning nella formazione universitaria

From an Employability Perspective: Team-Based Learning Experiences in Higher Education

Raffaella Tore, Università San Raffaele, Roma.

ABSTRACT ITALIANO

Nell'ottica dell'employability inclusiva, i docenti universitari devono favorire il processo di insegnamento-apprendimento attraverso l'impegno attivo degli studenti per permettere loro, secondo i propri bisogni formativi, di implementare non solo conoscenze disciplinari ma abilità e atteggiamenti competenti per la gestione della complessità che denota la nostra contemporaneità (Frison, 2024; Torlone & Schiedi, 2022).

Rispetto a tale quadro, il contributo indaga, in analisi secondaria, più studi condotti nell'ambito delle Scienze dell'Educazione (Tore, 2020; 2024a, b; Tore et al., 2021a, b) che hanno coinvolto docenti e formandi di corsi universitari in esperienze di formazione di Team Based Learning (TBL) fondato sul lavoro di gruppo. L'indagine ha dato risposta alla domanda: Quali categorie di processo identificano il TBL come metodo attivo e inclusivo? Le categorie individuate sono state: Mediazione, Astrazione e Connessione.

ENGLISH ABSTRACT

From the perspective of inclusive employability, university teachers must foster the teaching-learning process through the active engagement of students. This enables them as active citizens and according to their own learning needs and to implement not only disciplinary knowledge but skills and attitudes necessary for managing the complexity that characterizes our contemporary world (Frison, 2024; Torlone & Schiedi, 2022).

With respect to this framework, the paper presents, in secondary analysis, several studies conducted in the field of Educational Sciences (Tore, 2020; 2024a, b; Tore et al., 2021a, b) that involved teachers and trainees of university courses through Team-Based Learning (TBL), approach that employed group work. The investigation answered the question: "What process categories identify TBL as an active and inclusive method?" The categories identified were: Mediation, Abstraction, and Connection.

Introduzione

La nostra contemporaneità si caratterizza per un'accelerazione dei processi di cambiamento che, pur manifestandosi con modalità differenti, incidono significativamente sia sull'organizzazione sociale e sia sulle traiettorie individuali. In questo scenario complesso, due fenomeni emergono con forza come processi di portata globale: la globalizzazione e la pervasività delle tecnologie digitali. Sebbene non agiscano in modo uniforme, entrambi generano effetti trasversali sollevando interrogativi cruciali in merito alle disuguaglianze emergenti. Questi elementi contribuiscono a delineare l'incertezza che contraddistingue l'epoca attuale (Bauman, 2002; Chardel, 2022), richiedendo un costante aggiornamento delle conoscenze e lo sviluppo di atteggiamenti competenti da parte di tut-

ti gli individui-persone (Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 04.06.2018; Torlone, 2021).

In relazione al contesto delineato la formazione universitaria non sempre ha saputo rispondere in modo adeguato trascurando la dimensione della problematizzazione dell'esperienza umana.

Oggi più che mai si avverte l'urgenza di una conoscenza che superi la mera acquisizione di contenuti disciplinari (hard skill), per promuovere competenze trasversali (soft skill) fondamentali nei contesti professionali e nella vita quotidiana, nonché per sostenere percorsi continui di reskilling e upskilling (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza [PNRR], 2021). Questo scenario interpella direttamente i docenti universitari, chiamati a sostenere, con i loro insegnamenti, processi di apprendimento più inclusivi, attraverso metodologie didattiche attive che favoriscono l'integrazione tra teoria e pratica, riconoscendo il valore dell'esperienza personale maturata anche in contesti informali e non formali (Decreto Ministeriale n. 115, 2024; Fedeli et al., 2016). Rispetto a tali presupposti il contributo presenta alcune esperienze di formazione relative a insegnamenti tenuti in corsi di studio universitari triennali e a ciclo unico ai quali si è applicato il metodo Team Based Learning (TBL) (Lotti, 2025) fondato sul lavoro di gruppo. L'intento è quello di identificare le categorie di processo che connotano il TBL come metodo attivo e partecipativo attraverso il quale implementare il connubio teoria- pratica per lo sviluppo di competenze tecniche e trasversali, l'esercizio al problem solving, la metacognizione, l'uso adeguato della tecnologia, il benessere e la relazione educativa tra studenti/studentesse e docenti.

Quadro Teorico

I testi legislativi e i documenti formali oltretutto le ricerche scientifiche offrono un valido supporto per la riflessione sull'uso della didattica attiva e ne circoscrivono la validità. La Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea (04.06.2018) ci fa ben comprendere la distinzione tra conoscenze, abilità e competenze e il Decreto ministeriale n. 115 (09. 07. 2024) richiama l'attenzione sull'importanza delle *life skill* al fine della loro individuazione, validazione e certificazione in modo condiviso e trasparente fra tutti gli attori implicati nel processo formativo.

