

Gifted Education



Inclusive Didactic

Diretta da / Co-directors:

**Stefania Pinnelli**

5

### **Comitato Scientifico / Editorial Board**

Maria Cinque (Università LUMSA), Dario Colella (Università del Salento), Lucio Cottini (Università di Urbino), Barbara De Angelis (Università di Roma Tre), Marina De Rossi (Università di Padova), Andrea Fiorucci (Università del Salento), Szilvia Fodor (Università di Budapest), Juan González Martínez (Università di Girona), Lianne Hoo-geeven (Università di Nimega), Angelo Lascioli (Università di Verona), Alexander Minnaert (Università di Groningen), Elisa Palomba (Università del Salento), Stefania Pinnelli (Università del Salento), Patrizia Sandri (Università di Bologna), Margaret Sutherland (Professoressa Emerita Università di Glasgow).

### **Comitato Scientifico di referaggio / Refereed scientific committee**

Elena Abbate (Università del Salento), Gianluca Amatori (Università Europea), Francesca Baccassino (Università del Salento), Alessia Bevilacqua (Università del Salento), Ludovica Rizzo (Università del Salento), Fabio Sacchi (Università di Bergamo), Francesca Salis (Università di Macerata), Moira Sannipoli (Università di Perugia), Clarissa Sorrentino.

I volumi pubblicati nella collana sono approvati dal comitato scientifico e sottoposti a duplice revisione anonima.

Andrea Fiorucci, Petra Auer, Fabio Bocci, Barbara De Angelis  
Silvia Dell'Anna, Elisabetta Ghedin, Annalisa Morganti  
Stefania Pinnelli, Moira Sannipoli, Simone Visentin

[a cura di]

# L'Universal Design for Learning nei contesti universitari

Linee guida UDL per promuovere una didattica  
universitaria sensibile alle differenze





**Italiadomani**  
PIANO NAZIONALE  
DI RIPRESA E RESILIENZA

Progetto PRIN 2022

“D.A.N.T.E.-U. Design Accessibility Network to Enjoy University. Design and  
*Implementation of UDL-based university teachers Training online Platform*”  
(codice Progetto 2022F5EZ43)

Principal Investigator, Andrea Fiorucci (Università del Salento)

**Responsabili unità scientifiche**

Petra Auer e Silvia Dell'Anna (Libera Università di Bolzano)

Fabio Bocci (Università di Roma Tre)

Elisabetta Ghedin (Università di Padova)

Annalisa Morganti (Università di Perugia)

*Acquisto effettuato con i fondi dell'unità di ricerca coordinata  
da Petra Auer e Silvia Dell'Anna della Libera Università di Bolzano*



**Freie Universität Bozen**  
**Libera Università di Bolzano**  
**Università Liedia de Bulsan**



**UNIVERSITÀ  
DEL SALENTO**  
*L'Università dei due mari*



**UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA**



A. D. 1308  
**unipg**  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
DI PERUGIA

**ROMA  
TRE**  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI

ISBN volume 979-12-5568-402-2

2025 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)

Alle giovanissime risorse del progetto,  
che con entusiasmo e visione prospettica  
hanno saputo immaginare nuovi orizzonti  
di conoscenza per un'università del futuro  
capace di accogliere, trasformare, far fiorire.



# Indice

<b>Introduzione</b>	<b>13</b>
<i>di Andrea Fiorucci, Petra Auer, Fabio Bocci, Elisabetta Ghedin, Annalisa Morganti</i>	
1. Finalità del volume	13
2. Una duplice veste, cartacea e digitale	14
3. Struttura del volume	15
4. Trame di colore: una mappa visiva dell'UDL stile De Stijl	17
5. Un cantiere utopico per un'università accessibile e inclusiva	18

## Parte I.

### Tracciare le rotte: il modello UDL come bussola per una Università inclusiva

<b>Ripensare l'università attraverso l'Universal Design for Learning. Innovazione didattica, inclusione e valorizzazione delle differenze</b>	<b>23</b>
<i>di Andrea Fiorucci</i>	
1. Integrare l'UDL nei contesti accademici	23
2. Il superamento del paradigma dell'apprendente standard	24
3. Principi e linee guida UDL: verso una didattica che riconosce e coltiva la differenza	29
3.1 Il principio del Coinvolgimento	31
3.2 Il principio di Rappresentazione	33
3.3 Il principio di Azione ed Espressione	35
4. La declinazione dell'UDL in chiave <i>faculty development</i>	38

## Parte II.

### Linee guida UDL per una didattica universitaria accessibile e inclusiva

<b>Progettare molteplici mezzi di Coinvolgimento</b>	47
<i>di Andrea Fiorucci, Stefania Pinnelli, Francesca Baccassino, Alessia Bevilacqua, Elena Abbate, Ludovica Rizzo</i>	
1. Progettare opzioni per accogliere interessi e identità	48
1.1 Ottimizzare la scelta individuale e l'autonomia	48
1.2 Ottimizzare la pertinenza, il valore e l'autenticità	50
1.3 Promuovere la gioia e il divertimento	52
1.4 Affrontare pregiudizi, minacce e distrazioni	53
2. Progettare opzioni per sostenere lo sforzo e la perseveranza	55
2.1 Chiarire il significato e lo scopo degli obiettivi	56
2.2 Ottimizzare la sfida e il supporto	57
2.3 Promuovere la collaborazione, l'interdipendenza e l'apprendimento collaborativo	59
2.4 Favorire il senso di appartenenza e di comunità di apprendimento	61
2.5 Offrire feedback orientati all'azione	62
3. Progettare opzioni per la gestione delle emozioni	64
3.1 Riconoscere aspettative, convinzioni e motivazioni	64
3.2 Sviluppare la consapevolezza di sé e degli altri	66
3.3 Promuovere la riflessione individuale e collettiva	68
3.4 Esercitare l'empatia e le pratiche di risoluzione dei conflitti attraverso l'analisi dell'errore	69
<b>Progettare molteplici mezzi di Rappresentazione</b>	73
<i>di Fabio Bocci, Barbara De Angelis, Ines Guerini, Philipp Botes, Martina De Castro, Aurora Bulgarelli, Andreina Orlando, Barbara Centrone, Virginia Benedetti</i>	
1. Opzioni per la percezione	74
1.1 Favorire opportunità per personalizzare la presentazione delle informazioni	75
1.2 Supportare molteplici modalità di percezione delle informazioni	76
1.3 Rappresentare una diversità di prospettive e identità in modi autentici	79
2. Opzioni per la lingua e i simboli	81
2.1 Chiarire il vocabolario, i simboli e le strutture linguistiche	81
2.2 Supportare la decodifica di testi, notazioni matematiche e dei simboli	83
2.3 Favorire la comprensione e il rispetto tra lingue differenti e dialetti	84
2.4 Affrontare i pregiudizi nell'uso del linguaggio e dei simboli	86
2.5 Illustrare attraverso molteplici supporti	88

3.	Opzioni per costruire la conoscenza	89
3.1	Collegare le conoscenze pregresse al nuovo apprendimento	90
3.2	Identificare ed esplorare modelli, caratteristiche fondamentali, grandi idee e relazioni	92
3.3	Sperimentare molteplici modi per conoscere e creare significato	93
3.4	Massimizzare il transfert e la generalizzazione	95

### **Progettare molteplici mezzi di Azione ed Espressione** 99

di *Elisabetta Ghedin, Annalisa Morganti, Moira Sannipoli, Francesco Marsili, Giulia Moretti, Federica Pasqual*

1.	Fornire opzioni per l'interazione	100
1.1	Variare e rispettare i metodi di risposta, navigazione e movimento	100
1.2	Ottimizzare l'accesso a materiali accessibili e tecnologie e strumenti universali e accessibili	103
2.	Fornire opzioni per l'espressione e la comunicazione	104
2.1	Utilizzare molteplici media per la comunicazione	104
2.2	Utilizzare molteplici strumenti per la costruzione, la composizione e la creatività	106
2.3	Sviluppare le abilità con supporti graduati per la pratica e la performance	108
2.4	Affrontare i pregiudizi legati ai modi di espressione e comunicazione	110
3.	Fornire opzioni per sviluppare strategie	112
3.1	Stabilire obiettivi significativi	112
3.2	Prevedere e pianificare le sfide	113
3.3	Organizzare informazioni e risorse	115
3.4	Potenziare la capacità di monitorare i progressi	116
3.5	Sfidare le pratiche escludenti	118

### **Termini e definizioni per un orientamento teorico e operativo alla prospettiva UDL. Un glossario ragionato** 127

di *Andrea Fiorucci, Francesca Baccassino, Alessia Bevilacqua*

### **D.A.N.T.E.-U, una piattaforma web-based per la formazione universitaria sulla prospettiva UDL** 145

di *Andrea Fiorucci, Francesca Baccassino, Alessia Bevilacqua*

1.	La funzione formativa e generativa della piattaforma	145
2.	La prospettiva <i>faculty development</i>	146
3.	Architettura e contenuti della piattaforma	147

### Parte III.

#### Esplorare il contesto universitario: strumenti per leggere i bisogni formativi e l'innovazione didattica

<b>Bisogni degli studenti e approccio UDL nella didattica universitaria: strumenti integrati di valutazione e autovalutazione</b>	<b>155</b>
di <i>Andrea Fiorucci, Stefania Pinnelli, Elena Abbate, Alessia Bevilacqua</i>	
1. Finalità degli strumenti	155
2. Struttura dei questionari	156
Allegato 1. <i>University students' needs &amp; UDL approach Questionnaire versione docente</i>	160
Allegato 2. <i>University students' needs &amp; UDL approach Questionnaire versione studente</i>	170
<b>Promuovere la dimensione riflessiva e autovalutativa nei docenti universitari per l'innovazione didattica e l'inclusione. Il Questionario <i>Index for Inclusion in University Teaching</i></b>	<b>181</b>
di <i>Andrea Fiorucci e Alessia Bevilacqua</i>	
1. Ripensare l' <i>higher education</i> attraverso l' <i>Index for Inclusion</i>	181
2. Finalità, struttura, dimensioni del questionario <i>Index for Inclusion in University Teaching</i>	185
3. Il questionario <i>Index for Inclusion in University Teaching</i>	187

# Ringraziamenti

Per lo sviluppo e la redazione del presente volume si desidera esprimere un sentito ringraziamento per il lavoro sinergico svolto nel biennio 2023-2025 dall'ampia e variegata compagine del progetto PRIN DANTE-U: un gruppo di studiose e studiosi accomunati dall'intento di riflettere su un'idea di università del futuro, utopica nella sua visione progettuale e trasformativa nella sua realizzazione operativa.

Un ringraziamento particolare è rivolto a Stefania Pinnelli, che ha accolto questo volume nella collana da lei diretta, sostenendo con convinzione la diffusione e la disseminazione della prospettiva UDL nel contesto universitario.

Si ringraziano inoltre l'editore Pensa, per aver reso possibile la realizzazione di questa pubblicazione, e Ludovica Rizzo, per il prezioso supporto grafico e la cura degli aspetti visivi del volume.



# Introduzione

*Andrea Fiorucci* (PI, Università del Salento)

*Petra Auer* (Libera Università di Bolzano)

*Fabio Bocci* (Università di Roma Tre)

*Elisabetta Ghedin* (Università di Padova)

*Annalisa Morganti* (Università di Perugia)

## 1. Finalità del volume

Il presente volume si inserisce all'interno delle progettualità promosse dal PRIN 2022 *D.A.N.T.E.-U. Design Accessibility Network to Enjoy University. Design and Implementation of UDL-based University Teachers Training Online Platform* (Codice Progetto 2022F5EZ43), iniziativa di ricerca di respiro nazionale che coinvolge cinque Atenei (Università del Salento, in qualità di capofila, e le Università di Padova, Perugia, Roma Tre e Bolzano), configurandosi come una delle prime esperienze sistematiche di ricerca-intervento finalizzate a ripensare le pratiche didattiche universitarie in chiave inclusiva. L'impianto progettuale, che si articola nell'arco di un biennio, si propone non soltanto di avviare una riflessione condivisa sulla natura e sulle specificità del contesto accademico in rapporto all'inclusione, ma anche di delineare scenari operativi e modelli di azione trasferibili, capaci di incidere in maniera duratura sulla qualità dell'esperienza universitaria.

In questa prospettiva, il progetto intende esplorare e sollecitare una trasformazione culturale e organizzativa della didattica universitaria, ipotizzando che il modello del *Universal Design for Learning* (UDL) (CAST, 2006) possa rappresentare una cornice teorica e metodologica in grado di garantire pari opportunità di accesso, partecipazione e successo formativo a tutti gli studenti universitari. L'adozione dell'UDL, infatti, non va intesa soltanto come un insieme di strategie tecniche per la personalizzazione degli apprendimenti, ma piuttosto come un approccio sistemico volto a promuovere un'università realmente "di tutti e per tutti", capace di accogliere la diversità come risorsa e di rimuovere, in maniera preventiva e strutturale, le barriere che limitano l'esperienza formativa. Tale visione si pone in continuità con i principi dell'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2011),

che già da tempo sollecitano le istituzioni educative a ripensare criticamente i propri assetti culturali, organizzativi e relazionali.

L'ipotesi fondante del progetto D.A.N.T.E.-U. è che l'integrazione tra i principi dell'UDL e gli indicatori di qualità dell'*Index for Inclusion* possa costituire un quadro di riferimento innovativo per riprogettare le strutture didattiche e comunicative dell'università, incidendo positivamente su dimensioni cruciali quali la riduzione della dispersione studentesca, il miglioramento delle performance accademiche, lo sviluppo del pensiero critico e la promozione dell'autoefficacia percepita, sia negli studenti sia nei docenti. La portata trasformativa di tale modello, se adeguatamente contestualizzata e sostenuta da un impegno istituzionale condiviso, potrebbe condurre verso una riconfigurazione complessiva dell'esperienza universitaria, in cui l'inclusione divenga non un obiettivo accessorio, bensì un principio fondante dell'agire didattico.

## 2. Una duplice veste, cartacea e digitale

In termini operativi, il progetto si concretizza in due principali output: da un lato, l'elaborazione di un adattamento specifico delle linee guida UDL al contesto universitario, qui presentate e discusse in chiave critica, con l'intento di offrire agli accademici uno strumento di orientamento teorico-metodologico; dall'altro, la realizzazione di una piattaforma online che, mutuando i contenuti del presente volume, ne arricchisce la dimensione interattiva attraverso materiali multimediali (contributi audiovisivi, podcast, risorse teoriche e studi empirici), destinati a stimolare forme di apprendimento dinamiche, situate e collaborative.

In tale ottica, il volume che segue non si limita a descrivere un quadro di riferimento, ma si configura come parte integrante di un processo più ampio, volto a generare una nuova cultura della didattica universitaria, in cui l'innovazione metodologica, il rigore scientifico e l'impegno per l'inclusione trovano un terreno comune di dialogo e di sperimentazione.

La duplice veste, cartacea e digitale, intende costituire non soltanto uno strumento di supporto alla progettazione di lezioni accessibili e inclusive, sensibili alla pluralità delle esigenze e delle specificità studentesche, ma anche un'opportunità di formazione continua e di *faculty development* per la comunità accademica, nella prospettiva di un aggiornamento metodologico rivolto tanto ai docenti strutturati quanto ai neoassunti. La piattaforma è altresì concepita come un *repository* aperto, in grado di raccogliere e disseminare modelli didattici, risorse e

buone pratiche *UDL-based*, anche provenienti da istituzioni universitarie non direttamente coinvolte nel progetto, configurandosi così come un dispositivo formativo a carattere progressivo e cumulativo.

La finalità ultima di tali supporti, inserendosi nella cornice epistemologica dell'UDL, è quella di favorire la costruzione di una comunità accademica popolata da studenti e docenti esperti, autoregolati e consapevoli dei processi di insegnamento-apprendimento. Sul versante studentesco, ciò potrebbe, in termini di possibilità, implicare l'estensione delle opportunità formative a popolazioni studentesche non tradizionali, la riduzione degli ostacoli alla partecipazione sociale, l'aumento della soddisfazione nei confronti dei percorsi universitari e il miglioramento sia qualitativo sia quantitativo degli apprendimenti. Sul versante docente, invece, sempre in termini di possibilità, potrebbe sollecitare una riflessione critica sulle proprie pratiche metodologiche, a sviluppare competenze avanzate nella gestione inclusiva delle tecnologie digitali e delle piattaforme di *Learning Management System* (LMS) e a fornire strumenti di supporto nell'accompagnamento personalizzato degli studenti, in coerenza con i loro bisogni formativi specifici e con i principi della progettazione universale.

In tale prospettiva, il presente volume si propone di offrire, da un lato, un inquadramento teorico e metodologico dell'approccio dell'UDL, calato nella specificità dell'*higher education*, e, dall'altro, un'analisi critica delle trasformazioni in atto nel panorama universitario contemporaneo. Tali trasformazioni, più che derivare da un radicale mutamento della composizione della popolazione studentesca, possono essere interpretate come l'esito di una crescente consapevolezza istituzionale circa bisogni, fragilità e criticità da sempre presenti, ma oggi resi maggiormente visibili e socialmente rilevanti dall'evoluzione culturale e dalla sensibilità verso il tema dei diritti educativi.

### 3. Struttura del volume

Ponendo ora attenzione alla composizione del volume, la sua struttura si sviluppa a partire dalle linee guida UDL 3.0, nella versione aggiornata proposta dal CAST (2024). Queste linee costituiscono il punto di partenza del lavoro, al quale è stata però applicata una rielaborazione critica e contestualizzata, finalizzata a tener conto delle peculiarità dei contesti accademici e delle prassi didattiche universitarie. L'impianto del volume è stato dunque progettato con un duplice intento: da un lato, tradurre i principi UDL in un linguaggio operativo e immediatamente

utilizzabile da docenti e ricercatori universitari; dall'altro, generare strumenti di riflessione e di autovalutazione che possano sostenere un cambiamento culturale e organizzativo nella didattica di livello terziario.

Il volume si apre con un contributo introduttivo, a cura di Fiorucci, che ha la funzione di delineare gli aspetti epistemologici e di cornice, immettendo il lettore nel cuore dell'operazione di *matching* tra UDL, *Index for Inclusion* e contesto universitario. In questa sezione, viene illustrata la prospettiva teorica che guida l'intero progetto, nonché la necessità di un dialogo transdisciplinare capace di coniugare modelli internazionali di inclusione con le specificità del sistema accademico italiano.

Segue la parte centrale del volume, organizzata secondo la struttura tripartita dei tre principi UDL: per ciascun principio vengono presentate le relative linee guida, accompagnate da considerazioni interpretative che ne mettono in luce la possibile applicabilità al contesto universitario. Le linee guida sono corredate da indicazioni rivolte ai docenti, con scenari di implementazione che spaziano da indicazioni per progettare un corso alla comunicazione dei contenuti, fino alle modalità di valutazione e di interazione con gli studenti. L'intento è quello di proporre non un modello prescrittivo, ma una cornice flessibile, aperta a essere adattata ai diversi settori scientifico-disciplinari e alle differenti condizioni istituzionali.

Alla trattazione dei tre principi segue un glossario ragionato, strutturato per principi UDL, che intende introdurre e diffondere un lessico psico-pedagogico comune tra docenti universitari, anche appartenenti a settori disciplinari non strettamente pedagogici. Tale sezione si configura come uno strumento di alfabetizzazione concettuale, volto a favorire l'appropriazione di un linguaggio condiviso e a ridurre il rischio di fraintendimenti o semplificazioni riduttive rispetto alla complessità dell'approccio UDL.

Il volume si conclude con due contributi di natura operativa, finalizzati a presentare tre strumenti di rilevazione, concepiti per sostenere i processi di autoanalisi e di autoriflessione sia da parte dei docenti sia degli studenti. In particolare:

1. uno strumento volto a far emergere i bisogni formativi degli studenti non tradizionali e a consentire ai docenti universitari di autovalutare la propria didattica sulla base della criteriologia UDL;
2. uno strumento destinato agli studenti, che li sollecita a riflettere sui propri bisogni formativi, riconducibili in parte alla condizione di *non traditional students*, e ad autovalutare la propria esperienza didattica sempre in base alla criteriologia UDL;

3. uno strumento per i docenti, basato su una selezione mirata degli indicatori dell'*Index for Inclusion*, con l'obiettivo di stimolare una riflessione sulla propria prassi didattica quotidiana, piuttosto che una valutazione globale dell'organizzazione universitaria.

L'obiettivo complessivo, occorre ribadirlo, non è tanto quello di misurare l'efficacia complessiva dell'istituzione accademica, quanto piuttosto di sollecitare i singoli docenti a interrogarsi su come la loro didattica, in termini di scelte di progettazione, nell'organizzazione e comunicazione dei contenuti, di modalità di relazione con gli studenti e di strategie di accessibilità e coinvolgimento, possa contribuire, in modo concreto, a rendere più inclusivo il contesto accademico nel suo complesso.

#### 4. Trame di colore: una mappa visiva dell'UDL stile *De Stijl*

La copertina del volume rappresenta, in chiave simbolico-visiva, l'intrecciarsi dei tre principi dell'*Universal Design for Learning* (UDL) secondo una struttura reticolare ispirata alle mappe metropolitane e reinterpretata nello stile neoplastico di *De Stijl*.

L'immagine, costruita attraverso linee ortogonali e curve, nodi e superfici geometriche di colore primario, si configura come una mappa concettuale astratta nella quale i tre principi UDL si connettono e si contaminano reciprocamente, generando un equilibrio dinamico tra differenziazione e unità, ordine e movimento, forma e significato.

L'impianto visivo, fondato sulla grammatica essenziale del blu, rosso e giallo, traduce in linguaggio iconico i tre assi portanti dell'UDL.

- *Molteplici mezzi di rappresentazione*, espressi attraverso la prevalenza del blu e delle linee orizzontali, che evocano stabilità, chiarezza e condivisione del sapere. Queste componenti rimandano alla dimensione cognitiva della conoscenza, intesa come accesso ai contenuti e costruzione comune del significato.
- *Molteplici mezzi di azione ed espressione*, rappresentati dal giallo e da linee diagonali e intersecanti, suggeriscono movimento, interazione e creatività. Esse traducono visivamente l'idea di partecipazione attiva, di libertà espressiva e di pluralità dei linguaggi attraverso cui ciascuno può manifestare il proprio apprendimento.

- *Molteplici mezzi di coinvolgimento*, resi dal rosso e da forme più aperte e centrifughe, comunicano energia, emotività e relazione. Questo livello espressivo simboleggia la motivazione, l'appartenenza e l'intensità del legame che unisce la persona al processo formativo.

L'insieme dei tre principi, così visualizzati, intende comunicare una rete armonica di connessioni che rimanda all'idea di università inclusiva come sistema complesso e poliedrico.

## 5. Un cantiere utopico per un'università accessibile e inclusiva

Il lavoro di elaborazione e redazione di queste linee guida non è stato affatto semplice, non solo per la complessità intrinseca del modello UDL, ridondante e sistemico per sua stessa natura, ma anche perché tale prospettiva sollecita una riflessione lenta, critica e profonda sull'intero assetto organizzativo e didattico dell'università. Essa, in molti sensi, si configura come una visione utopica della didattica, non da intendersi come un insieme di traguardi irraggiungibili, ma come la proiezione di tracciati possibili, a volte poco pensabili perché inediti, che aprono orizzonti alternativi e orientano verso percorsi di trasformazione. È evidente che non tutte le sollecitazioni dell'UDL possano essere applicate nell'immediato, né integralmente, all'interno degli attuali contesti accademici: non è questo lo scopo. La vocazione utopica del modello consiste piuttosto nel promuovere, tra docenti, studenti e organizzatori dell'università, una consapevolezza nuova: l'esistenza di strade percorribili, di possibilità di cambiamento e di un'urgenza di pluralizzare le procedure accademiche, in termini di accesso ai contenuti, fruizione dei percorsi formativi e partecipazione alla vita universitaria. L'UDL, così come l'*Index for Inclusion*, non indica istituzioni "virtuose" contrapposte a istituzioni "inadempienti", ma si configura come bussola per orientare il cambiamento verso l'auspicabile, immaginando un'università che, se oggi è ancora in costruzione, potrà e dovrà essere sempre più inclusiva e accessibile.

La dimensione utopica, intesa come proiezione verso un modello sociale e politico ideale, un "non-luogo" non pienamente realizzabile, ma in grado di fungere da tensione critica e da stimolo per il presente, si riflette anche in alcune questioni centrali sollevate dalla prospettiva UDL. Tra queste, la pluralizzazione delle lingue come antidoto a ogni forma di egemonia linguistica e culturale; il riconoscimento e il rispetto delle culture minoritarie, al di là di quelle tradizionalmente maggio-

ritarie; l'annosa questione del linguaggio inclusivo di genere, che si sta progressivamente facendo spazio anche in ambito accademico attraverso nuove soluzioni di scrittura.

Su quest'ultimo aspetto, il volume ha scelto deliberatamente di non proporre una soluzione unica, rigida o prescrittiva, ma di restituire la pluralità delle possibilità oggi in campo. In tal senso, il testo accoglie differenti modalità di scrittura inclusiva, con la consapevolezza che esse rappresentino tentativi, più che risposte definitive, volti a sollecitare una riflessione sul problema sociale della disparità di genere e sulla sua incidenza nei linguaggi accademici. Alcune scelte linguistiche mirano a rendere visibile la differenza, ad esempio attraverso lo sdoppiamento integrale (*care studentesse, cari studenti*) o la scrittura inclusiva simmetrica (*la studentessa e lo studente*); altre soluzioni si orientano verso la neutralizzazione, facendo ricorso a collettivi (*la compagine studentesca, il corpo docente*) o a costruzioni passive che spostano l'attenzione dall'agente all'azione (*il corso di formazione è tenuto...*).

Infine, non è stato possibile proporre l'adozione sistematica di forme di scrittura inclusiva per riferirsi a persone non binarie mediante l'uso di codici sostitutivi, poiché questi, sebbene carichi di valore politico e simbolico, generano spesso ostacoli in termini di accessibilità testuale. Essi risultano infatti problematici per chi legge attraverso sintesi vocali (es. persone con disabilità visiva o con disturbi specifici dell'apprendimento), nonché per studenti e studentesse di diversa provenienza linguistica e culturale.

Pur riconoscendo, dunque, il grande contributo sociale e politico di alcuni segni grafici, come l'asterisco (\*), la chiocciola (@), la "u" e, più recentemente, la *schwa* (ə), che rispetto ai precedenti codici ha il vantaggio di essere declinabile al singolare (ə) e al plurale (ɜ), di possedere alternative maiuscole (Æ/Ǽ) e di essere compatibile anche dal punto di vista fonetico, si è scelto di non ricorrervi, proprio per garantire un livello maggiore di fruibilità e accessibilità del testo.

Tale scelta mette ancora una volta in evidenza la dimensione utopica che sottende il lavoro qui presentato: non l'utopia intesa come irrealizzabile, ma come tensione critica che emerge dai problemi sociali e che invita a considerare differenti tracciati di possibilità per affrontarli.

Sulla base di quanto affermato in questa introduzione, il volume si configura come un dispositivo aperto: non un manuale prescrittivo, ma un laboratorio di possibilità, che assume la prospettiva utopica come leva critica per immaginare l'università che verrà.

Il testo che segue è il risultato di un lavoro corale, frutto dell'impegno con-

giunto di cinque Atenei, che nelle diverse sezioni del volume verranno richiamati con maggiore dettaglio.

L'auspicio, per chi legge, siano essi studenti e studentesse, docenti o curiosi lettori, è quello di farsi parte attiva di questo cantiere utopico per un'università accessibile e inclusiva, assumendone la sfida e contribuendo a diffonderne la visione.

Parte I.  
Tracciare le rotte:  
il modello UDL come bussola  
per una Università inclusiva



# Ripensare l'università attraverso l'Universal Design for Learning. Innovazione didattica, inclusione e valorizzazione delle differenze

*Andrea Fiorucci*  
(Università del Salento)

## 1. Integrare l'UDL nei contesti accademici

Sebbene l'*Universal Design for Learning* (UDL) sia stato originariamente concepito e sperimentato prevalentemente in ambito scolastico, negli ultimi anni una letteratura scientifica sempre più ampia e consolidata ne ha progressivamente esteso l'applicazione e la riflessione teorica al contesto universitario. Alla base della criteriologia UDL, vi è infatti un'impostazione epistemologica e interpretativa fondata sull'apertura alla personalizzazione e alla pluralizzazione dei processi didattici, che si traduce tanto in dispositivi metodologico-procedurali quanto in atteggiamenti e rappresentazioni orientati a sollecitare e promuovere una trasformazione dell'università da un ambiente elitario e selettivo a un contesto accogliente, democratico e accessibile per una popolazione studentesca sempre più eterogenea e plurale.

Per quanto ancora lenta e parziale, la diffusione di approfondimenti e sperimentazioni UDL in ambito universitario appare strettamente connessa alla necessità, ormai non più rinviabile, di ripensare l'università stessa non come un'istituzione avviluppata su se stessa, statica e autoreferenziale, ma come un ecosistema dinamico, capace di confrontarsi con i profondi mutamenti socioculturali che caratterizzano le società contemporanee. Tali trasformazioni, rese possibili anche dai processi di democratizzazione della cultura e dell'istruzione, hanno reso evidente la presenza, nelle aule universitarie, di una molteplicità di bisogni formativi, background socioculturali e condizioni di accesso all'apprendimento che richiedono una progettazione didattica inclusiva, flessibile, consapevole e rispettosa della diversità.

Accanto a questa apertura culturale, permangono tuttavia resistenze strutturali e organizzative che ne rallentano l'adozione diffusa: la complessità del setting universitario, caratterizzato da tempi di progettazione didattica spesso non istituzionalizzati e da un'elevata autonomia del docente, unita alla velocità dei processi formativi e all'assenza di modelli condivisi di innovazione didattica, rende più difficile l'attuazione sistemica dei principi UDL. Da ciò deriva l'urgenza di orientare gli interventi trasformativi in chiave universitaria verso un investimento strategico in chiave *faculty development*, favorendo processi di formazione e di accompagnamento rivolti sia ai docenti in servizio sia e soprattutto alle nuove generazioni di accademici.

In questa prospettiva, il progetto PRIN DANTE-U, di cui le presenti linee guida costituiscono uno degli esiti più significativi, ha posto una particolare attenzione al contesto universitario, individuando tre principali aree di sfida e di innovazione:

1. la valorizzazione dell'UDL in università come risposta formativa alla crescente diversità della popolazione studentesca, non più riconducibile allo studente "standard" o "medio";
2. l'adozione dell'UDL come prospettiva capace di migliorare la qualità dei processi di insegnamento e apprendimento, promuovendo un approccio riflessivo e inclusivo tanto sul versante discente quanto su quello docente;
3. la declinazione dell'UDL in chiave *faculty development*, intesa come leva strategica per lo sviluppo professionale e la trasformazione culturale dell'università.

Questi tre nuclei tematici rappresentano, pertanto, i fuochi di approfondimento per fornire una cornice di senso e un orizzonte interpretativo entro cui situare le azioni e gli esiti progettuali illustrati nelle sezioni successive.

## 2. Il superamento del paradigma dell'apprendente standard

Per lungo tempo l'inclusione è stata interpretata entro i confini di un paradigma eminentemente compensativo, volto cioè a predisporre misure semplificative e strategie correttive che permettessero agli apprendenti con bisogni educativi speciali di avvicinarsi a un modello formativo normativo, idealmente incarnato dalla figura dello "studente medio/standard". Tuttavia, se si assume la prospettiva in-

interpretativa UDL, si comprende come tale visione si riveli non solo riduttiva, ma anche profondamente inadeguata a leggere la complessità dei contesti formativi contemporanei. L'UDL, infatti, rovescia la logica "deficitologica", riconoscendo la differenza non come deviazione da contenere o contrastare, ma come risorsa generativa che, se adeguatamente valorizzata, può costituire motore di innovazione e di qualità per l'intera comunità accademica.

Ora, se si considera che l'UDL fonda la propria architettura teorica sulla progettazione proattiva e intenzionale di ambienti di apprendimento flessibili, dinamici e universalmente accessibili, risulta evidente come tale prospettiva consenta di superare la persistente idea di omogeneità dei profili studenteschi, garantendo pari opportunità di partecipazione e di successo formativo indipendentemente dalle caratteristiche biografiche, cognitive ed esperienziali degli apprendenti. In questo senso, la variabilità interindividuale non è più pensata quale eccezione da gestire, bensì come condizione costitutiva di ogni processo educativo (Rose & Meyer, 2006; Fornauf & Dangora Erickson, 2020).

Questa impostazione si rivela particolarmente significativa se posta in dialogo con la trasformazione, storicamente documentata, della popolazione studentesca universitaria. Come rileva Choy (2002), il profilo dello studente universitario per lungo tempo si caratterizzava per elementi comuni: accesso diretto all'istruzione superiore dopo un percorso scolastico lineare e coronato da successo, provenienza da contesti socioeconomici privilegiati, residenza stabile nella città universitaria, impegno a tempo pieno nello studio. L'accesso di massa all'istruzione terziaria e le profonde trasformazioni sociali, politiche ed economiche del secondo dopoguerra hanno tuttavia prodotto un mutamento sostanziale: studenti che non presentano profili privilegiati sono progressivamente diventati la norma (Devlin, 2010; Ogren, 2003).

Il termine *non traditional student*, pur essendo concettualmente fluido e variabile a seconda dei contesti socio-geografici e istituzionali (Bell, 2012), è ormai largamente utilizzato in letteratura per indicare studenti che non si riconoscono nei tratti dello studente tradizionale. Si tratta di una categoria interpretativa che si configura come un costrutto complesso e multidimensionale, che comprende una pluralità di condizioni biografiche, sociali e formative in grado di incidere profondamente sui percorsi di apprendimento, sui processi di partecipazione e sul senso di appartenenza all'ambiente accademico.

Tra le principali dimensioni che definiscono questa categoria, in letteratura si annoverano: l'essere first-generation (Thomas & Quinn, 2007; Romito, 2021), il dover conciliare studio e lavoro (Callender, 2008; Triventi, 2014), l'età anagra-

fica superiore ai 25 anni (Christie, 2009; Norris, 2011) e lo status residenziale che impone condizioni di pendolarismo o permanenza nel contesto familiare di origine (Jarvis, 2005; Hauschildt et al., 2021).

In questa prospettiva, nel progetto DANTE-U, sono state prese in considerazione le principali dimensioni attraverso le quali si manifesta la *non traditionality*, al fine di interpretare le differenti traiettorie con cui gli studenti abitano e significano l'esperienza universitaria.

- *Genitorialità*. La dimensione della genitorialità interroga l'università rispetto alla capacità di accogliere e sostenere studenti e studentesse che vivono condizioni di maternità, paternità o gravidanza durante il percorso di studi. Tali esperienze incidono sulla gestione del tempo, sulla possibilità di frequenza e sulla continuità formativa, ponendo la questione della conciliazione tra responsabilità familiari e impegni accademici come ambito cruciale per la progettazione di politiche inclusive e flessibili.
- *Lavoro*. La condizione di studente lavoratore rappresenta una delle forme più diffuse di non tradizionalità, poiché introduce variabili legate alla tipologia e alla stabilità dell'impiego, alla regolamentazione contrattuale e alla compatibilità oraria tra attività lavorativa e studio. La necessità di bilanciare le due sfere genera dinamiche complesse che influenzano i ritmi di apprendimento, la partecipazione alle attività formative e il benessere complessivo dello studente, richiedendo all'università modelli organizzativi e didattici capaci di promuovere flessibilità, riconoscimento delle competenze e continuità negli studi.
- *Svantaggio socio-linguistico-culturale*. Il livello socioeconomico, culturale e linguistico della famiglia di origine costituisce un ulteriore asse di analisi della diversità studentesca. Le disuguaglianze educative e di capitale culturale si intrecciano con la provenienza nazionale o internazionale, generando situazioni di svantaggio che possono riflettersi sulle possibilità di accesso, di permanenza e di successo formativo. A tali dimensioni si aggiungono le barriere linguistiche, che possono limitare la comprensione dei contenuti disciplinari, la partecipazione attiva in aula e la piena inclusione nelle dinamiche accademiche. In tale quadro, l'università è chiamata a sviluppare dispositivi di accompagnamento e mediazione linguistico-culturale che valorizzino la pluralità dei background e sostengano il diritto allo studio in condizioni di equità.
- *Bisogni educativi e formativi speciali*. Un ulteriore livello di complessità riguarda la presenza di bisogni educativi e formativi speciali, che comprendono condizioni di disabilità o disturbi specifici dell'apprendimento e dell'attenzione. A

tali situazioni si affiancano differenti gradi di vulnerabilità emotiva e relazionale, oltre all'eventuale utilizzo di tecnologie assistive per la comunicazione, la mobilità o l'autonomia personale. L'università, in questo ambito, è chiamata non soltanto a garantire misure compensative o di supporto tecnico, ma a promuovere una cultura dell'accessibilità diffusa, orientata alla rimozione delle barriere didattiche e organizzative, e al riconoscimento delle diverse modalità di apprendere, partecipare e rappresentarsi nel contesto accademico.

- *Doppia frequenza*. La frequenza contemporanea di più percorsi accademici, come l'iscrizione a corsi di laurea differenti, a programmi post-laurea, a percorsi di dottorato o a istituzioni artistiche e musicali, rappresenta un'altra forma di *non traditionality*. Essa riflette scelte formative complesse e un alto grado di impegno di studio e organizzativo, ma può anche esporre gli studenti al rischio di sovraccarico e frammentazione dell'esperienza. Comprendere tali dinamiche permette di cogliere la relazione tra multidirezionalità formativa, sostenibilità degli impegni e percezione di efficacia personale.
- *Carriera d'atleta*. Gli studenti-atleti incarnano una tipologia peculiare di studenti non tradizionali, nella misura in cui devono conciliare un doppio percorso di sviluppo, sportivo e accademico, che implica vincoli temporali, logistici e psicologici specifici. La *dual career* richiede all'università di predisporre forme di riconoscimento e di supporto che consentano la compatibilità tra impegni agonistici e formazione superiore, promuovendo modelli organizzativi flessibili, percorsi personalizzati e una valutazione sensibile alle specifiche esigenze di tali studenti.
- *Caregiving*. La condizione di *caregiver* studente, intesa come impegno costante o periodico nella cura e nell'assistenza di familiari, costituisce una variabile emergente nella riflessione sull'inclusione universitaria, poiché comporta implicazioni significative nella gestione del tempo, nella frequenza, nello studio individuale e nella possibilità di partecipare a esperienze extracurricolari o di mobilità internazionale. Tale dimensione evidenzia l'importanza di politiche accademiche attente alla conciliazione dei ruoli e al benessere psico-sociale degli studenti impegnati in attività di cura.
- *Pendolarità e condizione di fuori sede*. La condizione di pendolarità o di studente fuori sede incide profondamente sulla qualità della vita universitaria. Essa comporta sfide di natura economica, logistica e relazionale, che si riflettono sull'organizzazione della quotidianità, sulla gestione del tempo e sull'integrazione nella comunità accademica. L'accesso ad alloggi adeguati, la sostenibilità dei costi e le dinamiche di convivenza rappresentano aspetti che condizionano

non solo la permanenza, ma anche il senso di appartenenza e la stabilità emotiva dello studente.

Ora, se è vero che la letteratura ha documentato le sfide specifiche di tali studenti, dalle barriere istituzionali legate a orari e procedure burocratiche, alle barriere situazionali di natura economica e organizzativa, fino a quelle disposizionali legate all'autopercezione di sé come apprendenti (Bell, 2012), è altrettanto vero che le università tendono ancora a strutturarsi sulla base di un modello implicitamente normativo che privilegia traiettorie lineari, escludendo o marginalizzando percorsi biografici non standard. Ne consegue che gli studenti non tradizionali si trovino spesso costretti a negoziare la propria identità accademica entro logiche che ne inibiscono il potenziale, favorendo forme di adattamento passivo piuttosto che processi di espressione autentica e di valorizzazione delle competenze pregresse.

Se, tuttavia, si assumesse il paradigma UDL come cornice trasformativa, le differenze non verrebbero percepite come ostacoli, bensì come dati di realtà sui quali costruire ambienti di apprendimento inclusivi. Infatti, un'università che intenda superare la rigidità della lezione trasmissiva e la standardizzazione dei percorsi, che sappia strutturarsi come contesto aperto, flessibile e orientato alla promozione di expert learners, soggetti autonomi, strategici, autoregolati e intrinsecamente motivati, avrebbe la possibilità di valorizzare in modo sinergico tanto gli studenti tradizionali quanto quelli non tradizionali. E ciò avverrebbe non solo in termini di equità, ma anche in termini di eccellenza educativa, poiché il riconoscimento della diversità diviene dispositivo capacitante che consente a ciascuno di esprimere competenze di elevato profilo lungo traiettorie talvolta non lineari, ma non per questo meno significative.

In definitiva, se la variabilità degli studenti è assunta quale condizione strutturale e non eccezionale, allora l'integrazione tra UDL e *inclusive education* non si limita a rispondere alle esigenze dei più fragili o più vulnerabili, ma si configura come una strategia sistemica per garantire equità, benessere e sviluppo del potenziale umano in tutte le sue forme, con particolare attenzione a quelle biografie che, proprio perché divergenti dal canone, si rivelano paradigmatiche e trasformative la complessità contemporanea.

### 3. Principi e linee guida UDL: verso una didattica che riconosce e coltiva la differenza

Fondato sui contributi delle neuroscienze cognitive e della psicologia dello sviluppo, l'approccio UDL si è progressivamente affermato, nel panorama educativo contemporaneo, come uno dei modelli teorico-pratici più innovativi e promettenti, in virtù sia della sua solidità concettuale, ancorata a evidenze empiriche, sia della capacità di promuovere interventi educativi capillari, trasversali e sistemici, in grado di incidere sull'intera architettura della didattica (Murawski & Scott, 2021). Tale approccio, ispirato alla logica dell'*universal design* architettonico, persegue un duplice obiettivo: 1) da un lato, sostenere la formazione di discenti "esperti", ovvero capaci non solo di acquisire e rielaborare informazioni, ma anche di trasformarle in conoscenze funzionali, spendibili e trasferibili, attraverso processi metacognitivi, riflessivi e autoregolati; 2) dall'altro, stimolare nei docenti un ripensamento critico della propria azione pedagogica, orientandoli verso la costruzione intenzionale di ambienti di apprendimento che contemplino, fin dalla fase di progettazione, una molteplicità di modalità di rappresentazione dei contenuti, di coinvolgimento attivo degli studenti e di espressione delle conoscenze.

L'impianto teorico dell'UDL, articolato secondo una struttura reticolare e altamente flessibile, che si dispiega in tre principi generativi, nove linee guida e numerose indicazioni operative, riorganizzato di recente (Figura 1- CAST, 2024), si configura come una matrice pedagogica in grado di sostenere, in modo sistemico, la costruzione di contesti educativi nei quali la variabilità interindividuale diviene condizione strutturale da cui partire per ripensare l'intero impianto dell'insegnamento.

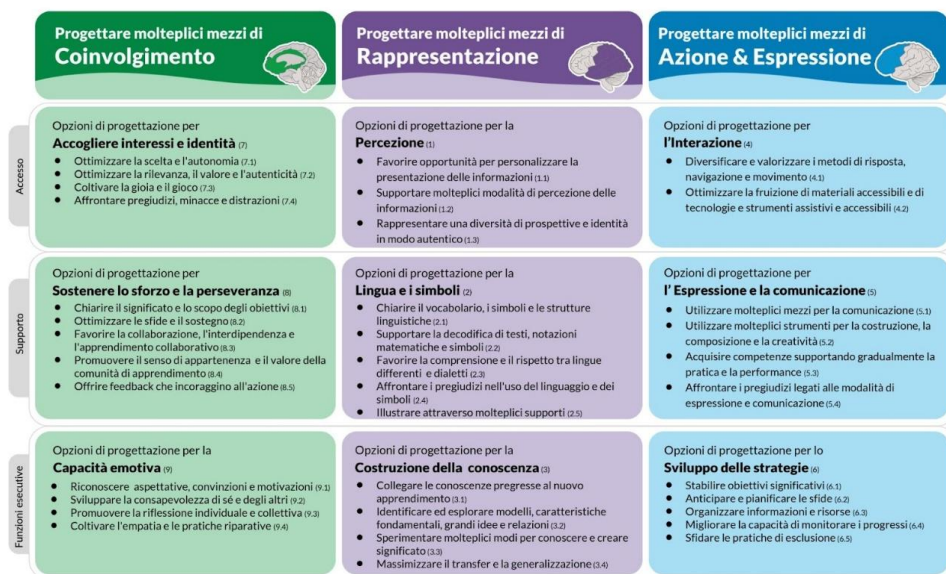


Figura 1. Linee guida per la progettazione universale dell'apprendimento versione 3.0 [organizzatore grafico]. Lynnfield, MA: Autore

In questo quadro, l'UDL si dimostra particolarmente efficace anche in relazione agli studenti tradizionali e no: l'UDL, attraverso la sua apertura alla flessibilità, alla scelta e alla modulazione intenzionale dei percorsi di apprendimento, offre agli studenti l'opportunità di esprimere in modo creativo, divergente e autoriflessivo le proprie competenze, rafforzando al contempo il senso di *agency* e il coinvolgimento attivo nei processi educativi.

Sebbene l'UDL non sia concepito come un modello settoriale né come una metodologia destinata a categorie specifiche di studenti, ma piuttosto come un approccio universalistico e utopico orientato alla valorizzazione della pluralità in tutte le sue forme, ai soli fini esplicativi e didattici si procederà, di seguito, a esplorare come i tre principi guida del modello UDL, insieme ai relativi sottoprincipi che ne articolano le linee guida, possano essere declinati operativamente per potenziare l'esperienza formativa degli studenti, promuovendo un apprendimento personalizzato, sfidante e inserito in contesti relazionali autenticamente inclusivi.

### 3.1 Il principio del Coinvolgimento

Promuovere la motivazione e il senso di appartenenza negli studenti universitari attraverso scelte consapevoli e sfide personalizzate, rappresenta una sintesi efficace del primo principio dell'UDL, declinato in funzione dei bisogni specifici degli studenti *non traditional*.

Nel contesto universitario, il coinvolgimento degli studenti non tradizionali rappresenta una sfida cruciale per la costruzione di ambienti formativi realmente inclusivi. Studenti genitori, lavoratori, pendolari, caregiver, atleti, con doppia iscrizione o provenienti da contesti socio-culturali svantaggiati et alii vivono percorsi caratterizzati da complessità biografiche e organizzative che incidono profondamente sulla motivazione, sul senso di appartenenza e sulla partecipazione.

Alla luce di ciò, l'UDL invita a progettare ambienti e percorsi di apprendimento che, mediante l'attivazione intenzionale di strategie differenziate e modulabili, siano in grado di suscitare interesse, sostenere l'impegno nel tempo e promuovere processi di autoregolazione, elementi che risultano imprescindibili per un apprendimento profondo e autodeterminato.

Attraverso le tre linee guida che articolano il principio del Coinvolgimento, come si vedrà di seguito, si delinea un quadro operativo in cui qualsiasi studente può essere riconosciuto e valorizzato nella sua unicità, supportato nel divenire un apprendente esperto, strategico e determinato.

#### – **Progettare opzioni per accogliere interessi e identità**

Accogliere e valorizzare la molteplicità delle identità e degli interessi degli studenti rappresenta una condizione essenziale per promuovere un coinvolgimento autentico nel contesto universitario. Gli studenti tradizionali, spesso più allineati ai modelli temporali e organizzativi dell'istituzione, necessitano di percorsi che riconoscano la varietà dei loro stili cognitivi, motivazionali e culturali, mentre, per converso, gli studenti non tradizionali portano con sé esperienze professionali, familiari, linguistiche o biografiche che, se adeguatamente integrate nel processo formativo, possono costituire una risorsa didattica e relazionale di grande valore. Progettare opzioni per accogliere interessi e identità significa dunque costruire ambienti che permettano a ciascuno di riconoscersi nei contenuti e nelle attività proposte, favorendo l'autenticità dell'apprendimento e il senso di appartenenza. Ciò implica una didattica aperta al pluralismo dei linguaggi e dei punti di vista, in cui la partecipazione non derivi dall'adesione a un modello unico, ma dalla

possibilità di portare nella dimensione accademica la propria storia, le proprie competenze e i propri significati.

– **Progettare opzioni per sostenere lo sforzo e la perseveranza**

Il principio del Coinvolgimento richiede che la progettazione didattica contempli strategie mirate a mantenere la motivazione nel tempo, sostenendo lo sforzo e la perseveranza di studenti con traiettorie formative e condizioni di vita differenti. Per gli studenti tradizionali, ciò può significare l'offerta di compiti sfidanti, feedback costruttivi e percorsi di progressione chiari, in grado di generare soddisfazione e senso di competenza. Per gli studenti non tradizionali, il sostegno alla perseveranza assume una valenza ancor più complessa, poiché le variabili extra-accademiche (lavoro, cura, spostamenti, fragilità economiche) possono minare la continuità dell'impegno.

