

Sviluppo, Educazione e Disordini del Neurosviluppo

Collana di Approfondimento Psicopedagogica

14

Direttori

Alessandro Frolli, UNIVERSITÀ DEGLI STUDI INTERNAZIONALI DI ROMA

Luigia Simona Sica, UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI FEDERICO II

Comitato scientifico

Angelo Rega, CONSIGLIO NAZIONALE ORDINE DEGLI PSICOLOGI

Francesca Marone, UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI FEDERICO II

Sara Rizzo, UNIVERSITÀ DEGLI STUDI INTERNAZIONALI DI ROMA

Andrea Mangiatordi, UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO–BICOCCA

Pietro Muratori, IRCCS FONDAZIONE – STELLA MARIS

Sviluppo, Educazione e Disordini del Neurosviluppo



Comprendere come ci sviluppiamo, come cambiamo, quali sono le difficoltà che incontriamo durante il nostro sviluppo e come esse possono plasmare la nostra matrice psicologica. Imparare a conoscere le risorse e le capacità che acquisiamo nel corso del tempo e che ci consentono di affrontare la sfida dell'adattamento sociale. Tutto ciò costituisce lo snodo cruciale di fronte al quale siamo posti costantemente dai contesti di vita, a volte come protagonisti del cambiamento, altre come facilitatori o mediatori.

Proprio con l'idea di aiutare psicologi, educatori, insegnanti e studenti a fronteggiare il cambiamento e a comprendere come ci si evolve da un punto di vista psico-sociale nel corso del tempo, nasce la collana "Sviluppo, Educazione e Disordini del Neurosviluppo".

La collana affronta, dunque, le principali tematiche dello sviluppo psicologico nel ciclo di vita e delle scienze psico-pedagogiche, più in generale. In particolare, gli obiettivi principali sono due: il primo legato all'approfondimento scientifico delle tematiche dello sviluppo psico-sociale (attraverso contributi di autori italiani e internazionali); il secondo con carattere concreto e operativo, che mira a fornire scale di osservazione, ausili, dispositivi e attività spendibili in contesti di insegnamento/apprendimento, formali e informali. Quest'ultimi rappresentano il frutto di ricerche scientifiche mirate a fornire strumenti validati e all'avanguardia.

I volumi della Collana sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.

Classificazione Decimale Dewey

— 371.36 (23.) METODO DEI PROGETTI (APPRENDIMENTO COOPERATIVO)

Thema

— Soggetto: JN. Educazione/pedagogia

— Qualificatori: 3MR. XXI secolo, 2000-2100

GIUSI ACCIARRI, ROSSANA PIA LACCONE

COOPERATIVE LEARNING E COMPETENZE TRASVERSALI

Prefazione di

ALESSANDRO FROLLI





©

ISBN
979-12-218-2603-6

PRIMA EDIZIONE
ROMA 14 APRILE 2026

INDICE

- 9 *Prefazione*
di ALESSANDRO FROLLI
- 13 *Introduzione*
- 17 **Capitolo I**
La didattica attiva come cornice teorica per l'apprendimento significativo
1.1. La didattica attiva: principi e presupposti teorici, 18 – 1.1.1. John Dewey, 21 – 1.1.2. Kurt Lewin, 24 – 1.1.3. Jean Piaget, 26 – 1.1.4. Lev Vygotskij, 29 – 1.1.5. Jerome Seymour Bruner, 32 – 1.1.6. Lawrence Kohlberg, 35 – 1.1.7. Albert Bandura, 37 – 1.2. L'apprendimento significativo nel processo educativo, 40 – 1.3. Prospettive di sviluppo e riflessioni future, 44.
- 49 **Capitolo II**
Il *Cooperative Learning*: modelli teorici e dimensioni metodologiche
2.1. I principi fondanti dell'apprendimento cooperativo, 52 – 2.1.1. Interdipendenza positiva, 53 – 2.1.2. Interazione faccia a faccia, 54 – 2.1.3. Insegnamento e utilizzo delle abilità sociali, 55 – 2.1.4. Revisione e valutazione del lavoro, 56 – 2.2. I modelli del Cooperative Learning, 57 – 2.2.1. Learning Together, 58 – 2.2.2. Student Team Learning, 59 – 2.2.3. Structural Approach, 60 – 2.2.4. Complex Instruction, 62 – 2.2.5. Group Investigation, 64 – 2.2.6. Jigsaw, 66 – 2.3. Implementazione del Cooperative learning nei diversi contesti educativi, 67 – 2.4. Valutazione del Cooperative Learning nella pratica educativa, 72.