Muovendoci in ambito scientifico, gli studi, che applicano le scoperte delle neuroscienze alla didattica, affermano la visione olistica di mente-corpo e l'idea di conoscenza come azione incarnata (Peluso Cassese, 2017), valorizzando il tema della corporeità come dimensione imprescindibile nel processo di conoscenza, senza tralasciare l'impatto delle emozioni che pervadono tutte le dinamiche implicate (Zambianchi & Scarpa, 2020). Promuovendo l'importanza dell'esperienza nello sviluppo del processo di apprendimento, tali ricerche incentivano l'impegno attivo dei discenti che costruiscono le proprie rappresentazioni grazie alle interazioni con il contesto nel quale operano (Corbo et al., 2019). Lo sviluppo del cervello umano infatti è strettamente legato ai processi di apprendimento che compensano l'incompletezza della dotazione genetica alla nascita (Siegel & Sapru, 2019). Nel rapporto con la realtà, l'essere umano crea segni e forme espressive a cui attribuisce determinati significati, utilizzandoli per risolvere problemi; la conoscenza è solo l'atto iniziale nel processo apprenditivo, prosegue lungo un continuum

ed evolve verso funzioni psichiche superiori (Joigneaux, 2015; Vygotskij 1931/2014; Poletti, 2021). L'apprendimento si sviluppa all'interno di sistemi di attività, in cui tensioni e cambiamenti nei contesti generano nuove dinamiche che possono essere intese come un insieme integrato di processi mentali, comportamenti e motivazioni "orientati a scopi consapevoli" (Roma, 2004, p. 2). I sistemi di attività umana permettono la mediazione di strumenti-artefatti che facilitano la relazione tra individuo e ambiente ma anche tra l'individuo e sé stesso (Magakian, 2011). Si palesano come manifestazione dell'attività mentale che si dipana su due livelli:

a) uno [...] concreto che riguarda artefatti effettivamente usati per svolgere una certa attività; b) uno [...] psicologico, internalizzato, quando l'azione di mediazione diventa simbolica [come la creazione di regole]" (Ligorio & Cacciamani, 2013, p. 230).

La cognizione nasce dalla collaborazione dinamica tra il soggetto che compie le azioni e l'ambiente; ciò accade attraverso la capacità dell'individuo di interagire con il mondo attraverso processi di relazione che riferiti al contesto di apprendimento si traducono in legami relazionali.

Gli assunti presentati rappresentano la garanzia nei confronti della didattica esperita attraverso metodologie attive (Tino et al., 2019) che, mirando all'empowerment degli individui e sollecitando l'acquisizione di tali capacità, favoriscono l'acquisizione di atteggiamenti competenti a sostegno dell'inclusione come accesso equo ai servizi indispensabili per la propria vita (istruzione; lavoro; cure mediche; luogo abitativo; difesa giuridica) (Marchisio & Curto, 2022).

La didattica attiva consente ai discenti, in veste di individui generativi, di saper leggere i propri bisogni per affrontare i cambiamenti, ridefinire le proprie rappresentazioni e co-costruire il contesto, contribuendo alla trasformazione di sé e della realtà circostante (Mannese et al., 2023).

Le teorie dell'apprendimento Costruttivista e Post-costruttivista offrono basi scientifiche importanti riconoscendo la relazione tra pensiero e percezione e la necessità di pratiche che integrano aspetti cognitivi, metacognitivi, emotivi e psicomotori (Rossi, 2013; Trevisan, 2023). In modo particolare il paradigma Post-costruttivista riconosce "la centralità delle pratiche educative per la comprensione dei processi di insegnamento-apprendimento" (Pellerey, 2015, p.88) attraverso la co-costruzione del contesto da parte di docenti e studenti, in cui la conoscenza non si presenta soltanto come contenuto da trasmettere ma come struttura sociale e relazionale attraverso il processo riflessivo e collaborativo che implementa significati condivisi (Tao & Zhang, 2021) e benessere diffuso (Frison, 2024). La didattica universitaria che osserva questi presupposti si fa inclusiva e trasformativa assicurando pari opportunità di accesso e partecipazione dei discenti ai processi di apprendimento (Fabbri & Romano, 2018).