Progettare opzioni per sostenere lo sforzo implica, dunque, l'adozione di strumenti flessibili e modulabili, come obiettivi intermedi, percorsi personalizzati, modalità asincrone e riconoscimento formale delle competenze acquisite. La combinazione di sfide proporzionate e supporti adattivi consente di mantenere viva la motivazione, alimentando la resilienza e la percezione di autoefficacia. In questa prospettiva, la perseveranza non è più letta come semplice resistenza allo sforzo, ma come partecipazione consapevole e autodeterminata a un percorso di crescita coerente con le proprie possibilità e aspirazioni.

– **Progettare opzioni per la gestione delle emozioni**

L'apprendimento universitario è profondamente intrecciato con la dimensione emotiva, che incide sulla qualità dell'impegno, sulla fiducia in sé e sulla capacità di autoregolazione. Gli studenti tradizionali sperimentano spesso ansie legate alla prestazione, al giudizio e al confronto con i pari, mentre gli studenti non tradizionali vivono emozioni più complesse, legate alla conciliazione tra ruoli, all'isolamento, al senso di inadeguatezza o alla difficoltà di riadattamento a contesti di apprendimento formale. Progettare opzioni per la gestione delle emozioni significa riconoscere la centralità del vissuto affettivo e offrire strumenti di supporto che aiutino a canalizzare le energie emotive verso l'apprendimento. Strategie come il feedback formativo, i momenti di riflessione metacognitiva, le pratiche di *community building* e l'uso consapevole delle tecnologie comunicative possono facilitare la costruzione di un clima di fiducia e di sicurezza psicologica.

### 3.2 Il principio di rappresentazione

Nel quadro UDL, il principio della Rappresentazione si fonda sull'assunto che ogni studente accede, elabora e interiorizza le informazioni in modo differente, in relazione a una molteplicità di fattori cognitivi, affettivi, culturali e biografici che concorrono a definire la sua personale modalità di apprendimento. Tale prospettiva assume un rilievo particolare nel caso degli studenti non tradizionali, la cui esperienza formativa è spesso segnata da traiettorie disomogenee, interruzioni, competenze maturate in contesti non formali o professionali e da condizioni di vita che incidono profondamente sulla fruizione e sulla significatività dei contenuti accademici.

Per questa popolazione di studenti, una progettazione didattica realmente inclusiva non può limitarsi alla semplificazione dei materiali o alla mera accessibilità tecnica, ma deve prevedere strategie di rappresentazione plurali, capaci di integrare codici verbali, visivi, grafici, sonori e digitali in un impianto coerente e stimolante. L'obiettivo è rendere i contenuti non solo disponibili, ma cognitivamente e culturalmente accessibili, permettendo a ciascuno di riconoscersi nei linguaggi e nelle forme della conoscenza universitaria.

Ad esempio, gli studenti lavoratori, i genitori, i pendolari, i caregiver o coloro che provengono da contesti sociolinguistici svantaggiati necessitano di percorsi di rappresentazione flessibili, che consentano di integrare differenti tempi e modalità di apprendimento: materiali multimodali consultabili in asincrono, videolezioni accessibili, sintesi visive e mappe concettuali, strumenti digitali interattivi e risorse audio o testuali personalizzabili. Tali strumenti permettono di superare la rigidità del modello trasmissivo tradizionale e di attivare forme di apprendimento partecipato e autodiretto, in cui lo studente possa costruire significati a partire dal proprio bagaglio esperienziale.

Attraverso le tre linee guida che articolano il principio della Rappresentazione, è possibile sostenere negli studenti tradizionali e non un apprendimento autentico, capace di favorire l'accesso equo, la comprensione profonda e la trasformazione del sapere in competenza generativa, permettendo a ogni studente di divenire un partecipante attivo e consapevole della propria formazione universitaria.

#### – Progettare opzioni per la percezione

Nessun apprendimento significativo può realizzarsi se l'informazione non è percepibile in modo chiaro e coerente con le caratteristiche, i tempi e le condizioni di vita dello studente. Ciò assume particolare rilievo per gli studenti non tradi-

zionali, i quali spesso si trovano a dover gestire l'apprendimento in contesti frammentati, tra lavoro, responsabilità familiari o vincoli logistici, e necessitano pertanto di materiali didattici flessibili, multimodali e regolabili. Garantire opzioni percettive significa offrire diverse vie di accesso al contenuto: testi digitali adattabili, video con sottotitoli, podcast scaricabili, slide accessibili, materiali in formati audio o visivi, con possibilità di personalizzazione (dimensione del testo, contrasto, controllo del ritmo di riproduzione). Tali soluzioni riducono lo sforzo cognitivo e permettono di conciliare l'apprendimento con le esigenze quotidiane.

#### – **Progettare opzioni per la lingua e i simboli**

La lingua e i simboli rappresentano i principali mediatori del sapere accademico, ma possono costituire anche potenti barriere alla comprensione e all'inclusione. Ad esempio, gli studenti non tradizionali, provenienti da contesti sociolinguistici e culturali eterogenei, possono incontrare difficoltà nell'interpretazione dei linguaggi specialistici, dei codici disciplinari o delle convenzioni comunicative proprie del mondo universitario.

Progettare opzioni per la lingua e i simboli significa dunque decostruire la rigidità del discorso accademico, rendendo i contenuti più accessibili senza impoverirli: ciò implica l'uso di glossari disciplinari, mappe concettuali, infografiche, schemi visivi, sottotitoli e traduzioni, ma anche la creazione di spazi di dialogo e chiarificazione linguistica. L'integrazione di canali multimodali (testuali, visivi, simbolici, digitali) consente agli studenti di orientarsi tra significati, rafforzando la comprensione attraverso codici paralleli e complementari. Per i *non traditional students*, tale approccio favorisce un accesso culturale alla conoscenza, promuovendo il senso di appartenenza e riducendo la distanza simbolica tra il sapere accademico e le esperienze di vita. Il linguaggio, da strumento di esclusione, diviene così veicolo di equità cognitiva, capace di includere la pluralità dei percorsi e delle identità.

#### – **Progettare opzioni per la costruzione della conoscenza**

L'accessibilità percettiva e linguistica costituisce solo la soglia dell'apprendimento universitario, poiché il vero obiettivo formativo è guidare lo studente in un processo di costruzione attiva e personale della conoscenza, in cui i contenuti vengano compresi, rielaborati e trasferiti in contesti significativi.

Per gli studenti non tradizionali, tale costruzione è spesso influenzata da esperienze pregresse, competenze professionali, ruoli sociali o familiari che modellano la percezione del sapere. Una progettazione inclusiva deve dunque riconoscere e

valorizzare il patrimonio di conoscenze non formali e informali che questi studenti portano con sé, trasformandolo in leva per l'apprendimento accademico.

Approcci come l'*active learning*, il *problem-based learning*, il *service learning* e l'uso di casi autentici consentono di collegare la teoria all'esperienza, rafforzando la motivazione e il senso di efficacia. L'università diventa così un ambiente generativo, in cui le conoscenze accademiche e quelle esperienziali si intrecciano, permettendo a ciascuno di costruire significati coerenti con la propria traiettoria biografica.

### 3.3 Il principio dell'azione ed espressione

Questo principio si fonda sul riconoscimento della variabilità interindividuale nelle modalità attraverso cui gli studenti interagiscono con l'ambiente di apprendimento, affrontano le sfide cognitive e traducono in forme comunicabili le conoscenze acquisite. Tale principio fa esplicito riferimento all'attivazione delle reti strategiche del cervello, responsabili dell'organizzazione, della pianificazione e dell'esecuzione delle azioni, e dunque dell'espressione operativa dell'apprendimento.

Questa prospettiva assume un rilievo particolare nel caso degli studenti non tradizionali, i quali presentano una pluralità di esperienze, competenze e abitudini comunicative maturate in contesti professionali, familiari o sociali diversi da quelli accademici. Per tali studenti, la difficoltà non risiede tanto nella comprensione dei contenuti, quanto nel tradurre le proprie conoscenze e capacità in forme espressive compatibili con i codici e i tempi universitari. Le pratiche valutative standardizzate, fondate quasi esclusivamente sulla produzione scritta o sulla verbalizzazione frontale, rischiano di penalizzare queste forme di competenza "altra", rendendo poco visibili talenti e apprendimenti situati.

L'approccio UDL invita dunque a moltiplicare le modalità di espressione e di comunicazione del sapere, offrendo a ciascuno la possibilità di scegliere il canale più coerente con la propria identità cognitiva e biografica: gli studenti lavoratori o caregiver, ad esempio, potrebbero trovare più agevole dimostrare competenze attraverso progetti applicativi, studi di caso, simulazioni o narrazioni multimediali, che permettano di valorizzare le loro esperienze professionali e relazionali, mentre gli studenti provenienti da contesti socio-linguistici differenti potrebbero voler beneficiare di modalità valutative visive o performative, in cui l'accento sia posto sulla chiarezza concettuale e sull'autenticità, più che sulla padronanza del linguaggio specialistico.

### – **Progettare opzioni per l'interazione**

Nel contesto universitario, la progettazione di opzioni per l'interazione rappresenta una condizione essenziale per garantire che tutti gli studenti tradizionali e non tradizionali possano non solo acquisire conoscenze, ma partecipare attivamente alla costruzione del sapere, esprimendo competenze, esperienze e prospettive individuali. Per gli studenti non tradizionali, che spesso conciliano l'università con impegni lavorativi, familiari o di cura, l'interazione con l'ambiente di apprendimento non può essere pensata come un'esperienza univoca e sincronica, ma deve tradursi in un ecosistema flessibile e dialogico, capace di adattarsi a tempi, spazi e ritmi di vita differenti.

In questa prospettiva, l'integrazione intenzionale e critica delle tecnologie digitali non costituisce un semplice supporto tecnico, ma una leva per la partecipazione. Piattaforme di e-learning accessibili, forum di discussione asincroni, strumenti collaborativi (come Padlet, Miro o Google Workspace) e ambienti immersivi di simulazione offrono agli studenti la possibilità di interagire in modo personalizzato con i contenuti, con i pari e con i docenti, promuovendo un apprendimento attivo, riflessivo e co-costruito.

Per gli studenti lavoratori o pendolari, ad esempio, la possibilità di accedere a risorse in modalità asincrona e di contribuire con prodotti digitali personalizzati (video, presentazioni, commenti audio o visual notes) amplia la partecipazione e valorizza la diversità dei linguaggi espressivi. Allo stesso modo, per studenti provenienti da contesti socio-linguistici eterogenei, sempre a titolo di esempio, le tecnologie possono rappresentare un canale di mediazione che potrebbe ridurre le barriere comunicative, rafforzando il senso di appartenenza e la visibilità di tutti gli studenti.

In questa visione, l'interazione non è un semplice mezzo di scambio, ma una dimensione costitutiva della soggettività studentesca, uno spazio in cui ciascuno può mettere in gioco il proprio sé, le proprie competenze e la propria identità professionale e culturale per costruire comunità.

### – **Progettare opzioni per l'espressione e la comunicazione**

La progettazione di opzioni per l'espressione e la comunicazione risponde alla necessità di garantire pari opportunità di rappresentare e condividere il sapere, attraverso strumenti molteplici e complementari, capaci di valorizzare la diversità dei profili cognitivi e comunicativi di tutti gli studenti.

Per gli studenti non tradizionali, spesso portatori di esperienze lavorative, relazionali e interculturali, l'opportunità di esprimere le proprie competenze attra-

verso forme comunicative alternative rappresenta un fattore chiave di motivazione e successo: accanto alla scrittura accademica e alla discussione orale, diventa quindi fondamentale offrire canali multimodali come podcast, video-presentazioni, infografiche, apprendimento digitale, portfolio riflessivi o progetti collaborativi. Tali strumenti non solo ampliano le possibilità espressive, ma consentono di tradurre l'esperienza personale in conoscenza accademica, rafforzando il legame tra sapere teorico e pratica di vita.

– **Progettare opzioni per sviluppare strategie**

Nel quadro UDL, la promozione delle funzioni esecutive, ovvero la capacità di pianificare, monitorare, adattare strategie e autoregolarsi, costituisce una dimensione centrale del principio dell'Azione ed Espressione. Per gli studenti non tradizionali, spesso chiamati a gestire una complessità di ruoli e impegni, tali competenze rappresentano un prerequisito imprescindibile per mantenere la motivazione, organizzare lo studio e sostenere nel tempo la partecipazione attiva. La progettazione didattica dovrebbe pertanto offrire strumenti e pratiche che facilitino l'autoregolazione e la gestione strategica dell'apprendimento: planner digitali, mappe di studio condivise, portfolio digitali, sistemi di monitoraggio dei progressi e feedback formativi frequenti. Queste risorse aiutano lo studente a mantenere la direzione del proprio percorso, sviluppando una maggiore consapevolezza metacognitiva e una mentalità di crescita (Dweck, 2006).

Per gli studenti che vivono condizioni di pendolarità, cura familiare o lavoro, tali strumenti consentono di distribuire lo sforzo nel tempo, prevenendo l'abbandono e favorendo la resilienza. In questa prospettiva, il docente assume il ruolo di facilitatore strategico, che non solo trasmette conoscenze, ma guida gli studenti nella costruzione di routine di apprendimento efficaci, nella gestione del carico cognitivo e nell'autovalutazione delle proprie strategie.

Il principio UDL, in questo senso, non si limita a diversificare le modalità di espressione, ma mira a formare studenti strategici e autoregolati, capaci di agire in modo intenzionale sul proprio apprendimento. Per gli studenti non tradizionali, ciò equivale a trasformare la frammentarietà delle esperienze in un percorso coerente e orientato, dove la flessibilità si coniuga con l'efficacia e dove la competenza emerge come forma di autodeterminazione personale e professionale.

#### 4. La declinazione dell'UDL in chiave *faculty development*

I mutamenti socio-economici degli ultimi decenni hanno determinato profonde ripercussioni sull'assetto sociale dell'utenza universitaria, contrassegnando un processo irreversibile di trasformazione da ambienti d'élite in contesti formativi globali e plurali abitati da un'ampia e variegata compagine di studenti *tradizionali e no* con connotazioni sociali e culturali eterogenee, che si traducono in vissuti soggettivi complessi ed esigenze di vita plurali (genitorialità, occupazione, caregiving, disabilità, etc.). Pertanto, come abbiamo avuto modo di vedere, l'università concepita come inespugnabile e inimicabile fortezza del sapere, o come la descrive la letteratura di settore – “*as an instrument of social inequality and reproduction*” (Stentiford e Koutsouris, 2022, p.1) –, non può sottrarsi all'obbligo di assumere pienamente la propria responsabilità formativa di fronte a tali mutamenti, riconsiderando regole, contenuti, modalità e struttura dei percorsi formativi per favorire una sintonizzazione degli stessi alle peculiari situazioni di vita, di svantaggio o di vulnerabilità degli studenti.

Non essendo una *turris eburnea* separata dal contesto (Bombardelli, 2016), tutta la comunità accademica dovrebbe sapersi adeguare a questa variabilità; già l'UNESCO (1998) con la *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century* sottolineava il ruolo cruciale delle comunità universitarie nel delineare traiettorie possibili di cambiamento e di sviluppo attraverso una diversificazione dei modelli di istruzione e una flessibilità organizzativa, amministrativa e didattica che potessero garantire, su un piano di pari opportunità, l'accesso alla didattica universitaria, alla persistenza degli studi, alla partecipazione attiva alla vita accademica, per ciascun studente e studentessa (Coyne et al., 2012). D'altra parte, offerte formative standardizzate, rigide e ordinarie ispirate da un idealtipo medio non assicurano né qualità né coinvolgimento nei processi di apprendimento, al contrario si configurano come fattori di rischio che espongono gli studenti all'insuccesso, all'abbandono e all'esclusione.

Le università non solo devono impegnarsi a promuovere nei docenti lo sviluppo di competenze pedagogiche, metodologiche e digitali per la didattica, ma devono altresì incentivare processi e sistemi di valutazione delle performance didattiche, e per percorrere tali cambiamenti l'apporto pedagogico-metodologico è inevitabile (Serbati & Felisatti, 2022). Questo movimento di cambiamento e ripensamento ha trovato nelle azioni conosciute di *faculty development* la cornice epistemologica e normativa di riferimento e nel *Teaching Learning Centers* (TLCs) il loro contesto organizzativo.

Confermandosi come un efficace catalizzatore del cambiamento (Murawski & Scott, 2021), l'UDL si colloca perfettamente all'interno di un quadro pedagogico proattivo e flessibile, in cui l'universalità delle proposte metodologiche posta alla base della progettazione è sinonimo di valorizzazione delle differenze e di reale accessibilità ai processi di apprendimento.

Sebbene molti docenti riconoscano il valore delle strategie didattiche inclusive, la letteratura evidenzia una significativa discrepanza tra consapevolezza teorica e applicazione pratica delle metodologie UDL (Gawronski et al., 2016; LaRocco & Wilken, 2013; Lombardi et al., 2015; West et al., 2016). La scarsa implementazione del modello è attribuibile a diverse criticità, tra cui una limitata conoscenza dell'UDL da parte dei docenti, la mancanza di una formazione adeguata e la carenza di risorse per integrare strategie inclusive nella didattica universitaria (Dallas et al., 2016). Oltre alla preparazione individuale dei docenti, anche fattori strutturali e istituzionali incidono sulla diffusione dell'UDL. La mancanza di supporto da parte dell'università, la scarsità di materiali didattici adeguati e la difficoltà nel reperire tempo sufficiente per riprogettare i percorsi formativi in chiave inclusiva rappresentano ostacoli significativi all'implementazione efficace del modello (Lombardi et al., 2011; Lombardi & Murray, 2011; Raue & Lewis, 2011).

Nonostante il persistente divario tra principi inclusivi e pratiche effettivamente trasformative nel contesto universitario, la letteratura individua nell'adozione dell'approccio UDL, integrato con l'uso consapevole delle tecnologie accessibili, una leva strategica per il cambiamento. A tale prospettiva si affianca una variabile cruciale: la formazione del personale docente universitario, sia iniziale sia in servizio, nelle aree dell'*inclusive education* e dell'UDL, condizione imprescindibile per tradurre i principi dell'inclusione in pratiche didattiche sostenibili e sistemiche. La formazione accademica, infatti, si concentra tradizionalmente sugli aspetti disciplinari e di ricerca, trascurando spesso la dimensione più "calda e invisibile", quella pedagogica e relazionale dell'insegnamento. In tale contesto, il *faculty development* si configura come un elemento chiave per promuovere l'innovazione didattica e l'inclusione (De Rossi & Fedeli, 2022), un approccio che contribuisce non solo a elevare la qualità degli insegnamenti, ma anche e soprattutto a promuovere ambienti di apprendimento più inclusivi e centrati sugli studenti. La formazione continua e sistematica del personale universitario, concepita come nucleo fondante del *faculty development*, si configura oggi come una leva strategica per attivare processi di cambiamento culturale e organizzativo nelle istituzioni accademiche. Questo approccio formativo integrato si fonda su tre dimensioni interdipendenti: la didattica, lo sviluppo personale e professionale dei docenti e

l'evoluzione dell'organizzazione accademica nel suo complesso (De Rossi & Fedeli, 2022; Lewis, 1996; Lotti & Lampugnani, 2020).

Affinché l'inclusione diventi un tratto distintivo dell'identità e della missione dell'università, è indispensabile che gli atenei assumano una responsabilità attiva e distribuita nella progettazione e nell'implementazione di politiche formative strutturate, orientate alla costruzione di ambienti di apprendimento accessibili per tutti gli studenti.

In questo contesto, si inserisce il crescente interesse, registrato a livello internazionale negli ultimi anni, per la progettazione, l'implementazione e la valutazione di percorsi formativi specificamente dedicati all'inclusione degli studenti non traditional (Cunningham, 2013; Garrison-Wade, 2012; Getzel, 2008; Mardriaga, Hanson, Heaton, Kay, Newitt & Walker, 2010; Redpath et al., 2013). L'analisi della letteratura in materia consente di individuare almeno tre direttrici fondamentali che confermano il valore strategico del *faculty development* per la promozione di ambienti universitari realmente inclusivi.

1. *Essere informati: la consapevolezza è il primo passo verso l'inclusione.* Un primo livello riguarda la necessità per i docenti di possedere conoscenze aggiornate in merito ai diritti degli studenti *non traditional* e alle normative che regolano gli adattamenti curriculari. L'inclusione non può fondarsi sulla sola buona volontà individuale: essa richiede consapevolezza del quadro giuridico e istituzionale che disciplina le politiche inclusive. Un docente ben informato e in grado di riconoscere e applicare le modifiche necessarie al curriculum, contribuendo ad abbattere barriere strutturali e culturali ancora molto diffuse (Fuller, Bradley & Healey, 2004).
2. *Essere formati: competenze professionali per progettare didattiche flessibili e inclusive.* La formazione deve trasformarsi in competenza operativa. I percorsi formativi efficaci, secondo quanto riportano numerosi studi, non solo trasferiscono conoscenze, ma sviluppano anche abilità pratiche e un mindset inclusivo. I docenti che hanno partecipato a corsi di aggiornamento sull'UDL o su tematiche inclusive riferiscono di aver acquisito strumenti per adattare i programmi, progettare ambienti accessibili e rispondere con maggiore sicurezza alle esigenze degli studenti con disabilità. È significativo, inoltre, che di tali adattamenti abbia beneficiato l'intera popolazione studentesca, non solo quella non tradizionale, confermando la natura universalistica della didattica inclusiva (Gorard, Smith, May, Thomas, Adnett & Slack, 2006; Pliner & Johnson, 2004). Questa evidenza ha portato diversi autori a sostenere l'importanza di

rendere obbligatoria la formazione sull'inclusione per tutto il corpo docente universitario (Morina et al., 2015). Tuttavia, nella prassi accademica, si registra una contraddizione ricorrente: proprio i docenti che avrebbero più bisogno di formazione sono spesso i meno coinvolti, poiché tali percorsi restano in gran parte opzionali. Appare dunque fondamentale ripensare le politiche universitarie in materia di formazione, introducendo contenuti sull'inclusione già nella formazione iniziale dei docenti e progettando interventi che sappiano intercettare e coinvolgere un pubblico ampio e diversificato.

3. *Essere consapevoli: la formazione come trasformazione degli atteggiamenti.* Il terzo elemento riguarda l'impatto che una formazione ben strutturata può avere sugli atteggiamenti dei docenti. Numerose ricerche dimostrano che una maggiore sensibilità verso le esigenze degli studenti non tradizionali si accompagna a un miglioramento delle pratiche didattiche, della relazione educativa e, più in generale, dell'impegno professionale del docente (Davies & Houghton, 2013; Lombardi, Murray & Gerdes, 2011; Murray & Gerdes, 2011; Schelly, Davies & Spooner, 2011). Anche gli aspetti affettivi della relazione educativa sono centrali: in uno studio condotto da Stein (2014), gli studenti hanno indicato la disponibilità, la cura e l'atteggiamento positivo dei docenti come fattori determinanti per il proprio successo accademico. Questi risultati rafforzano l'idea che, accanto a metodologie efficaci, gli studenti abbiano bisogno di sentirsi accolti e riconosciuti come interlocutori attivi nel processo educativo.

Per concludere, è possibile intravedere nella formazione del corpo docente universitario non solo un'opportunità di aggiornamento, ma un investimento strategico per trasformare l'intera cultura istituzionale. Campagne di sensibilizzazione, politiche formative obbligatorie e programmi specifici sull'inclusione possono costituire così un ecosistema virtuoso in cui conoscenza, competenza e consapevolezza si integrano per promuovere un'università realmente inclusiva, accessibile e attenta ai bisogni di tutti gli studenti. Nessuno escluso!

## Riferimenti bibliografici

- Bell, A. (2012). Non-traditional students in higher education: A literature review. *Journal of Further and Higher Education*, 36(5), 667-678.
- Bombardelli, O. (2016). *L'università che cambia: Didattica, qualità e innovazione*. Milano: FrancoAngeli.

- Callender, C. (2008). The impact of term time employment on higher education students' academic attainment and achievement. *Journal of Education Policy*, 23(4), 359–377.
- CAST. (2024). Universal design for learning guidelines version 3.0. <https://udlguidelines.cast.org/more/about-guidelines-3-0/>
- Choy, S. P. (2002). *Findings from the Condition of Education 2002: Nontraditional Undergraduates* (NCES 2002–012). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Christie, H. (2009). Emotional journeys: Young people and transitions to university. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 123-136.
- Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L. A., & Smith, N. C. (2012). Universal Design for Learning and elementary school science: Exploring the efficacy, use, and perceptions of a web-based science notebook. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 21(1), 5-32.
- Cunningham, C. A. (2013). Understanding the experiences of nontraditional students with disabilities in higher education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(2), 97-111.
- Dallas, B. K., Upton, T. D., & Sprong, M. E. (2016). Postsecondary faculty attitudes toward inclusive teaching strategies. *Journal of Rehabilitation*, 82(1), 20-30.
- Davies, P., & Houghton, P. (2013). Supporting disabled students' learning in higher education: Developing staff confidence and competence. *Teaching in Higher Education*, 18(4), 385-396.
- De Rossi, M., & Fedeli, L. (2022). *Faculty development e innovazione didattica. Strategie e strumenti per la formazione degli insegnanti universitari*. Milano: FrancoAngeli.
- Devlin, M. (2010). *Non-traditional university student achievement: Theory, policy and practice in Australia*. Keynote Paper presented at the First Year in Higher Education Conference, Adelaide, Australia.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.
- Fornauf, B. S., & Dangora Erickson, A. (2020). Universal Design for Learning: An approach for supporting a variety of learners. *Intervention in School and Clinic*, 56(1), 46-52.
- Fornauf, B. S., & Dangora Erickson, L. (2020). Designing for learner variability: Universal Design for Learning in the teacher education classroom. *Issues in Teacher Education*, 29(2), 54-68.
- Fuller, M., Bradley, A., & Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, 19(5), 455-468.
- Garrison-Wade, D. F. (2012). Listening to their voices: Factors that inhibit or enhance postsecondary outcomes for students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 27(2), 113-125.
- Gawronski, M., Reindal, S. M., Pedersen, R., & Moser, T. (2016). Universal Design for Learning in higher education: A systematic review. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 18(4), 305-321.
- Getzel, E. E. (2008). Addressing the persistence and retention of students with disabilities

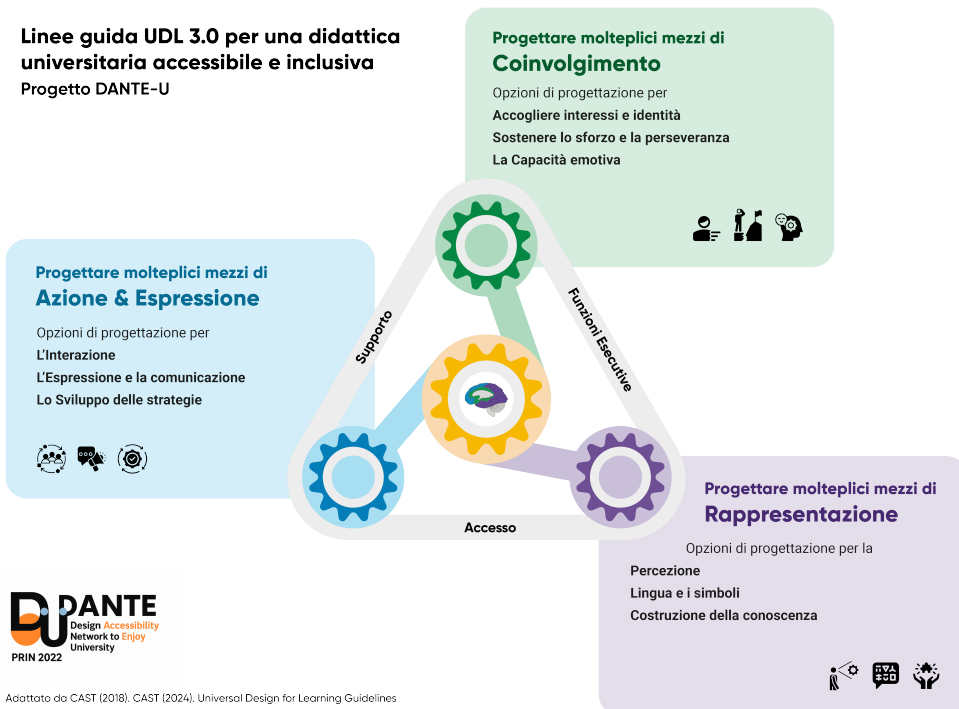
- in higher education: Incorporating key strategies and supports on campus. *Exceptionality*, 16(4), 207-219.
- Gorard, S., Smith, E., May, H., Thomas, L., Adnett, N., & Slack, K. (2006). *Review of widening participation research: Addressing barriers to participation in higher education*. HEFCE.
- Hauschildt, K., Gwos, C., Netz, N., & Mishra, S. (2021). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: EUROSTUDENT VII 2018–2021 Synopsis of Indicators*. DZHW.
- Jarvis, P. (2005). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3rd ed.). Routledge.
- LaRocco, D. J., & Wilken, D. S. (2013). Universal Design for Learning: University faculty stages of concerns and levels of use. *Current Issues in Education*, 16(1), 1–13.
- Lewis, K. G. (1996). Faculty development in the United States: A brief history. *International Journal for Academic Development*, 1(2), 26–33.
- Lombardi, A. R., & Murray, C. (2011). Measuring university faculty attitudes toward inclusive instruction: A scale validation. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(4), 273–283.
- Lombardi, A. R., Murray, C., & Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: Self-reported attitudes and actions pertaining to Universal Design. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(4), 250–261.
- Lombardi, A. R., Murray, C., & Kowitz, J. S. (2015). Social support and academic success for college students with disabilities: Do relationship types matter? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 42(3), 253–264.
- Lotti, A., & Lampugnani, R. (2020). *Formazione universitaria e innovazione didattica: Verso nuovi modelli di professionalità docente*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Madriaga, M., Hanson, K., Heaton, C., Kay, H., Newitt, S., & Walker, A. (2010). Confronting similar challenges? Disabled and non-disabled students' learning and assessment experiences. *Studies in Higher Education*, 35(6), 647–658.
- Morina, A., López, R., Melero, N., & Molina, V. M. (2015). Faculty training: An essential tool to guarantee the inclusion of students with disabilities in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 437-450.
- Murawski W.W. & Scott K.L. (2021). *Universal Design for Learning in pratica- strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*. Trento: Erickson.
- Murray, C., & Gerdes, H. (2011). Supporting students with disabilities: An institutional approach. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 25-36.
- Norris, E. M. (2011). The influence of age on college students' academic performance: Implications for instructors. *College Student Journal*, 45(3), 624-630.
- Ogren, C. A. (2003). Rethinking the “nontraditional” student from a historical perspective: State normal schools in the late nineteenth and early twentieth centuries. *The Journal of Higher Education*, 74(6), 640-664.
- Pliner, S. M., & Johnson, J. R. (2004). Historical, theoretical, and foundational principles of Universal Instructional Design in higher education. *Equity & Excellence in Education*, 37(2), 105-113.
- Raue, K., & Lewis, L. (2011). *Students with disabilities at degree-granting postsecondary*

- institutions* (NCES 2011–018). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Redpath, J., Kearney, P., Nicholl, P., Mulvenna, M., Wallace, J., & Martin, S. (2013). A qualitative study of the lived experiences of disabled students in higher education institutions in Northern Ireland. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1334–1350.
- Romito, M. (2021). First-generation students and higher education: Inequalities and transitions. *British Journal of Sociology of Education*, 42(7), 1049–1065.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2006). *A practical reader in Universal Design for Learning*. Harvard Education Press.
- Schelly, C. L., Davies, P. L., & Spooner, C. L. (2011). Student perceptions of faculty implementation of Universal Design for Learning. *Teaching in Higher Education*, 16(4), 385–399.
- Serbati, A., & Felisatti, E. (2022). *Didattica universitaria e faculty development: Riflessioni, pratiche e prospettive*. Pensa MultiMedia.
- Stein, K. F. (2014). Experiences of inclusion: The importance of faculty-student interactions for students with disabilities in higher education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(4), 389–403.
- Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2022). How is inclusion in higher education conceptualized? A critical review of 20 years of literature. *Higher Education*, 84(1), 1–22.
- Thomas, L., & Quinn, J. (2007). *First generation entry into higher education: An international study*. McGraw-Hill Education.
- Triventi, M. (2014). Does working during higher education affect students' academic progression? *Economics of Education Review*, 41, 1–13.
- UNESCO. (1998). *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action*. UNESCO.
- West, E. A., Novak, D., & Mueller, C. (2016). Inclusive instructional design: Applying Universal Design for Learning to higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 8(2), 222–239.

# Parte II.

## Linee guida UDL per una didattica universitaria accessibile e inclusiva

**Linee guida UDL 3.0 per una didattica universitaria accessibile e inclusiva**  
Progetto DANTE-U





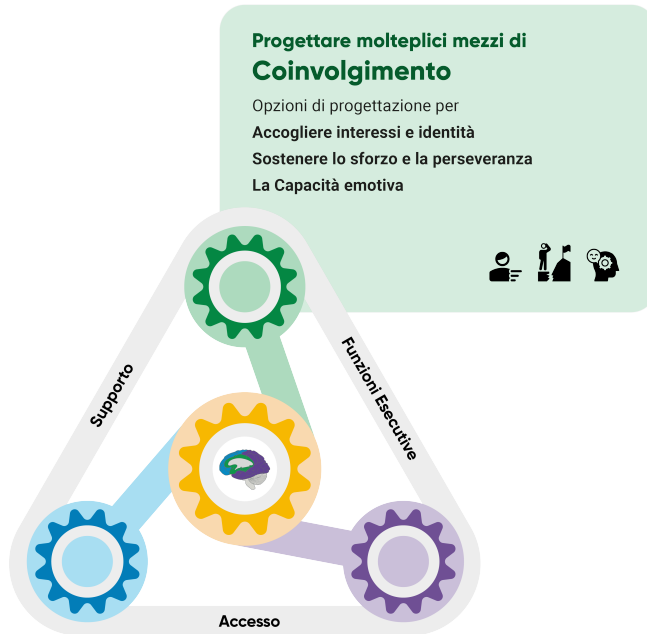
# Progettare molteplici mezzi di Coinvolgimento

*Andrea Fiorucci, Stefania Pinnelli, Francesca Baccassino, Elena Abbate*

(Università del Salento)

*Alessia Bevilacqua, Ludovica Rizzo*

(Università degli Studi di Macerata)



Progettare modalità diversificate di motivazione e coinvolgimento significa riconoscere che le differenze individuali incidono profondamente sul modo in cui ciascuno si rapporta all'apprendimento. In riferimento al contesto accademico, tale principio pone l'accento su aspetti fondamentali dell'esperienza universitaria, come l'*engagement*, la motivazione, la partecipazione e il senso di appartenenza. Questi fattori contribuiscono in modo significativo al legame degli studenti con

il proprio percorso di studi. Le ricerche di settore evidenziano che gli studenti più coinvolti, motivati e attivi hanno maggiori probabilità di raggiungere il successo accademico, con effetti positivi anche sulla soddisfazione personale, sulla continuità degli studi e sulla riduzione del rischio di abbandono accademico. Inoltre, un forte senso di appartenenza e inclusione nell'ambiente universitario aiuta gli studenti a mantenere alta l'attenzione e a investire con maggiore consapevolezza nel proprio percorso formativo. Questo rafforza la capacità di affrontare le difficoltà, promuove la costruzione di relazioni positive con docenti e colleghi universitari e consolida il legame con l'istituzione accademica.

## 1. Progettare opzioni per accogliere interessi e identità

Per favorire il coinvolgimento nel processo di apprendimento, è fondamentale riconoscere e valorizzare gli interessi e le identità uniche degli studenti, facendo leva su dimensioni quali la cultura, il genere, l'etnia, la lingua, le specificità di funzionamento e di contesto, etc. È fondamentale, pertanto, riconoscere la grande variabilità degli elementi che attraggono e coinvolgono gli studenti, così come dei fattori che contribuiscono a creare un ambiente di apprendimento in grado di valorizzare la dignità di ciascuno. Questa variabilità non solo differisce da studente a studente, ma può anche evolversi nel tempo e in relazione ai contesti. Con la crescita e l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze, gli interessi degli studenti si trasformano, così come il loro rapporto con le diverse dimensioni della propria identità. Esperienze, contesti e percorsi di sviluppo influenzano continuamente il modo in cui ciascuno si rapporta all'apprendimento e agli altri. Un ambiente che valorizza queste differenze e tutela la dignità di ciascuno studente è essenziale per garantire una partecipazione attiva e un accesso equo al processo di apprendimento.

### 1.1 Ottimizzare la scelta individuale e l'autonomia

Una delle possibili strategie per incrementare la motivazione dello studente universitario è quella di proporre, rispetto agli obiettivi di apprendimento esplicitati all'interno del *Syllabus* dell'insegnamento erogato, diverse opzioni di scelta che possono riguardare la personalizzazione dei contenuti, degli strumenti, dell'attribuzione o ottenimento dei riconoscimenti o della tempistica di gestione delle at-

tività. Queste strategie, rispondenti ai loro interessi e alle loro preferenze, permettono agli studenti di avere una maggiore iniziativa nell'avviare un compito e, allo stesso tempo, di prestare una maggiore attenzione e importanza ai risultati ottenuti. In questo modo, gli studenti possono sviluppare l'autonomia nel processo di apprendimento.

**Indicazioni:**

- prevedere una pluralità di modalità di valutazione (ad es. prove scritte, presentazioni interattive, esami orali), al fine di rispondere a differenti stili e preferenze di apprendimento;
- rendere disponibili materiali di studio e di approfondimento eterogenei (articoli scientifici, presentazioni, risorse audiovisive, rappresentazioni grafiche), così da favorire un accesso multimodale ai contenuti;
- promuovere esperienze di apprendimento collaborativo, consentendo agli studenti, singolarmente o in gruppo, di selezionare alcune tematiche tra quelle affrontate nel percorso formativo;
- garantire l'accessibilità dei contenuti e delle informazioni presentate, in conformità ai principi del *design* inclusivo e alle normative vigenti;
- consentire la definizione di scadenze personalizzate per attività intermedie e prove valutative, in un'ottica di flessibilità e responsabilizzazione del percorso individuale;
- sostenere l'autonomia degli studenti attraverso la promozione della definizione di obiettivi di apprendimento a breve termine, monitorabili e verificabili;
- offrire moduli di approfondimento o attività opzionali, coerenti con interessi e preferenze individuali, per ampliare e personalizzare l'esperienza formativa;
- introdurre misure di flessibilità nella gestione dei tempi, purché coerenti con il raggiungimento degli obiettivi formativi finali;
- favorire pratiche di monitoraggio autonomo e di tutoraggio tra pari, in un'ottica di responsabilizzazione e co-costruzione del sapere;
- pianificare momenti o periodi dedicati al recupero e all'approfondimento, al fine di consolidare e rinforzare gli apprendimenti.

### *Esempio attività*

- Gli studenti scelgono la modalità con cui presentare/condividere il lavoro svolto (es. video, podcast, report, powerpoint, etc.).
- I docenti offrono agli studenti la possibilità di partecipare al *Collaborative Online International Learning*, inteso come attività accessoria e aggiuntiva. Gli studenti universitari possono scegliere se aderire al progetto e personalizzare la propria esperienza universitaria. Possono, ad esempio, seguire le lezioni di un docente appartenente ad un'università estera, partecipare a gruppi di lavoro internazionali con studenti di altri Paesi o, ancora, trasformare questa esperienza online in una futura mobilità *Erasmus Outgoing*.
- Il docente può proporre delle attività con scadenze temporali flessibili, in modo tale da responsabilizzare gli studenti a gestire la consegna delle attività assegnateli. Ad esempio, un lavoro di riflessione potrebbe essere consegnato entro un periodo di 3 settimane, ma lo studente può scegliere la data di consegna più conveniente per sé, purché rispetti il termine massimo.
- I docenti forniscono griglie di autovalutazione con cui gli studenti possano segnare i progressi rispetto ai loro obiettivi a breve termine, incentivando un apprendimento auto-diretto.
- Il docente può proporre una serie di attività extracurricolari come webinar, laboratori pratici o incontri con esperti per sostenere la varietà di interessi degli studenti e permettere la personalizzazione del percorso di studi in base a preferenze e obiettivi accademici.
- “Sportelli *peer-to-peer*”. Supporto tra studenti universitari con studenti esperti (*tutor*) che supportano i colleghi meno esperti (*tutee*) in un ambiente collaborativo, per favorire l'apprendimento, l'integrazione e la motivazione. Questa attività consente di rendere gli studenti più autonomi e consapevoli nel loro percorso ed è utile a creare un senso di comunità e appartenenza, prevenendo situazioni di disorientamento e di abbandono, soprattutto per matricole e studenti internazionali.
- Il docente può proporre attività facoltative per la settimana, tra cui: ripasso guidato con materiali selezionati (video, articoli, esercizi), approfondimenti su temi di interesse personale legati al corso, partecipazione a forum o gruppi di studio online, creazione di quiz autocorrettivi o flashcard, produzione di materiali creativi (mappe, infografiche, podcast).

## 1.2 Ottimizzare la pertinenza, il valore e l'autenticità

Uno dei principali interrogativi che gli studenti universitari si pongono è: “*Quello che sto studiando mi interessa? Sarà utile nel mondo del lavoro e nella vita quotidiana?*”. La percezione di una distanza tra la formazione accademica, gli interessi personali e le esigenze professionali può influenzare la motivazione, il coinvolgimento e, in alcuni casi, persino il successo accademico. Per questo, è fondamentale ripensare il ruolo dell'università non solo come spazio di apprendimento teorico, ma come un punto d'incontro tra conoscenza, lavoro e vita reale. È importante che gli obiettivi e i contenuti individuati dal docente universitario siano autentici, pertinenti e significativi.

**Indicazioni:**

- integrare attività pratiche che riproducano situazioni professionali reali e rilevanti per il futuro lavorativo, come tirocini in realtà virtuale, attività di *problem solving* basate su casi autentici o verosimili, e percorsi di *project-based learning*, così da consentire agli studenti di confrontarsi con problemi concreti e interdisciplinari;
- offrire opportunità strutturate di *networking* con aziende, enti e organizzazioni, finalizzate a favorire il contatto diretto con il mondo professionale;
- utilizzare modalità di valutazione autentiche e realistiche, quali portfolio, *project work* o presentazioni pubbliche, capaci di valorizzare competenze applicative e trasversali;
- organizzare incontri durante le lezioni con alunni che abbiano concluso il percorso accademico e intrapreso una carriera, consentendo agli studenti di dialogare e porre domande legate a dubbi, curiosità e prospettive di sviluppo;
- valorizzare gli interessi reali degli studenti, coinvolgendoli nella proposta di tematiche di studio significative e pertinenti ai loro contesti culturali, sociali o personali;
- promuovere momenti di didattica situata, coerenti con il percorso formativo e capaci di rafforzare il legame tra sapere accademico e contesti applicativi.

**Esempio attività**

- Gli studenti sono invitati a intraprendere attività di ricerca autentica, esplorando temi rilevanti dell'attualità. Ogni studente raccoglie testimonianze dirette, che riflettono i bisogni concreti della comunità reale, attraverso interviste a residenti, attivisti locali e lavoratori dell'industria.
- Gli studenti affrontano un determinato argomento partendo da studi scientifici consolidati e casi *evidence-based*, in modo tale da permettere la partecipazione attiva, l'esplorazione profonda e la sperimentazione delle conoscenze potenziando capacità analitiche e riflessive.
- Il docente presenta agli studenti una serie di scenari-problema con situazioni critiche che potrebbero trovare nel futuro professionale, permettendo agli studenti di allenare la capacità di *problem solving* formulando possibili soluzioni concrete per superare questi ostacoli, combinando conoscenze teoriche e abilità pratiche acquisite durante il corso.
- Il docente prevede delle lezioni di didattica situata attraverso la creazione di percorsi di rete tra l'Università e gli enti territoriali. Il docente può stabilire di svolgere un numero di lezioni in particolari contesti come biblioteche, musei, archivi, istituti penitenziari, scuole etc.
- Nel *mentoring student*, a ogni studente viene assegnato un mentore esperto del mondo del lavoro, che lo guida nell'orientamento formativo e professionale, in Italia e all'estero. Sono previsti incontri mensili per discutere su prospettive, dubbi e obiettivi. Il mentore supporta lo studente nel valorizzare i propri punti di forza, nella redazione del curriculum e nella preparazione al mondo del lavoro, favorendo consapevolezza, crescita personale e professionale.

### 1.3 Promuovere la gioia e il divertimento

In un ambiente universitario, promuovere il divertimento e il piacere dell'apprendimento non solo influenza positivamente la motivazione degli studenti, ma favorisce anche lo sviluppo di competenze trasversali fondamentali come la creatività, la collaborazione e la capacità di *problem solving*. Creare ambienti di apprendimento che coltivano esperienze piacevoli in forme diverse, come giochi interattivi, attività pratiche, momenti di narrazione e riflessione, permette di rendere l'università un luogo in cui gli studenti non solo apprendono, ma si divertono conoscendo, esplorando nuove idee, mettendo alla prova le proprie abilità e sviluppando un senso di comunità.

#### **Indicazioni:**

- utilizzare tecniche di *gamification* (badge, punti virtuali, sfide, missioni, giochi di squadra), laboratori esperienziali, simulazioni, escape room educative, narrazioni interattive per rendere l'apprendimento più coinvolgente;
- favorire un clima positivo in aula, utilizzando l'umorismo in modo rispettoso per abbassare lo stress e aumentare il senso di appartenenza;
- condividere i risultati degli studenti con momenti di riflessione strutturata, mostre digitali, repository online, presentazioni creative per sperimentare la condivisione e il senso di comunità;
- creare un sistema di feedback positivo: durante le lezioni, gli studenti possono ricevere feedback in tempo reale attraverso piattaforme digitali o durante discussioni di gruppo;
- utilizzare un linguaggio positivo e incoraggiante, che enfatizzi i progressi raggiunti e i risultati ottenuti;
- proporre eventi di socializzazione dei risultati; organizzare eventi periodici in cui gli studenti possano esporre i loro progetti o risultati in modo creativo e ludico;
- prevedere dei momenti di distensione e scambio di idee attraverso delle pause attive.

**Esempio attività**

- Può essere utile creare un “repository digitale dei lavori eccellenti”, ovvero un sistema di riconoscimento visibile in aula o online, dove vengono esposti i risultati migliori (senza alcun giudizio competitivo, ma come testimonianza di impegno e creatività), motivando gli studenti a dare il massimo.
- Il docente potrebbe proporre agli studenti *challenges* settimanali e missioni personalizzate: ogni settimana, gli studenti potrebbero ricevere una “missione” relativa al contenuto del corso, che li sfidi a esplorare nuovi concetti o applicare conoscenze in modo pratico, dando loro la libertà di scegliere come affrontarla. Una volta completata, la missione potrebbe essere condivisa con i colleghi o presentata in aula. Creare un’attività didattica che richiami una *simulation game* come ad esempio un gioco di “*escape room*”, in cui gli studenti devono risolvere un caso complesso entro un tempo definito, sviluppando capacità di *problem solving*. Ogni quesito o problema risolto fornisce indizi per passare alla fase successiva. Questo approccio stimola l’interdipendenza positiva, la collaborazione, il pensiero creativo e la gestione del tempo.
- Il docente potrebbe integrare elementi di gioco nei corsi accademici, come punti, sfide e premi, per incentivare l’impegno degli studenti e rendere l’apprendimento più coinvolgente. Ad esempio, creare un sistema di “livelli” che gli studenti possano raggiungere completando attività o rispondendo a quiz in modo creativo.
- Il docente può utilizzare piattaforme online che incoraggiano l’interazione tra gli studenti in modo divertente, come discussioni a tema o quiz settimanali con feedback immediato, giochi educativi e applicazioni che stimolano l’interesse per la disciplina trattata.
- Gli studenti, in piccoli gruppi, realizzano infografiche o poster accademici su concetti teorici affrontati a lezione.
- Si potrebbe proporre l’uso dell’allobiografia: raccolta aneddoti personali (in terza persona, su tema proposto); condivisione e riflessione collettiva (lettura in cerchio e confronto); co-costruzione narrazione collettiva (integrazione degli aneddoti in gruppi); messa in scena (performance teatrale della drammaturgia finale).
- Il docente predispone alcuni momenti di pausa durante i quali gli studenti possono muoversi nell’aula per interrompere la sedentarietà, produrre efficienza di apprendimento e favorire una relazione efficace tra colleghi.