- 77 **Capitolo III**
 Le competenze trasversali nel processo educativo
 3.1. Definizione di competenza, 78 – 3.1.1. Le competenze trasversali, 82 –
 3.1.2. Classificazione delle competenze trasversali, 85 – 3.1.4. Il ruolo delle
 competenze trasversali nel mondo contemporaneo, 98 – 3.2. Il Cooperative
 Learning come strumento per lo sviluppo delle competenze trasversali, 100.
- 103 **Capitolo IV**
 Il *Cooperative Learning* nella pratica educativa
 4.1. Progettazione di attività di Cooperative Learning per lo sviluppo del-
 le competenze trasversali, 103 – 4.2. Evidenze empiriche sull'efficacia del
 Cooperative Learning nello sviluppo delle competenze trasversali, 106.
- 113 *Riflessioni conclusive*
- 117 *Bibliografia*
- 123 *Appendice*

PREFAZIONE

Vi sono libri che descrivono metodi e vi sono libri che interrogano il senso profondo dell'educazione. Questo volume appartiene a entrambe le categorie. Esso non si limita a presentare il Cooperative Learning come una tecnica didattica tra le altre, né si restringe a un'esposizione teorica delle competenze trasversali; piuttosto, costruisce un ponte rigoroso e coerente tra fondamenti epistemologici, modelli pedagogici, evidenze empiriche e prospettive applicative, offrendo una visione organica dell'apprendimento come esperienza attiva, relazionale e trasformativa. Fin dalle prime pagine emerge con chiarezza l'orizzonte culturale entro cui si colloca l'opera: una concezione dell'educazione che affonda le radici nella tradizione della didattica attiva e trova nei contributi di Dewey, Lewin, Piaget, Vygotskij, Bruner, Kohlberg e Bandura un solido impianto teorico. L'autore ricostruisce con precisione il filo rosso che unisce tali prospettive: l'idea che l'apprendimento non sia un deposito di informazioni, ma un processo dinamico di costruzione di significato, mediato dall'esperienza, dall'interazione sociale e dalla riflessione metacognitiva.

In questo senso, il Cooperative Learning non viene presentato come una semplice modalità organizzativa del lavoro di gruppo, bensì come una traduzione metodologica coerente con una visione antropologica e pedagogica precisa. L'interdipendenza positiva, l'interazione faccia a faccia, la responsabilità individuale e collettiva, l'insegnamento esplicito delle abilità sociali e il processing non sono elementi accessori, ma

strutture portanti di un'educazione che riconosce la dimensione relazionale come costitutiva del conoscere.

Uno dei meriti più rilevanti del volume consiste nell'aver mostrato come la cooperazione non sia soltanto uno strumento per migliorare il rendimento accademico, ma un dispositivo di equità e inclusione. In un contesto scolastico sempre più eterogeneo, attraversato da differenze cognitive, culturali, linguistiche e socio-emotive, la didattica collaborativa si configura come un paradigma capace di valorizzare le diversità, trasformandole in risorsa. La riflessione sui modelli — dal Learning Together allo Student Team Learning, dallo Structural Approach alla Complex Instruction, fino al Group Investigation e al Jigsaw — restituisce la ricchezza e la flessibilità di un metodo che può essere adattato ai diversi contesti educativi, senza perdere coerenza teorica.

