



ISSN: 2038-3282

Publicato il: aprile 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

For a practical epistemology of inclusive design at university. A systematic literature review

Per un'epistemologia pratica della progettazione inclusiva all'università. Una revisione sistematica della letteratura

di

Sara Rossi

rossi87@student.unisi.it

Giovanni Gottardo

g.gottardo@student.unisi.it

Alessandra Romano¹

alessandra.romano2@unisi.it

Università degli Studi di Siena

Abstract:

The contribution offers a systematic review of national and international scientific contributions published from 2010 to 2024 that examines support devices for facilitating the learning of students with disabilities and Specific Learning Disorders (DSA). In constructing the methodological framework, we followed the procedures of another national research conducted on the topic, such as

¹ Il contributo è frutto degli scambi tra le Autrici e l'Autore. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si dichiara che Sara Rossi è Autrice dei paragrafi 1, 3 e 5; Giovanni Gottardo è Autore dei paragrafi 2, 4 e 7; e Alessandra Romano ha supervisionato l'impianto scientifico dell'articolo ed è Autrice del paragrafo 6 "*Sfide aperte. Decostruire pratiche didattiche abiliste*".

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16226

that of Damiani (2017), Cardano, Cioffi & Scavarda (2021), Borgonovi et al. (2021), d'Alonzo (2022). Research questions are: How can we build flexible instructional designs that support the learning of university students with learning disorders and disabilities? Which organizational and didactic strategies are promising to develop for students' agentic involvement (Reeve, & Shin, 2020)? The results encourage reflections on practices and policies for the inclusion of students with disabilities and DSA and produce operational indications for rethinking how and under what conditions expanded academic communities (composed of university delegates, departmental referents, disability office staff, tutors, lecturers, students, families, and local authorities) can design transformative trajectories.

Keywords: systematic review, DSA, educational planning, teaching tools, inclusion.

Abstract:

Il contributo presenta una revisione sistematica dei contributi scientifici nazionali e internazionali pubblicati dal 2010 al 2024 che esamina i dispositivi di supporto per la facilitazione degli apprendimenti di studentesse/i con disabilità e Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Nella costruzione dell'impianto metodologico, abbiamo seguito le procedure di altre ricerche nazionali condotte sul tema, come quella di Damiani (2017), Cardano, Cioffi & Scavarda (2021), Borgonovi et al. (2021), d'Alonzo (2022). Le domande di ricerca sono state: come costruire progettazioni didattiche multimetodo in grado di sostenere gli apprendimenti di studentesse/i con DSA e disabilità all'università? Quali dispositivi organizzativi e strumenti didattici è promettente sviluppare per il loro coinvolgimento agentic (Reeve, & Shin, 2020)? I risultati sollecitano riflessioni sulle pratiche e sulle politiche di inclusione e producono indicazioni operative per ripensare come e a quali condizioni le comunità accademiche espanse (composte da delegati di ateneo, referenti di dipartimento, addetti agli uffici disabilità, tutor, docenti, studentesse/i, famiglie ed enti del territorio) possano progettare traiettorie trasformative (Zecchi-Orlandini, Zappaterra & Campatelli, 2016; Giacconi et al., 2018; Bocci, Cajola & Zucca, 2020).

Parole chiave: revisione sistematica, DSA, progettazioni didattiche, strumenti didattici, inclusione.

1. Introduzione

Tra gli anni 2010 e 2017 il numero di studentesse/i con disabilità² e Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)³ che accedono ai contesti universitari è gradualmente aumentato (cfr.

² Nella definizione fornita dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF), la disabilità è definita come “la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali, e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo”. Non potendo modificare i fattori personali, nell'ottica di una politica inclusiva è fondamentale, agire sui fattori ambientali, che possono essere costituiti da facilitatori o barriere. In base alla presenza degli uni o degli altri, un ambiente può risultare più facilitante o limitante per la performance di un individuo (OMS, 2001).

³ Secondo la classificazione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), i disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) sono disturbi del neurosviluppo caratterizzati da difficoltà significative e persistenti nelle abilità di apprendimento, che possono includere la lettura, la scrittura e l'esecuzione di calcoli.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16226

Pavone, 2014; Callens, Tops, Stevens, & Brysbaert, 2014; Lorenzo-Lledó, Gonzalo Lorenzo, Lledó & Pérez-Vázquez, 2020; Kubiak, Aston & Ringwood, 2021).

Dall'ultimo Rapporto dell'Agenzia Nazionale per la Valutazione del Sistema universitario e della Ricerca (ANVUR, 2022), si evince che le università italiane stanno maturando sempre maggiore consapevolezza sull'importanza dei servizi di cui necessitano le/gli studentesse/i con disabilità e DSA come strumenti fondamentali per promuovere l'effettività del diritto allo studio e all'autodeterminazione. Emerge al contempo la mancanza di una condotta comune tra gli atenei nell'adozione di dispositivi e strumenti a supporto della didattica e la progettazione di interventi di sostegno.