#### 1.4 Affrontare pregiudizi, minacce e distrazioni

Negli ambienti universitari, in cui l’eterogeneità della compagine studentesca si fa sentire sempre di più, è importante che il docente crei situazioni accoglienti e di supporto in cui gli studenti, con spaccati di vita differenti, si sentano valorizzati, incoraggiati a esprimere le proprie opinioni e a intraprendere situazioni di dialogo. Per farlo, è fondamentale affrontare pregiudizi, minacce e distrazioni che possono ostacolare il processo di apprendimento. Quindi, si va oltre la mera sicurezza degli ambienti fisici, adattando le attività alle esigenze e al background individuale degli studenti per favorire un ambiente favorevole all’apprendimento.

### **Indicazioni:**

- strutturare le lezioni in modo chiaro e lineare, fornendo indicazioni precise ed esempi specifici a supporto della comprensione;
- condividere con anticipo la calendarizzazione e il *timing* delle attività, così da consentire agli studenti di organizzarsi, anticipare e prepararsi adeguatamente;
- concordare la disponibilità di pause o *time-out* durante la lezione, per favorire la concentrazione e il benessere degli studenti;
- programmare momenti specifici (ad esempio durante le pause) dedicati al ricevimento e all'ascolto delle difficoltà incontrate dagli studenti rispetto all'ambiente di apprendimento, concordando insieme le modalità di risoluzione;
- creare spazi sicuri e anonimi attraverso cui gli studenti possano segnalare eventuali episodi di discriminazione senza timore di giudizio o ripercussioni;
- evitare pregiudizi nella formazione dei gruppi di lavoro, promuovendo configurazioni eterogenee che includano studenti con esperienze, competenze e background differenti;
- riflettere in un'ottica inclusiva sulla diversificazione dei contenuti e dei materiali d'esame, così da valorizzare e coinvolgere la pluralità di prospettive culturali, sociali e di genere presenti nella comunità studentesca;
- utilizzare un linguaggio plurale e attento, rispettoso e culturalmente sensibile in tutte le comunicazioni accademiche;
- fornire rubriche di valutazione chiare, con criteri esplicitati in modo trasparente, così da rendere evidenti le aspettative e ridurre al minimo interpretazioni soggettive.

**Esempio attività**

- Il docente crea una “box di riflessione”, in cui gli studenti possono inserire anonimamente dei biglietti con esperienze negative vissute o osservate durante il corso. Ogni settimana, il docente pesca un biglietto e chiede a due studenti, scelti a rotazione, di interpretare e di riflettere sulle emozioni della persona descritta e su possibili soluzioni per il futuro.
- Il docente propone attività di decostruzione di bias attraverso articoli, testi, studi di caso, discussioni guidate, role playing, etc., per favorire momenti di riflessione su pregiudizi e stereotipi impliciti.
- Il docente propone un “*role playing*” in cui ogni studente assume l’identità di una persona con caratteristiche diverse dalle proprie (per genere, cultura, disabilità, background economico) e affronta situazioni universitarie o lavorative mettendosi nei suoi panni.
- Dopo un esame o una prova scritta, il docente potrebbe dedicare alcune attività di revisione collettiva degli errori più comuni, con discussione aperta su come evitarli, invece di restituire solo i voti senza spiegazioni.
- Il docente può coinvolgere attivamente gli studenti Erasmus nei gruppi di lavoro collaborativi, offrendo loro l’opportunità di presentarsi, condividere informazioni sulla propria università e sul sistema educativo di provenienza. Favorire la rotazione periodica dei gruppi per ampliare le interazioni e promuovere una rete relazionale più estesa e inclusiva.
- Il docente potrebbe allestire uno scenario in cui un alunno con accento straniero viene interrotto o ignorato durante una discussione di gruppo. Si potrebbe poi avviare un’attività di *role-playing* della scena con riflessione in plenaria su emozioni, alternative comportamentali e rispetto delle differenze, facendo emergere i meccanismi di esclusione legati alla diversità linguistica.
- Il docente potrebbe proporre degli esercizi di scrittura libera, nei quali chiede ai suoi studenti di presentarsi scrivendo senza pensare, rileggere, cancellare e di continuare a scrivere per tutto il tempo dato (un minuto). Terminata la fase di scrittura, gli studenti dovranno scambiarsi, casualmente, le presentazioni prodotte così che ognuno avrà tra le mani l’elaborato di qualcun altro e dovranno leggere ciò che hanno tra le mani, interpretando quanto scritto dai compagni, mettendosi nei loro panni e, magari, rivedersi in quanto scritto.
- Ogni studente prepara una presentazione o una “scatola culturale” che rappresenta la propria cultura o un aspetto importante della propria identità. Gli altri partecipanti devono ascoltare e proporre domande aperte per favorire la comprensione reciproca.
- Ogni studente (o gruppo) presenta un piatto tipico della propria cultura d’origine. L’attività include una descrizione del piatto e del suo significato culturale, una presentazione orale con supporti visivi (slide, video, fotografie), una condivisione di aneddoti, curiosità, proverbi o usanze collegate e dei momenti di degustazione collettiva, laddove possibile.

## 2. Progettare opzioni per sostenere lo sforzo e la perseveranza

Nel contesto universitario, l’apprendimento è un processo complesso che richiede non solo la trasmissione di conoscenze, ma anche la creazione di condizioni che favoriscano l’impegno e la perseveranza degli studenti. Ogni studente affronta le difficoltà in modo diverso, influenzato da fattori personali, sociali e contestuali. Per favorire l’impegno e la persistenza, è fondamentale individuare obiettivi si-

gnificativi, offrire supporto, promuovere la collaborazione e fornire loro dei feedback continui durante lo svolgimento delle attività. Questi elementi aiutano gli studenti a rimanere concentrati sull'apprendimento e a sentirsi motivati a raggiungere i loro obiettivi.

## 2.1 Chiarire il significato e lo scopo degli obiettivi

Per sostenere l'impegno e la perseveranza degli studenti, è fondamentale che essi comprendano chiaramente l'obiettivo da raggiungere e il modo con il quale possa essere significativo per la loro professione futura e, più in generale, per la loro vita. Sarebbe utile evidenziare in maniera chiara e puntuale il significato e lo scopo che si vuole raggiungere, agganciandolo alle esperienze di vita dello studente o ancorandolo a casi di studio o a ricerche *evidence-based*. In questo modo, i contenuti studiati non restano astratti, basati sulla mera memorizzazione di date, eventi, metodologie e quant'altro, ma si propone una riflessione guidata sugli stessi per costruire una conoscenza utilizzabile.

### **Indicazioni:**

- presentare gli obiettivi di apprendimento del corso e delle singole lezioni in modo chiaro e accessibile, condividendoli attraverso il sito docente;
- iniziare ogni lezione con un breve riepilogo degli obiettivi, collegandoli a scenari reali e sottolineandone la rilevanza in prospettiva professionale e lavorativa;
- scomporre gli obiettivi a lungo termine in traguardi a medio termine, accompagnati da un monitoraggio periodico dell'apprendimento;
- fornire feedback specifici e strutturati a intervalli regolari, così da sostenere il percorso di miglioramento;
- favorire l'uso di strumenti di documentazione e monitoraggio, quali diari di apprendimento, portfolio e applicativi digitali (bacheche interattive, dashboard), che consentano agli studenti di riflettere sui progressi individuali e collettivi in momenti calendarizzati di confronto;
- proporre l'utilizzo di organizzatori temporali per pianificare il completamento delle attività e gestire in modo efficace il tempo dedicato allo studio;
- predisporre promemoria periodici e timer per le diverse attività, integrandoli nelle piattaforme *e-learning* di Ateneo (ad es. Moodle).

**Esempio attività**

- Il docente introduce il progetto finale chiedendo agli studenti di ideare una soluzione innovativa ancora mancante, ma che potrebbe rispondere a una necessità comune e avere un impatto significativo nella vita quotidiana. L'obiettivo del progetto viene chiaramente formulato, visualizzato su una bacheca digitale e suddiviso in obiettivi settimanali. Ogni studente si interroga su come la propria idea possa integrarsi nelle abitudini e nei contesti d'uso reali, tenendo conto di funzionalità, praticità e rilevanza. Durante il corso, il docente fornisce feedback costanti sulle proposte, incoraggiando discussioni e analisi di esempi di eccellenza, in relazione agli interessi e alle esigenze degli utenti.
- Il docente può creare una sezione dedicata sul Moodle di Ateneo o su una piattaforma di apprendimento nella quale pubblicare gli obiettivi del corso e delle singole lezioni in modo strutturato e facilmente accessibile.
- Il docente può includere delle slide iniziali nei propri corsi, con specifici obiettivi, evidenziando la loro rilevanza per la professione futura degli studenti.
- Il docente può avviare ogni lezione con un caso concreto legato agli obiettivi di apprendimento. Questa strategia permette di partire dalla discussione di casi studio per giungere allo studio della teoria.
- Il docente può riservare alcuni momenti durante la lezione per coinvolgere esperti esterni, invitare diversi professionisti del settore a testimoniare come gli argomenti del corso si applicano nella loro carriera.
- Il docente può proporre attività simulate e di *role-playing*, favorendo l'apprendimento esperienziale.
- Il docente può implementare strumenti digitali che mostrino ai singoli studenti e ai colleghi il loro avanzamento rispetto agli obiettivi prefissati (ad esempio, dashboard di progresso).
- Il docente può fornire degli schemi temporali o una timeline agli studenti per aiutarli nella gestione del tempo dedicato allo studio, con scadenze chiare per letture, esercizi e revisioni, integrando nel Moodle strumenti di reminder per le attività da completare, con notifiche che aiutino gli studenti nella gestione del tempo.
- Il docente può predisporre momenti dedicati agli studenti, organizzare brevi incontri online o in presenza per valutare i progressi e affrontare eventuali difficoltà.

## 2.2 Ottimizzare la sfida e il supporto

Nel contesto universitario, le sfide accademiche possono essere un potente motore di motivazione, ma la loro efficacia dipende dalla capacità di bilanciare il livello di difficoltà con un adeguato supporto. Il modello UDL evidenzia come gli studenti presentino una variabilità nelle risposte alla competizione e alla complessità dei compiti, rendendo fondamentale la progettazione di percorsi didattici flessibili.

Per mantenere alta la riuscita nel compito, l'ambiente di apprendimento deve supportare l'accesso, la partecipazione e il progresso verso obiettivi sempre più complessi. È importante progettare una varietà di strumenti e risorse per stimolare

il coinvolgimento, garantire sfide motivanti, ma allo stesso tempo accompagnare lo studente nella gestione del conflitto.

### **Indicazioni:**

- utilizzare feedback immediati, focalizzati su un locus esterno e modificabile, sottolineando che il successo dipende dall'adozione di strategie efficaci e dall'impegno e non da una presunta mancanza di abilità o capacità;
- adottare un linguaggio positivo, incoraggiante e motivante, capace di sostenere l'autoefficacia percepita degli studenti;
- progettare attività didattiche con livelli di difficoltà progressivi, che consentano agli studenti di scegliere la sfida più adeguata al proprio profilo di apprendimento;
- integrare strategie didattiche sfidanti e coinvolgenti, anche attraverso le tecnologie (ad es. *escape room*, *gamification*, narrazioni interattive, *debate*);
- incorporare attività che stimolino il pensiero creativo e divergente, come scenari aperti, *problem solving*, simulazioni, *problem-based learning*, *project-based learning* o l'analisi di dilemmi etici e sociali;
- favorire attività cooperative basate sulla sfida, introducendo elementi di *gamification* (punti, badge, classifiche) per rendere l'apprendimento più motivante;
- valorizzare eventi di partecipazione attiva (es. *Notte dei Ricercatori*), nei quali gli studenti collaborano per ideare e realizzare prodotti di ricerca;
- gestire gli impegni didattici su piattaforma digitale.

**Esempio attività**

- Il docente, in coerenza con gli obiettivi formativi prefissati, può strutturare la pagina della piattaforma *e-learning* organizzando gli impegni didattici e formativi suddivisi per coorte, al fine di favorire chiarezza, accessibilità e pianificazione condivisa.
- Nei corsi che prevedono elaborati scritti o progetti, il docente può suddividere il lavoro in fasi con feedback intermedi, riducendo il rischio di frustrazione e favorendo un miglioramento graduale.
- Durante le attività, il docente può fornire feedback immediati e strategici che evidenzino l'importanza dell'impegno e delle strategie adottate (es. "La tua analisi è ben strutturata, ma prova a riconsiderare questo aspetto per renderla ancora più efficace").
- Il docente propone attività con gradi di difficoltà crescente, permettendo agli studenti di scegliere il livello più adatto alle proprie competenze e di avanzare progressivamente.
- Il docente può offrire materiali di approfondimento facoltativi per coloro che vogliono cimentarsi in sfide più complesse.
- Il docente può organizzare dibattiti accademici su tematiche rilevanti in cui gli studenti difendono posizioni opposte su un tema di studio, migliorando il pensiero critico e argomentativo.
- Il docente può proporre un'attività di "narrazioni interattive", ideando scenari aperti in cui gli studenti devono prendere decisioni strategiche basate sulle conoscenze acquisite.
- Il docente può creare un sistema di premialità per il completamento di attività formative, incentivando l'apprendimento progressivo.
- Il docente può organizzare eventi intensivi (es. Hackathon accademici) in cui gli studenti lavorano a soluzioni innovative su temi di ricerca.
- Durante una lezione, il docente presenta esempi di figure professionali del settore che hanno superato ostacoli e difficoltà, stimolando una discussione costruttiva su come affrontare le sfide nel proprio percorso formativo.
- Promuovere tecniche di organizzazione e gestione del tempo come il *timeboxing*, ovvero una strategia di gestione del tempo basata su obiettivi, in cui è necessario completare le attività all'interno di un timebox; questo aiuta a scomporre gli obiettivi in micro obiettivi, fissando un tempo ragionevole per il loro raggiungimento.

### 2.3 Promuovere la collaborazione, l'interdipendenza e l'apprendimento collaborativo

Nel contesto universitario, l'apprendimento collaborativo rappresenta una strategia efficace per stimolare il pensiero critico, l'impegno e la costruzione di una conoscenza condivisa. Attraverso il confronto tra pari e il lavoro di gruppo, gli studenti hanno l'opportunità di esaminare problemi da prospettive diverse, sviluppando competenze trasversali fondamentali per il loro percorso accademico e professionale. La creazione di comunità di apprendimento favorisce un ambiente inclusivo in cui ogni studente si sente parte di un processo di crescita collettiva. L'interdipendenza tra pari, se ben strutturata, non solo migliora la comprensione dei contenuti, ma rafforza il senso di appartenenza e il supporto reciproco.

### Indicazioni:

- utilizzare strategie di *cooperative learning* (es. *Jigsaw*, *Think-Pair-Share*, *Group Investigation*, etc.) progettando attività che richiedono il contributo di tutti per essere completate con successo (interdipendenza di ruolo, compito o risorse) e assegnando ruoli specifici cognitivi e sociali a ciascun membro (es. facilitatore, organizzatore, relatore, ricercatore) al fine di garantire la partecipazione attiva e la responsabilità condivisa;
- prevedere momenti di valutazione reciproca (*peer assessment*) per riflettere sull'efficacia della collaborazione;
- integrare strategie didattiche che favoriscano l'apprendimento collaborativo;
- creare opportunità di tutoraggio fra pari in cui gli studenti possano aiutarsi reciprocamente;
- offrire spazi online finalizzati allo scambio e alla condivisione (es. gruppo social per il corso di laurea) e strumenti digitali per la collaborazione sincrona e asincrona (es. bacheche virtuali, moodle e cartelle condivise, forum e chat di discussione);
- dedicare del tempo a momenti di riflessione condivisa rispetto al percorso didattico e alle dinamiche di gruppo per favorire il senso di appartenenza;
- strutturare programmi di *peer tutoring* tra studenti di anni diversi;
- creare gruppi di studio autogestiti con supporto del docente;
- implementare *Problem-Based Learning* (PBL) e *Project-Based Learning* (PjBL) per sviluppare competenze pratiche e collaborative.

#### Esempio attività

- Gli studenti ricevono un caso pratico (es. un problema sociale, una situazione economica, un quesito scientifico) e, suddivisi in piccoli gruppi, devono analizzarlo, proporre soluzioni e presentarle agli altri in un confronto finale.
- Il docente può proporre un dibattito strutturato (*debate*). L'aula viene divisa in due gruppi con posizioni opposte su un tema neutro (es. il valore della ricerca interdisciplinare vs. specialistica). Con un moderatore che guida la discussione, ogni squadra deve preparare delle argomentazioni e rispondere alle obiezioni dell'altra.
- Gli studenti collaborano per creare un *output* comune, come un wiki, un glossario, una mappa concettuale o un articolo collettivo su un argomento di studio.
- Gli studenti ricevono un problema aperto e, con risorse limitate, devono proporre soluzioni innovative attraverso un processo strutturato di *brainstorming* e analisi.
- Gli studenti analizzano e discutono su dilemmi etici legati alla loro disciplina, confrontando prospettive diverse e cercando soluzioni equilibrate.

## 2.4 Favorire il senso di appartenenza e di comunità di apprendimento

Nel contesto universitario, la creazione di ambienti che promuovano un autentico senso di appartenenza e comunità è cruciale per favorire l'impegno e la perseveranza degli studenti. L'università non è solo un luogo di trasmissione del sapere, ma anche un contesto in cui gli studenti sviluppano competenze sociali, costruiscono relazioni e affinano la propria identità. Per favorire questo processo, è importante progettare attività e ambienti che consentano agli studenti di sentirsi valorizzati, supportati e connessi con gli altri.

### Indicazioni:

- accogliere gli studenti con rituali di inizio lezione (es. definizione delle parole chiave, discussione di una notizia della settimana, brevi check emotivi o sondaggi veloci), creando così un avvio riconoscibile e inclusivo;
- creare routine didattiche stabili (es. pause prefissate, momenti finali di discussione di gruppo), utili a favorire un senso di continuità e prevedibilità;
- valorizzare la conoscenza reciproca attraverso attività di confronto e condivisione, integrando materiali e tematiche che riflettono la pluralità culturale e personale degli studenti;
- promuovere un clima collaborativo in aula tramite attività di *team building* e momenti di socializzazione informale (es. scambio di auguri nelle festività, brevi conversazioni spontanee);
- integrare nella vita accademica eventi culturali e ricreativi promossi dal dipartimento e dall'ateneo (es. band universitarie, corsi di teatro, gruppi di lettura, feste di dipartimento), insieme ad attività di impegno sociale (es. piantumazione di alberi, letture nelle carceri);
- creare spazi di confronto e aggregazione sia fisici (aule studio, aree relax, spazi condivisi) sia virtuali (forum online, gruppi social, piattaforme collaborative), per favorire il dialogo e la coesione tra studenti, docenti e personale accademico;
- organizzare pratiche di accoglienza e orientamento (*welcome day*, tour dell'università) e servizi dedicati a specifici bisogni (programmi per matricole, tutorato didattico, supporto all'inclusione, accompagnamento alla tesi);
- nominare docenti di riferimento per aree disciplinari o specifiche iniziative (es. Erasmus, orientamento, inclusione), così da garantire un supporto personalizzato e puntuale;
- promuovere attività collaborative inter-dipartimentali (es. hackathon o laboratori progettuali) che favoriscano il lavoro congiunto tra studenti di diversi corsi di laurea;
- attivare sportelli di supporto ed eventi di sensibilizzazione volti a promuovere il rispetto delle differenze culturali, di genere e di funzionamento;

- rafforzare la partecipazione e il coinvolgimento degli studenti attraverso consigli studenteschi attivi nei processi decisionali e attività di co-progettazione didattica e dei servizi accademici;
- celebrare e valorizzare il contributo degli studenti istituendo premi e riconoscimenti universitari per l'impegno accademico, culturale e solidale.

#### *Esempio attività*

- Il docente può integrare, nel materiale di lettura o nelle risorse online, alcuni articoli, video e casi di studio che riflettono diverse prospettive culturali e sociali. Per esempio, presentare testi di autori provenienti da diversi contesti culturali.
- Si potrebbe organizzare un breve incontro informale prima delle festività in cui gli studenti possano scambiarsi auguri e riflessioni sul semestre.
- Oltre ai feedback individuali, il docente può organizzare alcune sessioni di feedback collettivo in cui gli studenti possono discutere sui risultati dei lavori di gruppo, confrontarsi sulle difficoltà incontrate e condividere le soluzioni adottate.
- Sarebbe utile creare gruppi di lavoro online attraverso piattaforme come Slack, Microsoft Teams o Google Meet, dove gli studenti possono collaborare in tempo reale su progetti, discutere idee e scambiarsi risorse utili.
- L'università può promuovere scambi tra studenti di diversi atenei per favorire il confronto tra realtà accademiche, arricchire competenze e condividere materiali, metodi di studio ed esperienze formative.

## 2.5 Offrire feedback orientati all'azione

Nel contesto universitario, la valutazione riveste un ruolo fondamentale nel processo di apprendimento. Un feedback di qualità potrebbe essere essenziale per supportare gli studenti nel loro percorso accademico, per mantenere alta la loro motivazione e l'impegno. La valutazione è più efficace quando il feedback è orientato all'azione, pertinente, costruttivo, accessibile, coerente e tempestivo. Qualunque tipo di feedback enfatizza lo sforzo e la pratica, favorendo abitudini di apprendimento di successo a lungo termine e indicazioni su come migliorarsi.

### **Indicazioni:**

- fornire dei feedback in maniera costante e frequente, durante il corso;
- programmare revisioni intermedie (es. fornire dei feedback durante la progettazione di un progetto);
- utilizzare piattaforme e strumenti digitali per lasciare commenti puntuali sugli elaborati e sui progetti degli studenti;
- fornire feedback orientati al compito, così da incentivare la revisione critica, lo sforzo, il miglioramento e il raggiungimento dell'obiettivo prefissato;

- offrire più formati di feedback: scritti (es. commenti su documenti, email), orali (colloqui individuali o di gruppo, discussioni a lezione, orario di ricevimento); visivi (schemi correttivi, annotazioni con colori o icone, mappe o infografiche);
- fornire feedback tenendo conto dei seguenti livelli (impostazione riprova): feedback di correzione o risultato (es. correttezza o meno del compito svolto), feedback di processo (es. spunti per riesaminare com'è stato svolto il lavoro), feedback di auto-valutazione (es. lo studente fa un bilancio su quello che ha imparato);
- fornire feedback che incoraggiano la perseveranza, che si concentrano sullo sviluppo dell'efficacia e della consapevolezza di sé e incoraggiano l'uso di supporti e strategie specifici di fronte alle sfide.

#### Esempio attività

- Durante il corso, i docenti possono fornire feedback settimanali o quindicinali su progetti o compiti in corso, invece di attendere la fine del semestre o della valutazione finale. Ad esempio, un docente può usare una piattaforma online per commentare i capitoli di una tesi o gli elaborati intermedi, indicando ciò che è stato fatto bene e le aree di miglioramento.
- Il docente può scrivere dei commenti su un documento condiviso in cui si evidenziano i punti di forza del lavoro svolto e le aree da migliorare (es. "Ottimo lavoro nell'introduzione, ma il paragrafo sui metodi di ricerca ha bisogno di maggiore chiarezza").
- Il docente può disporre alcune rubriche di valutazione con suggerimenti pratici. Per esempio, dopo un elaborato scritto, anziché limitarsi a segnalare gli errori, sarebbe necessario fornire delle indicazioni specifiche come: "Per rendere più chiaro il tuo argomento, prova a inserire un esempio concreto e una citazione a supporto".
- Il docente può dare dei feedback con domande guida. Per esempio, dopo una presentazione orale, si potrebbe informare lo studente in questa maniera: "Hai spiegato bene il concetto, ma come potresti coinvolgere di più il pubblico? Potresti aggiungere un'immagine o una domanda per stimolare la riflessione?".
- Dare agli studenti dei modelli ed esempi di buone pratiche. Se uno studente fa fatica a scrivere una relazione, si potrebbe mostrare un esempio ben strutturato della stessa e spiegare passo dopo passo cosa rende efficace il testo.
- Il docente potrebbe utilizzare differenti strategie di auto-valutazione e di *peer feedback*. Sarebbe opportuno chiedere agli studenti di rivedere il proprio lavoro seguendo una checklist con criteri chiari, oppure di fornire suggerimenti costruttivi ai compagni, es. "Il tuo argomento è ben sviluppato, ma potresti migliorare la coerenza tra i paragrafi inserendo connettivi logici".
- Durante un'attività in aula, il docente può spiegare allo studente la motivazione per la quale il compito che ha svolto si può migliorare, dando dei suggerimenti specifici e immediati, es. "Prova a riformulare questa frase in modo più chiaro, magari usando un linguaggio più semplice".
- Il docente può utilizzare alcuni strumenti tecnologici per dare dei feedback personalizzati (es. Google Docs con commenti, oppure registrazioni vocali di feedback) per fornire suggerimenti dettagliati e immediati.
- Il docente può utilizzare storie di successo e modelli di perseveranza, organizzare incontri o tavole rotonde con ex studenti o professionisti che raccontino le difficoltà affrontate e superate nel proprio percorso universitario e professionale. Le loro testimonianze offrono modelli positivi di perseveranza e stimolano riflessioni utili agli studenti, che possono porre domande e confrontarsi su strategie per affrontare sfide simili nel proprio percorso.

### 3. Progettare opzioni per la gestione delle emozioni

Nel contesto universitario, è fondamentale che la didattica consideri la dimensione emotiva degli studenti, poiché le emozioni influiscono profondamente sul processo di apprendimento. La capacità di riconoscere, regolare e comprendere le proprie emozioni, così come entrare in empatia con gli altri, sono competenze che vanno sviluppate e supportate in modo esplicito.

#### 3.1 Riconoscere aspettative, convinzioni e motivazioni

Nel contesto universitario, l'autoregolazione è un elemento cruciale per il successo degli studenti, poiché riguarda la capacità di gestire autonomamente l'apprendimento, di stabilire obiettivi chiari e di sviluppare la motivazione necessaria per raggiungerli. Inoltre, lavorare sull'autoregolazione permette di sperimentare un senso di autoefficacia che porta lo studente a sentirsi parte attiva nel proprio percorso di formazione. È importante che gli studenti conoscano ciò che li motiva, sia intrinsecamente sia estrinsecamente. Per far ciò, è necessario che i docenti stabiliscano obiettivi che ispirino fiducia e senso di appartenenza nell'apprendimento e che siano realistici e raggiungibili. Se da un lato è fondamentale nutrire aspettative alte e positive sul raggiungimento degli obiettivi, altrettanto importante è supportare gli studenti nei momenti di frustrazione e di ansia e spronarli a sviluppare fiducia in sé stessi.

##### **Indicazioni:**

- supportare gli studenti nei momenti di difficoltà, favorendo lo sviluppo di resilienza e fiducia nelle proprie capacità attraverso strategie di sostegno mirate;
- utilizzare strumenti organizzativi e motivazionali (prompt, promemoria, guide, rubriche, checklist) per aiutare a gestire l'ansia nelle situazioni di sfida, prolungare i tempi di concentrazione, stimolare l'autoriflessione e prevenire frustrazioni;
- fornire opportunità di tutorato o *mentoring*, così da accompagnare gli studenti nella definizione di obiettivi personali realistici e adeguati, che tengano conto dei punti di forza e delle aree di miglioramento individuali;
- promuovere momenti strutturati di autoriflessione e autovalutazione, ad esempio attraverso rubriche e checklist per monitorare i progressi e valutare i processi di apprendimento;

- analizzare con gli studenti le aspettative, esplicite e implicite, stabilite dall'ambiente accademico, riflettendo sul ruolo che pregiudizi e stereotipi possono avere nel creare barriere;
- offrire rinforzi positivi e prevedere pause brevi, per sostenere la motivazione e mantenere il benessere durante lo studio o le prove;
- incoraggiare la riflessione su di sé e sulle proprie convinzioni, anche attraverso esercizi che richiedono di riformulare gli obiettivi in parole proprie e di ripeterli periodicamente, così da rafforzare la focalizzazione;
- utilizzare sondaggi o altri strumenti di rilevazione rapida per adattare le attività agli interessi, ai bisogni e alle preferenze degli studenti.

#### Esempio attività

- Gli studenti devono sviluppare un progetto pratico legato a un'esigenza reale dell'Ateneo. All'inizio compilano un questionario di autovalutazione sulle proprie competenze, aspettative e possibili difficoltà. Il docente fornisce checklist e rubriche per guidare il processo, aiutandoli a suddividere il compito in obiettivi concreti e raggiungibili. Ogni settimana, gli studenti riflettono sui progressi attraverso un diario di apprendimento e ricevono feedback personalizzati. Inoltre, sessioni di *peer mentoring* permettono loro di confrontarsi su sfide comuni e strategie per superarle.
- Sarebbe utile creare delle infografiche o delle schede riassuntive con strategie per affrontare lo stress accademico, disponibili su Moodle o altre piattaforme.
- Potrebbe essere efficace insegnare strategie come la respirazione controllata, il *time blocking*, le tecniche di rilassamento, la *mindfulness*, etc. per ottimizzare la concentrazione durante il compito e/o lo studio.
- All'interno dello stesso corso di studi, sarebbe opportuno creare un sistema in cui studenti più esperti sostengano le matricole a definire obiettivi realistici e sviluppare strategie di apprendimento efficaci (*peer tutoring, mentoring*).
- Sarebbe utile concordare degli incontri periodici con il docente o tutor accademico, dedicati al confronto sugli obiettivi personali e sulle difficoltà incontrate.
- Sarebbe utile mettere a disposizione degli studenti risorse pratiche, come video, articoli o sessioni di consulenza, per aiutarli a gestire l'ansia legata agli esami e la procrastinazione. Questo potrebbe includere tecniche di gestione del tempo, strategie per la riduzione dello stress e la promozione dell'autodisciplina.
- Il docente potrebbe chiedere agli studenti di scrivere una lettera indirizzata al loro "io futuro", descrivendo le sfide che stanno affrontando, le strategie che vogliono usare e i loro obiettivi personali. Sarebbe poi opportuno riaprire la lettera dopo un periodo di tempo per riflettere sui progressi compiuti.
- Il docente crea una sessione di "*vision board*" dove gli studenti rappresentano graficamente i propri obiettivi accademici e professionali seguita da confronti con il gruppo.

### 3.2 Sviluppare la consapevolezza di sé e degli altri

Nella didattica universitaria, è necessario tener conto di una serie di variabili (esistenziali, personali, sociali) che coinvolgono gli studenti. È utile creare un ambiente rivolto alla prosocialità, in modo tale da supportare lo sviluppo della consapevolezza sociale, aiutando gli studenti a comprendere i punti di vista degli altri, rispettando le diversità culturali e creando spazi sicuri per ogni identità. È fondamentale offrire opportunità per gestire ed elaborare le emozioni e riflettere su punti di forza e sfide. Strumenti come promemoria, modelli e checklist aiutano gli studenti a scegliere strategie adattive per gestire le emozioni, affrontando sia eventi esterni (ad esempio, ansia sociale) che interni (ad esempio, ansia o ruminazione).

#### **Indicazioni:**

- fornire feedback differenziati per la gestione della frustrazione, per la gestione del supporto emotivo esterno e interno;
- proporre attività di simulazione della vita reale per lavorare sulla capacità di adattamento e di autoregolazione;
- creare opportunità per gli studenti di riflettere sulle interazioni sociali;
- proporre attività utili all'apprezzamento delle proprie e altrui risorse personali, culturali e linguistiche (ad esempio, esponendo autoritratti realizzati dagli studenti, creando spazi per gruppi di affinità, condividendo note di apprezzamento con colleghi e pari);
- proporre momenti di *mindfulness* prima o dopo l'attività da svolgere;
- proporre strumenti di autoregolazione emotiva;
- spronare gli studenti a creare dei diari per tenere conto del loro andamento accademico;
- proporre la scrittura di diari di bordo nei quali riflettere personalmente sulle proprie sfide, sulle proprie emozioni e su ciò che hanno imparato;
- proporre attività di *role playing*;
- introdurre la figura professionale del *Life Coaching* in università finalizzata ad accompagnare la persona nel suo cammino di crescita personale.

*Esempio attività*

- Gli studenti partecipano a una discussione su un tema di attualità che coinvolge diverse prospettive e sensibilità. Prima dell'incontro, ogni studente compila una checklist per esplorare le proprie emozioni relative all'argomento, identificando eventuali preconcetti o insicurezze. Successivamente, si svolge una discussione guidata da domande stimolo, durante la quale gli studenti analizzano il tema da punti di vista differenti. Alla fine, vengono invitati a riflettere sull'impatto emotivo della conversazione e su come la loro comprensione dell'argomento sia cambiata, con l'obiettivo di sviluppare una maggiore consapevolezza delle prospettive altrui.
- Il docente del corso potrebbe creare momenti dedicati alla "mostra di autoritratti e delle storie personali". Gli studenti possono condividere esperienze personali o culturali per valorizzare le diversità presenti in aula.
- Il docente potrebbe dedicare alcuni momenti alla creazione di spazi di dialogo per favorire il senso di appartenenza e il rispetto delle diverse identità, per rafforzare i gruppi di affinità e gli spazi di confronto.
- Sarebbe utile proporre attività di scambio interculturale, che prevedano il confronto tra studenti di background diversi, come la condivisione di tradizioni o esperienze accademiche internazionali.
- Per lavorare sulla capacità di adattamento e sulla gestione emotiva, il docente potrebbe far esercitare gli studenti con simulazioni di scenari accademici o professionali in cui gli studenti devono rispondere a situazioni difficili.
- Il docente potrebbe far lavorare gli studenti su progetti di gruppo con ruoli assegnati. In questa maniera, ciascuno studente assume un ruolo specifico per favorire la comprensione delle dinamiche di squadra e la gestione delle emozioni nel lavoro di gruppo.
- Molti studenti provano ansia quando devono esporre il proprio lavoro davanti alla classe o sostenere un esame orale. Per aiutarli a sviluppare fiducia in sé stessi e migliorare le loro capacità comunicative, il docente può proporre un'attività di *public speaking* in piccoli gruppi. Dapprima, ogni studente prepara una breve presentazione su un argomento a scelta e la espone davanti ai compagni, che forniscono un feedback costruttivo sulla chiarezza, sul linguaggio del corpo e sull'efficacia comunicativa.
- Dopo un lavoro di gruppo, è utile che lo studente si prenda un momento di riflessione personale, per analizzare emozioni, comportamenti e reazioni, considerando fattori interni ed esterni. Riflettere anche sul vissuto altrui favorisce empatia e consapevolezza delle dinamiche interpersonali.
- Gli studenti potrebbero creare una playlist "Io e gli Altri" per conoscersi meglio. Ogni studente può scegliere due brani: una canzone che parla di chi è e come si sente, una canzone che descrive una relazione significativa con un compagno.
- Il docente può aiutare gli studenti a sviluppare una maggiore consapevolezza di sé attraverso la pratica della *mindfulness*, della meditazione e delle tecniche di rilassamento, attraverso la partecipazione a sessioni che includono: esercizi di respirazione per favorire la concentrazione e ridurre lo stress ed esercizi di meditazione guidata per esplorare emozioni e pensieri.

### 3.3 Promuovere la riflessione individuale e collettiva

Nel contesto universitario, è fondamentale creare opportunità per la riflessione individuale e collettiva, poiché ciò favorisce lo sviluppo della competenza emotiva e metacognitiva degli studenti. Per molti studenti, il fatto di riconoscere di stare facendo progressi verso un obiettivo è altamente motivante. Al contrario, uno dei fattori chiave della perdita di motivazione è proprio la mancanza di supporto per coloro che non sanno riconoscere i progressi individuali o collettivi. È importante, quindi, che gli studenti dispongano di più modelli e supporti di diverse tecniche di autovalutazione e di gruppo, in modo da poter identificare e scegliere quelle ottimali.

#### **Indicazioni:**

- fornire agli studenti dei feedback durante un'attività;
- progettare delle liste di controllo affinché gli studenti possano sentirsi guidati nell'apprendimento o nello svolgimento di un compito;
- progettare strumenti utili per la visualizzazione dei feedback, per la tracciabilità dei propri progressi;
- favorire ricevimenti sia individuali che di gruppo stimolando la riflessione riguardo a difficoltà, progressi e obiettivi;
- proporre la scrittura di diari riflessivi, di attività volte alla metacognizione e all'autovalutazione;
- progettare momenti di feedback tra pari;
- dedicare momenti di focus group;
- progettare attività che incoraggiano la riflessione metacognitiva, includere attività che stimolino gli studenti a riflettere su come apprendono, quali strategie utilizzano e come potrebbero migliorare.

**Esempio attività**

- Gli studenti esplorano un concetto complesso legato alla materia di studio. Ogni studente ha l'opportunità di tracciare i propri progressi, annotando le difficoltà iniziali, le conoscenze acquisite e gli aspetti che richiedono ulteriori approfondimenti, riflettendo sul proprio percorso di apprendimento. In gruppo, gli studenti condividono le proprie esperienze e il docente fornisce feedback sui punti chiave e sulle argomentazioni, stimolando i partecipanti a riconoscere i progressi fatti e le aree di miglioramento.
- Prima di una presentazione o di un progetto scritto, gli studenti possono ricevere una lista di controllo con criteri specifici (ad esempio: "Verifica se il tuo lavoro risponde alle domande principali", "Controlla la coerenza della tua tesi", "Rileggi il tuo lavoro per eventuali errori grammaticali"). In questo modo, gli studenti possono autovalutarsi e rivedere i loro compiti prima della consegna finale.
- Il docente può proporre attività di scrittura riflessiva su casi di studio con una conseguente riflessione su come il proprio pensiero si è evoluto nel tempo.
- Il docente può dedicare dei momenti alle discussioni su esperienze di apprendimento. Gli studenti condividono in gruppo strategie che hanno funzionato e aspetti su cui migliorare, sviluppando consapevolezza metacognitiva.
- Il docente, dopo la lezione, può decidere di riservare momenti di confronto tra pari, attività di revisione reciproca in cui gli studenti forniscono feedback sui lavori dei colleghi, riflettendo sulle proprie e altrui strategie di apprendimento.
- Il docente dedica del tempo ai focus group tematici. Queste discussioni strutturate sono utili per spingere gli studenti ad analizzare le proprie esperienze di apprendimento e condividere strategie efficaci.
- Il docente può avviare attività di *peer feedback* strutturato, ovvero di scambio di commenti tra studenti basato su criteri forniti dal docente per garantire un riscontro costruttivo.
- Il docente può fornire un riscontro specifico, un feedback individualizzato, durante il corso, evidenziando progressi e aree di miglioramento.
- Il docente potrebbe utilizzare dei *dashboard* di progresso (Moodle, bacheche virtuali) per permettere agli studenti di visualizzare il proprio avanzamento nel corso. Questi strumenti favoriscono la consapevolezza del percorso di apprendimento, aiutano a individuare aree da migliorare e offrono feedback immediati, promuovendo un apprendimento dinamico e personalizzato.
- Il docente può prevedere un momento dopo una prova o un progetto complesso per riflettere insieme sugli errori, sulle strategie adottate e su come migliorare.
- Gli studenti potrebbero creare brevi episodi podcast in cui raccontano momenti significativi del loro percorso universitario, parlando delle difficoltà incontrate, dei successi ottenuti e della crescita personale. Questi episodi possono poi essere condivisi mediante piattaforme online.

### 3.4 Esercitare l'empatia e le pratiche di risoluzione dei conflitti attraverso l'analisi dell'errore

Le pratiche riparative (*restorative practices*) rappresentano una filosofia educativa e organizzativa che pone le relazioni al centro dell'apprendimento, della crescita personale e del benessere del contesto universitario. Si basano su strategie proattive volte a costruire un forte senso di comunità, promuovere relazioni significative e ridurre i conflitti attraverso il dialogo e la responsabilizzazione. L'obiettivo è promuovere competenze relazionali ed emotive, la gestione pacifica dei conflitti, la

comunicazione non violenta, un senso di sicurezza e di comunità, rispetto e benessere. La promozione dell'approccio *restorative*, attraverso l'attivazione di pratiche come la mediazione tra pari, il *circle time*, le *restorative conferences*, gli *student group conferences* e i *community-building circles*, può rappresentare un modello non solo finalizzato alla riparazione del danno in caso di conflitti e comportamenti scorretti, ma anche alla costruzione e al rafforzamento delle relazioni, nonché allo sviluppo di competenze relazionali e personali come l'empatia, l'assertività e l'autoefficacia.

### **Indicazioni:**

- sviluppare strategie per la gestione dei conflitti nei gruppi di lavoro accademici, favorendo la capacità di mediazione, la negoziazione collaborativa e il rispetto delle differenze, in vista sia della riuscita delle attività formative sia della futura esperienza professionale;
- condurre riflessioni guidate sulle proprie emozioni all'interno di spazi strutturati (seminari, workshop, laboratori), così da promuovere la consapevolezza emotiva e la regolazione affettiva nei contesti di apprendimento universitario;
- promuovere competenze socio-emotive fondamentali per la vita accademica e professionale, come la cooperazione, la resilienza, la gestione dello stress e la capacità di lavorare in gruppo, in coerenza con i profili di cittadinanza e occupabilità;
- proporre attività dedicate all'ascolto attivo, valorizzandolo come competenza trasversale indispensabile sia nelle dinamiche accademiche (discussioni, lavori di gruppo, relazioni con i docenti) sia nei futuri contesti lavorativi;
- organizzare seminari di sensibilizzazione alle differenze culturali, sociali e di genere, offrendo spazi di ascolto e dialogo sulle esperienze personali degli studenti e delle studentesse, al fine di consolidare un ambiente universitario inclusivo e rispettoso;
- proporre esercizi di scrittura riflessiva e anonima, in cui gli studenti possano esprimere le proprie emozioni e condividerle, se lo desiderano, in momenti di discussione collettiva, così da rafforzare la consapevolezza di sé e il senso di comunità;
- educare all'empatia e alla riflessione attraverso metodologie esperienziali, come l'analisi di casi di studio, laboratori di cinema, attività di *role playing* o teatro, *circle time*, mediazione tra pari, progetti di volontariato, gruppi di discussione intergenerazionali e workshop sulle competenze relazionali (es. gestione dei conflitti, comunicazione interculturale).

**Esempio attività**

- Talvolta gli studenti ritengono di essere stati valutati ingiustamente in un esame e manifestano il loro disagio in modo aggressivo durante una lezione, causando tensione in aula. In questo caso per esempio, il docente potrebbe offrire un'opportunità di revisione dell'esame con un feedback dettagliato, mentre gli studenti si impegnano a rispettare delle modalità più costruttive di espressione delle proprie opinioni in futuro.
- Uno studente viene segnalato per plagio dopo che un software anti-plagio rileva intere sezioni copiate senza corretta citazione. Il docente, invece di applicare subito una sanzione disciplinare, potrebbe avviare un colloquio per comprendere le motivazioni dello studente (es. pressione accademica, difficoltà nella gestione del tempo, scarsa conoscenza delle norme di citazione) e fargli riconoscere l'impatto della sua azione sull'integrità accademica. Come soluzione riparativa, lo studente può riscrivere l'elaborato seguendo le corrette pratiche e frequentare un workshop sulla citazione. Questo approccio favorisce la consapevolezza dell'errore, la riparazione del danno e la prevenzione di future violazioni.
- In un progetto di gruppo, una studentessa Erasmus si sente esclusa perché gli altri studenti comunicano solo nella loro lingua madre, senza coinvolgerla. Dopo aver segnalato il problema al docente, si potrebbe organizzare una riunione per affrontare la situazione e individuare soluzioni pratiche, come alternare le lingue, assegnare ruoli che valorizzino tutti i contributi e partecipare a incontri interculturali.
- Attraverso azioni di benvenuto e *mentoring* tra pari, le pratiche di restauro facilitano l'integrazione di studenti Erasmus o matricole, favorendo la creazione di reti di supporto e riducendo il senso di isolamento.
- Gli studenti vengono divisi in gruppi e lavorano su un caso di studio che simula una situazione di conflitto in un contesto collaborativo. L'attività inizia con un "cerchio di emozioni", in cui ogni membro condivide la propria esperienza rispetto alla dinamica del gruppo, praticando l'ascolto attivo senza interruzioni. L'obiettivo è sviluppare l'empatia, comprendendo le emozioni altrui e riconoscendo l'importanza della comunicazione efficace. Successivamente, i gruppi analizzano il caso di studio, identificando le cause del conflitto e sviluppando strategie per ristabilire un clima di fiducia e collaborazione. Vengono applicate tecniche di risoluzione dei conflitti, mediazione e ascolto attivo. L'attività si conclude con una riflessione collettiva in cui gli studenti discutono su come le competenze apprese possano essere utili in contesti professionali e accademici, migliorando il lavoro di squadra e favorendo ambienti collaborativi e inclusivi.
- Il docente potrebbe proporre attività che simulano una possibile controversia accademica reale (es. divisione dei compiti in un progetto di gruppo). Gli studenti, ciascuno con specifici ruoli, devono riuscire a risolvere il conflitto tenendo conto delle esigenze di tutti.
- Il docente potrebbe riservare momenti dedicati alla visione di cortometraggi o film inerenti a tematiche legate alla diversità, alla discriminazione o alla cooperazione.
- Gli studenti dovrebbero essere spronati a discutere in maniera costruttiva sulle emozioni suscitate dal materiale audiovisivo visionato e sulle strategie efficaci a migliorare l'empatia nella propria realtà accademica e lavorativa.
- Il docente propone scenari che simulano interazioni tra persone con background culturali, sociali o di genere differenti.
- Gli studenti, seguendo la metodologia del *circle time*, condividono un'esperienza in cui sono stati protagonisti di un conflitto in un contesto accademico o lavorativo. Si pratica l'ascolto attivo senza interruzioni, così che ogni studente possa riflettere sulle proprie emozioni e sulle possibili soluzioni che avrebbero potuto arrestare la situazione di conflitto. Il docente guida la discussione verso strategie di risoluzione collaborativa.
- Il docente invita gli studenti a creare una cartolina emotiva utilizzando una foto scattata da loro, un disegno, un collage o una pittura, accompagnata da un breve testo che racconti un conflitto o un errore vissuto o osservato. Le cartoline vengono consegnate in forma anonima (sia fisicamente che online) e successivamente condivise e discusse in piccoli gruppi.



## Progettare molteplici mezzi di Rappresentazione

*Fabio Bocci, Barbara De Angelis, Ines Guerini, Philipp Botes,  
Martina De Castro, Andreina Orlando\* Barbara Centrone*

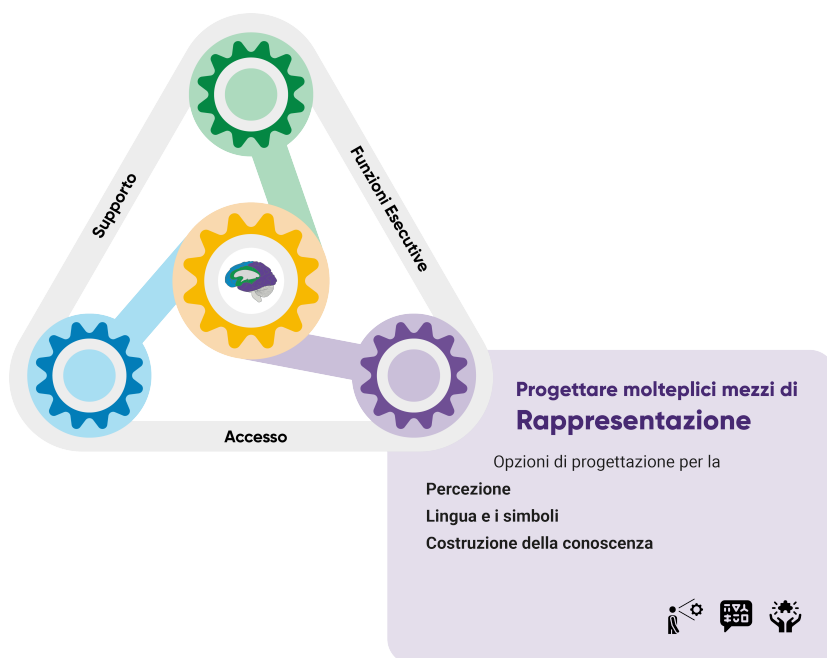
(Università di Roma Tre)

*Aurora Bulgarelli*

(Università degli Studi Link)

*Virginia Benedetti*

(Università degli Studi di Macerata)



Il principio della rappresentazione nell'apprendimento si basa sul riconoscimento che gli individui differiscono nelle modalità di percezione, comprensione ed elaborazione delle informazioni. Queste differenze derivano da una pluralità di fattori personali, di appartenenza culturale, quindi identitari, ed esperienziali. Per garantire un accesso equo e significativo ai contenuti educativi, è necessario adot-

tare strategie di rappresentazione diversificate, che favoriscano la comprensione e la costruzione di conoscenza da parte delle persone. Una progettazione didattica inclusiva deve prevedere modalità di presentazione dei contenuti che non si limitino esclusivamente al canale verbale, ma che integrino diversi codici comunicativi, quali simboli, immagini, suoni, mediatori tattili e rappresentazioni grafiche. Il tutto non in modalità meramente alternativa ma, per l'appunto, realmente integrata. In tal senso, laddove possibile, è opportuno ricorrere anche a sistemi di comunicazione visivo-gestuale, come la Lingua dei Segni Italiana (LIS), e a strumenti della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), per garantire la più ampia fruibilità dei contenuti. Inoltre, un'adeguata rappresentazione dell'informazione implica un'attenta considerazione della pluralità di prospettive culturali, identitarie e conoscitive presenti nella società. L'apprendimento e il trasferimento delle conoscenze risultano più efficaci quando i contenuti vengono proposti attraverso molteplici rappresentazioni, poiché ciò consente di stabilire connessioni sia all'interno di un concetto sia tra concetti differenti. In sintesi, non esiste un'unica modalità di rappresentazione ottimale per chi apprende; pertanto, la progettazione educativa deve garantire una pluralità di opzioni, promuovendo un accesso equo all'apprendimento e valorizzando la diversità dei processi cognitivi e delle esperienze culturali.