Team Based Learning: una prospettiva pedagogica integrata

Nella formazione universitaria contemporanea l'approccio didattico innovativo Team Based Learning è centrato sul formando e fondato sulla collaborazione (Lotti, 2019). Basandosi sull'idea che l'apprendimento è più efficace quando è socialmente mediato

attraverso il lavoro di gruppo, consentendo a studenti e docenti di co-costruire la conoscenza, integrando teoria e pratica in un processo dinamico e partecipativo, il TBL stimola la metacognizione, migliora il benessere e rafforza la relazione educativa tra i partecipanti (Lotti, 2025; Frison, 2024). Queste peculiarità lo rendono particolarmente adatto a contesti formativi complessi come quello universitario mirando al rafforzamento della dimensione cooperativa per l'apprendimento tra pari attraverso la presenza costante di feedback (valutazione formativa) e al trasferimento della teoria in azioni pratiche. Tali elementi contribuiscono a creare il contesto inclusivo e motivante orientato allo sviluppo di competenze chiave per la vita e il lavoro (analisi delle informazioni; gestione di progetti; comunicazione efficace; gestione del tempo e negoziazione; creatività, pensiero critico (Torlone & Schiedi, 2022).

La sequenza classica del TBL prevede l'applicazione modulare di determinate azioni (Tab. 1) (Cestino, E., et al.; 2022; Lotti, 2019; Mortari et al., 2021).

TAB. 1: FASI DEL TBL

Fase 1	Studio individuale
Fase 2	Feedback individuale in aula (I-RAT)
Fase 3	Feedback di gruppo (T-RAT)
Fase 4	Consolidamento dell'apprendimento
Fase 5	Applicazione delle conoscenze T-APP o Team-Application.

Il lavoro di gruppo, artefatto pedagogico, al raggiungimento del risultato condiviso da parte dei suoi membri (almeno in numero di tre) evolve in gruppo di lavoro caratterizzato dall'integrazione, legame relazionale per cui ogni membro è risorsa per l'altro (Di Nubila, 2008). Esso riflette e modella i processi cognitivi e relazionali della persona verso la metacognizione, come capacitazione orientativa che diventa coscienza intrinseca del proprio potenziale generativo, trasformandosi in azioni pratiche responsabili (Di Nubila, 2008; Mannese et al., 2023).

Il gruppo ha una doppia natura:

- Sociale: è una totalità organizzata, con dinamiche interne che influenzano l'apprendimento;
- Psicologica: l'interazione tra i membri genera processi simbolici e riflessivi (Lewin, 1961; Ligorio & Cacciamani, 2013).

Tale binomio genera coesione, integrazione, interdipendenza, elementi fondamentali affinché sia implementata la responsabilità di ogni partecipante nei confronti del gruppo stesso e dei singoli componenti verso il risultato atteso.

Il TBL, esplicitato dal lavoro di gruppo ridefinisce il ruolo dello studente e del docente: lo studente è agente attivo e co-promuove, con il/la docente, apprendimento significativo e trasformativo, orientato alla crescita personale e professionale (Lotti, 2025).

Gli studi di caso: metodo, contesto, strumento e partecipanti

Alla luce della disamina presentata sono stati analizzati, in analisi secondaria, tre studi di caso già pubblicati in altri articoli (Tore, 2020; 2024a, b; Tore et al., 2021a, b) che hanno indagato l'applicazione del lavoro di gruppo nella didattica universitaria come prerequisito del Team Based Learning. L'intento ora, è rispondere alla domanda guida: *Quali categorie di processo identificano il TBL come metodo attivo e inclusivo?*

Lo studio di caso si è rivelato adeguato allo scopo perché come ricerca idiografica si è focalizzato sulla comprensione profonda del contesto esaminato (Tripathy, 2013; Yin, 2005). L'Analisi secondaria, nella modalità specifica denominata supplementary analysis, ha consentito di approfondire temi emergenti dello studio primario (Biolcati-Rinaldi & Vezzoni, 2012), presupponendo dei vantaggi:

- approfondire gli stessi dati per trarre conclusioni senza doverne raccoglierne di nuovi;
- migliorare l'analisi descrittiva e migliorare l'analisi critica per giudicare punti di forza e debolezze di una strategia di raccolta dei dati.

L'analisi secondaria relativa al primo studio (Tore, 2024a), ha riguardato gli insegnamenti di: Metodologia del Gioco e dell'animazione (97 studenti), Metodologia della Formazione (19 studenti), Metodologie e Tecniche del Lavoro di Gruppo e dell'Animazione (32 studenti) volendo rispondere alle seguenti domande guida: il lavoro di gruppo, come artefatto culturale, può essere considerato un mediatore efficace nel processo di insegnamento -apprendimento? Quale impatto determina nella Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP), con quali conseguenze?