Parallelamente, il volume affronta con profondità il tema delle competenze trasversali, collocandole al centro del processo formativo. La distinzione tra hard skills e soft skills viene superata in favore di una prospettiva integrata, nella quale la competenza è intesa come capacità di mobilitare conoscenze, abilità e atteggiamenti in contesti reali e complessi. Comunicazione efficace, lavoro di squadra, problem solving, gestione dello stress, leadership, adattabilità, pensiero critico e creativo, intelligenza emotiva e decision making non sono competenze accessorie, ma dimensioni strutturali dell'agire competente.

Il testo evidenzia come tali competenze non si sviluppino in modo spontaneo o incidentale, ma richiedano ambienti di apprendimento intenzionalmente progettati. In questo quadro, il Cooperative Learning emerge come uno dei contesti più favorevoli per il loro potenziamento, poiché istituzionalizza l'interazione, la negoziazione di significati, la responsabilità condivisa e la riflessione sui processi. Le competenze trasversali diventano così oggetto di osservazione, valutazione e sviluppo sistematico, superando la tradizionale marginalità che spesso le ha caratterizzate nei curricula scolastici.

Particolarmente significativa è la sezione dedicata alle evidenze empiriche. La ricognizione meta-analitica discussa nel volume offre un quadro chiaro dell'impatto del Cooperative Learning sui domini cognitivo, affettivo e psicomotorio, mostrando effetti complessivamente positivi e, in molti casi, di ampia entità. Pur riconoscendo la presenza

di risultati non sempre univoci, l'analisi mette in luce la robustezza dell'approccio, soprattutto quando esso è sostenuto da una progettazione accurata e da una formazione docente adeguata. In tal modo, la riflessione pedagogica si intreccia con il rigore metodologico, evitando tanto l'entusiasmo acritico quanto lo scetticismo superficiale.

Un ulteriore punto di forza dell'opera è la costante attenzione al ruolo dell'insegnante. Il docente non è rappresentato come mero esecutore di tecniche, ma come progettista, facilitatore, osservatore e mediatore culturale. La formazione continua, la capacità di monitorare le dinamiche di gruppo, l'attenzione ai processi valutativi e la sensibilità verso l'inclusione emergono come condizioni imprescindibili per l'efficacia del metodo. In questo senso, il volume non si limita a descrivere pratiche, ma invita a una trasformazione professionale e culturale.

Nel mondo contemporaneo, segnato da rapidi mutamenti tecnologici, sociali ed economici, l'educazione è chiamata a preparare individui capaci di apprendere lungo tutto l'arco della vita, di collaborare in contesti complessi, di affrontare l'incertezza con resilienza e spirito critico. Le competenze trasversali rappresentano il terreno su cui si gioca questa sfida. Il Cooperative Learning, come mostrato nel volume, offre una risposta pedagogicamente fondata e operativamente concreta.

Questa monografia si rivolge a docenti, dirigenti scolastici, formatori, ricercatori e studenti dei corsi di scienze della formazione e psicologia dell'educazione. Ma, più in profondità, si rivolge a chiunque concepisca la scuola non come luogo di mera trasmissione di contenuti, bensì come comunità di apprendimento e laboratorio di democrazia. L'opera invita a ripensare l'aula come spazio di costruzione condivisa del sapere, in cui l'errore diventa occasione di crescita, la differenza diventa risorsa e la cooperazione diventa condizione di successo.

In un tempo in cui la tentazione di semplificare l'educazione a misurazioni standardizzate è sempre presente, questo volume ricorda che apprendere significa anche sviluppare relazioni, costruire significati, maturare responsabilità e coltivare competenze che attraversano i confini disciplinari. Il Cooperative Learning e le competenze trasversali non sono dunque temi separati, ma dimensioni intrecciate di una stessa visione: un'educazione orientata al futuro, capace di formare persone competenti, consapevoli e solidali.

Per queste ragioni, il libro rappresenta un contributo prezioso al dibattito pedagogico contemporaneo e offre strumenti concreti per chi desidera innovare le pratiche didattiche senza rinunciare al rigore teorico. È un invito a credere che un'altra didattica sia possibile — e necessaria — e che la cooperazione possa diventare il cuore pulsante dell'esperienza educativa.