È cruciale riconoscere che il linguaggio e i simboli non sono mai neutrali: essi riflettono i contesti culturali, sociali in cui si applicano, con una ricaduta sui contenuti disciplinari, tale per cui emergono e possono veicolarsi pregiudizi impliciti che influenzano il modo in cui le persone accedono alle informazioni e le interpretano. Inoltre, il posizionamento identitario - individuale e collettivo - di tutte le persone coinvolte nel processo di apprendimento gioca un ruolo determinante nel modellare le esperienze educative. Le identità culturali, linguistiche, di genere e sociali - così come la loro percezione sia da parte dei singoli in riferimento al loro posizionamento identitario, sia della comunità rispetto a questo - influenzano non solo il modo in cui i contenuti vengono percepiti, ma anche il modo in cui vengono trasmessi e valorizzati.

## 1. Opzioni per la percezione

Considerando le specifiche caratteristiche individuali che potrebbero influire sul modo in cui si preferisce che l'informazione sia veicolata, è necessario presentare i contenuti di apprendimento attraverso modalità multiple e differenti. Ciò ga-

rantisce anche una certa autonomia nella fruizione dei contenuti. Pertanto, è imprescindibile ricorrere non solo al canale uditivo, ma anche a quello tattile e visivo. Rispetto a quest'ultimo, è importante specificare che la visualizzazione delle informazioni influisce sul modo in cui esse vengono percepite e, quindi, comprese.

### 1.1 Favorire opportunità per personalizzare la presentazione delle informazioni

Il testo stampato ha delle specifiche regole editoriali inflessibili (layout, dimensione, ecc.) che influiscono sulla fruibilità di chi legge, diversamente a quelle digitali in cui, ad esempio, è possibile intervenire anche modificando la grandezza del testo (funzione di zoom) e/o attraverso delle animazioni per enfatizzare le parti più importanti. Per le informazioni scritte giocano, dunque, un ruolo importante i colori, il contrasto con lo sfondo, l'ingrandimento, il layout della pagina. A riguardo, le norme per scrivere nel linguaggio facile da leggere e da capire (*lingua facile*) consentono di presentare le informazioni in una modalità accessibile a chiunque. Anche in ambito digitale giocano un ruolo importante i colori, il contrasto con lo sfondo, la disposizione degli elementi nella pagina (layout), e le possibilità di personalizzazione dell'interfaccia. Nei materiali digitali, la stessa informazione può essere riorganizzata, ingrandita, messa in risalto attraverso colori o elementi dinamici o persino nascosta, in base alle preferenze dell'utente. Questa flessibilità consente non solo di aumentare la chiarezza percettiva e la rilevanza dei contenuti, ma anche di adattarli alle differenti esigenze di studenti con stili di apprendimento, abilità e bisogni diversi.

È però fondamentale ricordare che “digitale” non equivale automaticamente ad “accessibile”: molti contenuti digitali risultano comunque spesso inaccessibili se le funzioni di accessibilità non sono state previste in fase di progettazione. È per questo motivo che risulta essenziale una progettazione consapevole e inclusiva fin dalle prime fasi di sviluppo dei materiali.

#### **Indicazioni:**

- personalizzare l'esperienza delle persone coinvolte offrendo opzioni per modificare: carattere, dimensione, interlinea e spaziatura; colori di sfondo e del testo; volume e velocità della riproduzione audio; tempo e ritmo di animazioni, video e simulazioni; disposizione e ordine degli elementi visivi;
- integrare immagini, tabelle e grafici in formati ridimensionabili e ad alto contrasto, evitando l'uso esclusivo del colore per trasmettere informazioni.

- rendere accessibili tutte le informazioni presentate, attraverso l'uso di testi alternativi per immagini, didascalie chiare, descrizioni vocali, pulsanti ben etichettati e leggibili anche dai lettori di schermo;
- garantire la fruibilità dei contenuti da tablet, smartphone e dispositivi mobili, utilizzando layout responsivi, caratteri scalabili e interfacce *touch-friendly*;
- favorire la collaborazione tra docenti e studenti nella scelta e nell'adattamento degli strumenti digitali, per rispondere meglio alle diverse esigenze educative.

#### Esempio attività

- Le informazioni di carattere generale (modalità d'esame, frequenza lezioni, inviti a convegni/seminari/uscite sul territorio...) vengono presentate dal docente a lezione e sulla piattaforma moodle in *lingua facile (easy to read)*.
- Le informazioni di carattere generale (modalità d'esame, frequenza lezioni, inviti a convegni/seminari/uscite sul territorio...) vengono tradotte e presentate a lezione e sulla piattaforma moodle sotto forma di pittogrammi (CAA).
- Il docente fornisce un contenuto didattico (es. una scheda PDF o un sito) privo di accessibilità. Gli studenti devono trasformarlo in una versione accessibile: testo selezionabile, immagini con descrizione, colori ad alto contrasto, layout *mobile-friendly*.
- Il docente propone agli studenti un'attività di revisione collaborativa di una presentazione PowerPoint del corso. In piccoli gruppi, gli studenti individuano criticità legate a contrasto, dimensione dei caratteri, uso del colore, testi alternativi per immagini.
- Il docente mette a disposizione materiali (slide, articoli, ecc.) che prevedono un tempo di lettura non molto lunga e, pertanto, possono essere visualizzati anche mediante i dispositivi mobili.
- Il docente, in alcuni casi si può avvalere della *lingua facile*, prediligendo l'impiego della forma attiva invece di quella passiva, della forma affermativa invece di quella negativa o dell'indicativo invece del congiuntivo. Si serve unicamente di frasi principali semplici contenenti un'unica informazione, scritte su una sola riga. Le espressioni linguistiche complesse sono evitate o spiegate e i concetti astratti esemplificati.

## 1.2 Supportare molteplici modalità di percezione delle informazioni

L'idea di fondo è che chiunque posseda delle aree di forza cognitive – e, di conseguenza, percettive – delle quali occorre tenere conto e dalle quali bisogna partire per progettare qualsiasi percorso d'insegnamento-apprendimento. Dalla letteratura, infatti, sappiamo che la persona è motivata ad avvicinarsi a un nuovo insegnamento universitario quando sente di essere competente e di possedere le risorse necessarie per raggiungere il successo formativo. Al fine di assicurare a ogni apprendente una propria forma di eccellenza cognitiva, si propone di favorire l'accesso a un nuovo argomento attraverso una molteplicità di *entry points* (punti di accesso). Questi potevano essere di tipo narrativo (storie e narrazioni scritte e orali sul tema proposto), numerico/quantitativo (statistiche, grafici, riflessioni ed espe-

rienze numeriche), logico (attivando processi deduttivi di ragionamento e di *problem solving*), esistenziale (mettendo in evidenza gli aspetti filosofici di un concetto), estetico (sollecitando la conoscenza sensoriale – visiva, uditiva e tattile – e le esperienze artistiche); esperienziale o manipolativo (prevedendo momenti laboratoriali, nei quali si agisce direttamente sugli oggetti o si realizzano prodotti); sociale (lasciando spazio all’esame delle questioni sociali implicate nell’argomento, dando anche la possibilità di sperimentare approcci collaborativi e introspettivi). Allo stesso modo, gli *exit point*, i punti di uscita – la fase di verifica, per intenderci – deve essere personalizzata sulla base delle skills degli/delle apprendenti. Tuttavia, per garantire l’equità dell’accesso all’apprendimento, non basta differenziare i percorsi cognitivi, ma è necessario anche adottare strategie inclusive e multisensoriali nella presentazione delle informazioni. Immagini, grafici, animazioni, video e testi sono strumenti didattici potenti, ma non sempre risultano accessibili a tutti. Studenti con disabilità visive, difficoltà intellettive o poca familiarità con certi codici visivi possono incontrare ostacoli nella comprensione dei contenuti. Le rappresentazioni visive, in particolare, richiedono competenze interpretative specifiche e spesso implicite, che non tutti possiedono. Per questo è fondamentale offrire sempre alternative accessibili: descrizioni testuali o vocali, modelli tattili o tridimensionali, segnali sonori che supportino la fruizione dei contenuti visivi. Anche il testo scritto, pur nella sua apparente universalità, richiede attenzione: deve essere compatibile con *screen reader*, redatto secondo standard accessibili e facilmente convertibile in formato audio. Analogamente, il suono, pur essendo un potente veicolo di significato, non è accessibile a tutti: ogni contenuto trasmesso oralmente dovrebbe essere accompagnato da eventuali trascrizioni, sottotitoli o rappresentazioni visive delle informazioni veicolate, tenendo certamente in conto quanto ci dice la teoria del carico cognitivo.

### **Indicazioni:**

- utilizzare contenuti visivi e sonori solo se accompagnati da equivalenti accessibili, come descrizioni testuali o vocali, trascrizioni, sottotitoli, lingua dei segni o modelli tattili, in modo da garantire la comprensione a tutti gli studenti, comprese le persone con disabilità sensoriali;
- fornire materiali che attivino canali percettivi e intelligenze differenti, in coerenza con i diversi profili cognitivi degli studenti: testi scritti per l’intelligenza linguistica, grafici e dati per quella logico-matematica, immagini e video per quella visuo-spaziale, esperienze laboratoriali per l’intelligenza cinestetica, contenuti collaborativi o autobiografici per l’intelligenza interpersonale;

- prediligere risorse compatibili con la fruizione da dispositivi mobili, come articoli leggibili da smartphone o tablet, video ottimizzati per la visione su piccoli schermi e layout responsive, in modo da favorire l'accesso anche in mobilità o in condizioni di connettività limitata;
- prevedere forme di verifica flessibili, che consentano agli studenti di dimostrare le competenze acquisite attraverso canali differenti, come presentazioni orali, elaborati scritti, contenuti multimediali o prodotti pratici, valorizzando così le diverse modalità espressive;
- diversificare gli ingressi cognitivi (*entry points*) per ogni nuovo argomento, offrendo molteplici modalità di accesso ai contenuti (narrativa, logica, esperienziale, estetica, sociale, esistenziale), in modo da stimolare la motivazione e il coinvolgimento attraverso la valorizzazione delle risorse cognitive individuali;
- progettare materiali didattici compatibili con tecnologie assistive, come screen reader, software di sintesi vocale o dispositivi per la comunicazione aumentativa, garantendo a tutti gli studenti la possibilità di accedere ai contenuti in autonomia;
- aprire spazi di confronto e ascolto con gli studenti, per rilevare preferenze percettive, strategie di apprendimento, difficoltà di accesso o suggerimenti utili all'adattamento dei materiali e delle attività, promuovendo così una didattica realmente centrata sui bisogni delle persone.

#### Esempio attività

- Il docente può presentare il *syllabus* del corso in tre formati: un documento testuale in linguaggio semplificato, una versione con pittogrammi (CAA) e una video spiegazione sottotitolata, accessibile anche tramite sintesi vocale.
- Durante una lezione su un concetto teorico, il docente propone un caso reale raccontato in formato audio, fornisce dati correlati in forma grafica e numerica, e stimola la riflessione attraverso un'immagine evocativa o una breve clip video.
- Il docente carica sul Moodle di Ateneo regolarmente slide, articoli e materiali didattici in formati accessibili (PDF tagliati, documenti compatibili con screen reader), correlati da trascrizioni e descrizioni alternative per le immagini.
- Il docente potrebbe decidere di diversificare le modalità di verifica finale, permettendo agli studenti di scegliere tra: saggio scritto, presentazione orale, podcast, mappa concettuale digitale, elaborato multimediale o simulazione laboratoriale, valutando tutte le prove secondo gli stessi criteri di qualità.
- Le registrazioni delle lezioni potrebbero essere corredate da sottotitoli, trascrizioni scaricabili e annotazioni visive sui punti chiave. L'audio potrebbe essere disponibile anche come file podcast per l'ascolto offline.
- All'inizio del semestre, il docente può decidere di avviare un workshop di co-progettazione con gli studenti, dedicando una lezione alla raccolta dei bisogni e delle preferenze degli studenti in termini di accesso ai materiali, modalità di studio e comunicazione. Le risposte vengono usate per adattare il corso.
- Il docente attiva un glossario collaborativo del corso in cui gli studenti possono contribuire con definizioni semplificate, immagini, esempi concreti o brevi audio esplicativi, utili per favorire il consolidamento delle conoscenze e la comprensione.

### 1.3 Rappresentare una diversità di prospettive e identità in modi autentici

La rappresentazione autentica e plurale di identità, storie e visioni del mondo nei contesti educativi universitari costituisce una condizione favorevole allo sviluppo di senso di appartenenza, riconoscimento simbolico e legittimazione culturale da parte degli studenti. Al contrario, la sistematica omissione o marginalizzazione di tali dimensioni nei materiali didattici, nei contenuti disciplinari e nelle pratiche comunicative istituzionali potrebbe contribuire alla costruzione di un clima formativo percepito come esclusivo o culturalmente gerarchico. In tal senso, la non-rappresentazione rischia di essere letta dagli studenti come un segnale di subordinazione, con effetti potenzialmente negativi sul piano motivazionale, relazionale e identitario.

Le aule universitarie, così come gli spazi simbolici e materiali che le contengono, sono attraversate da una pluralità di soggettività incarnate, che si definiscono secondo molteplici assi di differenziazione quali genere, etnia, disabilità, orientamento sessuale, condizione socioeconomica e culturale. Tali variabili, lungi dall'essere neutrali, si collocano all'interno di sistemi sociali complessi, caratterizzati da relazioni di potere, esclusione e marginalità. In questo quadro, può verificarsi che alcuni soggetti affermino attivamente la propria appartenenza a minoranze sociali e culturali, mentre altri adottino pratiche adattive finalizzate a conformarsi agli standard normativi dominanti. Tali standard, spesso percepiti come "neutri" o "universali", sono in realtà costrutti culturali storicamente situati, esito di processi di naturalizzazione che tendono a legittimare e riprodurre forme di disuguaglianza. Alla luce di ciò, si configura come pedagogicamente rilevante l'ipotesi secondo cui l'azione didattica universitaria non possa essere considerata neutra, ma debba piuttosto assumere una postura critica nei confronti di stereotipi e pregiudizi. In questa direzione è quanto mai opportuna l'adozione di un linguaggio rispettoso delle differenze (a partire da quelle di matrice geografico-culturale ormai strutturali nei nostri contesti formativi formali) non dando per scontate (o come univoche) alcune matrici teoriche che sono alla base dei contenuti veicolati dal discorso didattico svolto in aula dal docente che fanno troppo spesso riferimento a una visione occidentocentrica, con prevalenza di riferimenti a figure di pensatori bianchi, maschi e abili, come peraltro messo in evidenza dagli studi post colonialisti, femministi e provenienti dalla prospettiva dei *Disability Critical Race Studies* in ottica intersezionale, tra cui quelli di *bell hooks*.

Le scelte didattiche, nei contenuti, nei linguaggi, nei riferimenti epistemologici, esercitano dunque un potere performativo, contribuendo alla costruzione di significati e aspettative che influenzano l'autopercezione e la posizione sociale degli studenti.

### Indicazioni:

- avvalersi di un linguaggio ampio sul piano di genere, ricorrendo a espressioni generiche (persona, soggetti...), all'utilizzo del maschile/femminile, a soluzioni grafiche o simboli (asterisco, chiocciola, schwa, ecc.) in sostituzione del maschile sovraesteso;
- negli scambi verbali declinare, laddove possibile, i termini sia al maschile che al femminile;
- nel linguaggio scritto e orale evitare l'uso di termini e locuzioni abiliste ("affetto da", "portatore di", "costretto in carrozzina", "non vedente/non udente", ecc.);
- nel linguaggio scritto e orale evitare l'uso di termini e locuzioni razziste ("di colore", "extracomunitario", "straniero", ecc.);
- nel linguaggio scritto e orale evitare l'uso di termini e locuzioni grassofobiche ("sovrappeso", "obeso" se non clinicamente accertata la condizione di obesità);
- nel linguaggio scritto e orale evitare l'uso di termini e locuzioni omolesbobia-transpolifobiche ("asessuati", "promiscui" ...ecc.);
- selezionare sistematicamente contributi provenienti da studiosi e studiose di generi diversi, appartenenti a differenti etnie, culture, religioni, condizioni di disabilità, orientamenti sessuali e classi sociali;
- valorizzare i saperi situati, decentrati e contestuali, anche attraverso fonti che esprimono visioni del mondo alternative a quelle dominanti;
- scegliere materiali che restituiscono la complessità dei vissuti e delle esperienze delle persone rappresentate, evitando generalizzazioni, semplificazioni o narrazioni univoche.

#### Esempio attività

- Il/la docente redige slide, dispense, documenti e comunicazioni accademiche utilizzando un linguaggio ampio e rispettoso del genere, evitando il maschile sovraesteso e adottando formule inclusive, come il doppio genere o il neutro.
- Il/la docente propone attività di dibattito strutturato inclusivo su temi di attualità, in cui gli studenti e le studentesse si esercitano nell'argomentazione critica e nell'uso di un linguaggio rispettoso e non discriminatorio.
- Il docente può avviare delle attività di *role playing* con attenzione linguistica e relazionale. Gli studenti e le studentesse partecipano a simulazioni di situazioni reali o professionali, mettendo in gioco conoscenze e competenze comunicative. Il/la docente incoraggia l'uso di linguaggi inclusivi e la consapevolezza dei codici culturali.
- Il/la docente include sistematicamente, nei materiali di studio e nelle letture obbligatorie o consigliate, contributi di autori e di autrici appartenenti a una pluralità di identità social: per genere, etnia, cultura, religione, disabilità, orientamento sessuale, classe sociale. Ciò contribuisce alla selezione consapevole delle fonti e degli autori.
- Il/la docente, per valorizzare i saperi situati e decentrati, integra fonti che esprimono visioni del mondo alternative o marginalizzate rispetto al canone disciplinare dominante, come testi provenienti da contesti non occidentali, teorie decoloniali, femministe, crip, queer, ecc.
- Il/la docente seleziona materiali che non semplificano né riducono le esperienze rappresentate, ma ne restituiscano la complessità sociale, culturale ed emotiva, evitando generalizzazioni e stereotipi.

## 2. Opzioni per la lingua e i simboli

Il linguaggio, in tutte le sue forme, rappresenta uno strumento essenziale per la comunicazione e la costruzione della conoscenza, ma può anche trasformarsi in una barriera per alcune persone. Analogamente, i simboli, le espressioni matematiche, le rappresentazioni grafiche e le convenzioni disciplinari possono risultare complessi o inaccessibili senza un'adeguata progettazione. Pertanto, è fondamentale fornire molteplici mezzi di rappresentazione presentando i contenuti attraverso quante più modalità possibili per rispondere alle necessità variegata di chi deve apprendere e massimizzare l'efficacia delle sue possibilità di apprendimento: le occasioni di apprendimento in cui le opzioni sono numericamente esigue accrescono le disuguaglianze nelle possibilità di partecipazione e coinvolgimento.

Un ambiente di apprendimento accessibile deve, quindi, offrire strategie che facilitino la comprensione e l'accesso ai contenuti (come glossari, traduzioni, rappresentazioni visive e sottotitoli), ma deve anche promuovere una riflessione critica sui significati culturali e sociali veicolati dal linguaggio e dai simboli utilizzati. Solo attraverso un approccio consapevole e rispettoso delle diverse identità e culture è possibile ridurre le barriere, decostruire i pregiudizi e garantire una partecipazione attiva, sicura e significativa di tutte le persone. In questo modo, il linguaggio e i simboli diventano strumenti di accessibilità e di equità, contribuendo a creare un ambiente di apprendimento rispettoso della dignità e delle identità di ciascuno.

### 2.1 Chiarire il vocabolario, i simboli e le strutture linguistiche

È necessario riflettere sulle modalità di accesso ai contenuti disciplinari per impiegare linguaggi che chiariscano i significati e le relazioni tra i termini. Progettare molteplici mezzi che contribuiscano a chiarire il vocabolario, i simboli e le strutture linguistiche è funzionale per permettere a chi apprende di riuscire a collegare ciò che ha già appreso in precedenza e ciò che dovrà apprendere. È compito di chi insegna accertarsi di utilizzare termini e simboli in molteplici formati con l'obiettivo di aumentare le possibilità di apprendimento. Il docente deve dunque progettare rappresentazioni grafiche, ma anche descrizioni testuali e rendere espliciti i collegamenti tra argomenti in relazione tra loro.

### **Indicazioni:**

- utilizzare sistematicamente un linguaggio ampio, non discriminatorio e rispettoso di tutte le soggettività, evitando pertanto espressioni abiliste (ossia orientate da un ideale e da una visione di corpo “normale”, standard, sano, abile, performativo, produttivo, ecc...), sessiste o, in qualche modo, escludenti;
- riferirsi alle persone utilizzando correttamente pronomi e nomi di elezione, in coerenza con il principio del riconoscimento identitario;
- comunicare in anticipo il vocabolario e i simboli, collegandoli alle esperienze e alle conoscenze pregresse degli studenti;
- prevedere tempi flessibili per l’acquisizione del linguaggio di settore, evitando di vincolare la valutazione a una padronanza precoce o univoca;
- fornire una molteplicità di esempi pratici e contestualizzati, che illustrino l’uso di simboli, strutture o espressioni astratte;
- incorporare il supporto al vocabolario e ai simboli all’interno del testo, ad esempio tramite link ipertestuali, glossari, note a piè di pagina, trattazioni precedenti o traduzioni;
- offrire trascrizioni e sottotitoli per tutti i contenuti audio e video utilizzati nelle attività didattiche;
- evidenziare la composizione di termini complessi (espressioni, equazioni, simboli) a partire da elementi più semplici e noti;
- chiarire la sintassi non familiare, sia nel linguaggio verbale che in quello simbolico (matematico, scientifico, grafico, ecc.), anche attraverso schemi, mappe o visualizzazioni;
- rendere espliciti i collegamenti tra argomenti o tra elementi concettualmente connessi, evidenziando strutture ricorrenti, analogie, transizioni e relazioni logiche (ad esempio, parole-ponte in un testo, collegamenti in una mappa concettuale, parallelismi tra teoremi o concetti affini);
- inserire riferimenti espliciti per concetti, notazioni, teoremi, modi di dire o termini gergali che potrebbero non essere noti a chi proviene da background educativi, culturali o linguistici differenti;
- contestualizzare gli esempi in modo sensibile e culturalmente vario, evitando di dare per scontato un unico quadro di riferimento.

**Esempio attività**

- È opportuno utilizzare un linguaggio rispettoso e inclusivo, evitando il maschile sovraesteso, preferendo perifrasi inclusive come “tutte le persone iscritte” o forme neutre semplificate. Il docente potrebbe presentarsi indicando i propri pronomi e potrebbe accogliere quelli scelti dagli studenti, utilizzando termini riconosciuti dai gruppi minorizzati per riferirsi a categorie identitarie, evitando espressioni discriminatorie o abiliste. Anche nel linguaggio disciplinare, si privilegia chiarezza e semplicità, evitando tecnicismi non spiegati o ambigui.
- Il docente fornisce glossari e formulari accessibili con definizioni semplici, esempi d’uso, disambiguazioni e rappresentazioni grafiche o visive. Termini complessi, formule o simboli d’uso sono spiegati verbalmente e attraverso più canali (schemi, analogie, modelli, simulazioni), facilitando il collegamento con le conoscenze pregresse degli studenti. Si prevedono momenti dedicati in aula per chiarire dubbi linguistici o concettuali e confrontarsi sul significato di parole e strutture.
- I materiali didattici (slide, dispense, video) sono progettati per essere accessibili da diversi dispositivi e leggibili tramite *screen reader*. Le immagini, i grafici e le animazioni sono accompagnati da descrizioni testuali alternative; i video includono sottotitoli e trascrizioni. Si forniscono risorse interattive o esplorabili (es. grafici dinamici, simulazioni) per favorire la comprensione personalizzata di concetti complessi.
- Il docente, durante il corso, presenta esempi concreti e culturalmente rilevanti, adattandoli ai diversi background degli studenti, e promuove attività che stimolino la comprensione linguistica e simbolica: analisi collettive di testi, mappe concettuali guidate, esercitazioni basate su problemi aperti. Attraverso momenti di confronto attivo, si favorisce il chiarimento di concetti e si valorizzano punti di vista diversi.

## 2.2 Supportare la decodifica di testi, notazioni matematiche e dei simboli

La comprensione e l’interpretazione di testi, simboli e notazioni matematiche non sono processi automatici e omogenei per tutti gli individui, specialmente quando questi non sono accompagnati da strumenti di supporto adeguati. Supportare la decodifica di testi, notazioni matematiche e simboli è essenziale per garantire che questi elementi non diventino un ostacolo al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento. Le persone possono incontrare difficoltà nella lettura o interpretazione di testi complessi, formule matematiche o simboli disciplinari. Per questo motivo, è fondamentale adottare strategie che facilitino la decodifica e la comprensione, consentendo di concentrarsi sugli obiettivi di apprendimento piuttosto che sulle barriere rappresentate dai materiali didattici.

### Indicazioni:

- fornire spiegazioni chiare e contestuali per simboli, formule e notazioni utilizzate nei materiali didattici;
- utilizzare strumenti digitali che consentano la lettura automatica di testi e simboli, come i lettori elettronici;

- integrare rappresentazioni multiple per concetti complessi, come descrizioni verbali, visive e simboliche;
- garantire che i materiali siano progettati per essere compatibili con software di supporto e tecnologie assistive;
- evitare l'uso di simboli o notazioni non standard che possano creare confusione in chi apprende;
- fornire esempi pratici e applicazioni concrete per aiutare nella comprensione del significato di simboli e formule;
- incoraggiare le persone a utilizzare strumenti di supporto, come calcolatrici parlanti o software di traduzione simbolica;
- fornire feedback immediati e personalizzati che aiutino a superare la difficoltà nella decodifica;
- utilizzare diagrammi o immagini per rappresentare visivamente concetti espressi attraverso simboli o notazioni;
- offrire sessioni di tutoraggio o supporto individuale per apprendenti che incontrano difficoltà specifiche.

#### *Esempio attività*

- Il docente accompagna le lezioni con guide che illustrano come leggere, interpretare e applicare una formula o un'equazione complessa. Ogni passaggio viene spiegato anche in forma verbale e visiva, con esempi concreti e contestualizzati che aiutino a collegare il simbolismo astratto a situazioni reali o familiari.
- Attraverso piattaforme didattiche o apposite risorse, vengono messi a disposizione materiali digitali interattivi che permettono agli studenti di evidenziare, annotare o manipolare testi e simboli. Questi strumenti favoriscono un apprendimento attivo e personalizzato, adattabile ai diversi stili cognitivi.
- Il docente produce o seleziona video esplicativi e guide digitali che mostrano in modo dinamico la risoluzione di problemi e l'uso di simboli complessi. Tali risorse sono sempre accompagnate da trascrizioni testuali compatibili con le tecnologie assistive e i lettori di schermo, per favorirne la fruizione anche da parte di studenti con disabilità sensoriali.
- Laddove possibile, vengono utilizzati software interattivi che permettono agli studenti di esplorare liberamente notazioni e formule (ad esempio modificando variabili o visualizzando effetti in tempo reale).
- Il docente propone esercizi guidati e progressivi che allenano gli studenti alla lettura e alla decodifica simbolica, promuovendo autonomia, consapevolezza e consolidamento del linguaggio disciplinare.

### 2.3 Favorire la comprensione e il rispetto tra lingue differenti e dialetti

La lingua non è solo un mezzo di comunicazione, ma un elemento costitutivo dell'identità culturale e sociale di ogni individuo. Pertanto, riconoscere e valorizzare la pluralità linguistica, inclusi i dialetti, è essenziale per promuovere equità

nell'accesso al sapere e nella partecipazione attiva agli spazi educativi. Gli ambienti accademici spesso adottano una lingua dominante che può risultare escludente per chi proviene da contesti linguistici diversi. Questo può creare barriere cognitive ed emotive, specialmente per coloro che si esprimono principalmente in lingue minoritarie o dialetti. Integrare pratiche didattiche che valorizzino questa diversità significa non solo offrire opportunità di espressione in lingue diverse, ma anche favorire una pedagogia che riconosca i dialetti come sistemi linguistici completi, privi di gerarchie e privi di stigmatizzazione.

È necessario prendere consapevolezza del fatto che le difficoltà linguistiche possono intersecarsi con altre forme di marginalizzazione, come il background socioeconomico, la neurodivergenza o il contesto migratorio. Per questo motivo, adottare strategie didattiche che supportino l'apprendimento attraverso strumenti multimodali, come traduzioni, rappresentazioni visive, materiali audio e sottotitolazione, diventa un passo essenziale per rendere l'istruzione realmente inclusiva. La diversità linguistica non deve essere considerata un ostacolo, ma una risorsa da coltivare attivamente all'interno delle pratiche educative, affinché ogni persona possa sentirsi riconosciuta e legittimata nel proprio percorso di apprendimento.

### **Indicazioni:**

- offrire un curriculum inclusivo e diversificato, integrando opere letterarie, prospettive storiche e pratiche culturali provenienti da contesti linguistici differenti, includendo anche materiali didattici accessibili, culturalmente e linguisticamente orientati, che favoriscano la scelta autonoma e il riconoscimento dei background di tutti gli studenti;
- celebrare e valorizzare la diversità linguistica e culturale, promuovendo il rispetto e l'orgoglio per la propria lingua, cultura, dialetto o lingua dei segni, riconoscendoli come risorse fondamentali per l'apprendimento e contrastando ogni forma di stigmatizzazione;
- favorire la condivisione e l'emersione delle esperienze linguistiche, creando spazi per lo scambio di esperienze culturali e linguistiche tra pari, incoraggiando il *translanguaging* e l'utilizzo del capitale linguistico personale di ciascuno come risorsa per il gruppo;
- assicurare l'accessibilità linguistica dei contenuti, rendendo disponibili le informazioni chiave anche nelle lingue d'origine o ereditarie;
- semplificare la comprensione del vocabolario disciplinare, definendo termini specifici (es. "chiave della mappa"), usando sia il lessico tecnico che parole co-

- muni; collegando le parole chiave alle definizioni, pronunce e traduzioni, anche attraverso strumenti digitali o glossari multilingue;
- integrare strumenti visivi e non verbali, adoperando immagini, video, rappresentazioni visive e comunicazione paraverbale per chiarire concetti e supportare la comprensione, specialmente in presenza di lingue non familiari o barriere linguistiche;
  - riconoscere e integrare tutte le modalità comunicative, valorizzando anche le lingue non orali, come la lingua dei segni e i dialetti, promuovendo la loro legittimità linguistica e il loro impiego nei contesti educativi.

#### *Esempio attività*

- Il docente fornisce traduzioni e sottotitoli per i contenuti audiovisivi presentati in lingue diverse e suggerisce strumenti digitali per la traduzione immediata dei testi, garantendo l'accesso alle informazioni anche a chi non ha padronanza della lingua veicolare.
- Il docente utilizza immagini, diagrammi, video o rappresentazioni visive per spiegare concetti complessi, soprattutto quando sono espressi in una lingua, dialetto o registro non familiare, integrando, dove necessario, descrizioni testuali alternative per assicurare l'accessibilità.
- Il docente crea glossari multilingue e liste di vocaboli chiave, includendo definizioni semplici, trascrizione fonetica e spiegazioni in lingua comune, per facilitare l'apprendimento del lessico tecnico e accademico.
- Il docente affianca ai termini specialistici espressioni di uso comune, favorendo la comprensione dei concetti anche per chi ha un livello linguistico intermedio o proviene da contesti diversi.
- Il docente incoraggia gli studenti a utilizzare la propria lingua o dialetto per portare esempi o spiegare concetti, promuovendo la condivisione del significato con il gruppo e valorizzando il repertorio linguistico individuale come risorsa collettiva.
- Il docente promuove discussioni e confronti sulle differenze linguistiche e culturali, guidandole in modo rispettoso e inclusivo, e propone attività che includano anche gesti o movimenti per rappresentare concetti complessi, integrando così canali comunicativi non verbali.

## 2.4 Affrontare i pregiudizi nell'uso del linguaggio e dei simboli

Affrontare i pregiudizi nell'uso del linguaggio e dei simboli è essenziale per garantire un ambiente di apprendimento inclusivo e rispettoso. Il linguaggio e i simboli non sono mai neutrali: essi riflettono contesti culturali, sociali e storici che possono perpetuare stereotipi o escludere determinate identità. È fondamentale adottare un approccio critico e consapevole che riconosca le dinamiche di potere e le intersezioni tra diverse dimensioni identitarie, come genere, etnia, orientamento sessuale, abilità e classe sociale. Attraverso un uso attento e riflessivo del linguaggio e dei simboli, è possibile ridurre le barriere all'apprendimento e promuovere una partecipazione equa e significativa di chiunque.

**Indicazioni:**

- utilizzare un linguaggio semplice, accessibile, privo di ambiguità e stereotipi, evitando espressioni discriminatorie o generalizzazioni, garantire quindi che termini tecnici siano sempre contestualizzati e disambiguati;
- rispettare l'autodefinizione delle soggettività, usando parole scelte dai gruppi minorizzati per riferirsi a sé stessi, evitando denominazioni imposte, obsolete o potenzialmente offensive;
- analizzare e aggiornare i contenuti per identificare e correggere pregiudizi espliciti o impliciti, rimuovere simboli o immagini escludenti e garantire l'accessibilità linguistica e culturale;
- includere esempi, casi studio e contenuti che riflettano la diversità delle esperienze umane, adottando un approccio intersezionale che consideri l'interazione tra genere, etnia, lingua, disabilità, orientamento sessuale, condizione socioeconomica, ecc;
- offrire spiegazioni storiche e culturali per simboli o parole che potrebbero essere fraintesi o controversi, evitando assunzioni implicite di conoscenza da parte degli studenti;
- promuovere una riflessione critica sul linguaggio e sui simboli, creando momenti di confronto e discussione per analizzare criticamente il significato sociale e culturale delle parole, delle immagini e dei simboli utilizzati nel contesto formativo;
- favorire un confronto continuo e partecipato, coinvolgendo tutte le persone nel processo di insegnamento-apprendimento per identificare insieme eventuali bias nei contenuti.

### *Esempio attività*

- Il docente evita il maschile sovraesteso nei materiali e negli interventi orali, preferendo perifrasi inclusive (es. “tutte le persone” invece di “tutti gli studenti”) o il troncamento (“tutt sono stat presenti”). Si presenta specificando i propri pronomi e invita gli studenti a fare lo stesso, rispettando il nome e i pronomi di elezione di ciascuno. Mantiene un linguaggio attento, aggiornato e non discriminatorio nei confronti di tutte le soggettività, evitando espressioni offensive o obsolete, in particolare per riferirsi a gruppi minorizzati.
- Il docente rivede periodicamente i propri materiali per eliminare stereotipi di genere e rappresentazioni culturali distorte, assicurandosi che immagini, testi e simboli non risultino escludenti o fraintendibili. Integra esempi, nomi e situazioni provenienti da culture, identità e prospettive differenti, offrendo una rappresentazione pluralistica e rispettosa dell’umanità.
- Il docente fornisce spiegazioni storiche e culturali per simboli, immagini o termini che potrebbero avere significati diversi in contesti differenti, aiutando gli studenti a interpretare in modo consapevole il contenuto didattico. Utilizza anche strumenti digitali per esplorare il significato culturale e storico di termini e simboli potenzialmente controversi.
- Il docente promuove attività di gruppo e discussioni in aula per analizzare criticamente il linguaggio e i simboli utilizzati nei materiali didattici, stimolando la riflessione su rappresentazioni, linguaggi e significati. Fornisce agli studenti linee guida per l’uso di un linguaggio inclusivo nei lavori scritti e nelle presentazioni, accompagnandole con risorse utili (glossari, articoli, video).
- Il docente organizza o partecipa a workshop e seminari sul linguaggio inclusivo e sulla sensibilità culturale, coinvolgendo studenti e colleghi. Collabora con esperti o rappresentanti di comunità diverse per garantire che i materiali didattici siano culturalmente adeguati e rispettosi, rendendo l’insegnamento uno spazio di dialogo aperto e consapevole.

## 2.5 Illustrare attraverso molteplici supporti

L’utilizzo prevalente di materiali testuali all’interno dei contesti accademici e di apprendimento in generale esprime una forte limitazione delle potenzialità espressive. Per questo è fondamentale progettare lezioni che non abbiano come mezzo di comunicazione centrale il linguaggio scritto e quello orale, ma che prevedano una maggiore centralità di elementi visivi, iconografici. Illustrare attraverso molteplici media i contenuti è un obiettivo significativo per rendere efficace l’apprendimento.

### **Indicazioni:**

- utilizzare una combinazione di testo, immagini, video e audio per presentare i concetti chiave;
- garantire che tutti i media utilizzati siano accessibili, ad esempio fornendo sottotitoli per i video e trascrizioni per i contenuti audio;
- integrare rappresentazioni interattive, come simulazioni o modelli digitali, per coinvolgere chi apprende in modo attivo;

- fornire descrizioni testuali alternative per immagini, grafici e diagrammi;
- incoraggiare studenti e studentesse a esplorare i contenuti attraverso i media che preferiscono, offrendo opzioni flessibili;
- garantire che i materiali multimediali siano compatibili con i dispositivi e i software di supporto utilizzati da chi apprende;
- integrare esempi pratici e applicazioni reali attraverso video o immagini per rendere i concetti più concreti;
- promuovere l'uso di strumenti digitali che consentano alle persone di creare le proprie rappresentazioni multimediali dei concetti appresi.

#### *Esempio attività*

- Il docente condivide video corredati di sottotitoli e trascrizioni testuali per garantire l'accessibilità a tutte le persone, inclusi studenti con disabilità uditive o preferenze di apprendimento testuale. Integra podcast accompagnati da guide scritte, così da offrire alternative di fruizione che rispettino stili cognitivi e necessità diverse.
- Il docente utilizza immagini dotate di descrizioni testuali alternative per favorire l'accessibilità delle risorse visive anche a chi ha disabilità visive. Accompagna grafici e tabelle con spiegazioni testuali chiare, così da rendere comprensibili anche dati complessi. Propone diagrammi interattivi che permettono agli studenti di esplorare le informazioni secondo diversi percorsi.
- Il docente crea simulazioni digitali per consentire agli studenti di sperimentare concetti in modo pratico e coinvolgente, stimolando l'apprendimento attivo. Integra esempi concreti attraverso video che illustrano applicazioni reali dei contenuti teorici, rafforzando il legame tra sapere e realtà.
- Il docente promuove attività in cui gli studenti realizzano presentazioni multimediali (video, podcast, infografiche, ecc.) per esprimere la propria comprensione di un argomento, favorendo modalità espressive diversificate e inclusive.

### 3. Opzioni per costruire la conoscenza

La costruzione della conoscenza è un processo attivo e dinamico, che non si limita alla semplice acquisizione di informazioni, ma implica una serie di operazioni cognitive complesse, quali la connessione tra concetti, la sintesi delle informazioni, la formulazione di interrogativi, l'attenzione selettiva, l'integrazione di nuove informazioni con le conoscenze pregresse, la categorizzazione strategica e la memorizzazione attiva. Decenni di ricerca in scienze cognitive hanno dimostrato che il processo di attribuzione di significato e trasformazione delle informazioni accessibili in conoscenze utilizzabili per il futuro non avviene in modo passivo, ma richiede un coinvolgimento attivo da parte del discente.

Un aspetto fondamentale di questo processo è la costruzione collaborativa della conoscenza, in cui le persone lavorano insieme per co-costruire significati, met-

tendo a frutto prospettive ed esperienze diverse. Attraverso il dialogo, l'indagine condivisa e la risoluzione collettiva di problemi, chi apprende ha l'opportunità di confrontare, affinare e ampliare le proprie idee, rendendo la conoscenza più solida e adattabile. La ricerca dimostra che ambienti di apprendimento collaborativi favoriscono una comprensione più profonda e un avanzamento collettivo del sapere.

Poiché le persone differiscono in termini di conoscenze pregresse, familiarità con differenti modi di conoscere e strategie di apprendimento, è necessario che la progettazione didattica preveda rappresentazioni multiple dell'informazione e metodologie intenzionali che offrano supporti e strumenti diversificati per garantire a tutte le persone un accesso equo alla conoscenza. L'adattamento dei curricula e delle metodologie didattiche risulta, quindi, essenziale per promuovere opportunità di apprendimento pienamente accessibili, rispettose delle diversità e capaci di valorizzare le molteplici modalità attraverso cui ciascuna persona costruisce la conoscenza.

### 3.1 Collegare le conoscenze pregresse al nuovo apprendimento

L'attivazione delle conoscenze pregresse riveste un ruolo fondamentale nel processo di apprendimento, facilitando l'acquisizione e l'integrazione di nuovi concetti. L'efficacia dell'apprendimento dipende dalla capacità di collegare le nuove informazioni alle esperienze e conoscenze già possedute, permettendo così di costruire significati più profondi e duraturi. Tuttavia, barriere e ostacoli emergono quando le conoscenze di base necessarie risultano mancanti o non vengono riconosciute come rilevanti da chi apprende.

In ambito accademico e formativo, è quindi cruciale adottare strategie didattiche che consentano di riattivare le conoscenze pregresse o di fornire accesso a risorse complementari contenenti le informazioni propedeutiche necessarie. La presentazione delle informazioni deve essere strutturata in modo da sollecitare il richiamo di conoscenze già acquisite, rendere esplicite le connessioni tra concetti e favorire l'integrazione di nuovi contenuti. Inoltre, è importante riconoscere che alcune persone possono possedere le conoscenze di base richieste, ma non essere consapevoli della loro rilevanza per l'apprendimento del nuovo materiale. In questi casi, strategie di attivazione mirate possono contribuire a ridurre le barriere, promuovendo un accesso equo all'apprendimento. Sarebbe quindi opportuno prevedere opzioni e strumenti che supportino le persone nell'identificare e utilizzare

le proprie conoscenze pregresse, nonché nell'accedere alle informazioni necessarie per colmare eventuali lacune, garantendo così un processo di apprendimento più efficace e significativo.

### **Indicazioni:**

- stimolare la riflessione e la metacognizione, incoraggiando momenti di riflessione, autoriflessione e metariflessione attraverso domande stimolanti, strumenti strutturati (es. rubriche, diari, KWL) e attività che aiutino chi apprende a riconoscere come le nuove conoscenze si collegano a esperienze personali e saperi pregressi;
- attivare e collegare le conoscenze pregresse, ancorando le istruzioni e i nuovi concetti alle conoscenze già acquisite, utilizzando immagini, routine di attivazione, organizzatori avanzati (come mappe concettuali o tabelle KWL), analogie, metafore e pre-insegnamento dei concetti fondamentali attraverso modelli o dimostrazioni;
- integrare teoria e pratica in contesti reali e significativi, prevedendo attività e strumenti che facilitino il collegamento tra sapere teorico e agire pratico, incentivando la realizzazione di casi di studio, ricerche, progetti cooperativi e compiti autentici connessi a problemi concreti e interdisciplinari;
- favorire collegamenti interdisciplinari, creando esplicitamente connessioni tra contenuti di diverse discipline (es. strategie di alfabetizzazione nelle scienze sociali), per consolidare le competenze trasversali e promuovere una comprensione più ampia e integrata dei saperi.

#### *Esempio attività*

- Il docente, all'inizio di un nuovo modulo o incontro, propone attività di *brainstorming* per stimolare negli studenti la riflessione su ciò che già conoscono della tematica affrontata. Invita, inoltre, a utilizzare strumenti digitali per costruire mappe concettuali che mettano in relazione i concetti noti con quelli nuovi, facilitando la costruzione di significato.
- Il docente coinvolge gli studenti in casi di studio, ricerche o progetti cooperativi, incoraggiando l'analisi e la soluzione di problemi concreti e autentici. In questo modo, i contenuti dell'insegnamento vengono messi in relazione con esperienze del mondo reale, promuovendo un apprendimento contestualizzato e significativo.
- Il docente promuove l'uso di rubriche di valutazione, diari di bordo, portfolio ed e-portfolio, supportando gli studenti nella riflessione critica e continua sul proprio percorso di apprendimento, sulla comprensione dei contenuti e sull'evoluzione delle proprie competenze.

### 3.2 Identificare ed esplorare modelli, caratteristiche fondamentali, grandi idee e relazioni

L'abilità di riconoscere schemi ricorrenti, concetti chiave e relazioni tra idee costituisce un elemento fondamentale per la comprensione profonda e il trasferimento delle conoscenze in contesti diversi. Una delle differenze principali tra esperti e principianti in un determinato ambito risiede nella capacità di distinguere gli elementi critici da quelli irrilevanti o secondari. Con l'approfondimento delle conoscenze, chi apprende sviluppa una maggiore abilità nel riconoscere le caratteristiche essenziali delle informazioni, nel comprendere il loro legame con gli obiettivi formativi e nell'allocare in modo efficace le proprie risorse cognitive.

Per facilitare questo processo, è essenziale fornire supporti didattici che aiutino a focalizzarsi sugli elementi più rilevanti, evitando distrazioni o dettagli superflui. L'uso di segnali espliciti, suggerimenti e strategie metacognitive permette di guidare l'attenzione verso le informazioni più significative, facilitando l'organizzazione mentale dei contenuti e il loro collegamento con le conoscenze pregresse.

È importante integrare strumenti e metodologie diversificate che favoriscano l'individuazione di strutture concettuali fondamentali, aiutando chi apprende a sviluppare strategie efficaci per selezionare, categorizzare e integrare le nuove informazioni. Questo approccio non solo migliora la comprensione, ma potenzia anche la capacità di applicare le conoscenze acquisite in contesti diversi, promuovendo un apprendimento più autonomo, efficace e trasferibile.

#### **Indicazioni:**

- sostenere la comprensione attraverso strumenti visivi e materiali multimodali, utilizzando strumenti e materiali diversificati (grafici, mappe, diagrammi, video, immagini, infografiche, schemi cartacei o digitali) per favorire l'organizzazione, la comprensione e il trasferimento delle conoscenze;
- integrare organizzatori grafici, routine di concettualizzazione e strategie visive che facilitino la costruzione del significato;
- enfatizzare gli elementi chiave e guidare l'attenzione, evidenziando parole chiave, concetti, formule e competenze pregresse utilizzando una grafica accessibile e segnali visivi o testuali;
- offrire suggerimenti e spunti per focalizzare l'attenzione su contenuti rilevanti, supportando la selezione e la gerarchizzazione delle informazioni;
- facilitare l'apprendimento attraverso esempi, confronti e strategie metacogni-

tive, utilizzando esempi per chiarire concetti complessi e sottolinearne le caratteristiche distintive;

- collegare nuovi contenuti alle conoscenze precedenti e attivare competenze già acquisite per affrontare situazioni non familiari;
- integrare strumenti digitali e pratiche interattive, impiegando strumenti interattivi (quiz, test, app educative) per rendere l'apprendimento dinamico, coinvolgente e personalizzabile;
- favorire l'uso di tecnologie digitali per esplorare argomenti, costruire mappe concettuali, presentazioni o altri prodotti multimediali;
- promuovere la collaborazione e la riflessione critica, incentivando il lavoro cooperativo per l'elaborazione, il confronto e la rielaborazione dei contenuti;
- favorire attività che richiedano la costruzione condivisa del sapere, lo sviluppo del pensiero critico e la riflessione sui processi di apprendimento.