Il secondo studio (Tore, 2024b), rappresentato dagli insegnamenti di Metodologia del Gioco e dell'animazione (146 studenti), Metodologia della Formazione (19 studenti) Metodologie e Tecniche del Lavoro di Gruppo e dell'Animazione (32 studenti) e il Laboratorio di Didattica Generale (48 studenti), ha riflettuto su nuove domande: quali caratteristiche innovative presentano metodologia, metodi e tecniche replicati nell'insegnamento universitario attraverso il lavoro di gruppo? Qual è la percezione degli studenti del loro impatto sull'apprendimento a breve e lungo termine? L'analisi riferita al terzo studio (Tore, 2020) ha esaminato i risultati dell'indagine sull'insegnamento di Metodologia del Gioco e dell'Animazione (90 studenti) attraverso l'interrogazione: perché il metodo è stato importante?

Gli attori coinvolti sono stati docenti e studenti frequentanti i corsi presi in esame il cui campione non è stato scelto per mera convenienza ma è frutto di una scelta mirata (purposive sampling) (Etikan et al., 2016); esso può risultare utile in caso di mancato accesso a più ampie risorse e impossibilità oggettiva nel randomizzare la popolazione. La ragione di tale tipologia di campionamento è la migliore corrispondenza con gli scopi e gli obiettivi dello studio per migliorare il suo rigore, la validità, l'attendibilità dei dati e dei risultati.

Gli Strumenti per la raccolta dati sono stati il Questionario (Corbetta, 2003) e il Reflective Journal (Ahmed, 2019). Il primo, costruito con item in forma aperta, configurato come strumento di autovalutazione, si è focalizzato sui punti di forza dell'azione didattica e sulle difficoltà incontrate per definire possibili azioni di miglioramento. Il secondo ha incoraggiato la riflessione sulle pratiche didattiche esperite. La disamina dei dati è stata

operata attraverso analisi qualitativa (Ghirotto, 2020) facendo riferimento alla teoria degli Atti Linguistici di Austin (Sbisà & Penco, 2019-1962) che intende il linguaggio strumento per compiere azioni e al pensiero di Grice (1975) che rimanda al Principio di Cooperazione secondo il quale è razionale che gli scambi linguistici siano, almeno in un certo grado, in collaborazione.

Analisi dei dati

Per l'organizzazione formale dei dati ci si è avvalsi del software Atlas.ti 9 e WEB, strumento che ha permesso di mostrare in forma grafica le proprietà e le relazioni presenti nell'unità ermeneutica composta dalle risposte (Quotation) avute tramite gli strumenti di rilevazione. Esse sono state raggruppate in Group Codes o Famiglie (insiemi di Quotation con lo stesso nucleo concettuale) e riclassificate rispetto alla nuova domanda guida. Ciò ha consentito di dare senso all'analisi attraverso due modalità principali di lavoro: il livello testuale e il livello concettuale. Il primo ha riguardato attività quali il processo di segmentazione e codifica del materiale ma anche il recupero del testo; il secondo ha implicato la scelta delle Famiglie e la costruzione delle categorie. In tutti gli studi si sono analizzate in profondità le risposte di studenti e studentesse relative a tre aree di indagine del questionario e del Reflective Journal:

- Costruzione della conoscenza
- Processi di apprendimento attivati dai gruppi di lavoro
- Stato emozionale e relazione educativa.

Il Primo studio ha consentito di far emergere 6 famiglie centrate sulla funzione del lavoro di gruppo (Tab. 2), permettendo di valutare le dinamiche intercorse tra studenti, contesto e docenti.

Sono manifesti i sistemi di attività che si mobilitano per la mediazione dell'artefatto lavoro di gruppo: gli studenti, nelle prime fasi, mettono in atto abilità individuali per utilizzare il metodo e raggiungere il risultato atteso (Di Nubila, 2008; Magakian, 2011), come riportato negli esempi di seguito:

“Il lavoro di gruppo mi ha permesso di organizzare contenuti e attività”.

“I punti di forza dell'attività che ho svolto sono stati i lavori di gruppo, la visione di video e in generale tutte le tecniche utilizzate, oltre la lezione frontale” (Di Nubila, 2008).

Ciò traspare dall'uso di azioni e pronomi riferiti al proprio processo di conoscenza (mi ha permesso; ho svolto), facendoci capire che il gruppo non si è ancora evoluto attraverso responsabilità reciproche tra i membri.

TAB.2: ANALISI DEL PRIMO STUDIO

Group- code o Famiglie	Quotation (713)	Analisi concettuale
Forma esteriorizzata del processo mentale: livello concreto (svolgo l'attività)	49	Evidenze sulle attività svolte attraverso il lavoro di gruppo
Forma esteriorizzata del processo mentale: livello psicologico (azione simbolica)	75	Evidenze di modellamento dei processi psichici
Azioni di mediazione	116	Descrizione dei processi attivati per l'apprendimento del gruppo
Obiettivo condiviso/bisogno/ motivazione/ metodo/schemi di azione/regole	151	Identificazione di un sistema di attività: riferimenti a schemi di utilizzo, regole che concorrono all'organizzazione del lavoro per il soddisfacimento degli obiettivi del soggetto che li utilizza.
Legami: relazioni esplicite e reciproche	123	Riflessioni sul proprio vissuto emozionale. Evidenze legate alla capacità di riflettere sull'esperienza vissuta con consapevolezza rispetto all'importanza della relazione educativa.
Sistema di attività	199	Descrizione delle modalità di costruzione della conoscenza. Descrizione di modalità di apprendimento collaborativa e di implementazione di competenze. Descrizione di cambiamenti nell'utilizzatore del gruppo.