ALESSANDRO FROLI

*Professore associato
di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione
UNINT*

INTRODUZIONE

Il dibattito educativo contemporaneo è attraversato da una tensione feconda e, al tempo stesso, problematica: da un lato, la necessità di garantire solide conoscenze disciplinari; dall'altro, l'urgenza di formare persone capaci di orientarsi in contesti complessi, mutevoli e interdipendenti. La scuola del XXI secolo non può limitarsi a trasmettere contenuti; è chiamata a promuovere competenze che consentano agli studenti di comprendere, interpretare e trasformare la realtà. In questo scenario, il Cooperative Learning e lo sviluppo delle competenze trasversali emergono come due dimensioni profondamente intrecciate di un medesimo progetto formativo.

L'idea che l'apprendimento sia un processo attivo, sociale e situato non è una scoperta recente. Le riflessioni pedagogiche del Novecento hanno progressivamente superato il modello trasmissivo tradizionale, fondato su una relazione unidirezionale tra docente e discente, per valorizzare l'esperienza, l'interazione e la costruzione condivisa del sapere. Tuttavia, nonostante l'ampia diffusione teorica di tali prospettive, la pratica scolastica continua spesso a oscillare tra innovazione dichiarata e conservatorismo metodologico. Le aule restano, in molti casi, spazi organizzati attorno alla lezione frontale, alla valutazione individuale e alla competizione implicita tra pari.

Il presente volume si colloca precisamente in questo punto di frizione, proponendo una riflessione sistematica su come il Cooperative

Learning possa costituire una risposta strutturata e scientificamente fondata alle sfide educative attuali. L'apprendimento cooperativo non viene qui inteso come semplice lavoro di gruppo, né come tecnica episodica da inserire occasionalmente nella programmazione didattica. Esso rappresenta, piuttosto, un paradigma metodologico che ridefinisce il ruolo dell'insegnante, la configurazione della classe, i processi valutativi e, soprattutto, la natura stessa dell'apprendere.

L'assunto di fondo è che la conoscenza si costruisca più efficacemente attraverso l'interazione significativa tra pari, all'interno di contesti nei quali ciascun membro del gruppo sia responsabile non solo del proprio apprendimento, ma anche di quello degli altri. L'interdipendenza positiva, l'interazione promozionale faccia a faccia, la responsabilità individuale, l'insegnamento esplicito delle abilità sociali e la riflessione sui processi costituiscono i pilastri di un approccio che integra dimensione cognitiva, affettiva e relazionale.

Parallelamente, il volume affronta in modo approfondito il tema delle competenze trasversali, oggi riconosciute come essenziali per la formazione integrale della persona. Comunicazione efficace, lavoro di squadra, pensiero critico e creativo, problem solving, gestione dello stress, leadership, adattabilità, intelligenza emotiva e capacità decisionale non sono competenze accessorie rispetto al sapere disciplinare, ma ne rappresentano il complemento necessario. In assenza di tali dimensioni, la conoscenza rischia di rimanere inerte, incapace di tradursi in azione competente.

L'attenzione alle competenze trasversali trova riscontro anche nelle principali cornici normative europee e internazionali, che sottolineano la centralità di autonomia, responsabilità e capacità di apprendere lungo tutto l'arco della vita. Tuttavia, la loro effettiva integrazione nei curricula scolastici richiede scelte metodologiche coerenti. Non è possibile sviluppare competenze relazionali e collaborative in un contesto strutturato esclusivamente sulla performance individuale e sulla comunicazione unidirezionale. In questo senso, il Cooperative Learning si configura come ambiente privilegiato per l'allenamento sistematico delle soft skills, poiché rende l'interazione non solo possibile, ma necessaria.

Un ulteriore elemento che rende attuale la riflessione proposta riguarda la crescente complessità dei contesti educativi. Le classi sono

oggi caratterizzate da un'elevata eterogeneità per livelli di competenza, background culturale, bisogni educativi e stili cognitivi. In tale scenario, la didattica inclusiva non può limitarsi a misure compensative individuali, ma deve ripensare l'organizzazione dell'intero gruppo classe. L'apprendimento cooperativo, valorizzando la diversità come risorsa e promuovendo la corresponsabilità, offre strumenti concreti per costruire ambienti equi e partecipativi.