#### *Esempio attività*

- Il docente propone attività per la creazione e l'analisi di grafici e diagrammi, invitando gli studenti a utilizzare strumenti digitali come Excel, Google Sheets o applicazioni grafiche online per distinguere tra diverse tipologie di rappresentazioni visive (es. istogrammi, grafici a torta, diagrammi a dispersione), promuovendo la lettura critica dei dati.
- Il docente organizza lavori di gruppo in cui gli studenti collaborano alla costruzione di mappe concettuali, schemi o riassunti, utilizzando strumenti digitali come MindMeister o Coggle, oppure modalità tradizionali come carta e penna. L'obiettivo è facilitare la comprensione delle relazioni tra concetti chiave e favorire la co-costruzione del sapere.
- Il docente assegna attività di commento critico su materiali multimediali, chiedendo agli studenti di scrivere brevi report a partire da immagini, video o altri contenuti audiovisivi mostrati a lezione, stimolando così la riflessione, l'analisi e l'argomentazione scritta.
- Il docente invita gli studenti a condurre piccole ricerche su temi collegati al corso, da presentare in aula tramite risorse digitali (es. presentazioni multimediali, brevi podcast, infografiche), incentivando l'uso consapevole delle tecnologie, la ricerca autonoma e il collegamento tra teoria e attualità.

### 3.3 Sperimentare molteplici modi per conoscere e creare significato

Un ambiente di apprendimento equo e accessibile guida le persone nella costruzione della conoscenza valorizzando e coltivando molteplici modalità di comprensione e attribuzione di significato. Le prospettive culturali diverse offrono approcci unici alla conoscenza e alla comprensione del mondo, contribuendo ad arricchire le metodologie educative. In particolare, i sistemi di conoscenza che enfatizzano modalità di pensiero olistiche e interconnesse, possono integrare e ampliare le metodologie occidentali, promuovendo un apprendimento efficace.

L'integrazione di diversi approcci alla costruzione del sapere consente di rispettare e valorizzare le esperienze e il background di ogni persona, creando un ambiente educativo che rispecchi la pluralità delle modalità di apprendimento. Per realizzare ciò, è necessario progettare materiali e contesti didattici che incorporino strategie differenziate, tra cui il *problem solving*, la narrazione, gli algoritmi, il pensiero olistico, quello arborescente e quello lineare. Questa diversificazione metodologica consente di esplorare più vie per costruire e applicare la conoscenza, sviluppando una maggiore consapevolezza dei processi cognitivi e delle strategie utili in diversi contesti.

L'apprendimento può essere ulteriormente potenziato attraverso l'uso di modelli e tecniche mirate, che aiutano a riconoscere quando e come applicare le diverse modalità di costruzione del sapere in modo efficace. L'adozione di un approccio educativo che incorpori molteplici modalità di significazione e costruzione della conoscenza non solo favorisce un apprendimento più profondo e trasferibile, ma contribuisce anche a un'educazione equa e culturalmente sensibile, in grado di rispondere alle esigenze e alle prospettive di una popolazione studentesca diversificata.

#### **Indicazioni:**

- diversificare l'organizzazione dei contenuti per supportare i diversi approcci cognitivi, utilizzando una varietà di modalità organizzative (es. tabelle, mappe, algoritmi, modelli sequenziali) per presentare i contenuti in modo strutturato e flessibile, facilitando l'elaborazione, la comprensione e l'apprendimento da parte di studenti con stili cognitivi differenti;
- offrire molteplici modalità di accesso e percorsi di approfondimento, integrando nel percorso formativo contenuti opzionali e percorsi alternativi, esplorando grandi idee attraverso linguaggi diversi come la letteratura, il cinema, il teatro, le arti visive o i media digitali, per ampliare i punti di accesso alla conoscenza e valorizzare approcci narrativi, cinestetici, relazionali e interdisciplinari;
- sostenere l'esplorazione e la costruzione attiva del significato, utilizzando modelli interattivi, app e piattaforme digitali che guidino l'esplorazione, offrendo feedback, simulazioni o ambienti navigabili che favoriscano la scoperta, la riflessione e l'autonomia nel processo di apprendimento;
- strutturare i contenuti in modo progressivo per prevenire il sovraccarico cognitivo, suddividendo le informazioni complesse in unità più piccole, rilasciando progressivamente i contenuti (es. attraverso evidenziazioni in sequenza

- o passaggi guidati), inserendo pause tra le sezioni con strutture graduate che accompagnino l'elaborazione e la gestione delle informazioni;
- rimuovere ostacoli e distrattori non funzionali, eliminando elementi visivi, sonori o testuali non essenziali dal materiale didattico, per mantenere il focus sugli obiettivi cognitivi ed evitare distrazioni che possano compromettere l'attenzione e la comprensione;
  - utilizzare prompt espliciti per sostenere la sequenzialità dei processi, fornendo indicazioni chiare per ciascun passaggio all'interno di attività complesse o processi procedurali, facilitando la costruzione di un flusso logico coerente e accessibile a tutti gli studenti, soprattutto in presenza di difficoltà organizzative o metacognitive.

#### *Esempio attività*

- Il docente può proporre la costruzione guidata di mappe concettuali o schemi riassuntivi alla fine di ogni modulo, anche attraverso attività collaborative in aula (es. *brainstorming* collettivo alla LIM o uso di strumenti digitali come Padlet, MindMeister, CmapTools). In alternativa, può fornire uno schema base da completare come compito o attività in classe, da personalizzare secondo i propri apprendimenti.
- Il docente può suggerire materiali integrativi personalizzati (es. articoli divulgativi, video, documentari, romanzi, podcast) relativi ai contenuti del corso, incentivando l'approfondimento autonomo. Può anche predisporre percorsi tematici differenziati (es. per livelli di difficoltà o interessi) e organizzare momenti di condivisione dei materiali scelti dagli studenti.
- Il docente può assegnare compiti autentici che prevedono l'applicazione dei concetti appresi, come: scrivere una recensione critica su un film in relazione a un tema storico o sociale trattato; progettare un esperimento scientifico ispirato a una scena cinematografica; confrontare un'opera d'arte con un testo letterario; simulare un dibattito su un tema etico legato alle scienze umane o esatte. Il docente supervisiona, guida e offre feedback sul processo e sui prodotti finali.
- Il docente può proporre e monitorare brevi sessioni di autovalutazione, utilizzando strumenti digitali (Kahoot!, Quizizz, GeoGebra, Moodle, Forms...) o test cartacei, da svolgere individualmente o in gruppo. Può anche co-costruire insieme agli studenti una banca di domande per favorire la metacognizione e il ripasso attivo.

### 3.4 Massimizzare il transfert e la generalizzazione

L'apprendimento efficace non si limita all'acquisizione di informazioni isolate, ma implica la capacità di generalizzare e trasferire le conoscenze in contesti nuovi e diversi. Tuttavia, le persone variano nella quantità di supporto di cui necessitano per rafforzare la memoria e facilitare il trasferimento della conoscenza. Per garantire che l'apprendimento sia realmente significativo e applicabile in situazioni differenti, è essenziale fornire strumenti e strategie che aiutino a collegare i nuovi contenuti con le conoscenze pregresse e a riconoscere le loro potenziali applicazioni.

Uno dei modi più efficaci per supportare questo processo consiste nell'utilizzare rappresentazioni multiple delle informazioni, consentendo di sviluppare una comprensione più profonda e flessibile dei concetti. Senza tale supporto, il rischio è che le informazioni vengano apprese, ma rimangano inaccessibili in contesti diversi da quelli in cui sono state originariamente acquisite.

L'integrazione di pratiche che favoriscono la memorizzazione, la generalizzazione e il trasferimento delle conoscenze, nella progettazione didattica, permette di sviluppare una maggiore autonomia nell'uso delle conoscenze e di affrontare con successo nuovi scenari di apprendimento, migliorando la loro capacità di adattamento e problem solving. Un'educazione che promuove il trasferimento della conoscenza garantisce, quindi, non solo l'acquisizione di contenuti, ma anche la loro trasformazione in strumenti cognitivi utili per affrontare situazioni complesse e in continua evoluzione.

### **Indicazioni:**

- partire da esperienze di vita quotidiana, eventi attuali o riferimenti culturali noti (film, musica, videogiochi, ecc.) per introdurre nuovi concetti, favorendo così la comprensione e la generalizzazione a contesti diversi;
- guidare chi apprende nell'individuazione di connessioni tra concetti, proponendo mappe concettuali, *organizer* grafici, reti semantiche o schemi riassuntivi che evidenziano relazioni, analogie, differenze e applicazioni;
- favorire il trasferimento della conoscenza mediante l'uso di strategie esplicite, come domande guida ("In quale altro contesto potresti usare questa conoscenza?"), attività riflessive e esercitazioni che richiedano l'applicazione del sapere in situazioni nuove o complesse (es. problem solving interdisciplinare);
- proporre esercizi basati su analogie, metafore e confronti, per sviluppare la flessibilità cognitiva e la capacità di riconoscere schemi comuni in contesti diversi (ad esempio, collegare un processo chimico a un meccanismo sociale, oppure usare la struttura di una cellula come metafora organizzativa);
- incorporare dispositivi mnemonici come parafrasi guidata, immagini visive, tecniche di visualizzazione, mappe mentali o il metodo dei loci, adattandoli ai diversi stili cognitivi;
- promuovere la riflessione metacognitiva fornendo strumenti come liste di controllo, tabelle di autovalutazione, post-it digitali o cartacei, promemoria visivi, che aiutino studenti e studentesse a monitorare i propri progressi, individuare difficoltà e pianificare azioni correttive;

- creare occasioni esplicite e ricorsive per il ripasso, la revisione e la pratica attiva dei concetti appresi, anche in momenti distribuiti nel tempo;
- progettare compiti autentici e sfidanti in cui le conoscenze vengano applicate in situazioni reali o simulate.

*Esempio attività*

- Il docente può proporre l'analisi guidata di studi di caso reali o simulati, collegati al mondo professionale o alla realtà sociale in modo da facilitare il confronto, guida nella ricerca di fonti, suggerisce griglie di lettura, e fornisce feedback formativo.
- Alla fine di un modulo, il docente può invitare gli studenti e le studentesse a rappresentare i contenuti chiave in formati alternativi: infografiche (con strumenti come Canva o Genially), mappe concettuali digitali (CmapTools, MindMeister), brevi video o podcast esplicativi. Il docente può fornire esempi, rubriche di valutazione, template e promuovere la condivisione in aula per attivare una revisione tra pari.
- Il docente può progettare attività di gruppo basate su problemi complessi, che richiedano di integrare competenze da ambiti differenti.
- Al termine di un modulo, il docente può invitare studenti e studentesse a compilare un diario di apprendimento strutturato, con domande guida come: In quali situazioni hai utilizzato o potresti utilizzare le conoscenze apprese? Quali difficoltà hai incontrato? Quali strategie ti hanno aiutato a superarle? Come collegheresti questo modulo ad altri insegnamenti o alla tua esperienza personale/professionale?
- Il docente può proporre compiti autentici, come la progettazione di una lezione rivolta a studenti di scuola o a colleghi futuri insegnanti, in cui applicare teorie e modelli studiati; usare metafore, analogie e narrazioni, chiedendo agli studenti di "tradurre" un concetto teorico in un linguaggio accessibile o creativo; promuovere l'uso di strumenti metacognitivi (liste di controllo, organizer, mappe concettuali, appunti strutturati) per preparare gli esami in modo strategico e consapevole.



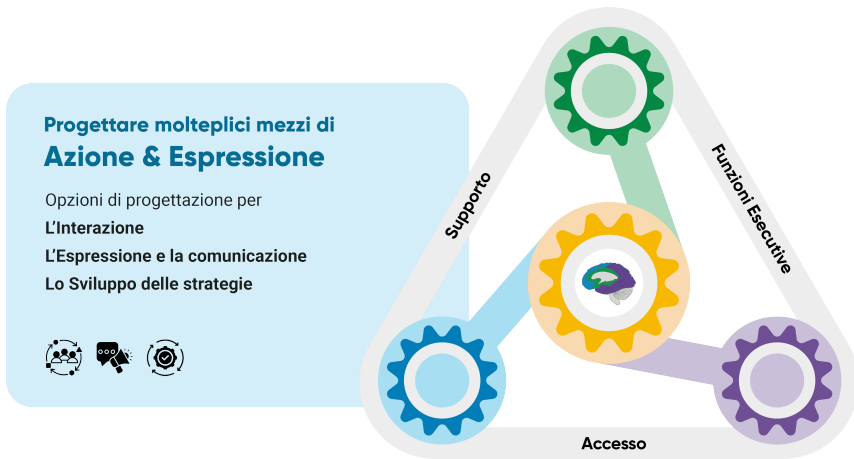
# Progettare molteplici mezzi di Azione ed Espressione

*Elisabetta Ghedin, Federica Pasqual*

(Università di Padova)

*Annalisa Morganti, Moira Sannipoli, Francesco Marsili, Giulia Moretti*

(Università di Perugia)



Il principio si inserisce all'interno dei molteplici itinerari che uno studente/una studentessa intraprende nel suo processo di apprendimento, considerando inoltre i diversi 'movimenti' orientati ad esprimerlo. Ogni studente/studentessa si caratterizza per una modalità di funzionamento propria che deve essere riconosciuta per poi incontrare opportunità di espressione e connessione con l'ambiente e la comunità circostante. In particolare, questo principio ricorda che gli/le studenti/studentesse possono avere diverse modalità di azione per esprimere ciò che fanno. Nel contesto universitario, questi intenti si traducono attraverso la possibilità di co-costruire ambienti di apprendimento accessibili che, mediante il supporto di tecnologie e strumenti universali, favoriscano in ciascun/a

studente/studentessa l'acquisizione e la manifestazione di conoscenze, abilità e competenze. Premesso che non c'è una sola modalità di azione o espressione che possa essere ottimale per tutti, l'utilizzo delle tecnologie informatiche e comunicative (TIC) rappresenta oggi non solo una possibilità, ma una condizione necessaria per un agire didattico teso all'inclusione. Da tempo, la ricerca sostiene come le TIC rappresentino un aiuto concreto all'acquisizione di abilità, da parte degli studenti, in termini di partecipazione attiva, accesso all'apprendimento e una maggior motivazione intrinseca. Di fronte alla consapevolezza della diversità che caratterizza tutti gli studenti in termini di processi di apprendimento, elaborazione di informazioni, stili di pensiero, interessi e passioni, ecc., la tecnologia può assumere le vesti di facilitatore nell'ambito della progettazione e dell'organizzazione didattica universitaria, orientando l'agire del docente su orizzonti di equità e favorendo quindi anche le conoscenze e le competenze che appartengono già agli studenti.

## **1. Fornire opzioni per l'interazione**

Le modalità di interazione di ogni studente/studentessa possono variare a seconda del contesto e della tipologia delle richieste. È importante, quindi, pensare alle proposte didattiche come situazioni flessibili, aperte all'interazione docenti-studenti e tra studenti che possano favorire l'espressione del sé, il mettersi in gioco garantendo l'accessibilità a contenuti e informazioni. I luoghi dell'apprendimento, sia fisici che virtuali, o ibridi, andranno pensati e organizzati secondo una logica capace di accogliere ogni tipo di movimento e interazione dello/a studente/studentessa, incentivando così una dinamica accessibile sia in termini di spazi sia in termini di relazioni comunitarie.

Offrire, inoltre, la possibilità di 'scelta' nelle esperienze didattiche permette allo/a studente/studentessa di sviluppare maggiore motivazione e autonomia nel processo di apprendimento, perseguendo l'obiettivo attraverso la valorizzazione delle sue molteplici risorse.

### **1.1 Variare e rispettare i metodi di risposta, navigazione e movimento**

L'eterogeneità che caratterizza la popolazione studentesca universitaria induce ad accogliere forme di espressione via via più ampie e diversificate al fine di rimuovere

le possibili barriere all'apprendimento. Offrire agli/alle studenti/studentesse mezzi di risposta, di selezione e composizione alternativi, consente loro l'accesso al canale espressivo privilegiato valorizzando e rispettando, al contempo, le risorse personali investite nel processo di apprendimento. Le esperienze didattiche, all'interno del contesto universitario, rappresentano un'opportunità equa di accesso alla conoscenza, nel momento in cui vengono offerti molteplici mezzi di interazione e navigazione sulle informazioni testuali, grafiche e audiovisive. Se a ciascun/a studente/studentessa viene garantita la possibilità di sperimentare capacità e movimenti personali, le dinamiche legate all'interazione potranno essere virtuose e rispettose delle singolarità.

### **Indicazioni:**

- fornire diverse opzioni per le modalità di svolgimento delle esercitazioni didattiche in aula;
- offrire diverse modalità di risposta/interazione durante le attività didattiche;
- scegliere ambienti/aule in cui la qualità del suono, della luce e dell'aria rendano accessibili le proposte didattiche (lontane da fonti di rumori ambientali come zone di transito, strade...);
- rendere possibile la navigazione nei testi online utilizzando solo la tastiera oppure i tasti di scelta rapida;
- rendere disponibili degli equivalenti non testuali del testo (immagini, video e contenuti audio preregistrati) e viceversa (sottotitoli);
- offrire una comunicazione accessibile dei materiali didattici (video sottotitolati, da immagine a testo attraverso Google Drive, editor vocali, libri in formato alternativo);
- facilitare la fruizione dei documenti digitali (presenza di segnalibri, documenti LibreOffice Writer con sommari navigabili, presenza di tag...);
- fornire, nelle prove, quesiti non ambigui (che presentano una doppia negazione, compiti di astrazione e *problem solving*) e prevedere domande chiuse, sintetiche (domande a scelta multipla, vero/falso/non detto, sì/no e così via);
- promuovere la partecipazione attiva integrando l'uso di strumenti digitali con modalità di movimento e interazione dinamica;
- installare mappe tattili e multisensoriali degli spazi universitari, per facilitare l'orientamento e l'autonomia delle persone con disabilità visiva;
- inserire una segnaletica accessibile che includa denominazioni in Braille e caratteri ad alto contrasto e a rilievo, a beneficio di diverse tipologie di utenti;
- predisporre sistemi di allerta multimodale (segnalazioni visive, sonore e vibra-

torie) negli ambienti universitari, per garantire la sicurezza e l'inclusione di tutte le persone, comprese quelle con disabilità uditiva.

#### *Esempio attività*

- Il docente può proporre a studenti e studentesse diverse opzioni per lo svolgimento di un'esercitazione: ad esempio l'esecuzione individuale, in coppia o in piccolo gruppo. Allo stesso tempo lo studente o la studentessa può scegliere come presentare la propria idea rispetto all'obiettivo dell'esercitazione: attraverso una rappresentazione grafica, una mappa, un testo scritto, ecc.
- Il docente può stimolare gli studenti e le studentesse a rispondere ad alcune domande utilizzando piattaforme interattive accessibili anche da dispositivi personali (es. Mentimeter, Padlet, Miro). Inoltre, può organizzare un piccolo gruppo responsabile della raccolta di appunti e chiedere che vengano condivisi, con possibilità di integrazione, attraverso le piattaforme *e-learning* di Ateneo.
- Il docente può offrire, durante il corso, incontri di "revisione" attraverso i quali gli studenti e le studentesse hanno l'opportunità di chiarire concetti, sciogliere dubbi e porre domande sugli argomenti affrontati.
- Il docente può prevedere l'utilizzo di software di previsione delle parole per supportare la costruzione di frasi e contribuire all'ampliamento del vocabolario degli studenti e delle studentesse (tecnologia maggiorativa).
- Il docente può introdurre software di comunicazione aumentativa alternativa (CAA) che permettano a studenti e studentesse con differenti abilità comunicative di esprimersi attraverso simboli o pittogrammi.
- Il docente può predisporre, nelle prove in presenza, una disposizione che consenta a studenti e studentesse con ipoacusia o sordità di vedere chiaramente il labiale dello speaker, evitando di coprire le labbra (ad esempio con un microfono) durante la lettura delle istruzioni. Può inoltre prestare attenzione a non collocare studenti con ipoacusia o sordità vicino a chi ha richiesto lettori.
- Il docente può condividere con gli studenti e le studentesse un archivio di materiali digitali che presentino lo stesso contenuto in modalità differenti: testo in PDF strutturato e leggibile con screen reader, video sottotitolati, immagini accompagnate da descrizioni testuali, versioni audio.
- Il docente può proporre la presentazione di un argomento attraverso la visione di un video, fornendo sempre un equivalente testuale o sottotitoli. È importante che script o sottotitoli siano sincronizzati con il video.
- Il docente può realizzare dispense riassuntive in formato PDF/A a supporto delle lezioni, per consentire agli studenti e alle studentesse di orientarsi e mantenere un monitoraggio costante del corso, integrando appunti e registrazioni con materiale navigabile.
- Il docente può prevedere per un esame la possibilità di scegliere tra più tipologie di prove, strutturate in modo differente ma equivalenti rispetto all'obiettivo di valutazione (domande aperte, scelta multipla, testi da argomentare, ecc.).
- Il docente somministra agli studenti e alle studentesse quiz e sondaggi strutturati, utilizzando strumenti alternativi. Ogni gruppo progetta una mini-attività formativa che includa almeno 3 modalità di risposta/accesso diverse. Successivamente, ogni gruppo presenta l'attività con strumenti a proprio piacimento e riflette sui vantaggi e sulle difficoltà sperimentati. Durante una lezione, il docente organizza una prima fase di *standing brainstorming* in piccoli gruppi che si spostano liberamente nell'aula, usando post-it e lavagne a fogli mobili, una seconda fase con quiz interattivi su Kahoot o PanQuiz per consolidare concetti, una terza fase in cui gli studenti e le studentesse esplorano risorse online in autonomia e scelgono un tema da approfondire, infine, viene offerta l'opportunità di presentare il progetto finale e di selezionare il formato comunicativo più adatto, tra cui blog, podcast, contenuti video o presentazioni multimediali.

## 1.2 Ottimizzare l'accesso a materiali accessibili e tecnologie e strumenti universali e accessibili

La dimensione legata alla tecnologia sta acquisendo, in tempi sempre più rapidi, una valenza determinante, sia nella vita quotidiana sia all'interno dei contesti educativi. Tale direzione, se da un lato è soggetta ad una scelta personale, dall'altro è spesso determinata da richieste ed esigenze di tipo economico-sociali. All'interno di questa prospettiva, l'università necessariamente si trova a rispondere ad un dovere etico, prima che organizzativo, garantendo ai suoi studenti e alle sue studentesse un accesso equo ed inclusivo alle tecnologie digitali. Parlare di accessibilità digitale significa, da un lato, considerare le tecnologie informatiche e comunicative come mezzo per poter accedere alle risorse didattiche e ai servizi universitari; dall'altro, rendere i contenuti e i sistemi fruibili e manipolabili dagli studenti e dalle studentesse. Significa, dunque, pensare a contesti digitali privi di barriere, volti a garantire la partecipazione attiva e consapevole di ciascuno e di ciascuna attraverso la diversificazione dei percorsi di apprendimento, l'offerta di canali comunicativi molteplici e l'amplificazione delle opportunità di accesso alle informazioni.

### **Indicazioni:**

- prevedere strumenti tecnologici universali nello svolgimento della prova d'esame;
- considerare l'utilizzo di software di dettatura per la realizzazione di attività scritte;
- fornire l'accesso alle tastiere alternative;
- fornire materiale il cui formato digitale dei documenti sia utilizzabile con tecnologie compatibili con l'accessibilità;
- creare materiale didattico il cui contenuto dei documenti sia conforme ai requisiti tecnici di accessibilità (documenti derivanti da Word/Excel/OpenOffice, grazie al semplice salvataggio del file in formato .pdf/a, funzionalità disponibile all'interno dei programmi stessi);
- fornire un sommario e una descrizione degli scopi dei documenti in forma adatta ad essere fruita con le tecnologie compatibili con l'accessibilità, indicando in modo chiaro le modalità di accesso alle informazioni, per i documenti in formato digitale non utilizzabile con tecnologie compatibili con l'accessibilità, oppure che abbiano contenuti non conformi ai requisiti tecnici di accessibilità;

- utilizzare app di realtà aumentata per rendere esplorabili concetti complessi attraverso modelli visuali e interazioni 3D.

#### *Esempio attività*

- Il docente può offrire l'utilizzo di software di completamento delle parole che consentano agli studenti e alle studentesse di selezionare la parola corretta durante la scrittura di un testo nelle prove d'esame scritte.
- Il docente può favorire l'utilizzo di software di dettatura del testo per sostenere gli studenti e le studentesse con difficoltà di scrittura, sia durante prove ed esercitazioni scritte sia nelle lezioni in aula.
- Il docente può proporre l'impiego di tastiere alternative per supportare studenti e studentesse con disabilità motorie nell'espressione e nella produzione scritta.
- Il docente può realizzare documentazione testuale accessibile, utilizzando un'interlinea di almeno 1,5 e un carattere leggibile (ad esempio Arial, Calibri, Verdana) di grandezza minima 18, adattabile in caso di necessità. A tal fine, il file sorgente dovrebbe essere prodotto in un formato accessibile (.doc, .docx, .rtf, .txt, .pdf/A), così da poter essere facilmente modificato quando richiesto.
- Il docente può fornire una descrizione univoca e sintetica, in formato didascalico o audio, per i materiali o documenti contenenti immagini, in modo che siano leggibili tramite sintesi vocale o accessibili con un clic su un'icona collegata a un file audio.
- Gli studenti e le studentesse simulano in chiave digitale il racconto di eventi storici o scientifici, come se stessero partecipando in prima persona, pubblicando sui social (Twitter, Instagram...) post arricchiti da *hashtag* in riferimento ai contenuti del corso. Questa pratica incoraggia l'accessibilità digitale sotto due aspetti: da un lato, sfrutta strumenti digitali familiari e inclusivi per facilitare l'accesso ai materiali e ai servizi formativi; dall'altro, stimola la produzione di contenuti facilmente adattabili a diverse esigenze, come lettori vocali o interfacce semplificate.

## 2. Fornire opzioni per l'espressione e la comunicazione

Non esiste uno strumento di espressione universale, valido per tutti gli studenti e tutte le studentesse o per ogni forma di comunicazione. Al contrario, alcune modalità possono risultare poco efficaci o persino inadeguate in relazione a specifici tipi di espressione e a particolari stili di apprendimento. Per questo, all'interno del contesto accademico, è fondamentale garantire una pluralità di modalità espressive alternative: sia nelle interazioni tra pari e con docenti, sia nelle occasioni in cui ciascuno/a deve comunicare in modo appropriato e accessibile le proprie conoscenze, idee e concetti all'interno dell'esperienza universitaria.

### 2.1 Utilizzare molteplici media per la comunicazione

All'interno del contesto accademico risulta fondamentale promuovere e valorizzare l'uso di diversi tipi di media volto all'espressione di sé, delle proprie idee e cono-

scenze nonché all'esigenza di comunicare. Questa molteplicità circa l'utilizzo dei media aiuta a superare le barriere specifiche di quest'ultimi nella comunicazione tra studenti e studentesse e studenti/studentesse-docenti, riconosce e dà valore a forme di comunicazione che sono state storicamente marginalizzate, e offre a ciascuno la possibilità di sviluppare abilità espressive più ampie in un mondo sempre più mediato. Ad esempio, è essenziale che tutti gli studenti e tutte le studentesse acquisiscano competenze nella composizione, non solo nella scrittura, e imparino a scegliere il mezzo più adatto per ogni tipo di esame da sostenere, destinatari e modalità di valutazione (esame scritto/esame orale, esame orale-scritto).

### **Indicazioni:**

- elaborare materiale, strutturare e organizzare lo studio utilizzando diversi mezzi di espressione come testo, parlato, disegno, illustrazione, storyboard, design, film, musica, narrazione, danza/movimento, arte visiva, scultura o video;
- sfruttare manipolazioni fisiche (ad esempio, modelli 3D);
- adottare molteplici media e strumenti web/social media interattivi (ad esempio, forum di discussione, chat, siti web di Ateneo/Dipartimento, strumenti di annotazione, storyboard, presentazioni animate, applicazioni telefoniche/tablet/computer);
- affrontare e risolvere i problemi ricorrendo a diverse strategie;
- permettere agli studenti e alle studentesse di esprimere ciò che sanno in modi diversi, sviluppando competenze comunicative, critiche e collaborative attraverso attività pratiche e coinvolgenti.

### *Esempio attività*

- Gli studenti e le studentesse possono comporre progetti interdisciplinari che combinano diversi mezzi di espressione, come scrivere un elaborato accompagnato da una presentazione video o una breve animazione che illustra il concetto trattato. Questo permette loro di esplorare il tema da angolazioni diverse e di sviluppare competenze in vari ambiti, come la scrittura, la progettazione visiva e la comunicazione multimediale.
- Gli studenti e le studentesse possono utilizzare software di modellazione 3D per creare rappresentazioni visive di teorie o strutture, oppure manipolare modelli fisici (come blocchi di costruzione o modelli di base 10) per esplorare problemi matematici o scientifici in modo interattivo. Questo approccio aiuta a concretizzare concetti astratti e facilita la comprensione.
- Gli studenti e le studentesse possono utilizzare strumenti web interattivi, come forum di discussione, software per storyboard o piattaforme per collaborare su progetti di gruppo e chiedere eventuali dubbi e perplessità al docente di riferimento. Ad esempio, discutere tematiche complesse su un forum online, costruire una narrazione collettiva e condividere i risultati/le conoscenze acquisite con i propri colleghi e le proprie colleghe per ottenere feedback.
- Gli studenti e le studentesse possono affrontare un problema complesso (come la progettazione di un prodotto innovativo o la risoluzione di una sfida sociale) utilizzando una varietà di strategie, tra cui *brainstorming*, simulazioni virtuali e discussioni in gruppo. Adottando approcci diversi, gli studenti e le studentesse esplorano il problema da più prospettive, favorendo soluzioni più complete e innovative.

## **2.2 Utilizzare molteplici strumenti per la costruzione, la composizione e la creatività**

È fondamentale aggiornare gli strumenti utilizzati in ambito accademico per adattarli ai contesti e alle innovazioni attuali. Ad esempio, l'intelligenza artificiale (IA) è ormai una componente imprescindibile nella progettazione di esperienze di apprendimento legate alla composizione ed elaborazione delle conoscenze. L'uso esclusivo degli strumenti tradizionali presenta diverse criticità: 1) non prepara adeguatamente gli studenti e le studentesse per il loro futuro; 2) limita la varietà di contenuti e metodi didattici che possono essere adottati; 3) riduce la possibilità per gli studenti e per le studentesse di esprimere pienamente le proprie conoscenze sui contenuti; e, soprattutto, 4) restringe le opportunità di successo per alcuni studenti e alcune studentesse. Gli strumenti multimediali moderni, invece, possono offrire agli studenti e alle studentesse un set di strumenti più flessibili, creativi e accessibili, che permette a quest'ultimi/e di partecipare più attivamente al loro apprendimento e di esprimere meglio le conoscenze acquisite. Nonostante ciò, però, è importante sottolineare anche il rischio di esclusione che l'adozione indiscriminata dell'IA o degli altri strumenti digitali può comportare, sia in termini di accesso alle tecnologie sia per la marginalizzazione di alcuni "specifici gruppi

utenti”, in modo da promuovere un approccio più consapevole e inclusivo. A meno che non ci si concentri sull’apprendimento di uno strumento specifico (ad esempio, utilizzare un software di programmazione), gli ambienti di apprendimento in ambito universitario dovrebbero integrare una varietà di opzioni per la costruzione, la composizione e la creatività delle conoscenze. In un contesto in cui è possibile accedere a diversi strumenti, gli studenti e le studentesse possono esplorare e apprendere a utilizzare quelli che meglio si adattano alle loro preferenze e agli obiettivi prefissati all’Università.

**Indicazioni:**

- utilizzare strumenti di correzione ortografica e grammaticale, font specifici e ad alta leggibilità (ad esempio, Easy Reading) e software di previsione delle parole;
- sfruttare software di riconoscimento vocale (*speech-to-text*), dettatura umana e registrazioni audio;
- impiegare calcolatrici, calcolatrici grafiche, strumenti per disegni geometrici o carta millimetrata preformattata;
- adottare suggerimenti di frasi o schede per completare le frasi;
- utilizzare piattaforme online per la creazione, pianificazione o software di mappatura concettuale;
- utilizzare software di progettazione assistita da computer (CAD), programmi per la scrittura o applicazioni per la notazione matematica;
- utilizzare strumenti matematici, sia virtuali che fisici;
- usare applicazioni web, come strumenti collaborativi, per animazioni o presentazioni.

### *Esempio attività*

- Gli studenti possono utilizzare strumenti di correzione ortografica e grammaticale, insieme a software di previsione delle parole, per perfezionare i loro saggi o articoli accademici. Questo li aiuta a migliorare la qualità del testo e a concentrarsi sulla struttura e sui contenuti, piuttosto che sugli errori formali.
- Gli studenti e le studentesse possono sfruttare software di riconoscimento vocale per dettare le loro ricerche o relazioni. Questo strumento può essere utile per velocizzare la scrittura, consentendo loro di esprimersi più facilmente senza dover scrivere manualmente.
- Gli studenti e le studentesse possono usare strumenti grafici per risolvere problemi matematici o scientifici, come calcolatrici grafiche o software per risolvere problemi complessi, visualizzare grafici o creare disegni geometrici per rappresentare concetti astratti in modo più chiaro e tangibile. Inoltre, la carta millimetrata preformattata può essere utilizzata per facilitare il disegno di grafici a mano.
- Gli studenti possono utilizzare software di mappatura concettuale (ad esempio, Simple Mind, XMind, Geco, SuperMappex) per organizzare e pianificare i concetti chiave nelle loro ricerche. Questi strumenti permettono di visualizzare le relazioni tra le idee e aiutano a strutturare meglio gli elaborati o le presentazioni, rendendo l'approccio allo studio più efficace e interattivo.
- Gli studenti e le studentesse, lavorando in piccoli gruppi, verranno posti di fronte a sfide specifiche (ad esempio, la creazione di spazi di studio più inclusivi ed efficienti). Questi laboratori stimoleranno la creatività in diversi modi: gli studenti e le studentesse dovranno proporre idee originali e pensare fuori dagli schemi, cercando soluzioni non convenzionali ai problemi proposti; sperimentare e costruire modelli pratici, rendendo tangibili le loro idee attraverso la prototipazione; e, grazie ai feedback ricevuti, perfezionare progressivamente le loro soluzioni, sviluppando un approccio flessibile e dinamico alla risoluzione dei problemi. L'obiettivo delle attività laboratoriali è quello di sviluppare soluzioni innovative per problemi reali attraverso il pensiero creativo e collaborativo. Seguendo un processo iterativo e sperimentale, gli studenti e le studentesse saranno chiamati a individuare risposte originali e funzionali a sfide concrete, potenziando così le loro capacità di analisi, creatività e cooperazione.
- Gli studenti e le studentesse, divisi in piccoli gruppi, potrebbero potenziare il pensiero laterale attraverso attività laboratoriali, affrontando sfide reali o ipotetiche. Una volta presentata la sfida, ogni gruppo dovrà risolvere il problema adottando il punto di vista di una figura professionale in linea (e non) rispetto alla propria area di studio o competenza. Dopo un primo momento di *brainstorming* individuale, i membri del gruppo condivideranno le proprie idee e inizieranno a combinare le diverse prospettive, creando un piano di soluzione interdisciplinare. L'obiettivo di questa attività sarà quello di sviluppare negli studenti e nelle studentesse la capacità di affrontare un problema da prospettive diverse, stimolando il pensiero laterale e incoraggiando quest'ultimi/e a uscire dagli schemi tradizionali. Questa attività potrà favorire la flessibilità mentale, la creatività e la capacità di adattamento a situazioni complesse.
- Si potrebbero utilizzare dei generatori di immagini IA (es. DALL-E, Craiyon, Bing Image Creator, Canva AI) per trasformare idee astratte in rappresentazioni visive, facilitando la comprensione e la rielaborazione di concetti scientifici, storici o artistici. Gli studenti e le studentesse possono creare illustrazioni a supporto di una presentazione, una narrazione, un progetto o una ricerca.

## 2.3 Sviluppare le abilità con supporti graduati per la pratica e la performance

Fornire un supporto adeguato può aiutare gli studenti e le studentesse nel loro processo di esplorazione, sperimentazione, pratica e costruzione della fiducia di sé durante il loro percorso universitario. Questo tipo di esperienza, che implica

esplorazione, sperimentazione e pratica è cruciale per un apprendimento autentico e significativo. Piuttosto che concentrarsi esclusivamente sul risultato finale, l'apprendimento più significativo avviene spesso durante il processo stesso. Strutturare gli ambienti di apprendimento universitari in modo da facilitare lo sviluppo di competenze fluide attraverso una vasta offerta di opportunità di valutazione formativa e *scaffolding* progressivamente rilasciati nel tempo. Tali valutazioni e strutture di supporto possono variare in base agli obiettivi e ai contesti, offrendo flessibilità nell'approccio. Anche se l'impegno nel processo di apprendimento è fondamentale, il risultato finale o la performance può essere altrettanto importante per consolidare le competenze, attraverso una molteplicità di forme di espressione. Le prestazioni danno agli studenti e alle studentesse l'opportunità di sintetizzare e applicare ciò che hanno acquisito, rendendo il loro apprendimento personale e condivisibile. In generale, è essenziale includere opzioni che promuovano lo sviluppo delle competenze degli studenti e delle studentesse sia durante la pratica e la preparazione che nella performance in fase di valutazione finale.

**Indicazioni:**

- utilizzare modelli differenziati per illustrare gli stessi risultati, ma attraverso approcci, strategie e competenze differenti;
- adottare mentori differenziati, come insegnanti o tutor che impiegano metodi diversi per motivare, orientare, fornire feedback o fornire informazioni;
- sfruttare impalcature che possano essere progressivamente rilasciate, man mano che aumentano l'indipendenza e le competenze degli studenti e delle studentesse, ad esempio integrate in software di lettura e scrittura digitale;
- fornire feedback differenziato, che sia accessibile e possa essere personalizzato per ciascuno studente e ciascuna studentessa;
- offrire molteplici esempi di soluzioni innovative a problemi autentici.

### *Esempio attività*

- Gli studenti e le studentesse possono lavorare su un progetto di ricerca utilizzando diverse modalità di presentazione; un gruppo può creare una presentazione visiva con grafici e infografiche, un altro gruppo può scrivere un rapporto scritto approfondito, e un altro ancora può registrare un podcast o produrre un video. In questo modo, ogni gruppo esplora lo stesso tema con approcci differenti, adattandosi alle proprie forze e preferenze, mentre raggiunge lo stesso obiettivo di apprendimento.
- Ogni apprendente può essere affiancato a un tutor che adotta un approccio differenziato in base al suo stile di apprendimento. Ad esempio, uno studente con abilità visive potrebbe ricevere supporto tramite risorse visive, come mappe concettuali, mentre un altro studente che preferisce la discussione verbale potrebbe beneficiare di sessioni di *mentoring one-to-one*. Questo tipo di supporto personalizzato può aiutare ogni studente e ogni studentessa a sviluppare una comprensione più profonda della materia d'esame.
- Utilizzo di software di correzione ortografica e grammaticale integrato per migliorare i testi: man mano che acquisiscono maggiore autonomia, il tutor può gradualmente ridurre il supporto diretto e incoraggiare l'uso di strumenti avanzati come risorse bibliografiche online o software di gestione delle citazioni. Questo approccio aiuta gli/le studenti/studentesse a sviluppare le proprie competenze in modo graduale, aumentando la loro indipendenza e autonomia.
- Gli studenti e le studentesse potrebbero ricevere feedback personalizzato sul loro lavoro in base alle loro esigenze specifiche. Alcuni/e potrebbero avere bisogno di feedback dettagliato e analitico sulle loro conoscenze, mentre altri potrebbero beneficiarne in modo più pratico e diretto, attraverso sessioni di revisione dal vivo o video tutorial. Questo tipo di feedback aiuta gli studenti e le studentesse a progredire durante il loro percorso di studi in modo più efficace e mirato, valorizzando le loro diverse modalità di apprendimento.
- Il docente potrebbe introdurre le "challenge narrative", ovvero percorsi a episodi, con livelli di difficoltà crescente, in cui gli studenti e le studentesse affrontano problemi accademici come protagonisti di una storia.
- Si potrebbe creare il portfolio digitale (ePortfolio), ovvero uno strumento attivo che incoraggia gli studenti e le studentesse a riflettere sul proprio percorso di apprendimento, a identificare le proprie aree di forza e di miglioramento, e a documentare le proprie esperienze in modo significativo.
- Il docente potrebbe promuovere la performance in contesti reali o simulati: applicare la competenza in situazioni concrete rafforza l'apprendimento e sviluppa sicurezza, favorendo più autonomia ed una comunicazione efficace.

## **2.4 Affrontare i pregiudizi legati ai modi di espressione e comunicazione**

Spesso, i pregiudizi individuali e sistemici relegano alcune forme di espressione e comunicazione in secondo piano, dando maggiore valore ad altre. Per esempio, molte istituzioni educative tendono a considerare la scrittura come la forma di comunicazione più rigorosa, mentre la narrazione, che per le comunità indigene rappresenta un metodo fondamentale di trasmissione della conoscenza attraverso le generazioni, è stata storicamente ignorata o minimizzata. Allo stesso modo, i sottotitoli sono frequentemente privilegiati rispetto alla lingua dei segni. Riconoscere e valorizzare una varietà di modalità comunicative all'interno del contesto accademico è cruciale per creare ambienti di apprendimento inclusivi.

**Indicazioni:**

- prevedere e analizzare come i pregiudizi possano influenzare le modalità di espressione e comunicazione disponibili;
- esaminare in anticipo come i pregiudizi possano condizionare la selezione delle modalità di espressione e comunicazione;
- comunicare in vari modi che tutte le modalità di espressione, quando coerenti con l’obiettivo, vengono valutate allo stesso livello;
- promuovere l’uso di tecnologie digitali multimodali per favorire una comunicazione creativa, personale e inclusiva, che valorizzi linguaggi visivi, sonori e interattivi;
- integrare modalità espressive appartenenti a culture diverse, incluse quelle non occidentali o minoritarie, valorizzando forme di comunicazione come l’espressione corporea, questo favorisce una comunicazione interculturale consapevole e inclusiva;
- coinvolgere attivamente gli studenti e le studentesse nella definizione delle modalità di espressione, chiedendo loro di suggerire forme comunicative che ritengono significative per rappresentare conoscenze e competenze;
- promuovere consapevolezza critica rispetto ai pregiudizi impliciti che portano a svalutare certe forme di comunicazione, ad esempio legate alla disabilità, alle appartenenze culturali o alle tradizioni linguistiche.

*Esempio attività*

- Il docente potrebbe avviare un’analisi critica dei pregiudizi nella selezione delle modalità di comunicazione. Gli/le studenti/studentesse potrebbero essere invitati a esaminare come i pregiudizi culturali o sociali influenzano le scelte di modalità comunicative in contesti accademici. Ad esempio, attraverso attività laboratoriali di gruppo potrebbero analizzare quali sono le forme di comunicazione più privilegiate e quelle che invece possono marginalizzare studenti e studentesse nel contesto accademico. Questo incoraggerebbe una riflessione critica sulle modalità di espressione.
- Gli/le studenti/studentesse potrebbero essere incoraggiati a utilizzare diversi mezzi (scrittura, video, presentazioni orali, produzione di materiale da esporre in Dipartimento, ecc.) per esprimere lo stesso concetto, assicurando che ogni forma di espressione venga valutata secondo gli stessi criteri. Potrebbero presentare un argomento o una ricerca utilizzando modalità diverse e riflettere sul fatto che, se coerente con l’obiettivo, ogni mezzo espressivo ha pari valore, contribuendo a combattere il pregiudizio nei confronti di determinati strumenti comunicativi.
- Gli/le studenti/studentesse potrebbero lavorare a un progetto che esplora come i pregiudizi culturali influenzano le rappresentazioni nei media. Potrebbero analizzare diversi tipi di espressione, come le immagini, i testi e i video, e riflettere su come questi strumenti siano selezionati e utilizzati in modo diverso a seconda dei contesti sociali e culturali, sottolineando l’importanza di considerare tutte le modalità di espressione come ugualmente valide per comunicare idee e conoscenze.

### 3. Fornire opzioni per sviluppare strategie

Al fine di sviluppare strategie efficaci, è fondamentale considerare le abilità degli studenti e delle studentesse di agire in modo competente. Tali abilità consentono loro di superare risposte impulsive e orientate al breve termine, per concentrarsi invece sulla definizione di obiettivi a lungo termine, sulla pianificazione delle strategie per raggiungerli, sul monitoraggio dei progressi e sull'adattamento delle strategie quando necessario. Si tratta di promuovere le funzioni esecutive ossia quelle capacità che consentono agli studenti e alle studentesse di interagire in modo più efficace con l'ambiente che li circonda. Nell'ambito accademico, è importante promuovere l'espansione delle stesse in due modi: 1) supportando le abilità di basso livello affinché richiedano minori risorse esecutive; 2) potenziando le abilità e le strategie di alto livello per renderle più efficaci e sviluppate.

#### 3.1 Stabilire obiettivi significativi

Definire obiettivi chiari e stimolanti è un passaggio essenziale nel percorso di apprendimento universitario. È importante stabilire traguardi che riflettano la portata e la complessità delle conoscenze da acquisire per ogni insegnamento, ma che allo stesso tempo siano abbastanza concreti e misurabili. Una volta fissato un obiettivo, si può progettare un piano per raggiungerlo e individuare le risorse o gli strumenti più adatti a supportare lo studio degli studenti e delle studentesse. Avere ben chiaro l'obiettivo/gli obiettivi permette di monitorare i progressi, capire quando è necessario adattare la strategia e ricevere un feedback utile per migliorare continuamente.

##### **Indicazioni:**

- fornire suggerimenti e strutture di supporto per aiutare gli studenti e le studentesse a stimare l'impegno richiesto, le risorse necessarie e la difficoltà delle attività didattiche; questo li e le aiuterà a definire obiettivi sfidanti ma realistici, considerando le loro capacità e gli strumenti a disposizione;
- utilizzare modelli ed esempi concreti riguardanti sia il processo di definizione degli obiettivi che i risultati ottenuti, per fornire agli studenti e alle studentesse un riferimento chiaro e pratico; questi esempi possono servire come guida per sviluppare competenze nella pianificazione e nell'organizzazione degli obiettivi;
- offrire strumenti pratici, come guide e liste di controllo, che permettano agli studenti e alle studentesse di strutturare con chiarezza il processo di monito-

- raggio degli obiettivi; questi strumenti garantiranno un approccio metodico e sistematico, contribuendo a migliorare l'efficacia del loro apprendimento;
- incoraggiare la pubblicazione degli obiettivi e dei piani di studio da parte degli studenti e delle studentesse, attraverso condivisioni formali in aula o su piattaforme accademiche; questo favorirà la creazione di un ambiente di apprendimento collaborativo, permettendo un confronto costruttivo e il ricevimento di feedback da parte dei colleghi, delle colleghe e dei docenti.

#### *Esempio attività*

- Gli studenti e le studentesse potrebbero essere incoraggiati a pianificare progetti e materiale di studio complessi. In tal caso, i docenti potrebbero fornire modelli di pianificazione che permettano agli studenti e alle studentesse di stimare l'impegno richiesto, identificare le risorse necessarie (come software, materiali, tempo) e valutare la difficoltà. Questo aiuterà gli studenti e le studentesse a definire obiettivi realistici e sfidanti, tenendo conto delle loro competenze e degli strumenti a loro disposizione.
- Gli studenti e le studentesse potrebbero analizzare casi di studio di attività passate, esaminando come gli obiettivi sono stati definiti e raggiunti. Fornendo esempi concreti di obiettivi specifici e descrivendo i processi attraverso i quali sono stati ottenuti i risultati, i docenti possono aiutare gli studenti e le studentesse a comprendere come pianificare obiettivi efficaci e realistici.
- Gli studenti e le studentesse potrebbero ricevere guide e liste di controllo per strutturare il processo di monitoraggio degli obiettivi per un progetto di ricerca/esame. Questi strumenti permetteranno agli studenti e alle studentesse di seguire un approccio metodico e organizzato, migliorando la loro capacità di pianificare e raggiungere obiettivi in modo efficace.
- Il docente potrebbe proporre l'utilizzo di strumenti utili per monitorare i passi da seguire per completare un piano di studio efficace. Lo studente e la studentessa possono stabilire obiettivi distali (ad esempio, quali corsi voglio seguire e quali esami voglio fare?), obiettivi prossimali (ad esempio, quanto materiale voglio studiare entro un tempo adeguato per prepararmi per le date d'esame?); inoltre, lo studente e/o la studentessa può organizzare il tempo a disposizione (ad esempio, barrare tutte le ore in cui sono previsti degli impegni prestabiliti e in cui, quindi, non si potrà studiare come ore di lezione, laboratori, ecc.); infine, distribuire gli impegni di studio (ad esempio, materia che voglio studiare, indicando l'argomento o il numero delle pagine), tenendo conto dei diversi gradi di difficoltà degli argomenti, degli imprevisti e di altri necessità.
- Gli studenti e le studentesse potrebbero essere incoraggiati a pubblicare i loro obiettivi di scrittura e piani di ricerca su una piattaforma online o durante un incontro in aula. Questo permetterà loro di ricevere feedback dai colleghi, dalle colleghe e dai docenti, migliorando la qualità del loro lavoro attraverso la collaborazione e il confronto. La pubblicazione degli obiettivi stimola anche la responsabilità personale e l'impegno verso il raggiungimento degli obiettivi stabiliti.