Possiamo esprimerci diversamente rispetto ai discorsi espressi dagli studenti in fasi più avanzate del lavoro:

“Questo è stato possibile perché io e le mie compagne abbiamo modificato più e più volte la forma ed il contenuto è questo ha fatto sì che l'apprendimento fosse piacevole, non pesante”.

In questo assunto i riferimenti sono al gruppo nella sua totalità, si usa il plurale “io e le mie compagne”. I legami: sono resi evidenti dalla descrizione di relazioni esplicite e reciproche. Sono espresse capacità di riflessione sul lavoro svolto e atteggiamenti consapevoli rispetto al raggiungimento dell'obiettivo come risultato atteso, la relazione è collaborativa, è evidente il clima di benessere vissuto (Frison, 2024).

Attraverso il secondo studio (Tab. 3) è emerso l'impatto della Metodologia, del Metodo e della Tecnica come leva portante nel processo di apprendimento-insegnamento.

TAB. 3: ANALISI SECONDO STUDIO

Group- codes o Famiglie	Quotation (1512)	Analisi concettuale
Conoscenza scientifica	307	Oggetto specifico di indagine: affermazioni e proposizioni volte a spiegare contenuti disciplinari e/o collegamenti con contenuti disciplinari.
Disponibilità al lavoro collaborativo nel gruppo (costruzione di alleanze condivise)	327	Riflessioni sulle proprie conoscenze che consentono di produrre nuove conoscenze utili alla risoluzione di problemi trasferibili in contesti diversi.
Uso della tecnologia	135	Evidenza del valore generato attraverso la condivisione di idee e risorse legate all'uso della tecnologia per la produzione di conoscenza
Metodologia, Metodo, Tecniche	265	Evidenza di elementi legati al metodo con volontà di lavorare in modo collaborativo
Innovazione nel prodotto	185	Collegamenti tra teoria e pratica
Nuova organizzazione per distribuire valore	293	Capacità di far emergere nuovi temi senza averli cercati, di creare novità inaspettate, di saper cogliere o sfruttare quanto emerso; crescita del benessere; uso consapevole della didattica da parte dello studente

Le famiglie contestualizzano l'uso della metodologia, metodi e tecniche per sostenere gli studenti nella costruzione della propria conoscenza come evidenziato nelle seguenti quotation:

“Penso che la modalità utilizzata sia stata interessante e abbia facilitato l'apprendimento, soprattutto il supporto delle slide. L'utilizzo di alcuni video hanno suscitato la curiosità e anche l'adozione di wiki, strumento utile anche per altri contesti. Moodle ha supportato le attività svolte”.

“L'uso di vari strumenti per la spiegazione degli argomenti proposti e la disponibilità nel condividere materiale di approfondimento [...] e il confronto mi ha permesso di interrogarmi e di aumentare la mia capacità critica”.

Dalla lettura sembra chiaro che lo studente è ben consapevole dell'attività di rielaborazione delle conoscenze acquisite, che ha consentito di dare ad esse un senso attraverso la capacitazione di nuove informazioni e l'approfondimento di quelle già possedute. Ciò ha favorito lo sviluppo della capacità metacognitiva fondamentale per riflettere su ambiti specifici del proprio funzionamento cognitivo, affettivo e sociale (Tore, 2020).

Il terzo studio, esaminando le risposte alla domanda: Perché il metodo è stato importante?, ha ulteriormente rafforzato l'importanza del lavoro di gruppo come volano verso la costruzione di atteggiamenti compenti. Infatti, 71 studenti sui 90 frequentanti hanno considerato il metodo importante perché ha permesso di collaborare e condividere le idee tra pari (Di Nubila, 2008); 20 studenti/esse hanno inoltre aggiunto che l'attività progettuale richiesta ha facilitato l'apprendimento promuovendo idee creative e pensiero critico.

TAB. 4: CLASSIFICAZIONE DELLE COMPETENZE (TERZO STUDIO)

Saper riflettere	Saper relazionare e comunicare in gruppo	Saper raccogliere ed elaborare informazioni
------------------	--	---

L'analisi ha identificato tre tipologie di competenze (Tab. 4) individuate nelle quotation analizzate e di cui si riportano alcuni esempi:

"Il confronto singolare e per gruppo mi ha permesso di interrogarmi e di aumentare le mie capacità critiche e di lavoro in gruppo".