Il volume si articola in quattro capitoli, ciascuno dei quali contribuisce a delineare un quadro teorico e operativo coerente. Nel primo capitolo vengono esplorati i fondamenti della didattica attiva, mettendo in dialogo le principali teorie dell'apprendimento che hanno posto lo studente al centro del processo educativo. Tale ricostruzione consente di comprendere come il Cooperative Learning si inserisca in una tradizione consolidata, pur offrendo declinazioni metodologiche specifiche.

Il secondo capitolo approfondisce i modelli e le dimensioni operative dell'apprendimento cooperativo, distinguendolo dal lavoro di gruppo non strutturato e analizzandone i principi costitutivi. Vengono presentati i principali modelli internazionali, evidenziandone punti di forza e ambiti di applicazione, con particolare attenzione alle implicazioni per la progettazione didattica.

Il terzo capitolo si concentra sulle competenze trasversali, offrendo una definizione articolata del concetto di competenza e proponendo una classificazione delle principali soft skills rilevanti nel contesto educativo e professionale. In questa sezione si sottolinea come tali competenze possano essere osservate, valutate e potenziate attraverso attività autentiche e collaborative.

Il quarto capitolo, infine, propone indicazioni operative per l'implementazione del Cooperative Learning e analizza le evidenze empiriche relative alla sua efficacia nei domini cognitivo, affettivo e psicomotorio. L'attenzione alla ricerca scientifica consente di fondare le proposte metodologiche su dati verificabili, evitando derive ideologiche o entusiasmi non supportati.

L'obiettivo complessivo dell'opera non è quello di contrapporre in modo semplicistico didattica tradizionale e didattica cooperativa, ma di offrire strumenti critici per una scelta consapevole. In alcuni contesti, la lezione frontale può risultare funzionale; ciò che appare problematico è

la sua esclusività. Un sistema educativo che ambisca a formare individui competenti, autonomi e responsabili deve diversificare le strategie, integrare metodologie e valorizzare la partecipazione attiva.

In un'epoca segnata dall'accelerazione tecnologica, dall'incertezza lavorativa e dalla complessità sociale, la scuola non può limitarsi a trasmettere saperi statici. È chiamata a promuovere flessibilità cognitiva, capacità di collaborazione, resilienza emotiva e pensiero critico. Le competenze trasversali rappresentano il terreno su cui si costruisce tale missione, e il Cooperative Learning offre una cornice concreta per renderla operativa.

Questa introduzione intende dunque orientare il lettore verso una visione integrata dell'educazione, nella quale contenuti disciplinari e competenze trasversali non siano elementi separati, ma dimensioni complementari di un unico processo formativo. La sfida non è semplicemente innovare le tecniche didattiche, ma ripensare l'aula come comunità di apprendimento, nella quale ciascuno possa contribuire e crescere insieme agli altri.

Se la scuola vuole preparare gli studenti a un futuro incerto ma ricco di possibilità, deve offrire loro non solo conoscenze, ma strumenti per interpretare e trasformare la realtà. Il Cooperative Learning e lo sviluppo delle competenze trasversali costituiscono, in questa prospettiva, non un'opzione marginale, ma una scelta strategica per un'educazione orientata al futuro.

CAPITOLO I

LA DIDATTICA ATTIVA COME CORNICE TEORICA PER L'APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO

Già nel V secolo a.C. Socrate riconobbe che l'apprendimento non può essere concepito come un esito statico o un deposito di nozioni, bensì come un processo continuo, dialogico e trasformativo. Tale impostazione si colloca in netta discontinuità rispetto alla prassi dei Sofisti, i quali si presentavano come insegnanti e offrivano un insegnamento formale a pagamento, fondato prevalentemente sulla trasmissione. Socrate, al contrario, rifiutava la postura del “depositario” del sapere e si definiva interlocutore: l'educazione, nella sua prospettiva, è un esercizio permanente di ricerca, oggi riconducibile al paradigma del *Lifelong Learning*.