### 3.2 Prevedere e pianificare le sfide

Per supportare gli studenti e le studentesse nella previsione e pianificazione delle sfide e nella ricerca delle strategie utili, è fondamentale offrire diverse possibilità, come “interventi cognitivi” che li incoraggino a “pensare e riflettere”, strutture di supporto universitarie che li facilitino nell'applicazione delle strategie, o l'inclu-

sione nelle decisioni con il supporto di un tutor esperto/tutor alla pari. Una volta stabilito un obiettivo, è cruciale dedicare tempo e risorse per elaborare una strategia, individuare gli strumenti più adeguati e prevedere le difficoltà che potrebbero presentarsi durante il percorso accademico. Questa pianificazione anticipata può abbattere ostacoli e assicurare che un numero maggiore di studenti e studentesse abbia la possibilità di raggiungere i propri traguardi accademici.

### **Indicazioni:**

- fornire suggerimenti di riflessione per prevedere le difficoltà degli studenti e delle studentesse e promuovere una pianificazione strategica;
- utilizzare le raccomandazioni per “mostrare e spiegare il tuo lavoro”;
- adottare liste di controllo e modelli di pianificazione dei progetti per chiarire gli obiettivi, stabilire priorità, definire le sequenze e pianificare i passaggi da seguire;
- collaborare con tutor esperti/tutor alla pari che possano esemplificare il processo di pensiero attraverso il “pensiero ad alta voce”;
- collaborare con delegati, referenti e servizi di benessere, tutoraggio e supporto pedagogico-didattico presenti all’interno dell’Ateneo;
- utilizzare delle guide/“video-pillole” per suddividere gli obiettivi a lungo termine in traguardi a breve termine che siano facilmente raggiungibili.

### *Esempio attività*

- Gli studenti e le studentesse potrebbero essere invitati/e a riflettere sulle strategie e le risorse personali che potrebbero attivare per portare a termine le varie attività accademiche e a sviluppare un piano strategico per sostenerle. I docenti potrebbero suggerire di pianificare in anticipo, considerando vari scenari possibili, ad esempio con il software, la gestione del tempo o l’accesso alle risorse. Questo aiuterà gli studenti e le studentesse a sviluppare un approccio proattivo e a rafforzare la loro capacità di *problem solving*.
- Gli studenti e le studentesse potrebbero essere incoraggiati/e a presentare le conoscenze acquisite e le strategie messe in atto, di fronte ai colleghi e alle colleghe, spiegando i loro passaggi attraverso il “pensiero ad alta voce”. Questo processo aiuta a chiarire il ragionamento e a identificare eventuali errori o fraintendimenti. Inoltre, consente ai docenti di monitorare meglio la comprensione degli studenti e delle studentesse e di fornire feedback immediato durante il processo di risoluzione.
- Gli studenti e le studentesse potrebbero essere invitati/e a pianificare un progetto di gruppo. I docenti potrebbero fornire modelli di pianificazione e liste di controllo per aiutare gli studenti e le studentesse a definire obiettivi, stabilire priorità, organizzare il flusso di lavoro e seguire i passaggi necessari per completare il progetto in modo efficace. Questo approccio favorirà la chiarezza e la gestione del tempo.
- Collaborazione con tutor esperti/alla pari e servizi di supporto per la pianificazione accademica: gli studenti e le studentesse potrebbero lavorare con tutor esperti o tutor alla pari che li supportano nel processo di pianificazione delle attività. I tutor potrebbero esemplificare il “pensiero ad alta voce” durante la scrittura, spiegando come organizzano e pianificano le proprie idee, e fornire suggerimenti pratici per migliorare il lavoro accademico. Inoltre, gli studenti e le studentesse potrebbero essere incoraggiati a fare richiesta dei servizi di benessere, tutoraggio e supporto pedagogico-didattico dell’Ateneo per ricevere ulteriori consigli sulla gestione dello studio e sulla pianificazione degli obiettivi a breve, medio e lungo termine.

### 3.3 Organizzare informazioni e risorse

Per organizzare le informazioni e le risorse in ambito accademico, è fondamentale considerare la memoria di lavoro degli studenti e delle studentesse come uno “spazio temporaneo” in cui vengono mantenuti blocchi di informazioni utili per la costruzione della conoscenza e la risoluzione di problemi. Tenuto conto di ciò, il docente può ricorrere a diversi strumenti e supporti organizzativi per gestire e mantenere le informazioni in modo strutturato e facilmente accessibile agli studenti e alle studentesse.

#### **Indicazioni:**

- utilizzare organizzatori grafici e modelli per la raccolta e l’organizzazione delle informazioni;
- fornire indicazioni per classificare, sistematizzare e identificare temi e schemi ricorrenti;
- adottare liste di controllo e guide per la presa di appunti può favorire un approccio più efficiente alla gestione delle informazioni;
- favorire attività di rielaborazione collaborativa (gruppi di studio, forum, wiki) che consentano di costruire collezioni condivise di risorse e appunti;
- insegnare strategie metacognitive, come l’uso di parole chiave, la sintesi per punti o la costruzione di schemi temporali, per potenziare la capacità di organizzazione autonoma delle informazioni;
- segmentare i contenuti complessi in unità più piccole e gestibili, per ridurre il carico cognitivo e favorire una progressiva integrazione delle informazioni.

#### *Esempio attività*

- Gli studenti e le studentesse potrebbero utilizzare mappe concettuali per raccogliere e organizzare le informazioni sui temi principali d'esame. I docenti potrebbero guidare gli studenti e le studentesse nell'uso di organizzatori grafici per evidenziare le connessioni tra personaggi, eventi e tematiche, facilitando la comprensione e la memorizzazione delle idee chiave. Questo approccio aiuterà quest'ultimi/e a visualizzare la struttura del testo e a sviluppare una lettura critica.
- Gli studenti e le studentesse potrebbero essere incoraggiati/e a utilizzare un metodo di classificazione per raggruppare le teorie in base a categorie. Il docente potrebbe fornire un modello che aiuti gli studenti e le studentesse a sistematizzare queste informazioni, individuando temi ricorrenti tra le teorie e creando un quadro organizzato che permetta di comparare facilmente i vari approcci. Questo favorirà una comprensione più profonda delle diverse scuole di pensiero.
- Gli studenti e le studentesse potrebbero usare un template strutturato per prendere appunti durante le lezioni, che includano sezioni per definizioni, concetti chiave, esperimenti e osservazioni. Le liste potrebbero anche includere spazi per annotare domande o punti da approfondire. Questo strumento aiuterà gli studenti e le studentesse a concentrarsi sui dettagli più rilevanti e a strutturare i loro appunti in modo efficiente, facilitando il processo di revisione e studio.
- Agli studenti e alle studentesse potrebbero essere forniti/e di guide che li aiutano a identificare, classificare e sistematizzare le fonti utilizzate per una ricerca accademica. Le guide potrebbero includere passaggi per annotare i dettagli bibliografici, i temi principali trattati in ogni fonte e come ogni fonte si collega alla propria ricerca. Questo approccio contribuirà a organizzare le informazioni in modo coerente e a supportare lo sviluppo di una solida base per il lavoro di ricerca.

### 3.4 Potenziare la capacità di monitorare i progressi

L'apprendimento non può avvenire senza un adeguato feedback, il quale deve permettere agli studenti e alle studentesse di comprendere chiaramente i progressi compiuti verso il raggiungimento degli obiettivi formativi. È cruciale generare diverse forme di feedback durante l'intero processo di apprendimento per supportare efficacemente la crescita degli studenti e delle studentesse. Questo feedback deve essere strettamente allineato agli obiettivi di apprendimento ed essere esplicito, tempestivo, informativo, accessibile e adattabile alle esigenze individuali. Un aspetto particolarmente importante è fornire feedback formativo, che aiuti gli studenti e le studentesse a monitorare in modo autonomo i propri progressi e a utilizzare queste informazioni per orientare i propri sforzi e migliorare le pratiche.

#### **Indicazioni:**

- incoraggiare l'automonitoraggio e la riflessione attraverso suggerimenti mirati;
- utilizzare rappresentazioni visive dei progressi (ad esempio, mettere a disposizione degli studenti e delle studentesse form autocompilate di "esempio prova d'esame" in modo tale che quest'ultimi/e possano monitorare gli sviluppi circa

le proprie conoscenze e metodo di studio utilizzato, grafici e tabelle che illustrano i miglioramenti nel tempo);

- esplorare i vari tipi di feedback più adatti in relazione a preferenze individuali, obiettivi specifici e contesti;
- fornire modelli per guidare l’auto-riflessione sulla qualità e completezza dello studio;
- offrire strategie differenziate per l’autovalutazione, come giochi di ruolo, recensioni video e feedback tra pari;
- utilizzare strumenti pratici come liste di controllo, rubriche, modelli ed esempi per facilitare il processo di valutazione.

*Esempio attività*

- Gli studenti e le studentesse potrebbero essere invitati a riflettere sul loro processo di scrittura attraverso un portafoglio di lavoro. Quest’ultimi/e caricheranno una bozza del loro scritto e annoteranno le modifiche o i miglioramenti che hanno apportato. In questo modo, potranno monitorare i propri progressi nel tempo e valutare l’evoluzione della loro capacità di scrittura. I docenti potrebbero suggerire domande mirate, come “Che parte della scrittura ti è sembrata più difficile?” o “In che modo la revisione ha migliorato il contenuto?”. Questo esercizio incoraggerà l’autoconsapevolezza e il miglioramento continuo.
- Il docente potrebbe strutturare alcune domande aperte di prova e caricarle sul portale dell’Ateneo o del Dipartimento. In questo modo, lo studente o la studentessa potrebbero, durante il loro percorso di preparazione, simulare queste prove e monitorare autonomamente il proprio livello di acquisizione delle competenze nel tempo.
- Gli studenti e le studentesse potrebbero utilizzare grafici per visualizzare i miglioramenti. I grafici potrebbero mostrare come il punteggio in un test evolva nel tempo, offrendo una rappresentazione visiva delle aree in cui lo studente e la studentessa hanno migliorato le proprie competenze. I docenti potrebbero anche incoraggiare quest’ultimi/e a riflettere su questi progressi attraverso una discussione in aula, chiedendo loro di esplorare cosa ha contribuito ai miglioramenti e come applicare strategie simili in futuro.
- Gli studenti e le studentesse potrebbero ricevere feedback differenziati in base alle loro preferenze di apprendimento e agli obiettivi individuali. Ad esempio, gli studenti e le studentesse che preferiscono il feedback visivo potrebbero ricevere annotazioni sui video in cui parlano o scrivono, mentre altri potrebbero beneficiare di feedback scritti o orali. Inoltre, il docente potrebbe proporre giochi di ruolo (*role playing*), in cui gli studenti e le studentesse si mettono nei panni del docente o tutor e offrono feedback ai loro colleghi e alle loro colleghe su una presentazione orale, favorendo un’esperienza di autovalutazione in contesti informali.
- Gli studenti e le studentesse potrebbero utilizzare modelli per riflettere sulla qualità e completezza del loro lavoro di ricerca. Ad esempio, un modello potrebbe includere sezioni in cui quest’ultimi/e rispondono a domande come: “Il mio obiettivo di ricerca è chiaro e preciso?” o “Ho considerato una varietà di fonti nella mia ricerca?”. Questo tipo di auto-riflessione permetterà loro di identificare aree di miglioramento nel loro approccio alla ricerca e di garantire che il lavoro finale sia completo e ben strutturato. I docenti potrebbero integrare rubriche per guidare il processo di auto-riflessione, rendendo il feedback ancora più mirato e utile.

### 3.5 Sfidare le pratiche escludenti

I pregiudizi, gli stereotipi e i sistemi di discriminazione radicati possono portare all'esclusione di studenti e studentesse all'interno della vita accademica. È fondamentale creare opportunità per apprendere dalle esperienze di quest'ultimi/e, al fine di identificare e affrontare le pratiche escludenti. Dedicare tempo a sessioni regolari di comunità accademica e momenti di riflessione individuale su questo tema. Lavorare sia a livello individuale che collettivo per individuare, analizzare e affrontare le pratiche escludenti. Collaborare, sia come singoli docenti-studenti/studentesse che come comunità accademica, per sviluppare azioni concrete e specifiche che contrastino le pratiche di esclusione e promuovano l'inclusività universitaria. Quando una pratica escludente viene individuata dal docente-studente/studentessa, è importante offrire opportunità e proporre sfide, utilizzando approcci basati sull'inclusività.

#### **Indicazioni:**

- creare momenti dedicati a incontri regolari di comunità accademica e sessioni di riflessione individuale con gli studenti e le studentesse;
- collaborare sia a livello individuale che collettivo per identificare, analizzare e affrontare le dinamiche di esclusione;
- lavorare come singoli docenti e come collettività accademica per sviluppare azioni concrete e mirate che contrastino le pratiche di esclusione e favoriscano la costruzione di comunità universitarie inclusive;
- offrire opportunità di sfida e fronteggiamento nel caso emergano pratiche escludenti, utilizzando approcci comunitari.

**Esempio attività**

- Si potrebbero organizzare incontri in cui gli studenti e le studentesse, insieme ai docenti, discutono di esperienze, sfide e successi legati al loro percorso accademico. Durante questi incontri, quest'ultimi/e potrebbero essere invitati a riflettere individualmente sul proprio apprendimento e a condividerlo con il gruppo, con l'obiettivo di costruire una cultura di supporto reciproco e di inclusione. Inoltre, i docenti potrebbero dedicare del tempo per sessioni di riflessione individuale, in cui aiutano gli studenti e le studentesse a identificare i punti di forza e le aree di miglioramento nel loro approccio all'apprendimento.
- Nella cornice di un corso, i docenti potrebbero organizzare attività di gruppo che esplorano casi di esclusione sociale o accademica all'interno delle dinamiche universitarie. Ad esempio, gli studenti e le studentesse potrebbero essere invitati a lavorare in gruppi per analizzare le barriere che alcuni gruppi di studenti e studentesse potrebbero affrontare nell'accesso alle risorse accademiche. Successivamente, i gruppi potrebbero presentare soluzioni pratiche che possano ridurre queste barriere, concludendo con una discussione collettiva su come migliorare l'inclusività nell'ambiente universitario.
- I docenti potrebbero collaborare con altre figure accademiche per creare e implementare politiche di inclusione, come l'introduzione di linguaggi inclusivi nei materiali didattici o l'organizzazione di eventi che celebrano le diversità culturali, professionali e le pari opportunità degli studenti e delle studentesse. Ad esempio, in un programma di studio interdisciplinare, i docenti potrebbero sviluppare attività formative su temi come le pratiche inclusive e le pari opportunità, integrando questi argomenti nelle attività e nei piani di studio e creando opportunità per quest'ultimi/e di esplorare questi temi in modo critico e costruttivo.
- Un corso potrebbe includere attività in cui gli studenti e le studentesse sono incoraggiati/e a esplorare dinamiche di potere e di esclusione all'interno della comunità universitaria. Gli studenti e le studentesse potrebbero essere divisi in gruppi per discutere come le pratiche escludenti si manifestano in vari contesti (es. accademico, sociale, culturale) e come affrontarle in modo proattivo, utilizzando approcci basati sulla comunità. Questo potrebbe includere la creazione di un manifesto che promuove l'inclusività, il rispetto reciproco e la responsabilità sociale tra gli studenti e le studentesse, con il supporto attivo dei docenti e delle altre figure accademiche.

## Riferimenti bibliografici

- Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1).
- Altowairiki, N. F. (2023). Universal Design for Learning Infusion in Online Higher Education. *Online learning*, 27(1), 296-312.
- Aquario, D., Pais, I., & Ghedin, E. (2017). Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 93-106.
- Auer, P., Bellacicco, R., & Ianes, D. (2023). Individual education plans as instruments and practices for inclusion: Problems and dilemmas. *International perspectives on inclusive education: In the light of educational justice*, 233-252.
- Auer, P., Cappello, S., & Ianes, D. (2022). Le sfide della progettazione individualizzata: da una prospettiva internazionale al contesto italiano. In *Didattica e Inclusione scolastica: Inklusion im Bildungsbereich: Ermergenze educative* (pp. 185-201). bu, press.
- Bocci, F., & Bonavolontà, G. (2020). Sviluppate ambienti inclusivi nella formazione universitaria online: esiti di una ricerca esplorativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (21), 325-339.
- Botes, P., De Castro, M., Orlando, A., Centrone, B., Benedetti, V., Guerini, I., De Angelis, B., & Bocci, F. (2025). Criteri, indicatori e strategie dell'UDL per rendere i contenuti di studio accessibili all'università. In F. Peluso Cassese (ed.), *Research on Educational Neuroscience 2025* (pp. 205-206). Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Botes, P., De Castro, M., Orlando, A., Centrone, B., Benedetti, V., Guerini, I., De Angelis, B., & Bocci, F. (2025). Udl criteria, indicators and strategies to make study content accessible to the university. *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva*, 9(2).
- Bowe, F.G. (2000). *Universal design in education: Teaching nontraditional students*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Bracken, S. & Novak, K. (2019). *Transforming Higher Education through universal design for learning: And International Perspective*. London: Routledge
- Bracken, S., & Novak, K. (2019). *Transforming higher education through universal design for learning: An international perspective*. Routledge.
- Brinthaup, T. M., & Eady, E. (2014). Faculty members' attitudes, perceptions, and behaviors toward their non-traditional students. *The Journal of Continuing Higher Education*, 62(3), 131-140.
- Burgstahler, S. & Cory, R. (2008). *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice*. Harvard Education Press.
- Carballo, R., Morgado, B., & Cortés-Vega, M. D. (2021). Transforming faculty conceptions of disability and inclusive education through a training programme. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 843-859.
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>

- Centrone, B., Guerini, I., & Bocci, F. (2025). UDL as a theoretical approach to deconstructing bias and stereotypes in teacher education: experiences of using comics in universities. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics*, 9(1).
- Chung, E., Turnbull, D., & Chur-Hansen, A. (2014). Who are non-traditional students? A systematic review of published definitions in research on mental health of tertiary students. *Educational Research and Reviews*, 9(22), 1224-1238.
- Chung, E., Turnbull, D., & Chur-Hansen, A. (2017). Differences in resilience between traditional and non-traditional university students. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 77-87.
- Croasdaile, S. (2023) *Building executive function and motivation in the middle grades: A Universal Design for Learning approach*. CAST Publishing
- Dalton, E. M., Lyner-Cleophas, M., Ferguson, B. T., & McKenzie, J. (2019). Inclusion, universal design and universal design for learning in higher education: South africa and the united states. *African Journal of Disability*, 8
- Dalton, E., Gronseth, S., & Anderson, C. (2017, March). Universal Design for Learning (UDL) in Higher Education: Possibilities, Pitfalls & Practices. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1501-1506). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- De Angelis, B., Botes, P., & Orlando, A. (2025). Promuovere Ambienti Flessibili nei contesti universitari. Dalle esperienze internazionali alle azioni del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, reale/virtuale. Teorie e buone pratiche per la pedagogia* (pp. 36-44).
- De Angelis, B., Greganti, P., Orlando, A., & Pronti, M. (2022). Corporeità, movimento e UDL: Idee per la formazione degli insegnanti specializzati nel sostegno. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, 10(1), 175-189.
- Dell'Anna, S., Bevilacqua, A., Marsili, F., Morganti, A., & Fiorucci, A. (2024). UDL-based interventions for Faculty Development in Higher Education: a Systematic Review. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 4(2sup).
- Dell'Anna, S., Marsili, F. & Bevilacqua, A. (2025). Faculty Development and Universal Design for Learning: Advancing inclusion in Higher Education, *Form@are*.
- del-Valle, M. V., Canet-Juric, L., Zamora, E. V., Andrés, M. L., & Urquijo, S. (2024). Executive functions and their relation to academic performance in university students. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 30(1), 47-55
- Dwyer, P., Mineo, E., Mifsud, K., Lindholm, C., Gurba, A., & Waisman, T. C. (2022). Building neurodiversity-inclusive postsecondary campuses: Recommendations for leaders in higher education. *Autism in Adulthood*.
- Edwards, M., Poed, S., Al-Nawab, H., & Penna, O. (2022). Academic accommodations for university students living with disability and the potential of universal design to address their needs. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 84(4), 779-799.
- Fiorucci, A., Bevilacqua, A. & Abbate, E. (2025). Esplorare le percezioni del corpo docente nei confronti dell'UDL e degli studenti non tradizionali nell'istruzione su-

- periore. Il Progetto D.A.N.T.E.-U. In F. Peluso Cassese (ed.), *Research on Educational Neuroscience 2025* (pp. 233-234). Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Fiorucci, A., Bevilacqua, A. & Abbate, E. (2025). Exploring faculty perceptions toward UDL and non-traditional students in higher education. The D.A.N.T.E.-U. Project. *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva*, 9 (2).
- Fiorucci, A., Bevilacqua, A., Dell'Anna, S., Marsili, F. & Morganti, A. (2025). L'importanza di promuovere percorsi di formazione UDL per il personale accademico: una revisione sistematica della letteratura. In *Abitare l'inclusione tra logoi ed ergoni: contesti, storie, persone. Pedagogicamente e didatticamente*. Pisa: ETS.
- Fiorucci, A., Pinnelli, Bevilacqua, A. Abbate, E. & Baccassino, F. (2025). Universal Design for Learning in Higher Education: a study on the identification of Non traditional students and the perception of a UDL-based teaching. In *EDULEARN25 Proceedings*, 3582-3589.
- Fiorucci, A., Pinnelli, S., Baccassino F., Bevilacqua, A. & Rizzo, L. (2025). D.A.N.T.E.-U: Design and development of a UDL-based platform for university faculty training. In *EDULEARN25 Proceedings*, 3590-3599.
- Fiorucci, A., Pinnelli, S., Bevilacqua A. & Abbate, E. (2025). *Universal Design for Learning e didattica universitaria: esiti preliminari di un'indagine sui bisogni e sulle percezioni di un gruppo di studenti dell'Università del Salento*. In Buone idee. Studi e ricerche in didattica e pedagogia speciale. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fiorucci, A., Pinnelli, S., Bevilacqua, A. & Baccassino, F. (2025). L'Universal Design for Learning nell'Higher Education: un modello di sviluppo per una didattica universitaria e inclusiva. Il progetto Dante-U. In *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, realtà e virtuale* (pp. 46-54). RomaTrE-Press.
- Fiorucci, A., Pinnelli, S., Bevilacqua, A. & Baccassino, F. (2025). Innovating University Teaching through UDL: challenges and opportunities from the D.A.N.T.E.-U. Project. perceptions. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 9 (1).
- Fiorucci, A., Pinnelli, S., Bevilacqua, A. & Baccassino, F. (2025). Innovare l'insegnamento universitario attraverso l'UDL: sfide e opportunità dal Progetto D.A.N.T.E.-U. In F. Peluso Cassese (ed.), *Research on Educational Neuroscience 2025* (pp. 231-232). Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Fornauf, B. S. & Erickson, J. D. (2020). Toward an Inclusive Pedagogy through Universal Design for Learning in Higher Education: A Review of the Literature. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 33(2), 183-199.
- Fovet, F., (2020). Universal design for learning as a tool for inclusion in the higher education classroom: Tips for the next decade of implementation. *Education journal*, 9(6), 163-172.
- Gaggioli, C., & Sannipoli, M. (2021, October). Accessible School Textbooks for Students with Hearing Impairments. In *ATEE Spring Conference* (pp. 174-184). Cham: Springer International Publishing.
- Ghedin, E. (2021). La pedagogia tra inclusività e specialità: il valore dell'accessibilità alle opportunità di apprendimento. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(1), 054-062.

- Ghedin, E., & Mazzocut, S. (2017). Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 18(X), 145-162.
- Ghedin, E., & Visentin, S. (2019). Educazione inclusiva all'università: Buone pratiche per gli studenti in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(2), 97-109.
- Ghedin, E., Pasqual, F & Visentin, S. (in press). Promuovere progetti di vita per l'adulità: esplorare l'UDL per costruire una didattica universitaria accessibile. In *La Pedagogia Speciale come territorio di frontiera. L'inclusione nel dialogo transdisciplinare, tra sentieri e sconfinamenti*. Roma: Anicia.
- Hills, M., Overend, A., & Hildebrandt, S. (2022). Faculty Perspectives on UDL: Exploring Bridges and Barriers for Broader Adoption in Higher Education. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(1).
- Hromalik, C. D., Myhill, W. N., Ohrazda, C. A., Carr, N. R., & Zumbuhl, S. A. (2021). Increasing Universal Design for Learning knowledge and application at a community college: the Universal Design for Learning Academy. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16.
- Hutson, B., & Downs, H. (2015). The college STAR faculty learning community: Promoting learning for all students through faculty collaboration. *The Journal of Faculty Development*, 29(1), 25-32.
- Izzo, M. V., Murray, A., & Novak, J. (2008). The Faculty Perspective on Universal Design for Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(2), 60-72.
- Kim, H. J., Kong, Y., & Tirotta-Esposito, R. (2023). Promoting Diversity, Equity, and Inclusion: An Examination of Diversity-Infused Faculty Professional Development Programs. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 23(11).
- King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Evmenova, A. S., Rao, K., Mergen, R. L., Owen, L. S., & Strimel, M. M. (2023). Achievement of learners receiving UDL instruction: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103956.
- Kumar, K. L., & Wideman, M. (2014). Accessible by design: Applying UDL principles in a first year undergraduate course. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 125-147.
- Lemus, J. D., Seraphin, K. D., Coopersmith, A., & Correa, C. K. (2014). Infusing traditional knowledge and ways of knowing into science communication courses at the University of Hawai'i. *Journal of Geoscience Education*, 62(1), 5-10.\*
- Levac, L., McMurtry, L., Stienstra, D., Baikie, G., Hanson, C., & Mucina, D. (2018). *Learning across Indigenous and Western knowledge systems and intersectionality: Reconciling social science research approaches*. University of Guelph.\*
- Li, Y. F., Zhang, D., Liu, C. T., Wang, K., Yan, W., & Dong, X. (2024). Perceptions of UDL teaching practices among university students with disabilities. *Education Sciences*, 14(5), 501.
- MacDonald, K. (2018). A review of the literature: The needs of nontraditional students in postsecondary education. *Strategic Enrollment Management Quarterly*, 5(4), 159-164.
- Martin, N. (2021). Universal Design for Learning (UDL) in Higher Education: A UK, USA Comparison. *Journal of Inclusive Practice in Further and Higher Education*, 13(1).

- Morganti, A., Moretti, G. & Sannipoli M. (in press). Diritto allo studio e studenti non tradizionali: una mappatura dei servizi in cinque atenei italiani. In *La Pedagogia Speciale per l'inclusione: sfide attuali e prospettive future*. Roma: Anicia.
- Morganti, A., Pascoletti, S., & Signorelli, A. (2016). For an inclusive education: The innovative challenge of technologies for social emotional learning. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 16(3), 52-66.
- Moriña, A., & Carballo, R. (2017). The impact of a faculty training program on inclusive education and disability. *Evaluation and program planning*, 65, 77-83.
- Moriña, A., Carballo, R., & Doménech, A. (2025). Transforming higher education: a systematic review of faculty training in UDL and its benefits. *Teaching in Higher Education*, 1-18.
- Murawski W.W., & Scott K.L. (2021) (Eds.), *Universal Design for Learning in pratica-strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*. Trento: Erickson.
- ONU. (2015) *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development | Department of Economic and Social Affairs*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Pinnelli, S. (2021). Inclusione e contesti. Un'indagine su font e Alta Leggibilità tra lettori eterogenei. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(1), 063-073.
- Pinnelli, S., Fiorucci, A., Abbate, E. & Bevilacqua, A. (2025). I bisogni dei non traditional students: esiti preliminari di un'indagine esplorativa su un gruppo di students. In *Abitare l'inclusione tra logos ed ergon: contesti, storie, persone. Pedagogicamente e didatticamente*. ETS: Pisa.
- Pinnelli, S., Fiorucci, A., Abbate, E., & Bevilacqua, A. (2024). I non traditional student e formazione universitaria: dall'identificazione alla costruzione di uno strumento per la rilevazione delle caratteristiche e dei bisogni. In *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita* (pp. 62-69). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Reardon, K. & Unruh, D. (2021). *Universally Designed Learning in Postsecondary Education: A Synthesized Framework*. Magna Publications
- Rizzo, L., & Pinnelli, S. (2025, August). Competencies for the Transition from the Psychometric Approach to Personalization: The DINO Teaching. In *Technology for Inclusion and Participation for All: Recent Achievements and Future Directions: 18th International Conference, AAATE 2025, Nicosia, Cyprus, September 10-12, 2025, Proceedings, Part II* (p. 201). Springer Nature.
- Sannipoli, M. (2024). I libri tattili illustrati come mediatori universali: questioni di accessibilità. *Effetti di Lettura*, 3(1), 5-13.
- Schuetze, H. G., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher education*, 44, 309-327.
- Seok, S., DaCosta, B., & Hodges, R. (2018). A systematic review of empirically based universal design for learning: Implementation and effectiveness of universal design in education for students with and without disabilities at the postsecondary level. *Open Journal of Social Sciences*, 6(05), 171.
- Simpson, L. B. (2017). *As we have always done: Indigenous freedom through radical resistance*. University of Minnesota Press

- Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2022). Critically considering the ‘inclusive curriculum’ in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 43(8), 1250-1272.
- Tobin, T and Behling, K. (2018). *Reach Everyone, Teach Everyone. Universal Design for Learning in Higher Education*. West Virginia University Press.
- Tucker, C.R. & Novak, K. (2022). *The Shift to Student-Led: Reimagining Classroom Workflows with UDL and Blended Learning*. IMPress Books.
- Visentin, S. (2024). Rethinking College Program: verso la nascita di un percorso formativo inclusivo per studenti con disabilità non diplomati. *Scienze pedagogiche*, 214.
- Visentin, S., & Santilli, S. (2022). L'orientamento come azione corale a supporto di percorsi universitari inclusivi. *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, (2), 109-119.
- Wahyuni, S., Pantiwati, Y., Sunaryo, H., In'am, A., & Bastian, A. (2025). Strategizing Universal Design for Learning (UDL) Implementation: Enhancing Inclusive Education for Students with Disabilities in Higher Education. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 17(1), 1519-1533.
- Waisman, T. C., et al (2023). Learning from the experts: Evaluating a participatory autism and universal design training for university educators. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 27(2), 356-370.
- Waitoller, F. R., & King Thorius, K. A. (2016). Cross-pollinating culturally sustaining pedagogy and universal design for learning: Toward an inclusive pedagogy that accounts for dis/ability. *Harvard Educational Review*, 86(3), 366-389
- Wynants, S., & Dennis, J. (2018). Professional development in an online context: Opportunities and challenges from the voices of college faculty. *Journal of Educators Online*, 15(1), n1.
- Xie, J. & Rice, M.F., (2021). Professional and social investment in universal design for learning in higher education: Insights from a faculty development programme. *Journal of Further and Higher Education*, 45(7), 886-900.



# Termini e definizioni per un orientamento teorico e operativo alla prospettiva UDL. Un glossario ragionato

*Andrea Fiorucci, Francesca Baccassino*

(Università del Salento)

*Alessia Bevilacqua*

(Università degli Studi di Macerata)

Il glossario si propone di chiarire il significato dei principali termini impiegati nell'ambito dei tre principi dell'*Universal Design for Learning* (UDL), in questo volume declinati e adattati al contesto universitario, costituendo al contempo un repertorio concettuale e uno strumento operativo di orientamento. Trovano spazio tanto lemmi di natura tecnica e specialistica quanto termini di più ampio impiego, ma nondimeno significativi per la didattica inclusiva; ciascuno di essi è corredato da una chiosa esplicativa che ne contestualizza l'uso, ne chiarisce la portata pedagogica e ne mette in evidenza l'applicabilità nei percorsi formativi accademici.

In tale prospettiva, il glossario non mira soltanto a rendere accessibile un lessico pedagogico-didattico che, sebbene centrale nella riflessione sull'inclusione, può risultare estraneo o distante rispetto ai codici concettuali propri di altri settori scientifico-disciplinari, ma intende anche favorire una comprensione condivisa e trasversale dei concetti chiave, promuovendo così un dialogo inter e transdisciplinare. Tale intento, ben oltre la mera funzione definitoria, risponde all'esigenza di costruire un linguaggio comune che permetta ai docenti universitari, a prescindere dallo specifico settore scientifico-disciplinare, di confrontarsi su basi terminologiche e concettuali condivise, così da poter tradurre tali riferimenti in pratiche didattiche effettivamente inclusive.

La struttura del glossario, organizzata secondo i tre principi UDL, riflette l'intento di coniugare rigore teorico e spendibilità operativa, ponendosi come dispositivo di mediazione tra la cornice concettuale dell'UDL e le esigenze concrete della didattica universitaria. Non si tratta, pertanto, di un semplice repertorio definitorio, ma di uno strumento ermeneutico-concettuale finalizzato a tradurre i principi UDL in prassi educative, offrendo esempi sintetici ma significativi capaci

di orientare i docenti verso una valorizzazione autentica della diversità studentesca, cercando, al contempo, di aprire uno spazio di riflessione critica sui bias e sui pregiudizi, spesso latenti o impliciti, che rischiano di ostacolare la piena partecipazione e il riconoscimento del valore di ciascun apprendente.

I termini chiave e le relative definizioni sono stati selezionati in base alla loro significatività e alla ridondanza concettuale e sono stati disposti seguendo i tre principi UDL.

All'interno del principio "*Progettare molteplici modi di coinvolgimento*", i termini si articolano lungo un continuum che va dai valori fondanti (accessibilità, equità, empatia, prosocialità) ai processi individuali di autoregolazione ed *engagement*, fino a giungere alle metodologie didattiche innovative come *cooperative learning*, *debate*, *role playing*, *problem-based learning* e *gamification*. Accanto a tali metodologie emergono concetti che rinviano alle dinamiche sociali e culturali, quali *bias* e *restorative practices*, così come strumenti organizzativi come *dashboard* di progresso e *timeboxing*, utili a sostenere l'efficacia dei percorsi formativi. L'apertura internazionale è rappresentata da esperienze come il *Collaborative Online International Learning* (COIL) e l'*Erasmus outgoing*, mentre la dimensione esperienziale prende forma attraverso pratiche come l'*escape room* in ottica educativa. Infine, il *peer assessment* e il *peer tutoring*, insieme alla centralità del *syllabus* come documento-guida, completano un quadro che intreccia approcci, strumenti e valori.

Nel principio "*Progettare molteplici modi di rappresentazione*" trovano spazio, da un lato, concetti che descrivono dinamiche di discriminazione e marginalizzazione, come abilismo, *bias* e omolesbobiatrianspolifobia, che rendono visibili i meccanismi attraverso cui le differenze vengono trasformate in disuguaglianze; dall'altro, strategie di valorizzazione della diversità, quali la neurodivergenza intesa come paradigma di eterogeneità, il *translanguaging* come pratica di apertura linguistica, o strumenti di supporto quali la comunicazione aumentativa alternativa (CAA), la lingua dei segni (LIS) e la lingua facile (*easy to read*). In questa sezione, il glossario richiama anche pratiche didattiche ed epistemologiche, dalla co-costruzione del sapere ai compiti autentici, dal *debate* al *role playing*, fino alle strategie metacognitive (KWL, rubriche, *peer review*), delineando uno scenario in cui l'apprendente è posto al centro di processi collaborativi e riflessivi. A sostegno di queste pratiche, si collocano riferimenti teorici come le intelligenze multiple, gli stili cognitivi, la teoria del carico cognitivo e il sapere situato, che contribuiscono a legittimare la diversità dei modi di conoscere. Infine, i termini connessi all'ambiente digitale e tecnologico (interfacce *touch-friendly*, layout responsivi, contenuti

*mobile-friendly*, *alt text* e *screen reader*) evidenziano come il digitale costituisca oggi un laboratorio privilegiato per sperimentare pratiche inclusive. Le tecnologie assistive, in particolare, assumono un ruolo non solo compensativo, ma anche generativo di nuove possibilità di partecipazione.

All'interno del principio "*Progettare molteplici modi di azione ed espressione*", i termini del glossario fanno riferimento a risorse, strategie e pratiche che, pur diverse tra loro, concorrono a favorire l'accessibilità e l'espressività degli apprendenti: concetti come alta leggibilità, comunicazione aumentativa alternativa (CAA) e sistemi di allerta multimodale rappresentano risposte concrete per facilitare la fruizione dei contenuti e la comunicazione inclusiva. A questi si aggiungono le tecnologie emergenti (realtà aumentata, tecnologia estensiva e piattaforme di e-learning) che descrivono scenari innovativi per la produzione e l'espressione didattica. Altri termini del glossario, come *mappe concettuali*, *brainstorming*, *lateral thinking* e *scaffolding*, rinviano a strumenti e metodologie didattiche finalizzate a stimolare creatività, flessibilità e progressiva autonomia. Tali risorse si intrecciano con concetti che richiamano i processi cognitivi, *funzioni esecutive*, *metacognizione* e *motivazione*, sottolineando la centralità delle dimensioni autoriflessive e regolative nei percorsi di apprendimento. In questa stessa prospettiva, altri lemmi del glossario rimandano a pratiche come *mentoring*, *feedback* e *valutazione formativa*, che concorrono a orientare e sostenere l'esperienza educativa in chiave dinamica e continua. Infine, alcuni lemmi sottolineano la dimensione interculturale e inclusiva: la comunicazione interculturale e l'uso delle TIC come strumenti di condivisione e co-costruzione del sapere, nonché l'adozione di portfolio digitali ed e-portfolio per documentare i percorsi individuali, insieme alle pratiche di valutazione autentica, che rafforzano il legame tra apprendimento e contesti reali. Pur nella loro eterogeneità, i termini di seguito raccolti narrano un medesimo orizzonte: la promozione di ambienti educativi flessibili, responsivi e multimodali, nei quali ciascun apprendente possa esprimere pienamente potenzialità, competenze e identità. L'ipotesi sottesa, il *core* elaborativo dell'UDL, è che la molteplicità di strategie, strumenti e tecnologie non costituisca un'opzione accessoria, ma rappresenti un prerequisito per la realizzazione di una didattica (universitaria) autenticamente inclusiva e plurale.

## Progettare molteplici modi di Coinvolgimento

### **Accessibilità**

Condizione che consente a un ambiente, un prodotto o un servizio fisico e/o digitale di essere fruito da chiunque senza barriere, garantendo partecipazione e autonomia. In ambito accademico riguarda non solo spazi e materiali, ma anche la progettazione della didattica in rapporto ai diversi funzionamenti e alle specificità della pluralità umana. Oltre agli ostacoli fisici e tecnologici, assumono rilievo le barriere socio-culturali, generate da pregiudizi e stereotipi. L'attenzione posta a livello nazionale ed europeo (Convenzione ONU, Agenda 2030, strategie UE, etc.) riconosce l'accessibilità come diritto fondamentale.

### **Equità**

Principio educativo che garantisce a ciascun soggetto ciò di cui ha effettivamente bisogno per partecipare e apprendere, riconoscendo la sua unicità. Si distingue dall'uguaglianza, che si limita a offrire le stesse opportunità a tutti senza tener conto delle differenze. Nel contesto accademico, l'equità si traduce nel consentire a tutti gli apprendenti di accedere ai contenuti e alle attività didattiche in modo significativo, evitando discriminazioni e disuguaglianze legate a barriere fisiche, digitali o socio-culturali.

### **Autoregolazione**

Capacità di controllare e gestire impulsi, emozioni e comportamenti per adattarsi alle richieste dell'ambiente e orientarsi verso obiettivi specifici. In università, l'autoregolazione si traduce nella gestione efficace dello studio, del tempo e delle risorse, favorendo autonomia, motivazione intrinseca e capacità di fronteggiare situazioni complesse o stressanti.

### **Collaborative Online International Learning (COIL)**

Attività formative online finalizzate a promuovere lo scambio interculturale e la collaborazione tra università italiane ed estere.

### **Cooperative learning**

Metodologia didattica basata sulla cooperazione strutturata tra studenti con ruoli definiti che collaborano per raggiungere obiettivi comuni, sviluppando

un'interdipendenza positiva cioè un'interconnessione di gruppo per la quale il successo individuale dipende dal successo di gruppo e viceversa. Nella didattica universitaria, essa può favorire lo sviluppo di competenze trasversali, come comunicazione, responsabilità condivisa e pensiero critico, essenziali per la formazione universitaria e il futuro professionale.

### **Dashboard di progresso**

Strumento visivo digitale, che permette di monitorare lo stato di avanzamento di un progetto, processo o obiettivo attraverso grafici, diagrammi e tabelle. In ambito accademico, le dashboard possono supportare docenti e studenti nel seguire l'andamento di attività formative, progetti di ricerca o percorsi di apprendimento, facilitando la valutazione continua, la consapevolezza dei progressi e l'individuazione tempestiva di eventuali criticità.

### **Debate**

Metodologia didattica basata su un confronto strutturato tra due squadre di studenti che sostengono argomentazioni opposte (pro e contro) su un argomento assegnato, con ruoli, tempi e modalità specifiche. Il dibattito regolamentato è finalizzato a promuovere competenze trasversali come capacità argomentativa e di *public speaking*, pensiero critico, ascolto attivo e *role taking* (saper assumere la prospettiva altrui).

### **Didattica situata**

Approccio educativo che radica l'apprendimento nell'esperienza attiva di un soggetto in contesti autentici, reali o virtuali, in un processo dinamico che mette al centro l'esperienza pratica e l'interazione con gli altri e con l'ambiente circostante. Nella didattica universitaria, la prospettiva situata sostiene lo sviluppo di competenze trasferibili attraverso esperienze come tirocini, laboratori, simulazioni o casi di studio.

### **Empatia**

Capacità di entrare nella prospettiva dell'altro e comprenderne emozioni, stati d'animo e pensieri altrui, mantenendoli distinti dai propri. In contesto accademico, essa rientra nel novero delle *soft skill*, poiché sostiene la qualità delle relazioni educative, favorisce un clima inclusivo e collaborativo e contribuisce allo sviluppo di competenze trasversali fondamentali per la formazione universitaria e professionale. Insieme ad altre *soft skills* come comunicazione efficace, lavoro di gruppo

e pensiero critico, essa rappresenta un elemento chiave per la partecipazione attiva, la cooperazione tra pari e la costruzione di comunità di apprendimento.

### **Engagement**

Coinvolgimento attivo degli studenti e delle studentesse sul piano cognitivo, emotivo e comportamentale nel processo di apprendimento. In ambito accademico, l'*engagement* si configura come un indicatore chiave di partecipazione, motivazione e senso di appartenenza alla comunità universitaria. È favorito da metodologie didattiche interattive e inclusive e concorre a sviluppare altre competenze trasversali, quali collaborazione, autoregolazione, resilienza e capacità di *problem solving*, risultando essenziale per il successo formativo e professionale.

### **Erasmus outgoing**

Mobilità internazionale in uscita per studio o tirocinio nell'ambito del programma dell'Unione Europea Erasmus+.

### **Escape room educativa**

Esperienze di apprendimento che utilizzano giochi fisici o digitali a enigmi, con indizi e problemi da risolvere in un tempo definito per "fuggire" da una situazione o completare una missione finalizzate a stimolare il coinvolgimento, la cooperazione, il pensiero logico, il *problem solving*, la creatività.

### **Gamification**

Applicazione di meccaniche e dinamiche tipiche del gioco, sia tradizionale sia digitale (punti, sfide, badge, missioni, avatar), all'ambito educativo, con l'obiettivo di aumentare coinvolgimento, motivazione e partecipazione degli studenti. In ambito universitario, la *gamification* si realizza frequentemente attraverso piattaforme e ambienti digitali che rendono l'apprendimento interattivo e personalizzabile, favorendo al tempo stesso lo sviluppo di competenze trasversali.

### **Peer assessment**

Valutazione reciproca tra pari, in cui gli apprendenti forniscono e ricevono feedback sui rispettivi lavori o prestazioni. In ambito universitario, questa pratica favorisce lo sviluppo di consapevolezza critica, autonomia riflessiva e responsabilità condivisa, stimolando al contempo competenze trasversali quali capacità argomentativa, collaborazione e autovalutazione.

### **Peer-to-peer / Peer tutoring**

Metodologia di apprendimento cooperativo basato sullo scambio tra pari con coppie di studenti formate da *tutor*, che guida il processo di apprendimento, e *tutee*, che riceve il supporto. I ruoli possono invertirsi durante l'attività a seconda dei punti di forza di ciascun allievo. Tale apprendimento collaborativo è utile a sviluppare competenze relazionali, comunicative e cognitive.

### **Problem-based learning (PBL)**

È un approccio pedagogico-didattico centrato sulla risoluzione da parte degli studenti di problemi complessi e autentici da risolvere, stimolando pensiero critico e apprendimento attivo.

### **Project-based learning (PjBL)**

È un approccio pedagogico-didattico centrato sulla realizzazione di progetti autentici e complessi che integrano conoscenze e competenze interdisciplinari favorendo competenze trasversali come l'autonomia e la metacognizione.

### **Prosocialità**

Insieme di comportamenti e atteggiamenti orientati ad aiutare e sostenere gli altri senza aspettarsi ricompense, generando reciprocità positiva e relazioni inclusive. In ambito universitario, la prosocialità si configura come competenza trasversale che rafforza la collaborazione tra pari, promuove un clima formativo solidale e contribuisce alla costruzione di comunità di apprendimento coese e partecipative.

### **Restorative practices**

Approccio educativo-relazionale finalizzato a costruire, mantenere e riparare legami di fiducia all'interno della comunità educativa. Attraverso dialogo, comunicazione assertiva e gestione condivisa del conflitto, le pratiche riparative promuovono in ambito universitario un clima partecipativo e inclusivo, rafforzando responsabilità individuale e coesione di gruppo.

### **Syllabus**

Documento che descrive il programma di un insegnamento universitario, esplicitando obiettivi, contenuti, modalità didattiche e criteri di valutazione.

### **Timeboxing**

Strategia di gestione del tempo che prevede l'assegnazione di un intervallo massimo e prestabilito a un'attività, suddividendo il lavoro in unità temporali fisse. In ambito accademico, il *timeboxing* favorisce autoregolazione, concentrazione ed efficienza nello studio o nello svolgimento di progetti, aiutando gli studenti a pianificare meglio i compiti e a ridurre il rischio di procrastinazione.

## Progettare molteplici modi di Rappresentazione

### **Abilismo**

Un insieme di rappresentazioni, pregiudizi, atteggiamenti e pratiche sociali che discriminano le persone con disabilità, concepite come portatrici di una condizione deficitaria o inferiore rispetto a una presunta norma di funzionamento. Questa visione riduttiva contribuisce a consolidare dinamiche di esclusione e marginalizzazione, poiché interpreta la disabilità come problema individuale anziché come espressione della naturale eterogeneità umana. Contrastare l'abilismo significa promuovere una cultura inclusiva capace di riconoscere valore e legittimità alla pluralità delle forme di esistenza umana e di partecipazione sociale.

### **Approccio intersezionale**

Prospettiva che si fonda sull'idea che le identità individuali siano costituite dall'intreccio di più dimensioni (genere, etnia, orientamento sessuale, condizione socioeconomica, disabilità, etc.) e che queste componenti non agiscano in modo isolato, ma interagiscano tra loro generando esperienze specifiche di opportunità o discriminazione. Tale approccio consente di superare una visione semplificata delle differenze, evitando di ridurre gli studenti a una singola appartenenza (ad esempio "studente con disabilità" o "studentessa straniera") e riconoscendo come le diverse dimensioni identitarie possano intersecarsi, sovrapporsi e combinarsi, producendo forme specifiche di svantaggio o, al contrario, di privilegio.

### **Bias**

Meccanismi cognitivi impliciti che orientano percezioni, giudizi e comportamenti al di fuori della consapevolezza, influenzando in modo sistematico le relazioni interpersonali e i processi decisionali. In ambito universitario, tali pregiudizi possono incidere sulla valutazione degli apprendenti, sulla gestione delle dinamiche d'aula e sull'accesso a opportunità formative e di ricerca. Ad esempio, bias legati al genere, all'origine culturale, allo status socioeconomico o alla presenza di disabilità possono condizionare, anche involontariamente, le aspettative dei docenti e la qualità delle interazioni didattiche, generando disuguaglianze nei percorsi accademici.