"Ho imparato a formulare nuovi giochi con un criterio sensato e ragionato".

"Ho imparato una buona progettazione delle attività".

"Ho sperimentato il cooperative learning e questo ha messo alla prova le mie competenze sociali, quali la disponibilità, la capacità di attendere il turno e l'abilità di ascoltare gli altri".

"I gruppi di lavoro hanno contribuito a creare collaborazioni tra noi studenti".

"Ho appreso l'importanza assoluta del gioco per il bambino fin da piccolissimo e quanto sia significativo il ruolo e l'attività messa in atto dall'educatrice".

La competenza "Saper riflettere" è identificata nelle frasi che riportano azioni metacognitive "ho imparato a", "mi ha permesso di", "ho aumentato".

La competenza "Saper relazionare e comunicare in gruppo" è stata rilevata attraverso espressioni che evidenziavano la capacità di collaborare e interagire efficacemente "ho imparato a collaborare" "questo ha messo alla prova le mie competenze sociali".

Infine, per la competenza "Raccolta ed elaborazione di informazioni", il criterio di scelta si è basato sull'evidenza di azioni collegamenti tra teoria e pratica e che valorizzavano attività progettate e svolte con un approccio proattivo come questa espressione "quanto sia significativo il ruolo e l'attività messa in atto dall'educatrice" che proietta l'azione nel futuro lavorativo.

Discussione

I risultati emersi hanno consentito di esplorare la nuova domanda guida dello studio: *Quali categorie di processo identificano il Team-Based Learning (TBL) come metodo attivo e inclusivo?* Per attribuire significato a tale interrogativo è stato utilizzato, in senso figurato e metaforico, il modello concettuale matematico basato sulla relazione transitiva e formulata come segue: dati tre elementi qualsiasi a , b , c dell'insieme R , se a è in relazione con b e b è in relazione con c , allora a è in relazione con c .

Si è definito l'Insieme A (Lavoro di gruppo) attraverso le Famiglie con comune denominatore fra gli studi indagati. Le Famiglie del primo studio (Forma esteriorizzata del processo mentale: livello concreto e livello psicologico; Azioni di mediazione; Obiettivo condiviso-bisogno-motivazione-metodo-schemi di azione-regole; Legami; Sistema di attività) sono comprese nelle famiglie del secondo studio che ha indagato il lavoro di gruppo ma da altre prospettive, conferendo significato alle competenze emerse nel terzo studio. Si è poi determinato l'Insieme B (TBL) qualificato dagli studi teorici come apprendimento socialmente mediato; integrazione fra teoria e pratica; processo dinamico e partecipativo; apprendimento tra pari; metodo adeguato per la co-costruzione della conoscenza. Per dimostrare la relazione transitiva, si è introdotto l'insieme intermedio C, rappresentativo dei principi pedagogici comuni e definito da: collaborazione, mediazione sociale, costruzione condivisa della conoscenza, motivazione e obiettivi comuni, metodo attivo e partecipativo secondo il ragionamento riportato di seguito:

Obiettivo condiviso (A) → è un principio pedagogico (C) → che si manifesta in apprendimento tra pari e co-costruzione della conoscenza (B).

Azioni di mediazione (A) → sono parte della mediazione sociale (C) → che è centrale nell'apprendimento socialmente mediato (B).

Metodo e tecniche (A) → sono fondanti del metodo attivo (C) → che si concretizzano nel processo dinamico e partecipativo (B).

Quindi esiste una funzione transitiva tra i due insiemi:

$$(A \rightarrow C \wedge C \rightarrow B) \Rightarrow A \rightarrow B.$$

L'insieme C (Principi Pedagogici Condivisi) agisce come ponte concettuale tra Lavoro di Gruppo (A) e Team Based Learning (B) infatti le caratteristiche del lavoro di gruppo (A) non si trasferiscono automaticamente nel TBL (B) ma è necessario un insieme di principi che le traduca in pratiche didattiche coerenti con il TBL.

L'insieme C svolge un ruolo cruciale nel processo di transizione, esprimendo le sue funzioni attraverso azioni ben precise, considerate come categorie di processo e denominate:

1. Mediazione: Trasforma elementi come obiettivo condiviso e metodologia in pratiche di apprendimento partecipativo.
2. Astrazione: Generalizza concetti operativi del lavoro di gruppo in principi pedagogici (es. collaborazione, co-costruzione).
3. Connessione: Permette la transizione verso il TBL, che richiede integrazione tra teoria e pratica e apprendimento tra pari (A → mediazione C → integrazione → B).