Da una ricerca realizzata dal Censis⁴, con il contributo di 40 università, nell'a.a. 2014-2015, la popolazione delle/gli studentesse/i iscritte/i con disabilità (con invalidità >66% e con DSA) ha raggiunto i 14.649 individui, riportando nell'arco di tre anni un incremento del 13,3% (con invalidità >66% +1,4%, con DSA +108,3%), con una incidenza complessiva di 10,2 ogni 1000 studentesse/i. La maggior parte di loro è iscritta a corsi di studio dell'area umanistica e della formazione (il 33,1% nel 2014-2015), seguita dall'area scientifica (29,3%) e da quella economico-giuridica (27,7%). Solo il 9,9% frequenta corsi dell'area medica.

L'aumento della popolazione studentesca con disabilità e DSA si traduce in una richiesta di maggiore accessibilità: disponibilità di posti riservati nelle aule (33,6%), accesso alle aule (26,8%), ai servizi igienici (28%), spostamenti più agevoli tra aule e sedi universitarie (29,6%) e da casa all'università (20%) (Rapporto ANVUR, 2022). Al contempo, il Rapporto evidenzia come, le/gli studentesse/i con DSA, auspicano miglioramenti sulla sfera relazionale e didattica: maggiore disponibilità delle e dei docenti verso bisogni speciali degli studenti (48,7%), maggiore accesso al materiale didattico (37,4%), maggiore disponibilità di ausili tecnologici (36,5%).

In questo quadro, "vi sono studenti in possesso della certificazione che consentirebbe di accedere alle prestazioni e ai servizi (o anche alla sola esenzione delle tasse), i quali decidono di non avvalersene, affrontando il percorso accademico come qualsiasi altro studente. Questi studenti risultano totalmente sconosciuti ai servizi." (Rapporto ANVUR, Box 0.2, p. 13)

La normativa tutela studentesse/i con DSA e disabilità nei loro percorsi garantendo, ad esempio, il supporto di tutor didattiche/ci durante lo studio, l'accesso a materiali alternativi (testi in formato digitale anche preventivamente forniti dalla/dal docente, fotocopie ingrandite, etc.), ausili tecnologici (tablet, sintesi vocale, software per mappe concettuali, scanner per i testi cartacei ed altro ancora) e supporto alla mobilità internazionale (Nenzioni & Guaraldi, 2020). Dalla letteratura (Nenzioni & Guaraldi, 2020; d'Alonzo, 2022; Lorenzo-Lledó, Gonzalo Lorenzo, Lledó & Pérez-Vázquez, 2020; Zingoni et alii, 2021) però emerge: (a) uno scarso utilizzo di strumenti compensativi e misure dispensative da parte di studentesse/i, (b) una scarsa conoscenza di alcuni strumenti, (c) l'esperienza negativa nell'utilizzo delle tecnologie, (d) una scarsa preparazione e disponibilità delle/dei docenti sul tema, (e) una scarsa accessibilità e fruibilità dei corsi organizzati dalle/i docenti, (f) la presenza di rappresentazioni distorte e stereotipi della comunità accademica verso studentesse/i DSA.

⁴ Capitolo «Processi formativi» del 57° Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese/2023. Roma, 1 dicembre 2023

Alla luce di questo iato tra la normativa vigente e le pratiche agite, il contributo si interroga su: (a) come costruire progettazioni didattiche multimetodo in grado di sostenere gli apprendimenti di studentesse/i con DSA e disabilità; (b) quali dispositivi e strumenti didattici adottare per supportare il loro coinvolgimento agentico (Reeve, & Shin, 2020) nei processi apprenditivi e nelle comunità universitarie.

Per rispondere a questi interrogativi, è stata condotta una revisione sistematica dei contributi empirici nazionali e internazionali sul tema (Grant, & Booth, 2009). Al termine della revisione, sono stati selezionati e analizzati 35 contributi che rispondessero ai criteri per la selezione.

Le riflessioni emerse sulle pratiche e sulle politiche di inclusione delle/gli studentesse/i con disabilità e DSA producono indicazioni operative per ripensare come e a quali condizioni le comunità accademiche espanse (composte da delegati di ateneo, addetti agli uffici disabilità, tutor, docenti, studentesse/i, famiglie ed enti del territorio) possano progettare traiettorie di cambiamenti organizzativi in prospettiva di inclusione collettiva.

2. Disegno e domande di ricerca

All'interno di un disegno di ricerca qualitativo, la *review* sistematica della letteratura ha la finalità di: (a) contribuire a ricostruire lo stato dell'arte degli studi di natura empirica nazionali e internazionali sui supporti di facilitazione degli apprendimenti di studentesse/i con DSA e disabilità all'università; (b) mappare i dispositivi organizzativi ritenuti più rilevanti e promettenti per sostenere processi di coinvolgimento attivo di studentesse/i con DSA all'università; (c) rilevare le caratteristiche metodologiche delle ricerche sulle progettazioni didattiche inclusive; (d) offrire un quadro di sintesi rispetto alle proposte di intervento e ai dispositivi per la sostenibilità degli apprendimenti di studentesse/i universitarie/i con DSA.