### **Co-costruzione del sapere**

Processo collaborativo in cui studenti e docenti condividono prospettive ed esperienze per costruire conoscenza comune.

### **Compiti autentici**

Attività di apprendimento che riproducono situazioni reali o verosimili, richiedendo applicazione concreta e interdisciplinare delle conoscenze in contesti concreti, favorendo la trasferibilità dell'apprendimento e lo sviluppo di competenze trasversali. In ambito universitario, i compiti autentici si configurano come attività di apprendimento che riproducono situazioni professionali o di ricerca, richiedendo l'applicazione critica e interdisciplinare delle conoscenze in contesti significativi. Tra gli esempi più ricorrenti rientrano l'elaborazione di progetti di ricerca, l'analisi di casi reali, la progettazione di interventi educativi o tecnologici, le simulazioni di pratiche professionali e la partecipazione a laboratori o tirocini.

### **Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA)**

Insieme di strategie, tecniche e strumenti finalizzati a supportare o sostituire il linguaggio verbale nelle persone che presentano bisogni comunicativi complessi temporanei o permanenti. Essa comprende sistemi di rappresentazione simbolica (pittogrammi, immagini, simboli grafici), strumenti a bassa tecnologia (tabelle di comunicazione, quaderni) e dispositivi digitali ad alta tecnologia (comunicatori elettronici, software dedicati).

### **Descrizioni alternative (alt text)**

Testi brevi associati a immagini, grafici e contenuti visivi per descrivere il contenuto e renderlo accessibile a persone con disabilità visiva tramite screen reader.

### **Entry points / Exit points**

Modalità differenziate di accesso (ingresso) e verifica (uscita) dei contenuti didattici calibrate su punti di forza e sui profili cognitivi individuali. Gli *entry points* attivano conoscenze pregresse, motivazione e interesse, mentre gli *exit points* permettono di consolidare, applicare o condividere quanto appreso.

### **Intelligenze multiple**

Teoria di Howard Gardner che riconosce un insieme di *formae mentis* complementari (intelligenza linguistica, logico-matematica, spaziale, musicale, corporeo-cinestetica, intrapersonale, interpersonale e naturalistica). Tale prospettiva

valorizza i differenti profili cognitivi degli studenti, promuovendo strategie didattiche personalizzate e realmente inclusive.

### **Interfacce touch-friendly**

Interfacce progettate per essere facilmente utilizzabili tramite schermi tattili, con icone, pulsanti e spazi ben dimensionati per essere intuitivi e facilmente selezionabili con le dita migliorando l'usabilità e l'interazione immediata.

### **KWL**

Strategia didattica metacognitiva basata su una tabella a tre colonne: *Know* (cosa so), *Want to Know* (cosa voglio sapere), *Learned* (cosa ho imparato), utile ad attivare negli studenti conoscenze pregresse, definire e orientare gli obiettivi e riflettere e registrare i risultati di apprendimento.

### **Layout responsivi**

Strutture grafiche di siti web e applicazioni progettati per adattarsi automaticamente ai diversi dispositivi usati (PC, tablet, smartphone), garantendo accessibilità, leggibilità e usabilità in tutti i contesti di fruizione.

### **Lingua dei Segni Italiana (LIS)**

Sistema visivo-gestuale usato da una parte della comunità sorda in Italia per la comunicazione e l'apprendimento. Esso possiede una propria grammatica, sintassi e lessico e si evolve come ogni altra lingua naturale.

### **Lingua facile (easy to read)**

Variante linguistica che applica regole di semplificazione sintattica, lessicale e grafica per rendere i testi scritti più chiari e accessibili a un pubblico ampio ed eterogeneo, incluse persone con disabilità cognitive, linguistiche o con competenze linguistiche ridotte. L'*easy to read* si fonda su principi di chiarezza, linearità e riduzione delle ambiguità, trasformando testi complessi in comunicazioni immediate e comprensibili.

### **Metacognizione**

Capacità di conoscere, monitorare e riflettere sui propri processi cognitivi e di apprendimento, al fine di regolare e adattare in modo consapevole strategie e azioni. In ambito universitario, la metacognizione costituisce una competenza cruciale per sviluppare autonomia nello studio, capacità di autovalutazione e stra-

ategie efficaci di *problem solving*, favorendo un apprendimento più consapevole, flessibile e duraturo.

### **Mobile-friendly**

Caratteristica dei contenuti digitali compatibili con smartphone e tablet, per un apprendimento accessibile anche con dispositivi mobili.

### **Motivazione**

È l'insieme dei processi psicologici che stimolano, dirigono e sostengono un comportamento verso un obiettivo. Può essere *intrinseca*, quando nasce dall'interesse e dall'impegno personale indipendentemente da ricompense esterne, oppure *estrinseca*, quando è stimolata da fattori esterni come approvazioni o premi che rinforzano l'apprendimento.

### **Multimodalità**

Approccio comunicativo e didattico che integra diversi canali (testo, immagini, audio, video, simulazioni) e codici espressivi (verbale, visivo, sonoro, corporeo, digitale), con l'obiettivo di ampliare le possibilità di accesso e comprensione dei contenuti. In ambito universitario, la multimodalità favorisce accessibilità, *engagement* e personalizzazione dell'apprendimento, valorizzando la pluralità dei funzionamenti cognitivi e delle preferenze degli studenti.

### **Neurodivergenza**

Termine che descrive le differenze nel funzionamento neurologico, come nel caso di Disturbo dello Spettro dell'Autismo, ADHD o Disturbi Specifici dell'Apprendimento, intese come naturali variazioni del funzionamento umano, al pari delle diversità fisiche, culturali o linguistiche. Questa prospettiva supera narrazioni esclusivamente cliniche o patologizzanti, promuovendo una visione che riconosce valore e legittimità alla pluralità dei modi di pensare, apprendere ed esperire il mondo. In ambito universitario, il concetto di neurodivergenza invita a progettare pratiche didattiche e ambienti di apprendimento realmente inclusivi, capaci di rispondere ai diversi profili cognitivi senza ridurli a deficit.

### **Omolesbobiatranspolifobia**

Termine ombrello che designa l'insieme di pregiudizi, discriminazioni e atteggiamenti ostili nei confronti di persone con orientamenti sessuali e identità di genere non eteronormative (omosessuali, lesbiche, bisessuali, transgender e

poliamorose). Essa si manifesta in forme esplicite (insulti, esclusione, violenza) e implicite (microaggressioni, stereotipi, invisibilizzazione), radicate in sistemi culturali e sociali che normativizzano l'eterosessualità e il binarismo di genere come unici modelli legittimi.

### **Piattaforma Moodle**

Ambiente digitale per l'*e-learning* utilizzata dalle università per gestire corsi, materiali, forum e attività interattive.

### **Revisione tra pari (peer review)**

Pratica collaborativa in cui si forniscono feedback e valutazioni critiche e costruttive sul lavoro dei colleghi, sviluppando consapevolezza critica e responsabilità condivisa. In ambito accademico, la *peer review* favorisce consapevolezza critica, responsabilità condivisa e capacità di autovalutazione, stimolando al tempo stesso competenze trasversali come argomentazione, comunicazione efficace e riflessione metacognitiva.

### **Role playing**

Metodologia didattica esperienziale che prevede l'assunzione di ruoli e prospettive diverse da parte degli studenti per simulare situazioni reali o ipotetiche, favorendo lo sviluppo di empatia e presa di prospettiva dell'altro.

### **Rubriche**

Strumenti di valutazione che esplicitano criteri, indicatori e livelli di performance attesi, permettendo di valutare in modo trasparente e condiviso attività, compiti e progetti. In ambito accademico, le rubriche non solo supportano il monitoraggio e la valutazione formativa, ma favoriscono anche la consapevolezza degli studenti sugli obiettivi di apprendimento e la possibilità di autovalutare i propri progressi.

### **Sapere situato**

Prospettiva epistemologica secondo cui la conoscenza non è neutrale né universale, ma prodotta in un contesto specifico, sociale, culturale e storico, ed è legata alle esperienze e alle prospettive dei soggetti che la generano. In ambito accademico, il sapere situato invita a riconoscere la pluralità dei punti di vista, a valorizzare i contesti di provenienza degli studenti e a promuovere pratiche didattiche che rendano visibile l'intreccio tra conoscenza, esperienza e identità.

### **Schwa (ə)**

Lo schwa (simbolo ə) è una vocale neutra e centrale usata nell'Alfabeto Fonetico Internazionale (IPA) per indicare suoni specifici in molte lingue. In italiano, il suo uso è stato proposto al posto delle desinenze maschili/femminili (-o/-a), per includere identità non binarie e pluralità di generi. Nel contesto accademico e formativo, lo schwa assume valore simbolico e politico, poiché richiama la necessità di un linguaggio più inclusivo e sensibile alla diversità delle identità di genere.

### **Screen reader (o lettore dello schermo)**

Tecnologia assistiva che interpreta il contenuto visivo dello schermo di un computer o di un dispositivo mobile e lo converte in output audio tramite sintesi vocale, rendendolo accessibile a persone non vedenti o ipovedenti. L'interazione avviene prevalentemente attraverso scorciatoie da tastiera e comandi vocali, che permettono di superare le barriere legate a un'interfaccia grafica concepita per utenti vedenti. Questi software permettono di navigare in pagine web, applicazioni e documenti, e interagire con i contenuti digitali tramite scorciatoie da tastiera. Esempi di software più noti includono VoiceOver per Apple, TalkBack per Android, NVDA e JAWS per Windows.

### **Stili cognitivi**

Concetto della psicologia utilizzato per descrivere le modalità preferenziali con cui ciascun individuo elabora, organizza e utilizza le informazioni. Non riguarda quindi quanto una persona apprende (che è più vicino all'idea di abilità o intelligenza), ma come tende a farlo, ossia le strategie spontanee e abituali che adotta nel processo cognitivo. Gli stili cognitivi si collocano all'intersezione tra aspetti cognitivi e di personalità e si distinguono dagli stili di apprendimento, che invece fanno riferimento a preferenze nell'ambito educativo-didattico.

### **Tecnologie assistive**

L'insieme di dispositivi hardware, software e strumenti tecnologici progettati per supportare le persone con disabilità nel miglioramento delle proprie capacità funzionali, nel superamento di situazioni di svantaggio e nella possibilità di partecipare pienamente alla vita sociale, educativa e lavorativa.

Tali tecnologie si configurano come mediatori di accessibilità, in quanto contribuiscono a ridurre le barriere fisiche, cognitive, sensoriali e sociali, favorendo processi di autonomia, inclusione e apprendimento. Esse spaziano da ausili sem-

plici e a basso contenuto tecnologico (ad esempio: ingranditori, supporti ergonomici, comunicatori simbolici) a soluzioni avanzate basate sull'intelligenza artificiale, sulla realtà aumentata o su interfacce uomo-macchina (*screen readers*, sistemi di *eye-tracking*, protesi robotiche intelligenti).

### **Teoria del carico cognitivo (Cognitive Load Theory, CLT)**

Elaborata da John Sweller (1988), è una teoria che collega i principi del funzionamento della mente con l'istruzione efficace. Si fonda sull'idea che la memoria di lavoro, responsabile dell'elaborazione immediata delle informazioni, abbia una capacità limitata: ciò può costituire un "collo di bottiglia" per l'apprendimento. Il carico cognitivo rappresenta la quantità totale di attività mentale richiesta alla memoria di lavoro in un determinato momento, assimilabile allo "sforzo mentale". Può essere di tre tipi: *Intrinseco*, ovvero legato alla complessità del contenuto da apprendere; *Estraneo*, ovvero dovuto a elementi non pertinenti al compito (sempre negativo, va ridotto); *Pertinente*, ovvero relativo alla costruzione di nuovi schemi mentali, utile all'apprendimento. Secondo la CLT, l'apprendimento è più efficace quando l'istruzione riduce il carico estraneo e ottimizza quello intrinseco e pertinente

### **Transfer / Generalizzazione**

Indica la capacità di trasferire conoscenze, abilità e competenze apprese in un determinato contesto e di applicarle in situazioni nuove, diverse dall'originaria. Nel contesto accademico e formativo rappresenta un obiettivo centrale dei processi di insegnamento-apprendimento, poiché testimonia non solo l'acquisizione di contenuti, ma la loro rielaborazione critica e flessibile.

### **Translanguaging**

Pratica educativa che, anche in ambito universitario, valorizza l'uso integrato e flessibile di più lingue, permettendo agli studenti di utilizzare l'intero repertorio linguistico per apprendere, discutere e produrre conoscenza.

## Progettare molteplici modi di Azione ed Espressione

### **Alta leggibilità**

Insieme di accorgimenti tipografici e redazionali che rendono i testi più chiari e accessibili, ad esempio attraverso font specifici, spaziatura ampia e layout semplificato. In ambito educativo e universitario favorisce la comprensione e l'inclusione di un pubblico eterogeneo, comprese persone con disabilità visiva, difficoltà di lettura o disturbi specifici dell'apprendimento.

### **Brainstorming**

Tecnica collaborativa che stimola la produzione libera e creativa di idee su un tema, incoraggiando la partecipazione di tutti i membri del gruppo. In ambito educativo e universitario è utilizzata per favorire il pensiero divergente, la co-creazione di conoscenza e la soluzione innovativa di problemi.

### **Comunicazione interculturale**

Modalità di interazione tra persone con culture diverse che riconosce e valorizza le differenze linguistiche, sociali e valoriali favorendo scambi positivi e arricchenti.

### **Feedback**

Restituzione formativa e costruttiva rispetto a un'azione, una prestazione o un comportamento finalizzata ad orientare miglioramento e progressi.

### **Funzioni esecutive**

Processi cognitivi che permettono di pianificare, controllare e regolare il comportamento orientato a uno scopo. Comprendono abilità come memoria di lavoro, attenzione selettiva, flessibilità cognitiva, pianificazione e inibizione, fondamentali per l'apprendimento, l'autonomia e la gestione delle attività quotidiane.

### **Inclusività**

Approccio pedagogico che promuove la piena partecipazione di tutte le persone, valorizzando le unicità individuali, sviluppando il potenziale di ciascuno e costruendo contesti equi e rispettosi delle diversità.

### **Intelligenza artificiale (IA)**

Insieme di tecniche e sistemi informatici progettati per simulare processi cognitivi umani come apprendimento, ragionamento, riconoscimento di pattern, elaborazione e generazione di contenuti e soluzioni.

### **Lateral thinking**

Espressione coniata dallo psicologo Edward de Bono per indicare una forma di *pensiero laterale*, ovvero un approccio creativo e non lineare alla risoluzione dei problemi. Si contrappone al pensiero logico e sequenziale, favorendo la capacità di generare prospettive inedite, connessioni insolite e soluzioni originali. Stimola la flessibilità cognitiva, l'immaginazione e la creatività.

### **Mappe concettuali**

Strumenti grafici che organizzano e rappresentano concetti e relazioni tra di essi attraverso nodi e collegamenti, favorendo comprensione, rielaborazione e memorizzazione delle informazioni.

### **Mentoring**

Relazione formativa in cui una persona con maggiore esperienza (*mentor*) guida e supporta un'altra nello sviluppo di competenze, nella crescita personale ed accademica e nell'orientamento alle scelte.

### **Piattaforme e-learning**

Ambienti virtuali di apprendimento (es. Moodle) che consentono di erogare, gestire e monitorare percorsi di formazione online. Offrono accesso a materiali, esercitazioni, valutazioni e interazioni a distanza.

### **Portfolio digitale (E-Portfolio)**

Strumento online che raccoglie in forma organizzata produzioni, esperienze, elaborati, riflessioni e progressi dello studente, utile per documentare, monitorare e presentare il percorso di apprendimento dello studente e valorizzare i suoi punti di forza.

### **Realtà aumentata (AR)**

Tecnologia che sovrappone elementi digitali interattivi (ad esempio, immagini, testi, suoni) al mondo reale tramite dispositivi come smartphone, tablet o visori, arricchendo la percezione. Ad esempio, inquadrando un disegno del sistema solare

con un tablet, gli studenti possono visualizzare i pianeti in 3D e ascoltarne la spiegazione.

### **Scaffolding**

Strategia di supporto intenzionale offerta dal docente (o da strumenti digitali) per aiutare lo studente ad affrontare compiti inizialmente troppo complessi. Riprendendo la metafora dell'“impalcatura”, questo sostegno è temporaneo e viene progressivamente ridotto per favorire autonomia e padronanza.

### **Sistemi di allerta multimodale**

Dispositivi o piattaforme che diffondono avvisi e informazioni di emergenza attraverso diversi canali e modalità comunicative (audio, testo, immagini, vibrazione), garantendo ridondanza e accessibilità così da permettere a persone con bisogni differenti di ricevere messaggi tempestivi e comprensibili in situazioni critiche.

### **Tecnologia maggiorativa**

Strumenti digitali che non si limitano a compensare difficoltà, ma potenziano abilità già presenti, ampliando le possibilità di autonomia e partecipazione (es. software di previsione delle parole).

### **Tecnologie informatiche e comunicative (TIC)**

Insieme di strumenti digitali e multimediali (software, dispositivi, applicazioni) che favoriscono l'elaborazione, la gestione e la condivisione di informazioni ampliando le opportunità di apprendimento e interazione.

### **Valutazione formativa**

Processo continuo di raccolta e analisi di informazioni sul percorso di apprendimento degli studenti, che non si limita a misurare la performance, ma fornisce feedback tempestivi e mirati, per monitorare e orientare il miglioramento.

# D.A.N.T.E.-U, una piattaforma web-based per la formazione universitaria sulla prospettiva UDL

*Andrea Fiorucci, Francesca Baccassino*

(Università del Salento)

*Alessia Bevilacqua*

(Università degli Studi di Macerata)

## 1. La funzione formativa e generativa della piattaforma

L'obiettivo del progetto DANTE-U è duplice: da un lato, sostenere i docenti universitari nella progettazione di esperienze di insegnamento coerenti con la diversità dei profili e delle esigenze formative degli studenti universitari; dall'altro, contribuire alla costruzione di una cultura accademica dell'inclusione, capace di tradursi in pratiche sostenibili e condivise. In tale prospettiva, la piattaforma D.A.N.T.E.-U, il prodotto principale del progetto (<https://dante-u.it/>), rappresenta un dispositivo di mediazione e di trasformazione pedagogica, concepito non solo come ambiente di apprendimento digitale ma come infrastruttura culturale al servizio della professionalità docente.

La piattaforma si fonda su un principio cardine: quello di una formazione continua, partecipata e riflessiva, che valorizza la dimensione dell'autovalutazione e del miglioramento progressivo. Essa non si limita, infatti, a offrire contenuti o moduli formativi, ma intende promuovere una pratica di apprendimento professionale basata sulla riflessione critica, sul confronto tra pari e sulla sperimentazione di soluzioni didattiche innovative. In tal senso, D.A.N.T.E.-U assume una duplice funzione: formativa e generativa. Formativa, perché accompagna i docenti nella scoperta e nell'applicazione dei principi UDL (molteplici mezzi di rappresentazione, di azione ed espressione e di coinvolgimento), offrendo percorsi di aggiornamento, autoformazione e monitoraggio personalizzato dei progressi; generativa, perché stimola la produzione e la condivisione di risorse, modelli e buone pratiche che contribuiscono all'arricchimento collettivo del patrimonio didattico delle università partecipanti e, in prospettiva, dell'intero sistema accademico nazionale.

La piattaforma, progettata come ambiente e-learning web-based, si caratterizza per un'architettura accessibile e responsiva, che consente un'interazione fluida e immediata senza necessità di software aggiuntivi. Tale scelta riflette una precisa opzione pedagogica e politica: quella di garantire accessibilità e usabilità universali, affinché ogni docente, indipendentemente dal livello di competenza digitale o dalle proprie condizioni di accesso, possa fruire degli strumenti di formazione. A partire da questa logica inclusiva, D.A.N.T.E.-U integra funzioni di autovalutazione e tracciamento dei progressi, permettendo agli utenti di monitorare il proprio percorso formativo e di riflettere sulle strategie adottate nella progettazione didattica, utilizzando gli strumenti che integrano il presente volume.

Parallelamente, la piattaforma ospita un repository digitale dinamico che raccoglie materiali, strumenti e pratiche didattiche organizzate secondo i principi dell'UDL. Questo archivio non ha una funzione meramente documentale, ma si configura come uno spazio vivo di co-creazione e disseminazione del sapere pedagogico. I docenti possono non solo accedere a risorse selezionate e validate, ma anche contribuire attivamente arricchendo il patrimonio collettivo con le proprie esperienze, riflessioni e strumenti. La piattaforma, in tal modo, diviene un ecosistema aperto e cumulativo, in continua evoluzione grazie all'apporto della comunità accademica, che si riconosce in un comune impegno verso la costruzione di una università inclusiva e democratica.

## 2. La prospettiva *faculty development*

Uno dei tratti distintivi di D.A.N.T.E.-U risiede nella sua funzione di supporto ai docenti neoassunti, i quali rappresentano un segmento cruciale per la trasformazione delle pratiche didattiche universitarie. La piattaforma offre percorsi di accompagnamento metodologico che consentono di tradurre i risultati della ricerca pedagogica in strategie operative efficaci, sostenendo il passaggio dalla teoria all'azione didattica. Ciò favorisce l'emergere di una nuova generazione di docenti consapevoli, capaci di integrare i principi della progettazione universale nella costruzione di esperienze formative capaci di accogliere la diversità degli studenti come risorsa e non come vincolo.

L'impianto teorico e operativo della piattaforma si articola attorno a una serie di obiettivi strategici che riflettono la logica di un percorso di ricerca-azione progressivo.

Un aspetto di particolare rilevanza riguarda la connessione con i Teaching and

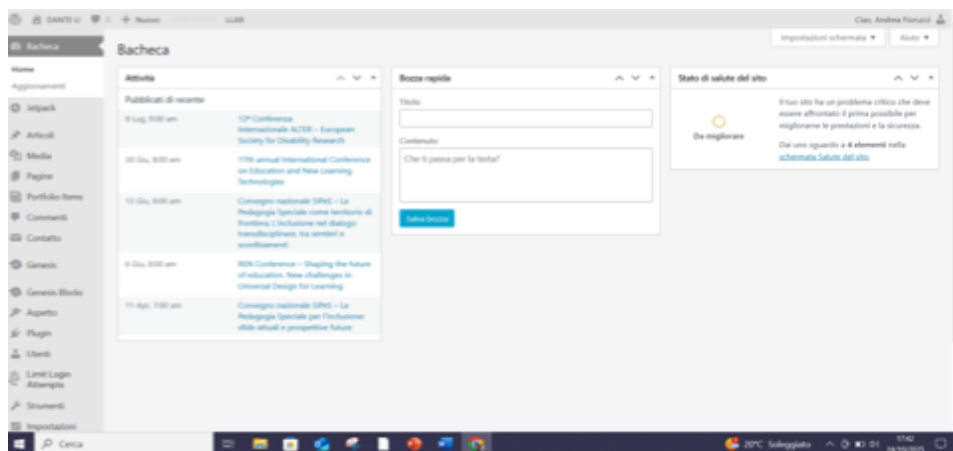
Learning Centers (TLC), realtà già consolidate in numerosi atenei europei e internazionali. D.A.N.T.E.-U si propone di dialogare con queste strutture e, al contempo, di orientare la creazione di modelli trans-ateneo di centri per l'innovazione didattica, capaci di favorire la collaborazione interistituzionale e la diffusione di buone pratiche basate sull'evidenza. L'obiettivo ultimo, infatti, è la costruzione di un framework condiviso e scalabile per la formazione dei docenti universitari, che possa fungere da leva per il miglioramento continuo della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento universitario.

In una prospettiva più ampia, la piattaforma non si limita a fungere da strumento di formazione tecnica o metodologica, ma aspira a generare un cambiamento culturale all'interno della comunità accademica. In linea con la cornice epistemologica dell'UDL, la piattaforma intende promuovere la costruzione di una comunità universitaria riflessiva e competente, popolata da studenti e docenti capaci di autoregolazione, collaborazione e consapevolezza dei processi di insegnamento-apprendimento. Sul versante studentesco, ciò potrebbe tradursi in un ampliamento delle opportunità formative per le popolazioni non tradizionali, nella riduzione delle disuguaglianze di accesso e partecipazione, nell'aumento della soddisfazione e nel miglioramento degli apprendimenti. Sul versante docente, invece, la piattaforma offre l'occasione di sviluppare una consapevolezza critica delle proprie pratiche, di acquisire competenze avanzate nella gestione inclusiva delle tecnologie digitali e di potenziare la capacità di accompagnare gli studenti nei loro percorsi personalizzati, in coerenza con i principi della progettazione universale.

In conclusione, la piattaforma D.A.N.T.E.-U si configura come un laboratorio di innovazione pedagogica che coniuga ricerca, formazione e tecnologia in una prospettiva trasformativa. Essa non rappresenta soltanto un prodotto tecnologico, ma un processo di costruzione culturale collettiva.

### 3. Architettura e contenuti della piattaforma

La piattaforma nasce come un ambiente digitale costruito su WordPress LMS, pensato per accogliere e valorizzare il principio dell'accessibilità in ogni sua forma. Fin dalle sue fondamenta è stata progettata per garantire un'esperienza realmente inclusiva, capace di adattarsi alle diverse esigenze di chi la utilizza.



Ogni aspetto, dal layout alla navigazione, è stato curato per assicurare alta leggibilità, compatibilità con la sintesi vocale e un'attenzione particolare alle diverse modalità di percezione visiva. È prevista inoltre la possibilità di traduzione simultanea dei contenuti in più lingue, così da permettere una fruizione ampia e interculturale.



## Percezione

Caratteristiche individuali che influenzano le preferenze di accesso tale proporre i contenuti di apprendimento attraverso modalità molteplici e non solo di garantire un accesso equo, ma anche di favorire una maggiore quindi opportuno integrare al canale uditivo quello visivo, riconoscendo come la percezione incida profondamente sui processi di percezione e di comprensione.

Le caratteristiche individuali influenzano la percezione e la comprensione delle informazioni, pertanto è importante personalizzare la presentazione delle informazioni.

La piattaforma non è solo un luogo che raccoglie informazioni sul progetto, i suoi obiettivi, le finalità, le fasi di sviluppo, ma anche uno spazio che racconta il lavoro collettivo del gruppo PRIN, mettendo in dialogo i cinque atenei coinvolti e restituendo la ricchezza dell'azione di ricerca e di disseminazione svolta nel corso del progetto. Ogni sezione è pensata per dare visibilità ai risultati, ma anche per restituire il senso di una comunità accademica che condivide pratiche, strumenti e riflessioni sull'inclusione.



Ti trovi qui: [Home](#) / Il progetto DANTE-U

## Il progetto DANTE-U

promuove una **didattica universitaria inclusiva**, capace di assicurare **pari opportunità** a *tutti gli studenti* – tradizionali e no – attraverso l'applicazione di

● **Universal Design for Learning (UDL)** – *CAST, 2006-2024*

● **Index for Inclusion** – *Booth & Ainscow, 2011*

Una piattaforma sui principi UDL per una didattica universitaria accessibile e inclusiva

Grazie ai **principi UDL** e agli **indicatori Index**, è stata creata una piattaforma innovativa che diventa il cuore operativo del progetto.

### Cosa offre la piattaforma?

- ambiente e-learning web-based
- supporto ai docenti nella progettazione inclusiva delle lezioni
- contenuti multimediali (video, podcast, risorse digitali)
- repository collaborativo per condividere modelli e materiali UDL-based

Il cuore della piattaforma è rappresentato dalle Linee Guida UDL (*Universal Design for Learning*), nella versione aggiornata del CAST del 2024. Qui prende forma una struttura tripartita che segue i tre principi fondanti dell'UDL. Per ciascuno di essi vengono presentate le linee guida e, accanto ad esse, riflessioni interpretative che ne mostrano la rilevanza e la possibile applicazione al contesto universitario. Le linee guida sono accompagnate da indicazioni rivolte ai docenti, che diventano spunti e ispirazioni per progettare corsi, comunicare i contenuti, valutare e interagire con gli studenti in modo più equo e accessibile.

## Linee guida UDL per una didattica universitaria accessibile e inclusiva



Progettare molteplici modi di rappresentazione

APPROFONDISCI



Progettare molteplici modi di azione ed espressione

APPROFONDISCI



Progettare molteplici modi di coinvolgimento

APPROFONDISCI

L'intento non è quello di imporre un modello unico o prescrittivo, ma di proporre una cornice aperta e flessibile, capace di adattarsi ai diversi ambiti disciplinari e alle differenti realtà istituzionali. Ogni docente, ogni contesto, può trovare in questo spazio una traccia da seguire o da reinterpretare secondo le proprie necessità, in un'ottica di continua evoluzione e sperimentazione.

A rendere viva la piattaforma contribuiscono anche i materiali di approfondimento: risorse testuali e multimediali, articoli scientifici, esempi di pratiche didattiche, questionari, strumenti digitali e software utili per la progettazione inclusiva. Si tratta di un archivio dinamico e in crescita, pensato per offrire a docenti e studenti non solo informazioni, ma anche opportunità di riflessione, confronto e ricerca.

[HOME](#) [IL PROGETTO DANTE-U](#) [UNITÀ COINVOLTE](#) [ATTIVITÀ CONVEGNISTICA](#) [PUBBLICAZIONI](#) [LINEE GUIDA UDL](#) [CONTATTI](#)

PRIN 2022



Ti trovi qui: [Home](#) / Opzioni per l'interazione

### Opzioni per l'interazione

Le modalità di interazione degli studenti variano in base al contesto e alle richieste dei docenti; perciò, le proposte didattiche devono essere flessibili, aperte dall'interazione tra pari e con il docente, favorendo l'espressione personale e l'accessibilità ai contenuti. Gli spazi di apprendimento, fisici o digitali essi siano, devono essere progettati per accogliere diverse forme di interazione e promuovere relazioni comunitarie inclusive. Offrire scelte all'interno delle esperienze didattiche stimola la motivazione e l'autonomia degli studenti, valorizzando le loro risorse individuali.

#### 4.1 Variare e rispettare i metodi di risposta, navigazione e movimento

#### 4.2 Ottimizzare l'accesso a materiali accessibili e tecnologie e strumenti universali e accessibili





### Opzioni di progettazione per l'Interazione

Questo sottoprincipio si concentra su progettare modalità d'interazione flessibili che favoriscano l'espressione personale e l'accessibilità ai contenuti. Gli spazi di apprendimento, fisici o digitali essi siano, devono essere progettati per accogliere diverse forme di interazione e promuovere relazioni comunitarie inclusive. Offrire scelte all'interno delle esperienze didattiche stimola la motivazione e l'autonomia degli studenti, valorizzando le loro risorse individuali.

#### CONSIDERAZIONI



### Opzioni di progettazione per l'Espressione e la comunicazione

Questo sottoprincipio promuove una pluralità di canali comunicativi alternativi, sia nelle interazioni tra pari e con i docenti, sia nei momenti in cui gli studenti sono chiamati a comunicare in modo appropriato e accessibile le proprie conoscenze, idee e concetti. Tale approccio contribuisce a rendere l'esperienza accademica più inclusiva e rispettosa delle diversità individuali.

#### CONSIDERAZIONI



### Opzioni di progettazione per lo Sviluppo delle strategie

Questo sottoprincipio si concentra sul supportare le competenze esecutive degli studenti e delle studentesse, ovvero la loro capacità di regolare il comportamento in funzione di obiettivi a lungo termine. Tali competenze permettono di andare oltre risposte impulsive e immediate, favorendo la definizione di obiettivi, la pianificazione strategica, il monitoraggio dei progressi e l'adattamento delle azioni in base al contesto. In ambito accademico, risulta pertanto prioritario promuovere lo sviluppo delle funzioni esecutive attraverso due direttrici complementari: da un lato, sostenere le abilità di base affinché richiedano un minore carico cognitivo; dall'altro, potenziare le competenze strategiche di ordine superiore per migliorarne l'efficacia e la maturazione.

#### CONSIDERAZIONI

La dimensione tecnologica assume un ruolo sempre più centrale nei contesti educativi, in risposta sia a scelte individuali sia a pressioni di natura economico-sociale. In tale scenario, l'università è chiamata ad adempiere a un compito etico primario, ancor prima che organizzativo, garantendo un accesso equo e inclusivo alle tecnologie digitali. Il concetto di accessibilità digitale implica non solo la possibilità di fruire delle tecnologie informatiche e comunicare per accedere alle risorse didattiche e ai servizi universitari, ma anche la necessità di progettare ambienti e contenuti digitali privi di barriere. In tal modo, si promuove una partecipazione attiva e consapevole da parte di tutta la popolazione studentesca, attraverso la diversificazione dei percorsi formativi, la pluralità dei canali comunicativi e l'ampliamento delle opportunità di accesso all'informazione.

#### Esempi:

- **Software di dettatura e tastiere alternative:** il docente favorisce l'uso di strumenti digitali che supportano studenti con difficoltà di scrittura o disabilità motorie, garantendo pari opportunità di espressione e produzione.
- **Documentazione testuale accessibile:** i materiali vengono realizzati in formati modificabili (.doc, .pdf/A, .rtf) con caratteri leggibili e interlinea adeguata, così da assicurare accessibilità e adattabilità alle diverse esigenze.

#### Risorse

**RISORSE**

- Tutorial
- Microsoft Immersive Reader: lettura ad alta voce, traduttore, evidenziazione sillabica  
<https://www.microsoft.com/it-it/edge/features/immersive-reader?from=MSI3F>
- Google Docs + Screen Reader / Sintesi vocale  
Compatibile con ChromeVox, VoiceOver, NVDA
- Read&Write (TextHelp): toolbar con dizionari visivi, lettura vocale, evidenziazione  
<https://www.texthelp.com/products/read-write/>
- Color Oracle: simulatore gratuito per il daltonismo, utile per progettare materiali visivamente accessibili  
<http://colororacle.org/>
- Digitazione vocale in Google Docs: scrittura vocale gratuita integrata
- Balabolka: lettore di testo gratuito che consente di salvare file audio da contenuti scritti  
<https://www.cross-plus-a.com/it/balabolka.htm>
- YouTube: creazione rapida di video accessibili con sottotitoli personalizzabili

**Risorse**

- App per lettura, sintesi e scrittura accessibile come:
  - ClaroRead <https://www.texthelp.com/en-gb/solutions/dsa/claroread/> 
  - Kurzweil 3000 <https://www.kurzweil3000.com/XLlogin.php> 
  - Read&Write <https://www.texthelp.com/products/read-and-write-education/> 
  - Speechify <https://speechify.com/> 
- Esempio di software di verifica automatica dell'accessibilità: <https://www.webaim.org/> 
- Software per screen reader: JAWS 

In questo modo la piattaforma si configura come un vero e proprio ecosistema dell'inclusione, dove la tecnologia incontra la pedagogia e la ricerca dialoga con la pratica. Non è soltanto un contenitore, ma uno spazio aperto, interattivo e condiviso, che evolve insieme alla comunità che lo abita.

### Parte III.

Esplorare il contesto universitario: strumenti per leggere  
i bisogni formativi e l'innovazione didattica



# Bisogni degli studenti e approccio UDL nella didattica universitaria: strumenti integrati di valutazione e autovalutazione

*Andrea Fiorucci, Stefania Pinnelli, Elena Abbate*

(Università del Salento)

*Alessia Bevilacqua*

(Università degli Studi di Macerata)

## 1. Finalità degli strumenti

All'interno del progetto di ricerca *D.A.N.T.E.-U.*, sono stati elaborati due strumenti di indagine paralleli, concepiti in forma quasi speculare, uno rivolto agli studenti e l'altro ai docenti: entrambi sono strutturati in due sezioni principali, con finalità complementari.

La prima sezione, indirizzata agli studenti, è volta a mappare i bisogni formativi e personali che incidono sul percorso universitario, con particolare attenzione agli aspetti che definiscono lo status di *studente non tradizionale*. In questo caso, l'approccio adottato è quello dell'autorilevazione, che consente a ciascuno studente di descrivere in modo diretto e consapevole la propria condizione, fornendo informazioni preziose sulle variabili biografiche, socio-culturali e organizzative che influenzano l'esperienza accademica.

La seconda sezione, comune ad entrambi gli strumenti, ha invece l'obiettivo di indagare, attraverso le autopercezioni sia degli studenti sia dei docenti, in quale misura la didattica erogata e fruita possa essere ricondotta ai principi dell'UDL. In questa prospettiva, l'attenzione si concentra non solo sugli aspetti organizzativi e contenutistici della didattica universitaria, ma anche sulle modalità di accesso, partecipazione e coinvolgimento, cercando di comprendere quanto le pratiche attuali si avvicinino ad una visione realmente inclusiva.

L'idea di fondo è che la rilevazione congiunta delle percezioni degli studenti e dei docenti, letta in chiave comparativa, possa fornire una base solida per comprendere eventuali discrepanze tra ciò che viene proposto e ciò che viene percepito, nonché per individuare spazi di miglioramento nell'ottica di una progressiva implementazione dei principi UDL.

## 2. Struttura dei questionari

La prima sezione del questionario comprende 50 item a risposta chiusa nella versione per studenti e 32 nella versione per docenti, formulati in coerenza con le principali variabili personali e sociali coinvolte nella complessa definizione del costrutto di *non-traditional student*, come delineato dalla letteratura di riferimento e sintetizzato nella tabella seguente. Le variabili indagate includono aspetti demografici, condizioni lavorative, esperienze pregresse nel sistema universitario e fattori che possono influenzare il percorso di studio, contribuendo a una caratterizzazione dettagliata di questa categoria di studenti.

<b>Età</b> La letteratura di settore definisce <i>non-traditional student</i> lo studente che, al momento dell'iscrizione a un corso di studi universitario, ha un'età superiore ai 25 anni. Nel questionario, tale dimensione è esplorata attraverso una domanda relativa all'età anagrafica dei rispondenti.
<b>Genitorialità</b> La dimensione della genitorialità e le ricadute sul percorso di studi è stata indagata attraverso la rilevazione dello stato di gravidanza o maternità nelle studentesse e, per ogni altro rispondente, attraverso l'indicazione della presenza del numero dei figli e dell'età del più piccolo.
<b>Lavoro</b> La condizione di studente lavoratore è stata analizzata su più livelli: la presenza di un lavoro in concomitanza con gli studi, la regolamentazione del rapporto di lavoro (con contratto o senza), la tipologia di lavoro (se continuativo, stabile o temporaneo) e l'orario di lavoro (antimeridiano o pomeridiano).
<b>Svantaggio socio-linguistico-culturale</b> Nel questionario sono stati adottati due criteri per rilevare il livello economico e culturale della famiglia di origine dello studente: 1) il titolo di studio dei genitori, prendendo in considerazione quello più elevato; 2) il supporto economico fornito dalla famiglia per la prosecuzione degli studi. Le suddette dimensioni sono state ulteriormente approfondite attraverso la rilevazione della nazionalità, se italiana, comunitaria ed extra-comunitaria e richiedono di ai rispondenti i Paesi specifici di provenienza. Inoltre, la presenza di un gap linguistico e il suo impatto, sono stati esplorati attraverso la domanda specifica "L'italiano è la tua prima lingua, ovvero la lingua madre?", e ancorando l'opzione di risposta negativa ad un'indicazione più dettagliata delle aree in cui si avvertono maggiori difficoltà: nella didattica, nello studio individuale e/o nella partecipazione.
<b>I bisogni formativi ed educativi speciali</b> Nel questionario sono state inserite quattro domande finalizzate a rilevare: 1) la presenza e la tipologia di una o più disabilità (sensoriali, motorie e cognitive, mentali, psichiatriche); 2) la presenza e la tipologia di uno o più disturbi (della sfera emotivo-relazionale, del linguaggio, dell'umore, DSA, ecc.); 3) l'uso correlato di particolari tecnologie assistive come dispositivi, apparecchiature e/o software, per la mobilità, per la comunicazione e l'autonomia; 4) la presenza di una valutazione di plusdotazione.

<p><b>Doppia frequenza</b> Tale dimensione è indagata chiedendo al rispondente se si è iscritto anche ad un altro percorso accademico, esplicitandone la precisa situazione: 1) Corso universitario e altro Corso universitario; 2) Corso universitario e Corso post laurea universitario (master di perfezionamento, specializzazione e abilitanti, alta formazione e professionalizzanti); 3) Corso universitario e Dottorato, Assegno o Borsa di Ricerca; 4) Corso universitario e Conservatorio.</p>
<p><b>Carriera d'atleta</b> La dimensione è stata indagata chiedendo allo studente se la <i>Dual Career</i> è riconosciuta o meno presso l'università alla quale è iscritto, ancorando poi la risposta alle difficoltà incontrate durante il percorso di studi, come il conciliare gli impegni sportivi/agonistici con quelli accademici, la frequenza delle lezioni, il tempo dedicato allo studio, la prenotazione agli appelli d'esame, la relazione con i pari e la partecipazione alla vita accademica.</p>
<p><b>Caregiving</b> Il coinvolgimento in processi di cura e di assistenza verso i familiari è stato rilevato utilizzando indicatori ben definiti come la tipologia di assistenza prestata (gestione della casa, cura della persona, assistenza emotiva, assistenza finanziaria) e la frequenza della prestazione di cura (giornaliera, settimanale e mensile). Anche in questo caso, le domande precedenti vengono ancorate attraverso l'individuazione dell'ambito in cui queste responsabilità di cura espongono lo studente rispondente a maggiore vulnerabilità (la frequenza alle lezioni/laboratori, lo studio individuale, le opportunità di svolgere un'esperienza di mobilità internazionale o la partecipazione alle attività extracurricolari).</p>
<p><b>Fuori sede/pendolarità</b> La dimensione viene indagata chiedendo ai rispondenti se la loro situazione prevede pendolarità o di studente fuori sede impattata nella loro vita accademica e in quali specifiche aree: nel trovare un alloggio adeguato in termini di disponibilità e costo, nell'organizzazione della quotidianità (gestione/pulizia dell'alloggio, preparazione pasti, ecc.), nella copertura economica e nella condivisione dell'abitazione con estranei.</p>

Sezione 1. Quadro delle variabili del costrutto di *non-traditional student*

La seconda sezione, articolata in 31 item a risposta chiusa per la versione studenti e 30 per la versione docenti, mira a individuare le pratiche didattiche universitarie ispirate all'approccio UDL che gli studenti e le studentesse della LM-85bis hanno avuto modo di sperimentare nel corso del loro iter formativo. In particolare, viene indagata la frequenza con cui determinate situazioni didattiche, descritte negli asserti del questionario, si sono effettivamente verificate durante gli insegnamenti seguiti. Per descrivere la propria esperienza, i rispondenti hanno valutato ogni item proposto utilizzando una scala di frequenza a cinque punti, con le seguenti modalità di risposta: *Mai – Qualche volta – Abbastanza – Quasi sempre – Sempre*.

Gli items proposti sono stati elaborati in coerenza con gli obiettivi e le Linee Guida 3.0 dell'UDL (CAST, 2024), con l'intento di rilevare l'applicazione dei principi di flessibilità didattica, accessibilità dei contenuti e varietà delle modalità di insegnamento adottate nei corsi universitari.

**Studente ben informato e pieno di risorse**

Il principio UDL che sostiene quest'obiettivo è quello della rappresentazione, con riferimento alle diverse modalità con le quali il docente può presentare i contenuti durante il suo corso, tenendo conto della flessibilità con la quale lo studente può reperire l'informazione (formato digitale, cartaceo, audio, immagini, testo, etc.). In questa dimensione, alcuni tra gli aspetti della didattica universale vengono esplorati attraverso specifici items come:

1. i docenti variano le fonti di informazione così che possano essere personalizzate sulla base delle specificità degli studenti (differenze etniche culturali, e di genere);
2. i docenti erogano i contenuti del corso in vari codici (visivi, uditivi, scritto, ecc.) per renderli accessibili a tutti gli studenti;
3. i docenti, per l'erogazione delle loro lezioni o parte di esse, preferiscono la didattica che utilizza le innovazioni tecnologiche.

**Studente strategico e orientato agli obiettivi**

Il principio UDL che sostiene quest'obiettivo è quello dell'azione e espressione, il quale fa riferimento alle diverse modalità con cui lo studente dimostra di possedere una data conoscenza e/o competenza.

Sostanzialmente, ancorato con rispetto alla didattica universitaria, il principio si applica specialmente alle modalità d'esame pensata dal docente. In questa dimensione, alcuni tra gli aspetti della didattica universale vengono esplorati attraverso specifici items come:

1. i docenti offrono agli studenti molteplici modi per dimostrare la loro comprensione sugli argomenti trattati (es. discussioni collettive, focus group, riflessioni guidate ecc.);
2. i docenti forniscono varie opportunità pratiche e pertinenti per applicare le competenze acquisite (es. interviste, compiti di realtà, studi di caso, role-playing);
3. i docenti forniscono strategie e strumenti per aiutarli a gestire il tempo (es. fare una pianificazione settimanale delle attività).

**Studente determinato e motivato**

Il principio UDL che sostiene questo obiettivo è quello del coinvolgimento. Un fattore chiave per un apprendimento significativo è la motivazione, la quale non solo permette di migliorare il rendimento accademico e lo sviluppo personale, ma richiede anche un atteggiamento mentale incline alla crescita e alla capacità di perseverare nell'impegno. In questa dimensione, attraverso specifici items vengono indagate gli strumenti o le strategie messe in atto dal docente affinché gli studenti restino motivati e focalizzati, come:

1. i docenti forniscono agli studenti domande per guidare l'autocontrollo e la riflessione sul loro processo di apprendimento (es. questionario metacognitivo);
2. i docenti utilizzano strumenti di autovalutazione e di riflessione per monitorare il processo di apprendimento;
3. i docenti utilizzano strumenti che consentono di monitorare i loro progressi durante il corso (es. rubriche, liste di controllo, autovalutazione, questionari metacognitivi, etc.).

Sezione 2. Obiettivi UDL e descrizione degli items

Per avere una corrispondenza delle risposte e una visione globale delle specificità degli studenti universitari presenti nelle aule accademiche e degli aspetti della didattica (rispondenti o meno) ai bisogni della compagine studentesca, il team di ricerca ha sviluppato due questionari, aventi la stessa struttura, ma indirizzati rispettivamente agli studenti e ai docenti universitari.

## Riferimenti bibliografici

- Dell'Anna, S., Bevilacqua, A., Marsili, F., Morganti, A., & Fiorucci, A. (2024). UDL-based interventions for Faculty Development in Higher Education: a Systematic Review. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 4(2sup).
- Fiorucci, A., Bevilacqua, A. & Abbate, E. (2025). Esplorare le percezioni del corpo docente nei confronti dell'UDL e degli studenti non tradizionali nell'istruzione superiore. Il Progetto D.A.N.T.E.-U. In F. Peluso Cassese (ed.), *Research on Educational Neuroscience 2025* (pp. 233-234). Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Fiorucci, A., Bevilacqua, A. & Abbate, E. (2025). Exploring faculty perceptions toward UDL and non-traditional students in higher education. The D.A.N.T.E.-U. Project. *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva*, 9 (2).
- Fiorucci, A., Pinnelli, Bevilacqua, A. Abbate, E. & Baccassino, F. (2025). Universal Design for Learning in Higher Education: a study on the identification of Non traditional students and the perception of a UDL-based teaching. In *EDULEARN25 Proceedings*, 3582-3589.
- Fiorucci, A., Pinnelli, S., Bevilacqua A. & Abbate, E. (2025). *Universal Design for Learning e didattica universitaria: esiti preliminari di un'indagine sui bisogni e sulle percezioni di un gruppo di studenti dell'Università del Salento*. In Buone idee. Studi e ricerche in didattica e pedagogia speciale. Lecce: PensaMultimedia.
- Pinnelli, S., Fiorucci, A., Abbate, E. & Bevilacqua, A. (in press). I bisogni dei non traditional students: esiti preliminari di un'indagine esplorativa su un gruppo di students. In *Abitare l'inclusione tra logos ed ergon: contesti, storie, persone. Pedagogicamente e didatticamente*. ETS: Pisa.
- Pinnelli, S., Fiorucci, A., Abbate, E., & Bevilacqua, A. (2024). I non traditional student e formazione universitaria: dall'identificazione alla costruzione di uno strumento per la rilevazione delle caratteristiche e dei bisogni. In *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita* (pp. 62-69). Lecce: Pensa MultiMedia.