L'insieme intermedio di principi pedagogici consente la trasformazione in pratiche didattiche coerenti con il metodo TBL e le cui categorie sono rappresentate dalle funzioni di processo di C (mediazione, astrazione, connessione) permettendone la configurazione come metodo attivo e inclusivo perché integra le caratteristiche del lavoro di gruppo attraverso principi pedagogici condivisi che ne garantiscono la trasformazione in pratiche partecipative e socialmente mediate.

Conclusione

In relazione al contesto delineato i docenti sono chiamati a svolgere un ruolo che va ben oltre la trasmissione delle sole conoscenze disciplinari per valorizzare soprattutto gli atteggiamenti competenti dei formandi (Torlone & Schiedi, 2022). Il contributo vuole sottolineare l'importanza del TBL come didattica attiva nella formazione universitaria (Lotti, 2025). L'analisi condotta ha evidenziato che le categorie di processo del TBL (mediazione, astrazione e connessione) svolgono un ruolo chiave e consentono al TBL di configurarsi come metodo attivo e inclusivo. In tal modo, il TBL non si limita a integrare elementi del lavoro di gruppo ma li rielabora attraverso principi pedagogici che garantiscono partecipazione, apprendimento tra pari e co-costruzione della conoscenza, confermando la sua natura di approccio attivo, inclusivo e socialmente mediato.

Bibliografia

- Ahmed, A. M. (2019). Students' reflective journaling: an impactful strategy that informs instructional practices in an EFL writing university context in Qatar. *Reflective Practice*, 20(4), 483–500. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1638246>
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida* (trad. it., Sergio Minucci). Laterza.
- Biolcati-Rinaldi, F. & Vezzoni, C. (2012). *L'analisi secondaria nella ricerca sociale*. Il Mulino.
- Cestino, E., Lotti, A., Rossignolo, C., Felisatti, E. & Serbati, A. (2022). Training for innovation at Politecnico of Turin: Faculty Development, experience and research with students on the Aerospace Engineering course through Team Based Learning. *Italian Journal of Educational Research*, 28, 96-109. <https://doi10.7346/sird-012022-p96>
- Chardel, P. A. (2022). *Zygmunt Bauman. Les illusions perdues de la modernité*. CNRS Éditions.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche qualitative* (2. ed.). Il Mulino.
- Corbo, F., Michelini, M. & Uricchio, A. F. (Cur.). (2019). *Innovazione didattica universitaria e strategie degli atenei italiani. 100 contributi di 27 università a confronto*. ©Università degli Studi di Bari Aldo Moro.
- Decreto ministeriale n. 115 del 9 luglio 2024. <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/normative/pagine/dd-115-del-09072024>
- Di Nubila, R. (2008). *Dal gruppo al gruppo di Lavoro*. PensaMultiMedia.
- Etikan, I., Sulaiman, A. M. & Rukayya S. A. (2015). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <https://www.sciencepublishinggroup.com/article/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Fabbri, L. & Romano, A. (2018). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Carocci Editore.
- Fedeli, M., Grion V. & Frison, D. (Cur.) (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Pensa MultiMedia.
- Frison, D. (2024). *Teacher Well-Being. Evidenze di ricerca per lo sviluppo professionale*. Pensa MultiMedia.

Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (C 189 del 4.6.2018), 1-13. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29&qid=1714658357932>

Ghirotto, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*. Carocci

Grice, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. Harvard University Press.

Joigneaux, C. (2015). Vygotski Lev. Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures. *Revue française de pédagogie*, 154-156. <https://doi.org/10.4000/rfp.4872>

Lewin, K. (1961). *Principi di psicologia topologica*. Edizioni O.S.

Ligorio, M.B. & Cacciamani, S. (2013). *Psicologia dell'Educazione*. Carocci.

Lotti, A. (2019). Il Team Based Learning (TBL): un metodo formativo per apprendere a lavorare in gruppo. In A. Dipace e V. Tamborra (Cur.), *Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace* (pp. 139-158). FrancoAngeli.

Lotti, A. (2025). Il Problem Based Learning: cenni storici, modelli, pratiche nelle università italiane. *Pedagogia Oggi*, 23(1), 126-136. <https://doi.org/10.7346/PO-012025-15>

Magakian, J. L. (2011). La dynamique idéationnelle des conversations stratégiques fondée sur la théorie de l'activité. *Management & Avenir*, 2 (42), 152-169. <https://shs.cairn.info/revue-management-et-avenir-2011-2-page-152?lang=fr>

Mannese, E., Lombardi, M.G. & Marigliano, R. (2023). Il paradigma della Pedagogia Generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale. *LLL*, 20 (43), 101-110. <https://doi.org/10.19241/lll.v20i43.791>

Marchisio, C. M & Curto, N. (2022). Progetto di vita e paradigma dei diritti. In H. Demo, S. Cappello & V. Macchia (Cur.), *Didattica e inclusione Scolastica. Inklusion im Bildungsbereich. Emergenze educative* (pp.203-215). Neue Horizonte Bolzano, bu press.