Il dialogo, per Socrate, rappresenta la forma più elevata di comunicazione educativa: un dispositivo che consente di intrecciare idee, sottoporle a vaglio critico, metterle in tensione e far emergere significati non in modo unilaterale, bensì attraverso una costruzione intersoggettiva⁽¹⁾. In tal senso, esso si fonda su un movimento di «costruzione e decostruzione di strutture e schemi di conoscenza»⁽²⁾, nel quale l'apprendimento assume la fisionomia di un'esperienza cooperativa e situata, capace di trovare risonanza nella vita concreta. Il *confronto*, la *discussione*, la *riflessione* e lo *scambio* divengono così strumenti costitutivi dello studio, mentre il materiale su cui si esercita l'indagine non riguarda

(1) B. TODINI, Parallelismo tra la dialettica socratica e l'e-learning, *Studi sulla Formazione/ Open Journal of Education*, 18(1), 2015, 187-202.

(2) M. RANIERI, *E-learning: modelli e strategie didattiche*, Erickson, 2005, p. 17.

soltanto i concetti, ma anche le ripercussioni che essi producono nel soggetto: reazioni, disposizioni interiori, capacità di risposta, prospettive interpretative e cornici concettuali differenti.

L'orizzonte ultimo di tale processo è la comprensione di sé e del contesto umano circostante. La scelta del bene, nella prospettiva socratica, non coincide con un'adesione normativa, bensì con un ampliamento di consapevolezza: conoscere di più significa poter orientare l'agire con maggiore rettitudine e verità. Ne consegue che il punto di avvio dell'apprendere — pur nella sua apparente ampiezza e indeterminatezza — è l'*auto-comprensione*. Essa non rimane, tuttavia, circoscritta al soggetto: si espande progressivamente, come cerchi concentrici generati nell'acqua, fino a includere il sapere della vita. La conoscenza di sé, infatti, si alimenta nella relazione: l'osservazione e l'analisi delle esperienze altrui ampliano il repertorio interpretativo e favoriscono una più articolata comprensione del reale.

In questo quadro, la figura del maestro assume una funzione decisiva non come guida direttiva, ma come mediatore di un processo di chiarificazione e autodeterminazione. Il rapporto educativo si fonda su una qualità relazionale specifica: la dimensione empatica e dialogica, che rende possibile l'adesione dell'allievo a un percorso riflessivo. Socrate attribuisce dunque valore alla costruzione di una relazione autentica e fiduciaria, preliminare a ogni effettivo avanzamento cognitivo: senza tale legame, la ricerca condivisa del significato risulta fragile, se non impraticabile⁽³⁾. In questa cornice, il dialogo socratico può essere assunto come antecedente culturale di un'idea di apprendimento attivo, in cui la conoscenza emerge da interazione e riflessione piuttosto che da trasmissione.

1.1. La didattica attiva: principi e presupposti teorici

La didattica attiva può essere definita come un orientamento pedagogico che riconosce lo studente quale soggetto del proprio apprendimento e promuove l'attivazione dei processi cognitivi attraverso esperienza, partecipazione e responsabilizzazione. Essa si contrappone alla didattica

(3) *Ibidem*.

trasmissiva, tipicamente organizzata attorno alla lezione frontale e alla comunicazione unidirezionale del sapere, proponendo invece un modello nel quale l'apprendimento prende forma tramite l'azione, l'interazione e la riflessione⁽⁴⁾.

Nell'ottica della didattica attiva si sottolinea l'importanza di creare un ambiente di apprendimento stimolante e inclusivo, in cui ogni studente, indipendentemente dalle proprie abilità o difficoltà, possa trovare spazio e modalità per esprimersi e costruire il proprio sapere. Metodologie quali l'apprendimento collaborativo, il lavoro di gruppo, la progettualità, la didattica laboratoriale e la compresenza docente favoriscono lo sviluppo di competenze trasversali — pensiero critico, autonomia, responsabilità — e, soprattutto, valorizzano l'interazione tra pari come leva di costruzione della conoscenza.