## Allegato 1. *University students' needs & UDL approach Questionnaire* versione docente

### Dati socio demografici

1. Istituzione (Università di...)
  - Università del Salento
  - UniRomaTre
  - UniPadova
  - UniBolzano
  - UniPerugia
  - è possibile aggiungere altre istituzioni universitarie
  
2. Et :
  - Campo editabile
  
3. Sesso:
  - Maschio
  - Femmina
  - Preferisco non rispondere
  
4. Numero di anni di esperienza di insegnamento universitario
  - da 0 a 5 anni
  - da 6 a 10 anni
  - da 11 a 15 anni
  - da 16 a 20 anni
  - da pi  di 20 anni
  
5. Categoria professionale
  - Professore Ordinario
  - Professore Associato
  - Ricercatore a tempo indeterminato-RUTI
  - Ricercatore a tempo determinato (A e B)
  - Docente a contratto
  
6. Indichi il Settore Scientifico-Disciplinare dell'area disciplinare nella quale si colloca il suo insegnamento
  - Campo editabile
  
7. Indichi quale/i disciplina/e insegna nel Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria (se insegna in pi  d'una, la preghiamo di indicarne almeno due)
  - Campo editabile

**Prima sezione. Questionario per la rilevazione dei bisogni degli studenti iscritti al IV e V anno di Scienze della Formazione Primaria**

8. Nel corso della sua esperienza universitaria, con quale frequenza ha incontrato degli *studenti lavoratori*(siano essi part-time o full-time)?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre
9. In relazione a questa specificità degli studenti e alla sua didattica, le è mai capitato di intervenire su contenuti, modalità di erogazione e modalità di valutazione?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre
10. Nel corso della sua esperienza universitaria, con quale frequenza ha incontrato degli *studenti genitori*?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre
11. In relazione a questa specificità degli studenti e alla sua didattica, le è mai capitato di intervenire su contenuti, modalità di erogazione e modalità di valutazione?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre
12. Nel corso della sua esperienza universitaria, con quale frequenza ha incontrato delle *studentesse in maternità*?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre
13. In relazione a questa specificità degli studenti e alla sua didattica, le è mai capitato di intervenire su contenuti, modalità di erogazione e modalità di valutazione?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza

- Quasi sempre
  - Sempre
14. Nel corso della sua esperienza universitaria, con quale frequenza ha incontrato degli *studenti provenienti da altre etnie*?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre
15. In relazione a questa specificità degli studenti e alla sua didattica, le è mai capitato di intervenire su contenuti, modalità di erogazione e modalità di valutazione?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre
16. Nel corso della sua esperienza universitaria, con quale frequenza ha incontrato degli *studenti con specifici bisogni linguistici perché provenienti da Paesi Esteri*?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre
17. In relazione a questa specificità degli studenti e alla sua didattica, le è mai capitato di intervenire su contenuti, modalità di erogazione e modalità di valutazione?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre
18. Nel corso della sua esperienza universitaria, con quale frequenza ha incontrato degli *studenti con disabilità (es. disabilità motoria, disabilità visiva, disabilità uditiva, disabilità intellettiva ecc.)*?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre
19. In relazione a questa specificità degli studenti e alla sua didattica, le è mai capitato di intervenire su contenuti, modalità di erogazione e modalità di valutazione?
- Mai
  - Qualche volta

- Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre
20. Nel corso della sua esperienza universitaria, con quale frequenza ha incontrato degli *studenti con disturbo* (es. *disturbo d'ansia, disturbo emotivo-relazionale, disturbo del ritmo della parola, disturbo dell'umore ecc.*)?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre
21. In relazione a questa specificità degli studenti e alla sua didattica, le è mai capitato di intervenire su contenuti, modalità di erogazione e modalità di valutazione?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre
22. Nel corso della sua esperienza universitaria, con quale frequenza ha incontrato degli *studenti con DSA* (*dislessia, disortografia, discalculia, disgrafia*)?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre
23. In relazione a questa specificità degli studenti e alla sua didattica, le è mai capitato di intervenire su contenuti, modalità di erogazione e modalità di valutazione?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre
24. Nel corso della sua esperienza universitaria, con quale frequenza ha incontrato degli *studenti che necessitano di tecnologie assistive* (es. *videoingranditori, tavolette Braille, CAA, comunicatori, ecc.*)?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre

25. In relazione a questa specificità degli studenti e alla sua didattica, le è mai capitato di intervenire su contenuti, modalità di erogazione e modalità di valutazione?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre
26. Nel corso della sua esperienza universitaria, con quale frequenza ha incontrato degli *studenti con valutazione di plusdotazione o alto potenziale cognitivo*?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre
27. In relazione a questa specificità degli studenti e alla sua didattica, le è mai capitato di intervenire su contenuti, modalità di erogazione e modalità di valutazione?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre
28. Nel corso della sua esperienza universitaria, con quale frequenza ha incontrato degli *studenti carevigiers*?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre
29. In relazione a questa specificità degli studenti e alla sua didattica, le è mai capitato di intervenire su contenuti, modalità di erogazione e modalità di valutazione?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre
30. Nel corso della sua esperienza universitaria, con quale frequenza ha incontrato degli *studenti atleta*?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre

31. In relazione a questa specificità degli studenti e alla sua didattica, le è mai capitato di intervenire su contenuti, modalità di erogazione e modalità di valutazione?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre
32. Nel corso della sua esperienza universitaria, con quale frequenza ha incontrato degli *studenti fuori sede*?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre
33. In relazione a questa specificità degli studenti e alla sua didattica, le è mai capitato di intervenire su contenuti, modalità di erogazione e modalità di valutazione?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre
34. Nel corso della sua esperienza universitaria, con quale frequenza ha incontrato degli *studenti in-coming coinvolti in un programma Erasmus (provenienti da Atenei esteri)*?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre
35. In relazione a questa specificità degli studenti e alla sua didattica, le è mai capitato di intervenire su contenuti, modalità di erogazione e modalità di valutazione?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre
36. Nel corso della sua esperienza universitaria, con quale frequenza ha incontrato degli *studenti iscritti contemporaneamente a due corsi di laurea (doppia frequenza)*?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre

37. In relazione a questa specificità degli studenti e alla sua didattica, le è mai capitato di intervenire su contenuti, modalità di erogazione e modalità di valutazione?
- Mai
  - Qualche volta
  - Abbastanza
  - Quasi sempre
  - Sempre
38. Nel corso della sua esperienza universitaria, ha incontrato studenti con peculiarità diverse da quelle emerse nelle domande precedenti?
- Sì
  - No
39. Se ha risposto sì alla domanda precedente, potrebbe indicare di quali peculiarità si tratta?
- Campo editabile

Seconda sezione. Questionario didattica universitaria <i>UDL-based</i>					
In riferimento alla sua esperienza complessiva universitaria, indichi la frequenza con cui si verificano le situazioni proposte negli asserti che seguono.					
Items	Mai	Qualche volta	Abbastanza	Quasi sempre	Sempre
Durante le lezioni, fornisce opzioni e strumenti per chiarire meglio il lessico disciplinare (glossari, dizionari disciplinari, ecc.)?					
Prima di iniziare a spiegare un nuovo argomento, fornisce uno schema riassuntivo di presentazione dei contenuti da trattare?					
Eroga i contenuti del corso in vari codici (visivi, uditivi, scritto, ecc.) per renderli accessibili a tutti gli studenti?					
Insegna in modo tale che tutti gli studenti possano sviluppare più collegamenti tra le diverse discipline e contenuti del Corso di Laurea LM 85bis?					
Incoraggia gli studenti a organizzare i contenuti della disciplina con diversi metodi e strumenti di apprendimento (es. mappe concettuali, istruzione tra pari, ecc.)?					

### III.1 Bisogni degli studenti e approccio UDL nella didattica universitaria

Utilizza approcci alternativi che consentono di accedere e di acquisire i contenuti in maniera differente (es. con lavori di gruppo, lavori pratici, studi di caso, role-playing, ecc.)?					
Spiega agli studenti l'importanza dei materiali di studio che fornisce?					
Per l'erogazione delle sue lezioni o parte di esse, preferisce la didattica <u>frontale</u> ?					
Per l'erogazione delle sue lezioni o parte di esse, preferisce la didattica che utilizza le innovazioni tecnologiche?					
Prima di iniziare il corso, spende del tempo discutendo con gli studenti su quali siano i prerequisiti essenziali per l'apprendimento della sua disciplina (es. lessico chiave, autori, correnti di pensiero, formule, età, ecc.)?					
Fornisce rappresentazioni (grafiche, verbali, ecc.) che mostrano i miglioramenti degli studenti, per aumentare la loro motivazione all'apprendimento?					
Fornisce allo studente varie opportunità pratiche e pertinenti per applicare le competenze acquisite (es. interviste, compiti di realtà, studi di caso, role-playing)?					
Offre agli studenti molteplici modi per dimostrare la loro comprensione sugli argomenti trattati (es. discussioni collettive, focus group, riflessioni guidate, ecc.)?					
Utilizza strumenti che consentono agli studenti di monitorare i loro progressi durante il corso (es. rubriche, liste di controllo, autovalutazione, questionari metacognitivi, ecc.)?					
Ottimizza l'accesso agli strumenti, ai prodotti e alle tecnologie di supporto?					
Supporta gli studenti nella pianificazione e nella scelta delle strategie di studio (es. mediatori, tutor, precettori, aiuti, liste di controllo, aiuti mirati, ecc.)?					

Fornisce ai suoi studenti domande per guidare l'autocontrollo e la riflessione sui loro processi di apprendimento (es. questionario metacognitivo)?					
Varia le attività e le fonti d'informazione così che possano essere personalizzate sulla base delle specificità degli studenti (differenze etniche culturali, e di genere)?					
Fornisce agli studenti strategie e strumenti per aiutarli a gestire il tempo (es. fare una pianificazione settimanale delle attività)?					
Chiede l'opinione degli studenti sull'organizzazione del corso (es. partecipazione degli studenti alla progettazione del corso)?					
A fine lezione, dedica tempo a chiarimenti, dubbi, domande, ecc.?					
Fornisce riscontri (in modalità differenti: e-mail, tutorial, incontri, ecc.) immediati e supporto agli studenti per migliorare le loro strategie di studio?					
Offre agli studenti l'opportunità di svolgere attività di apprendimento in linea con i loro interessi personali?					
Usa diverse strategie didattiche per aiutare gli studenti a sviluppare capacità decisionali e aumentare la loro autonomia (es. fornendo supporto, liste di controllo, aiuti a minore-maggiore libertà per aumentare l'indipendenza, ecc.)?					
Incoraggia gli studenti a comunicare le difficoltà legate alla gestione del tempo (es. questionari, tabelle per la sequenza e la scansione temporale per il completamento delle sottocomponenti del compito, ecc.)?					
Inserisce attività di autovalutazione e di riflessione per monitorare il processo di apprendimento?					
Promuove la collaborazione e il sostegno reciproco tra gli studenti nello svolgimento delle attività (es. tutoraggio tra pari, apprendimento cooperativo con obiettivi, ruoli e responsabilità chiare, creare aspettative per il lavoro di gruppo)?					

### III.1 Bisogni degli studenti e approccio UDL nella didattica universitaria

<p>Incoraggia la partecipazione attiva degli studenti in aula, proponendo metodologie di insegnamento alternative (es. didattica a stazioni, in team, didattica parallela, flipped classroom, cooperative learning, ecc.) alla tradizionale lezione frontale?</p>					
<p>Fornisce un modello di supporto agli studenti per gestire la loro frustrazione e sviluppare controlli interni e strategie di coping (es. feedback, focus sulle attitudini "natural" e rubriche che si concentrano su obiettivi autoregolamentati, come la riduzione della frequenza delle reazioni aggressive in risposta ai momenti di frustrazione)?</p>					
<p>Nel suo corso, varia le domande e le risorse per ottimizzare il senso di sfida (differenziare il grado difficoltà o complessità, variare il grado di libertà di un'esecuzione, ecc.)?</p>					

## Allegato 2.

### *University students' needs & UDL approach Questionnaire*

#### versione studente

**Prima sezione. Questionario per la rilevazione dei bisogni degli studenti iscritti al IV e V anno di Scienze della Formazione Primaria**

In riferimento alla sua esperienza complessiva universitaria, risponda alle domande che seguono.

1. Sede universitaria di riferimento:

- UniRomaTre
- UniPadova
- UniSalento
- UniPerugia
- UniBolzano
- è possibile aggiungere altre istituzioni universitarie

2. Et :

- fino a 21 anni
- da 22 a 24 anni
- da 25 a 29 anni
- da 30 a 39 anni
- da 40 a 49 anni
- 50 anni e oltre

3. Hai gi  una laurea?

- No
- S 

4. Sesso:

- Maschio
- Femmina
- Carriera Alias
- Non voglio rispondere

5. Sei attualmente in stato di gravidanza o maternit ?

- S 
- No

6. Nazionalit 

- Italiana
- Altro Paese comunitario
  - Indicare: \_\_\_\_\_
- Extra-comunitaria
  - Indicare: \_\_\_\_\_

7. Se vivi stabilmente in Italia, indica la tua regione di provenienza:

- Non vivo stabilmente in Italia
- Abruzzo
- Basilicata
- Calabria
- Campania
- Emilia Romagna
- Friuli Venezia Giulia
- Lazio
- Liguria
- Lombardia
- Piemonte
- Puglia
- Sardegna
- Sicilia
- Toscana
- Trentino Alto Adige
- Umbria
- Valle d'Aosta
- Veneto

8. Scuola secondaria frequentata:

- Liceo
  - Indicare tra:
    - Classico
    - Scientifico
    - Scientifico Sportivo
    - Linguistico
    - Coreutico
    - Artistico
    - Musicale
    - Scienze Umane
- Istituto Tecnico
  - Indicare tra:
    - Amministrazione, finanza e marketing
    - Turistico
    - Meccanica, mecatronica ed energia
    - Trasporti e logistica
    - Elettronica ed elettrotecnica
    - Informatica e telecomunicazioni
    - Grafica e comunicazione
    - Chimica, materiale e biotecnologie
    - Sistema moda
    - Agraria, agroalimentare e agroindustria
    - Costruzioni, ambiente e territorio
- Istituto Professionale
  - Indicare tra:
    - Agrario
    - Industria e artigianato

- Manutenzione e assistenza tecnica
  - Alberghiero
  - Professioni sanitarie
  - Servizi culturali e dello spettacolo
  - Pesca e produzioni ittiche
  - Gestione delle acque
9. Anno di conseguimento diploma scuola secondaria:
- 2023
  - 2018-2022
  - 2013-2017
  - 2008-2012
  - 2003-2007
  - 1998-2002
  - 1993-1997
  - 1988-1992
  - Prima del 1988
10. Nel corso della tua carriera scolastica, sei stato bocciato?
- Sì, scuola secondaria di primo grado
  - Sì, scuola secondaria di secondo grado
  - Sì, in entrambe
  - No
11. Quante volte?
- 1
  - 2
  - 3 o più
12. Nel corso della tua carriera scolastica, hai avuto debiti scolastici?
- Sì, sospensione del giudizio nella scuola secondaria di primo grado
  - Sì, debito scolastico nella scuola secondaria di secondo grado
  - Sì, in entrambe
  - No
13. In quanti anni scolastici?
- 1
  - 2
  - 3 o più
14. Titolo di studio genitore 1 (non interessa il genere):
- Nessun titolo
  - Licenza elementare
  - Licenza scuola media
  - Diploma scuola secondaria
  - Laurea o titolo post-laurea
  - Non ho questa informazione

15. Titolo di studio genitore 2 (non interessa il genere):
- Nessun titolo
  - Licenza elementare
  - Licenza scuola media
  - Diploma scuola secondaria
  - Laurea o titolo post-laurea
  - Non ho questa informazione
16. Su chi o cosa puoi contare per pagare i tuoi studi? è possibile selezionare più risposte
- Famiglia
  - Lavoro proprio
  - Borsa di studio
17. L'italiano è la tua prima lingua (lingua madre)?
- Sì
  - No
18. Questo rappresenta un ostacolo nel tuo percorso?
- Sì
  - No
19. In quale ambito incontri maggiori difficoltà? è possibile selezionare più risposte
- Nella didattica (comprendere, esporre, interagire durante le lezioni, seminari, laboratori, esami, ecc.)
  - Nei programmi di studio (reperire/e comprendere i materiali di studio, i testi di esame, ecc.)
  - Nella partecipazione (interagire, socializzare, instaurare relazioni con i compagni di corso, inserimento nelle associazioni/comitati/rappresentanze studentesche, ecc.)
20. Attualmente hai un lavoro?
- Sì, con contratto
  - Sì, senza contratto
  - No
21. Hai dichiarato di essere studente-lavoratore al momento dell'immatricolazione?
- Sì, per usufruire dei benefici riconosciuti dal Corso di Laurea
  - No, perché i benefici riconosciuti dal Corso di laurea non mi sono realmente di aiuto nella gestione della carriera universitaria
  - No, perché, pur lavorando, non è possibile fornire un'attestazione del mio lavoro
22. Quale tipologia di lavoro svolgi?
- Temporaneo (saltuario e/o di breve durata)
  - Continuativo (a tempo determinato)
  - Stabile (a tempo indeterminato)
23. In quale orario?
- Antimeridiano
  - Pomeridiano
  - Entrambi

24. Il tuo lavoro ti garantisce un'autonomia finanziaria?
- Sì
  - No
25. Hai figli? Se sì, quanti?
- Sì, 1
  - Sì, 2
  - Sì, 3 o più
  - No
26. Quanti anni ha il figlio più giovane?
- 0-3
  - 3-6
  - 7-10
  - 11-13
  - 14-18
  - 19 o più
27. Presenti una disabilità o un disturbo? è possibile selezionare più risposte
- No
  - Disabilità motoria
  - Disabilità visiva
  - Disabilità uditiva
  - Disabilità intellettiva
  - Sindromi genetico-ereditarie
  - ADHD
  - Autismo
  - Disturbo del linguaggio
  - Disordine del ritmo della parola (balbuzie)
  - Disturbo dello sviluppo della coordinazione (disprassia)
  - Disturbo emotivo-relazionale
  - Disturbo dell'umore
  - Disturbo dell'ansia
28. Sei uno studente con DSA? è possibile selezionare più risposte
- No
  - Dislessia
  - Disgrafia
  - Discalculia
  - Disortografia
29. Necessiti di particolari tecnologie assistive? è possibile selezionare più risposte
- No
  - Sì, di dispositivi, apparecchiature e/o software per deficit sensoriali
  - Sì, di dispositivi, apparecchiature e/o software per la mobilità
  - Sì, di dispositivi, apparecchiature e/o software per la comunicazione e l'autonomia

30. Sei uno studente con valutazione di plusdotazione (con alto potenziale cognitivo)?
- Sì
  - No
31. Attualmente, ti prendi cura o assisti qualcuno della tua famiglia con disabilità/difficoltà?
- Sì
  - No
32. Familiare con disabilità/difficoltà. È possibile selezionare più risposte
- Figlio/a
  - Coniuge
  - Genitore
  - Fratello/sorella
  - Nonno/a
  - Altro \_\_\_\_\_
33. Quanto tempo dedichi alla cura/assistenza del tuo familiare con disabilità/difficoltà?
- Tutti i giorni
  - Alcuni giorni della settimana
  - Alcuni giorni del mese
34. Che tipologia di cura/assistenza svolgi? È possibile selezionare più risposte
- Compiti domestici
  - Gestione della casa
  - Cura della persona
  - Assistenza emotiva
  - Assistenza finanziaria
35. L'attività di assistenza/cura su quale dei seguenti ambiti incide maggiormente? Ordina le risposte dalla più alla meno significativa per te
- Frequenza alle lezioni/laboratori
  - Studio individuale
  - Opportunità di svolgere un'esperienza di mobilità internazionale (Erasmus)
  - Partecipazione alle attività extracurricolari organizzate (convegni/seminari facoltativi, attività ricreative o di incontro...)
36. Sei uno Studente-Atleta?
- No
  - Sì, con riconoscimento dello status di Studente-Atleta presso la mia Università
  - Sì, senza riconoscimento dello status di Studente-Atleta presso la mia Università
37. Trovi difficoltà a conciliare lo studio con gli impegni sportivi?
- Sì
  - A volte
  - No

38. Quali difficoltà incontri nell'essere uno Studente-Atleta? Ordina le risposte dalla più alla meno significativa per te
- Frequenza lezioni
  - Tempo per lo studio
  - Appelli d'esame
  - Relazioni con i colleghi
  - Partecipazione alla vita universitaria
39. Sei uno studente con doppia frequenza?
- No
  - Corso universitario e altro Corso universitario
  - Corso universitario e Corso post lauream (master, corsi di perfezionamento, specializzazione e abilitanti, alta formazione e professionalizzanti)
  - Corso universitario e Dottorato, Assegno o Borsa di Ricerca
  - Corso universitario e Conservatorio
40. Sei uno studente fuori-sede?
- Sì
  - No
41. Incontri difficoltà nell'essere uno studente fuori sede? È possibile selezionare più risposte
- Sì, con gli alloggi (disponibilità e costo)
  - Sì, con l'organizzazione della quotidianità (gestione/pulizia dell'alloggio, preparazione pasti)
  - Sì, con la convivenza e la condivisione dell'abitazione con estranei
  - No, non incontro particolari difficoltà
42. Sei uno studente pendolare?
- Sì
  - No
43. Incontri difficoltà nell'essere uno studente fuori sede? È possibile selezionare più risposte
- Sì, con i trasporti
  - Sì, con i tempi morti
  - Sì, con gli orari delle lezioni
  - Sì, con lo studio fuori casa (sale studio)
  - No, non incontro particolari difficoltà
44. Periodo di studio all'estero, programmi Erasmus?
- Mi piacerebbe maturare un'esperienza di mobilità Erasmus
  - Mi piacerebbe, ma avrei difficoltà a gestire un periodo all'estero per problemi economici e/o di lavoro
  - Mi piacerebbe, ma avrei difficoltà a gestire un periodo all'estero per problemi connessi alla lingua
  - Mi piacerebbe, ma avrei difficoltà a gestire un periodo all'estero per problemi connessi ai rapporti familiari/affettivi
  - No, non sono interessato o non intendo farlo
  - Ho già partecipato a un programma Erasmus

45. Considerando l'esperienza universitaria fino ad oggi maturata, in quale ambito hai incontrato maggiori difficoltà? Ordina le risposte dalla più alla meno importante per te
- Amministrativo/burocratico (immatricolazione, cfu, piano di studi...)
  - Accesso alle informazioni e risorse informatiche (reperibilità dei testi e materiali di studio, siti web, social media, bacheche virtuali e no...)
  - Accesso/disponibilità/fruizione degli spazi universitari e dotazione di strumentazioni adeguate (segreterie, aule, biblioteche, sale studio, uffici amministrativi...)
  - Relazione tra pari
  - Partecipazione alla vita universitaria
  - Rapporto con i docenti
46. Per quale motivo hai deciso di iscriverti al Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria?
- Campo editabile

<b>Seconda sezione. Questionario didattica universitaria UDL-based</b>					
In riferimento alla sua esperienza complessiva universitaria, indichi la frequenza con cui si verificano le situazioni proposte negli asserti che seguono.					
Items	Mai	Qualche volta	Abbastanza	Quasi sempre	Sempre
I docenti forniscono opzioni e strumenti per chiarire meglio il lessico disciplinare (glossari, dizionari disciplinari, ecc).					
I docenti, prima di iniziare a spiegare un nuovo argomento, forniscono uno schema riassuntivo di presentazione dei contenuti da trattare.					
I docenti erogano i contenuti del corso in vari codici (visivi, uditivi, scritto, ecc.) per renderli accessibili a tutti gli studenti.					
I docenti insegnano in modo tale che tutti gli studenti possano sviluppare più collegamenti tra le diverse discipline e contenuti del Corso di Laurea LM 85BIS.					
I docenti incoraggiano gli studenti a organizzare i contenuti della disciplina con diversi metodi e strumenti di apprendimento (es. mappe concettuali, istruzione tra pari, ecc.)					
I docenti utilizzano approcci alternativi che consentono di accedere e di acquisire i contenuti in maniera differente (es. lavori di gruppo, lavori pratici, studi di caso, role-playing, ecc.).					

I docenti spiegano agli studenti l'importanza dei materiali di studio che forniscono.					
I docenti, per l'erogazione delle loro lezioni o parte di esse, preferiscono la didattica frontale.					
I docenti, per l'erogazione delle loro lezioni o parte di esse, preferiscono la didattica che utilizza le innovazioni tecnologiche.					
Prima di iniziare il corso, il docente spende del tempo discutendo con gli studenti su quali siano i prerequisiti essenziali per l'apprendimento della sua disciplina (es. lessico chiave, autori, correnti di pensiero, formule, età, ecc.).					
I docenti forniscono rappresentazioni (grafiche, verbali, ecc.) che mostrano i miglioramenti degli studenti, per aumentare la loro motivazione all'apprendimento.					
I docenti forniscono varie opportunità pratiche e pertinenti per applicare le competenze acquisite (es. interviste, compiti di realtà, studi di caso, role-playing).					
I docenti offrono agli studenti molteplici modi per dimostrare la loro comprensione sugli argomenti trattati (es. discussioni collettive, focus group, riflessioni guidate ecc.).					
I docenti utilizzano strumenti che consentono di monitorare i loro progressi durante il corso (es. rubriche, liste di controllo, autovalutazione, questionari metacognitivi, ecc.).					
I docenti ottimizzano l'accesso agli strumenti, ai prodotti e alle tecnologie di supporto.					
I docenti supportano gli studenti nella pianificazione e nella scelta delle strategie di studio (es. mediatori, tutor, precettori, aiuti, liste di controllo, aiuti mirati, ecc.).					
I docenti forniscono agli studenti domande per guidare l'autocontrollo e la riflessione sui loro processi di apprendimento (es. questionario metacognitivo).					
I docenti variano le attività e le fonti d'informazione così che possano essere personalizzate sulla base delle specificità degli studenti (differenze etniche culturali, e di genere).					

### III.1 Bisogni degli studenti e approccio UDL nella didattica universitaria

I docenti forniscono strategie e strumenti per aiutarli a gestire il tempo (es. fare una pianificazione settimanale delle attività).					
I docenti chiedono l'opinione degli studenti sull'organizzazione del corso (es. partecipazione degli studenti alla progettazione del corso).					
A fine lezione, i docenti dedicano tempo a chiarimenti, dubbi, domande, ecc.					
I docenti forniscono riscontri (in modalità differenti: e-mail, tutorial, incontri, ecc.) immediati e supporto per migliorare le loro strategie di studio.					
I docenti offrono l'opportunità di svolgere attività di apprendimento in linea con i loro interessi personali.					
I docenti usano diverse strategie didattiche per aiutare gli studenti a sviluppare capacità decisionali e aumentare la loro autonomia (es. fornendo supporto, liste di controllo, aiuti a minore-maggiore libertà per aumentare l'indipendenza, ecc.).					
I docenti incoraggiano gli studenti a comunicare le difficoltà legate alla gestione del tempo (es. questionari, tabelle per la sequenza e la scansione temporale per il completamento dei sottocomponenti del compito, ecc.).					
I docenti inseriscono attività di autovalutazione e di riflessione per monitorare il processo di apprendimento.					
I docenti promuovono la collaborazione e il sostegno reciproco tra gli studenti nello svolgimento delle attività (es. tutoraggio tra pari, apprendimento cooperativo con obiettivi, ruoli e responsabilità chiare, creare aspettative per il lavoro di gruppo).					
I docenti incoraggiano la partecipazione attiva degli studenti in aula, proponendo metodologie di insegnamento alternative (es. didattica a stazioni, in team, didattica parallela, flipped classroom, cooperative learning, ecc.) alla tradizionale lezione frontale.					

<p>I docenti forniscono un modello di supporto agli studenti per gestire la loro frustrazione e sviluppare controlli interni e strategie di coping (es. feedback, focus sulle attitudini “naturalì” e rubriche che si concentrano su obiettivi autoregolamentati, come la riduzione della frequenza delle reazioni aggressive in risposta ai momenti di frustrazione).</p>					
<p>I docenti variano le domande e le risorse per ottimizzare il senso di sfida (es. differenziare il grado difficoltà o complessità, variare il grado di libertà di un’esecuzione, ecc.).</p>					
<p>Le risposte che ha fornito precedentemente, a quale delle seguenti aree disciplinari potrebbero essere maggiormente ricondotte? Inserisci le risposte in ordine di preferenza.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Artistico-espressiva-musicale</li> <li><input type="checkbox"/> Matematico-scientifico</li> <li><input type="checkbox"/> Tecnologica</li> <li><input type="checkbox"/> Linguistico-letteraria</li> <li><input type="checkbox"/> Storico-antropologico-geografica</li> <li><input type="checkbox"/> Psicopedagogica e scienze sociali</li> <li><input type="checkbox"/> Scienze motorie</li> <li><input type="checkbox"/> Laboratoriale</li> </ul>					

Promuovere la dimensione riflessiva e autovalutativa  
nei docenti universitari per l'innovazione didattica e l'inclusione.  
Il Questionario *Index for Inclusion in University Teaching*

*Andrea Fiorucci*  
(Università del Salento)

*Alessia Bevilacqua*  
(Università degli Studi di Macerata)

## 1. Ripensare l'*higher education* attraverso l'*Index for Inclusion*

L'*Index for Inclusion* è uno degli strumenti più riconosciuti a livello internazionale per l'analisi e la promozione dell'inclusione educativa. Sviluppato nel contesto anglosassone da Tony Booth e Mel Ainscow nel 2001, all'interno del *Centre for Studies on Inclusive Education*, ha progressivamente acquisito un ruolo centrale nella progettazione inclusiva delle scuole. Nel 2008 è stata pubblicata la prima versione in lingua italiana, seguita da un aggiornamento nel 2014. Ad oggi, l'*Index for Inclusion* è stato tradotto in oltre 30 lingue, affermandosi come un riferimento globale per le istituzioni formative impegnate nella costruzione di ambienti educativi più equi e accessibili.

Si tratta di modello di lettura dinamico e partecipato dell'inclusione, un dispositivo dinamico di miglioramento continuo, in cui l'inclusione è concepita come un processo evolutivo, in costante ridefinizione in relazione ai contesti, ai soggetti e alle pratiche educative. L'obiettivo principale è quello di supportare i contesti formativi nell'individuazione e nella progressiva eliminazione delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione, promuovendo allo stesso tempo la crescita personale e il coinvolgimento attivo di tutti gli studenti.

Il modello proposto dall'*Index for Inclusion* può essere sintetizzato in due elementi chiave, che diventano molto utili anche per leggere il contesto universitario:

1. una *definizione articolata di inclusione*, ispirata al modello sociale dei processi di disabilitazione, con chiara influenza degli studi anglosassoni, come quelli

di Oliver (1990) e Barton (2006), secondo la quale l'inclusione non si concentra solo sullo studente e sulle sue difficoltà, ma piuttosto sul contesto che può agire come ostacolo o facilitare la partecipazione e lo sviluppo. Si distingue nettamente dal modello medico, che pone l'accento sulle difficoltà individuali e sulle diagnosi, spostando invece il focus sulle dinamiche di contesto che promuovono la piena partecipazione e il successo per tutti.

2. la *descrizione delle fasi di autovalutazione e automiglioramento*, necessarie per attivare percorsi di sviluppo che portino a livelli crescenti di inclusività in ambito formativo. L'*Index for Inclusion* non si limita a una definizione astratta, ma offre una struttura chiara composta da dimensioni e sezioni, che descrivono gli ambiti in cui l'inclusione può essere concretamente sviluppata.

Le tre dimensioni principali dell'*Index*, che possono essere rapportate al contesto accademico, sono di seguito analizzate (Castillo et al., 2020).

- *Culture inclusive*: riguarda la qualità delle relazioni tra le persone all'interno e intorno all'università (ad esempio, costruire una comunità accademica) e i valori inclusivi promossi (ad esempio, affermare e promuovere valori inclusivi).
- *Politiche inclusive*: si concentra sull'accessibilità, sia in termini di barriere architettoniche che nell'accesso alle informazioni (ad esempio, sviluppare un ambiente accessibile per tutti), e sulla collaborazione tra i gruppi di lavoro e gli organi collegiali (ad esempio, organizzare un sostegno adeguato alle differenze).
- *Pratiche inclusive*: riguarda la gestione dei processi di insegnamento e apprendimento, puntando a renderli attivi e centrati sulle caratteristiche e le necessità degli studenti (ad esempio, coordinare l'apprendimento) e l'uso efficace delle risorse (ad esempio, mobilitare le risorse umane, finanziarie e materiali).

Nell'*Index*, ogni dimensione è accompagnata da indicatori specifici, che forniscono una valutazione dettagliata degli aspetti legati all'inclusione in ambito accademico. Ad esempio, l'indicatore relativo alle aspettative degli studenti potrebbe includere domande come: «Tutti gli studenti sono incoraggiati ad avere alte aspettative riguardo ai propri obiettivi?» o «Gli studenti sono motivati a riconoscere e apprezzare i successi dei propri colleghi?»

L'*Index for Inclusion* si propone, quindi, anche come uno strumento pratico per le università, che permette di avvicinarsi progressivamente alla realizzazione di un ambiente accademico sempre più inclusivo, attraverso un processo di auto-

valutazione e miglioramento continuo, che deve essere partecipato e democratico.

Sebbene sia stato originariamente sviluppato per il contesto scolastico, l'*Index* trova oggi nuove possibilità di applicazione nel mondo universitario, in risposta alla crescente attenzione degli atenei verso la diversità studentesca e le specifiche esigenze degli studenti non tradizionali, divenuti una componente sempre più rilevante e significativa della popolazione accademica (Mesa & García, 2015). In tale prospettiva, l'inclusione universitaria non può essere interpretata unicamente come il superamento di barriere fisiche o strutturali, ma va intesa come un orizzonte culturale e istituzionale che si realizza attraverso politiche, pratiche e strategie organizzative capaci di promuovere pari opportunità di apprendimento e partecipazione, indipendentemente dalle condizioni sociali, economiche, culturali o biografiche degli studenti. L'università inclusiva, dunque, si configura come un ecosistema educativo che riconosce la diversità come valore fondante e leva di innovazione pedagogica e sociale.

Nella letteratura internazionale emergono pochi studi che hanno adattato i domini dell'*Index for Inclusion* per la loro applicazione nel contesto dell'*higher education* (Salceda & Ibáñez, 2015; Márquez et al., 2021; Deppeler & Harvey 2004). A differenza del processo di ricerca-azione trasformativa promosso dall'*Index* nel contesto scolastico, le ricerche in ambito universitario suggeriscono l'adozione di metodologie di valutazione agili, valide e affidabili, in grado di analizzare gli ambienti accademici inclusivi e di indagare in che misura l'inclusione sia realmente percepita e praticata dai principali attori della comunità universitaria (amministratori, personale tecnico-amministrativo, docenti e studenti (De la Herrán, Paredes & Monsalve, 2017). Tale approccio appare di particolare rilevanza poiché, a questo livello formativo, risulta ancora necessario consolidare politiche istituzionali capaci di promuovere l'inclusione come principio strutturante dell'organizzazione universitaria e di valorizzare la diversità come risorsa strategica per l'apprendimento e l'innovazione sociale (Matus-Betancourt et al., 2018).

In questa direzione si colloca una interessante ricerca presentata nel 2022 da Solis-Grant e colleghi, finalizzata allo sviluppo di un nuovo strumento denominato *Inclusive Management in Tertiary Institutions Scale* (IMTIS), progettato per valutare la gestione inclusiva nelle università secondo la struttura dei sei domini proposti dall'*Index for Inclusion*. Lo strumento è stato concepito per essere somministrato a studenti, docenti, personale tecnico-amministrativo e di direzione, con l'intento di promuovere una valutazione partecipativa e multilivello, capace

di coinvolgere tutti i membri della comunità accademica nel processo di riflessione e miglioramento istituzionale.

Dominio	Definizione
<b>Costruire una comunità collaborativa</b>	Frequenza con cui le azioni dei membri della comunità contribuiscono a far sì che ciascuno si senta parte integrante di essa, riconoscendola come un ambiente sicuro, accogliente, collaborativo e stimolante, in cui la diversità è valorizzata e ogni persona ha la possibilità di raggiungere i più alti livelli di realizzazione.
<b>Promuovere valori inclusivi</b>	Frequenza con cui l'istituzione universitaria mette in atto azioni volte a trasmettere una filosofia inclusiva a tutti i membri della comunità.
<b>Sviluppare un'istituzione educativa per tutti</b>	Frequenza con cui l'istituzione universitaria promuove formalmente, a partire dal proprio quadro regolamentare, azioni che consentano a tutti i membri dell'istituzione di istruzione superiore, senza distinzione, di sviluppare le proprie potenzialità.
<b>Organizzare il supporto alla diversità</b>	Frequenza con cui l'istituzione universitaria implementa strategie efficaci, adottate a tutti i livelli del sistema educativo, per rispondere alle diverse esigenze dei propri membri.
<b>Gestire il processo educativo</b>	Frequenza con cui i processi formativi all'interno dell'istituzione universitaria sono intenzionalmente condotti in modo inclusivo, consentendo deliberatamente a tutti gli studenti di accedere alle opportunità di apprendimento e prevenendo la comparsa di barriere o pratiche discriminatorie.
<b>Mobilizzare le risorse</b>	Frequenza con cui le risorse interne ed esterne (finanziarie, umane e materiali) sono conosciute, distribuite e utilizzate per sostenere l'apprendimento e la partecipazione degli studenti dell'istituzione, indipendentemente dalla loro diversità.

Struttura dei sei domini proposti dall'*Index for Inclusion* (Solis.Grant et al. 2022)

In prospettiva, pertanto, rapportare l'*Index for Inclusion* al contesto universitario significa fornire agli atenei uno strumento di autovalutazione e sviluppo organizzativo orientato al miglioramento continuo. Tale adattamento consentirebbe di analizzare in modo sistematico il grado di inclusività dell'ambiente universitario, considerando dimensioni quali la didattica, le relazioni, l'accessibilità e il sostegno agli studenti. In questo senso, l'*Index* potrebbe costituire una leva metodologica e culturale per promuovere università autenticamente inclusive, spazi fisici, relazionali e di apprendimento in cui ciascuno studente possa riconoscersi come parte attiva della comunità accademica e raggiungere il massimo del proprio potenziale formativo e professionale.

## 2. Finalità, struttura, dimensioni del questionario *Index for Inclusion in University Teaching*

Tra le finalità progettuali del PRIN vi è quella di connettere il modello UDL con le istanze dell'*Index for Inclusion*. Da questa integrazione teorica e metodologica è nato lo strumento di autovalutazione del livello di inclusività del contesto accademico, elaborato utilizzando le dimensioni dell'*Index for Inclusion*, con una particolare attenzione all'impatto delle pratiche didattiche nella costruzione di un ambiente universitario accessibile, partecipato e inclusivo.

L'*Index for Inclusion* è stato, dunque, adattato al contesto accademico, ma con un focus specifico sulla dimensione didattica, diversamente da altri strumenti che si concentrano prevalentemente sul contesto istituzionale o sulle dinamiche organizzative dell'inclusione. Mantenendo la struttura originaria articolata in tre dimensioni principali – cultura, politiche e pratiche – il modello è stato rivisitato nei contenuti, che sono stati reinterpretati in funzione della didattica universitaria.

In tal modo, esso non mira tanto a descrivere il contesto accademico nel suo complesso, come avviene nelle ricerche richiamate in precedenza, quanto piuttosto a individuare indicatori utili a rafforzare la dimensione inclusiva nella pratica didattica universitaria, già permeata dai principi dell'UDL. Le tre dimensioni originarie dell'*Index for Inclusion* sono state preservate, ma, in fase di adattamento, si è scelto di escludere la sotto-sezione relativa alla Dimensione C1: “Costruzione dei curricula per tutti”, poiché gli indicatori in essa contenuti risultano eccessivamente centrati sui contenuti disciplinari specifici, e quindi poco trasferibili e applicabili a una gamma ampia e diversificata di ambiti accademici.

Gli indicatori che definiscono le aree di auto-indagine sono stati selezionati e successivamente adattati alle specificità del contesto universitario. Alcune domande esplicative degli indicatori sono state modificate per meglio rispondere alle esigenze del contesto accademico, mantenendo comunque una struttura coerente con quella originaria.

Il Questionario *Index for Inclusion in University Teaching* è stato elaborato come strumento di riflessione critica e di autoanalisi rivolto ai docenti universitari, con l'obiettivo di stimolare una valutazione consapevole della propria prassi didattica in chiave inclusiva. Non si tratta, infatti, di una rilevazione finalizzata a misurare o giudicare l'organizzazione complessiva dell'università, quanto piuttosto di un dispositivo volto a orientare lo sguardo individuale di ciascun docente sui molteplici aspetti che compongono il proprio agire quotidiano: dalla progettazione del

corso, all'individuazione e comunicazione dei contenuti, fino alle modalità relazionali e alle strategie di accessibilità e di coinvolgimento degli studenti.

L'assunto di fondo è che l'inclusione non possa essere pensata come una prerogativa esclusivamente istituzionale o organizzativa, ma debba radicarsi anche e soprattutto nelle pratiche didattiche concrete messe in atto nelle aule universitarie. Da qui la scelta di riprendere e adattare gli indicatori dell'*Index for Inclusion*, un modello già ampiamente diffuso in ambito scolastico, per declinarli nello specifico contesto dell'istruzione superiore. L'intento è quello di offrire ai docenti uno strumento per riconoscere i punti di forza e le aree di miglioramento della propria azione educativa, in coerenza con i principi di equità, partecipazione e rispetto delle differenze.

La struttura del questionario riflette la scansione tradizionale dell'*Index*, articolandosi in tre dimensioni fondamentali, per un totale di 28 items:

### 1. Creare culture inclusive

Comprende le sezioni *Costruire comunità* e *Affermare valori inclusivi*, per un totale di 13 items, che sollecitano il docente a riflettere sul senso di appartenenza degli studenti, sul rispetto reciproco, sulla valorizzazione delle differenze di genere e culturali, nonché sulla promozione di valori inclusivi come i diritti umani, l'equità e la gestione non violenta dei conflitti.

### 2. Creare politiche inclusive

Include le sezioni *Sviluppare l'università per tutti* e *Organizzare il sostegno alla diversità*, per un totale di 6 items, focalizzati sulla partecipazione agli interventi per l'accessibilità, sull'integrazione degli studenti provenienti da contesti socio-culturali differenti, sull'organizzazione delle classi e sul contrasto a discriminazioni e bullismi.

### 3. Creare pratiche inclusive

Si concentra sulla sezione *Coordinare l'apprendimento*, articolata in 9 items, che riguardano la progettazione delle lezioni in risposta alle diverse capacità degli studenti, la promozione della partecipazione attiva e cooperativa, il sostegno alla riflessione critica, l'uso di pratiche valutative inclusive e la strutturazione di attività extrascolastiche che permettano a ciascuno di apprendere secondo i propri tempi e bisogni.

Dal punto di vista metodologico, il questionario adotta una scala di risposta graduata (*Molto, Abbastanza, Poco, Per nulla, Altro*), che consente ai docenti di esprimere una percezione sfumata della propria pratica didattica. Questo approc-

cio, lontano da logiche prescrittive o dicotomiche, valorizza la soggettività e stimola un processo riflessivo e trasformativo.

### 3. Il questionario *Index for Inclusion in University Teaching*

Dimensione A. Creare culture inclusive					
A.1. Costruire comunità					
<i>Le attività didattiche proposte nel suo insegnamento</i>					
	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla	Altro (specificare)
contribuiscono a far sentire ciascuno studente accolto positivamente e a farlo sentire parte della comunità accademica					
incoraggiano gli studenti a supportarsi reciprocamente durante la frequenza e le attività di studio					
incoraggiano gli studenti a rispettarsi reciprocamente, creando un ambiente di fiducia e rispetto					
contribuiscono a promuovere la consapevolezza e il rispetto per le differenze di genere					
sostengono lo sviluppo reciproco tra la comunità accademica e la comunità locale, favorendo collaborazioni esterne					
considerano e integrano le esperienze personali e familiari degli studenti, quando rilevante per l'inclusione					

**A.2. Affermare valori inclusivi**

<i>Le attività didattiche proposte nel suo insegnamento</i>					
	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla	Altro (specificare)
propongono valori inclusivi, incoraggiando il rispetto delle diversità all'interno del corso					
fanno riferimento ai diritti umani e all'inclusione come principi fondamentali					
promuovono l'inclusione come un'opportunità per aumentare la partecipazione di tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche					
ripongono alte aspettative nei confronti di ogni studente, incentivando il raggiungimento del massimo potenziale					
affrontano le forme di discriminazione, creando uno spazio sicuro per tutti gli studenti					
promuovono la gestione non violenta dei conflitti e incoraggia la risoluzione pacifica delle controversie tra studenti					
stimolano gli studenti a sentirsi bene con se stessi e a valorizzare la propria identità accademica					

**Dimensione B. Creare politiche inclusive**

**B.1. Sviluppare l'università per tutti**

*Le attività didattiche proposte nel suo insegnamento*

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla	Altro (specificare)
adottano un processo partecipato per migliorare l'accessibilità e l'inclusione nelle attività accademiche					
promuovono l'integrazione degli studenti provenienti da diverse realtà socio-culturali e di background					
sollecitano la costituzione di classi e gruppi organizzati in modo imparziale così da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni					
contribuiscono a preparare gli studenti per affrontare le sfide post-universitarie, con attenzione alla transizione verso il mondo del lavoro o altri contesti professionali					

**B.2. Organizzare il sostegno alla diversità**

*Le attività didattiche proposte nel suo insegnamento*

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla	Altro (specificare)
includono anche servizi di supporto (mentoring, tutoraggio, consulenze) per rispondere alle diverse esigenze degli studenti					
ricorrono limitatamente a misure disciplinari, favorendo la mediazione e il dialogo per la risoluzione dei conflitti					
contribuiscono a contrastare il bullismo e altre forme di discriminazione					

Dimensione C. Creare pratiche inclusive					
C.2. Coordinare l'apprendimento					
<i>Le attività didattiche proposte nel suo insegnamento</i>					
	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla	Altro (specificare)
sono progettate per rispondere alle diverse capacità degli studenti					
stimolano la partecipazione attiva di tutti gli studenti, favorendo il coinvolgimento di tutti					
incoraggiano gli studenti ad aver fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica					
coinvolgono attivamente gli studenti nel loro processo di apprendimento, con opportunità di feedback continuo e autovalutazione					
favoriscono l'apprendimento cooperativo, sollecitando attività che stimolino il lavoro di gruppo e la condivisione delle conoscenze					
sono progettate per sviluppare la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra le persone, promuovendo il rispetto reciproco					
promuovono un processo di valutazione inclusivo, mirato a supportare il raggiungimento degli obiettivi formativi per tutti gli studenti					
sviluppano risorse condivise (materiali, supporti, tecnologie) per supportare l'apprendimento di tutti gli studenti					
includono anche attività di studio a casa, strutturate in modo da garantire a ogni studente la possibilità di apprendere e progredire secondo i propri tempi e bisogni, favorendo un percorso inclusivo e senza esclusioni					

## Riferimenti bibliografici

- Barton, L. (2006). *Overcoming disability barriers: 18 years of disability and society*. London: Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *A guide to inclusive education: Developing learning and participation in schools* [Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares]. Madrid, Spain: FUHEM, OEI.
- Castillo, P., Miranda, C., Norambuena, I., & Galloso, E. (2020). Validation of instruments based on the *Index for Inclusion* for the Chilean educational context [Validación de los instrumentos basados en el *Index for Inclusion* para el contexto educativo chileno]. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 17-27.
- De la Herrán, A., Paredes, J., & Monsalve, D. V. (2017). Questionnaire for the evaluation of university inclusive education (CEEIU) [Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU)]. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 913-928.
- Deppeler, J., & Harvey, D. (2004). Validating the British *Index for Inclusion* for the Australian context: Stage one. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 155-184.
- Fernández-Archilla, J. A., Aguilar-Parra, J. M., Álvarez-Hernández, J. F., Luque de la Rosa, A., Echeita, G., & Trigueros, R. (2020). Validation of the *Index for Inclusion* questionnaire for parents of non-university education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3216. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093216>
- Losada Puente, L., Fiuza Asorey, M., & Baña Castro, M. (2021). What defines inclusion in higher education institutions? Validation of an instrument based on the *Index for Inclusion*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(1), 91-105.
- Matus-Betancourt, O., Schilling-Norman, M. J., Ortega-Bastidas, J., Pérez-Villalobos, C., & McColl-Calvo, P. (2018). Higher education inclusion and its dimensions: A theoretical proposal. *MedEdPublish*, 7, 1-12.
- Mesa, M. S., & García, A. I. (2015). Adaptation of *Index for Inclusion* to the field of higher education: Preliminary study. *Intangible Capital*, 11(3), 508-545.
- Oliver M. (1990). *The politics of disablement*. London: MacMillan.
- Solis-Grant, M. J., Espinoza-Parçet, C., Sepúlveda-Carrasco, C., Pérez-Villalobos, C., Rodríguez-Núñez, I., Pincheira-Martínez, C., & Aránguiz-Ibarra, D. (2022). Inclusion at universities: Psychometric properties of an inclusive management scale as perceived by students. *Plos One*, 17(1).





Finito di stampare  
nel mese di OTTOBRE 2025 da



per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)