Mortari, L., Bevilacqua, A., Silva, R., & Borzellino, G. (2021). Un'esperienza di Team Based Learning nella Medical Education ai tempi del Covid-19: una sperimentazione digitale. *Italian Journal of Educational Technology*, 29(3), 65-79. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1228>

Pellerey, M. (2015). What we learned about instructional design from pedagogical critics to constructivism. *Italian Journal of Educational Research*, (13), 259-272. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1107>

Peluso Cassese, F. (2017). Corporeity and Movement Education. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 1 (3), 7-8. <https://doi.org/10.32043/gsd.v0i3.24>

PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza). #Next Generation Italia. (2021). *Italia Domani*. <https://italiadomani.gov.it/it/home.html>

Poletti F. (2021). Approches et méthodologies d'inspiration vygotkiennes auprès de l'Haute École spécialisée de la Suisse italienne. *Revue internationale du CRIRES- CRI_SAS*, 5(2), 36-62. <https://doi.org/10.51657/ric.v5i2.51390>

Roma, F. (2004). Contesti lavorativi e apprendimento: il contributo dell'Activity Theory. *Formazione e cambiamento*, 6. <https://www.formazione-cambiamento.it/>

Rossi, P.G. (2013). Post-costruttivismo. L'attrito del reale, l'analisi pratica, le tecnologie. In E. Corbi. S. Oliverio (Cur.), *Realtà tra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia* (pp. 91-109). Pensa MultiMedia Editore.

- Sbisà, M. & Penco, C. (Cur.) (2019). Come farce cose con le parole. Marietti. (Originariamente pubblicato nel 1962).
- Siegel, A. & Sapru, H. N. (2019). *Fondamenti di Neuroscienze*. Piccin.
- Tao, D. & Zhang, J. (2021). Agency to transform: How did a grade 5 community co-configure dynamic knowledge building practices in a yearlong science inquiry? *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 16(3), 403–434. <https://doi.org/10.1007/s11412-021-09353-7>
- Tino, C., Fedeli, M. & Mapelli, D. (2019). Neurodidattica: uno spazio dialogico tra saperi per innovare i processi di insegnamento e apprendimento. *RTH*, 6, 34- 43. <https://doi.org/10.6093/2284-0184/6013>
- Tore, R. (2020). Didattica universitaria inclusiva e competenze trasversali nell’ottica dell’employability. *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 50, 55-67. Falco Editore
- Tore, R. (2024a). The group work, cultural artifact and didactic mediator in the teaching-learning process in Higher Education. *Pedagogia Oggi*, 22(2), 176-186. <https://doi10.7346/PO-022024-22>
- Tore, R. (2024b). Methodology, method, technique in Higher Education to generate innovation. *Italian Journal of Educational Research*, 33, 130–143. <https://doi.org/10.7346/sird-022024-p130>
- Tore R., Tino C. & Fedeli M. (2021a). Podcast team-based project in Higher Education: percezione di studenti e studentesse. *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione*. Collana SIRD Studi e ricerche sui processi di apprendimento–insegnamento e valutazione, (pp. 122-137).
- Tore R., Tino C. & Fedeli M. (2021b). Didattica attiva e sviluppo della creatività: una relazione possibile. *Formazione & insegnamento*, 3, 170-183. https://doi10.7346/-fei-XIX-03-21_12
- Torlone, F. (2021). Apprendimento istituzionale in prospettiva trasformativa dei corsi di laurea. A systematic review. *Nuova Secondaria*, 1, 140-160.
- Torlone, F. & Schiedi, A. (2022). Skills for life e ricerca pedagogica. *Q-TIMES*, 14(2), 165-181. https://doi.org/10.14668/QTimes_14215
- Trevisan, O. (2023). *Ri-pensare la didattica nell’era digitale*. Pensa MultiMedia.
- Tripathy, J.P. (2013). Secondary Data Analysis: Ethical Issues and Challenges. *Iran J Public Health*, 42(12), 1478-1479. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4441947/>
- Vygotski, L.S. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (F. Sève, Trad.). La Dispute. (Originariamente pubblicato nel 1931).
- Yin, R. K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*. Armando Editore.
- Zambianchi, E, Scarpa, S. (2020). Embodied cognition e formazione del sé: verso un approccio enattivo allo studio della relazione educativa. *Formazione & Insegnamento* 2, 128-143. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-02-20_12