A tal proposito, è importante richiamare un concetto di fondo: l'essere umano apprende con particolare efficacia attraverso dinamiche di *apprendimento sociale*, spesso più potenti dell'apprendimento isolato, poiché la dimensione relazionale attiva confronto, rispecchiamento, negoziazione di significati e regolazione reciproca⁽⁵⁾.

L'approccio attivo ridefinisce, conseguentemente, anche il ruolo del docente, chiamato ad assumere funzioni di facilitazione, guida e progettazione intenzionale. Affinché tale ruolo possa essere svolto in modo efficace, l'insegnante non si limita a “spiegare”, ma predispose contesti e attività che sollecitano l'interazione e, al contempo, la riflessione individuale; adatta obiettivi, contenuti, strategie e materiali alle esigenze, alle caratteristiche e agli interessi individuali degli studenti; promuove processi di autovalutazione e di consapevolezza⁽⁶⁾. Ne deriva un'idea di educazione centrata sullo studente, finalizzata non soltanto al raggiungimento di risultati accademici e prescrittivi, ma anche alla formazione personale e sociale, che valorizza la partecipazione attiva come elemento essenziale per la costruzione di un apprendimento significativo e duraturo, in vista di una partecipazione competente alla vita contemporanea⁽⁷⁾.

(4) D. IANES & S. CRAMEROTTI, *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, Le Guide Erikson, 2015. ISBN: 9788859006114.

(5) *Ibidem*.

(6) *Ibidem*.

(7) A. CANEVARO & D. IANES, *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento, Erikson. 2022.

Entro questa cornice l'inclusione non può essere ridotta a un'etichetta riferita a una specifica categoria di studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) bensì è un concetto più ampio e universale, ma va intesa come principio generale dell'azione didattica. Il *fare inclusione* significa rivolgersi all'intero gruppo classe, riconoscendo in ogni contesto educativo un'eterogeneità intrinseca: differenze cognitive, linguistiche, culturali, sociali e motivazionali non rappresentano eccezioni, bensì la "normalità" dell'aula. Proprio per questo, la didattica attiva richiede un ampliamento della gamma delle possibilità di apprendimento, superando l'assunto implicito — tipico della lezione frontale — secondo cui la spiegazione verbale sarebbe, di per sé, efficace per tutti⁽⁸⁾.

Tenendo conto di tali differenze, è necessario predisporre una gamma ampia e diversificata di opportunità di apprendimento, poiché il limite più evidente dell'impostazione tradizionale risiede proprio nella scarsa considerazione delle caratteristiche individuali degli studenti. La lezione frontale, infatti, tende a presupporre l'efficacia universale della spiegazione verbale, con il rischio di non intercettare bisogni, stili cognitivi e modalità di accesso ai contenuti che, nella realtà, risultano profondamente eterogenei. I vantaggi del coinvolgimento attivo degli studenti nell'apprendimento sono riconosciuti per molteplici ragioni. Anzitutto, la partecipazione favorisce la ritenzione e la stabilizzazione delle conoscenze: gli studenti che prendono parte in modo attivo al processo apprenditivo tendono ad assimilare e ricordare con maggiore efficacia rispetto a coloro che permangono in una postura esclusivamente recettiva⁽⁹⁾.

Al contrario, una didattica centrata sull'ascolto passivo difficilmente promuove lo sviluppo di competenze cognitive complesse, che risultano invece sostenute dall'interazione con i materiali, dai compiti autentici e dalla rielaborazione personale. In tal modo vengono sollecitate capacità quali pensiero critico, *problem solving* e *decision making*. Un ulteriore vantaggio della didattica attiva consiste nell'incremento della motivazione e del coinvolgimento: gli studenti, sperimentando direttamente l'applicabilità e la rilevanza dei contenuti, ne colgono più

(8) A. DE PIANO, *Apprendimento cooperativo e didattica inclusiva*, Libreria universitaria.it edizioni, 2018.

(9) *Ibidem*.