Le domande che hanno guidato la ricerca sono due:

- Come costruire progettazioni didattiche multimetodo in grado di sostenere gli apprendimenti di studentesse/i con DSA e disabilità all'università?
- Quali dispositivi organizzativi e strumenti didattici è promettente sviluppare per il coinvolgimento agentico delle/gli studentesse/i nei loro processi apprenditivi?

Nei prossimi paragrafi verrà delineato il processo che ci ha guidato all'interno della revisione sistematica della letteratura, i risultati emersi e gli sviluppi futuri dell'indagine.

3. La review sistematica

La presente revisione sistematica della letteratura (Creswell & Creswell, 2017) è stata condotta nell'anno accademico 2023/2024. La finalità della *review* è esplorativa poiché orientata a descrivere la complessità di tale fenomeno da molteplici forme e angolature.

La *query* delle parole chiave inerenti al tema delle pratiche e sulle politiche di inclusione delle/gli studentesse/i con disabilità e DSA in contesto universitario è stata inserita nei seguenti database: OneSearch UNISI, ERIC, Google Scholar. Le parole chiave inserite, in italiano e in inglese sul tema sono:

- “student* with disabilit*” OR “student* with learning disability*” OR “student* with SLD” AND “universit*” OR “universit* professor*” AND “inclusion”

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16226

- “studente/i con disabilità” O “studente/i con disturbi dell'apprendimento*” O “studente/i con DSA” E “università” O “professore/i universitario/i*” E “inclusione”

Sono stati adottati i seguenti criteri per includere ed escludere gli articoli:

1. disegno di ricerca: gli studi potevano essere quantitativi (es. studi controllati randomizzati; disegni quasi sperimentali, etc.); qualitativi (es. studi di caso, ricerca azione); *mixed-method* o *multi-method*;
2. setting: gli studi potevano essere condotti in ambito universitario;
3. anni di riferimento: gli studi dovevano essere stati pubblicati nel periodo compreso tra il 2010 e il 2024;
4. tipologia pubblicazione: *peer reviewed*, *open access*;
5. paese e lingua: gli studi potevano essere stati condotti in qualsiasi paese⁵; per la lingua, sono stati selezionati i contributi in italiano e in inglese.

La ricerca iniziale nei database ha permesso di individuare 1624 contributi nazionali ed internazionali. Successivamente sono stati rimossi i duplicati dei contributi, introdotti ulteriori criteri di selezione al fine di circoscrivere sempre di più la revisione. Sono stati esclusi gli articoli che:

- non contenevano le combinazioni e le variazioni delle parole chiavi nel titolo o nell'*Abstract* o nelle *key words* all'interno dell'articolo;
- sono stati eliminati gli articoli che non incontravano i criteri di inclusione e di esclusione a seguito della lettura del testo;
- sono stati rimossi quelli il cui *topic* afferiva all'area (1) medica, (2) infermieristica, (3) didattica e formazione degli insegnanti di sostegno, (4) contesti educativi di ricerca dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di II grado;
- sono stati salvati solo quelli aderenti alle domande di ricerca.

Dopo la selezione delle risorse rimaste siamo arrivati a 35 articoli tra nazionali ed internazionali ed in Figura 1 è possibile ripercorrere il percorso della *systematic review*.

Gli articoli salvati sono stati codificati manualmente utilizzando il programma Microsoft Excel indicando titolo dell'articolo, autori, anno di pubblicazione, abstract, parole chiave, metodologia e risultati principali del contributo. In Appendice 1 è possibile individuare una sintesi della letteratura analizzata e la suddivisione nelle aree emergenti.

3.1. Caratteristiche degli studi inclusi

I contributi selezionati appartengono al contesto nazionale italiano (n = 18) e a quello internazionale (n = 17). Le università di appartenenza dei ricercatori coinvolti negli studi coprono tutte le aree continentali ad eccezione di quella sudamericana ed africana: (a) area nordamericana, Stati Uniti (n

⁵ Le autrici e l'autore sono consapevoli che i DSA sono concettualizzati e trattati in maniera differente da paese a paese. Qualsiasi comparazione in ambito internazionale tiene conto di questa limitazione. Solo ai fini della solidità dell'impianto argomentativo, chi scrive ha provato a ricostruire una “geografia concettuale” non esaustiva di studi e ricerche empiriche che consentissero di delineare strumenti, dispositive e pratiche di progettazione a favore di studentesse/i con DSA e disabilità.

= 4) e dal Canada (n = 1); (b) area europea, Belgio (n = 1), Macedonia (n = 1), Inghilterra (n = 1), Spagna (n = 4 di cui 1 co-condotto con l'Italia), Irlanda (n = 1); (c) area asiatica, Russia (n = 1), Hong Kong (n = 1), Turchia (n = 1); area oceanica, Australia (n = 1).

I contributi selezionati sono stati pubblicati tra l'anno 2012 e l'anno 2023: la maggiore incidenza è nel 2021 (n = 7), nel 2020 (n = 5), nel 2019 e nel 2022 (n = 4).

Dall'analisi dei contributi emerge che i disegni di ricerca sono:

- qualitativi (descrittivi, esplorativi, case studies, revisioni di letteratura, ...) n=23
- quantitativi (sperimentale, non sperimentale, ...) n=7
- *mixed methods* n=5

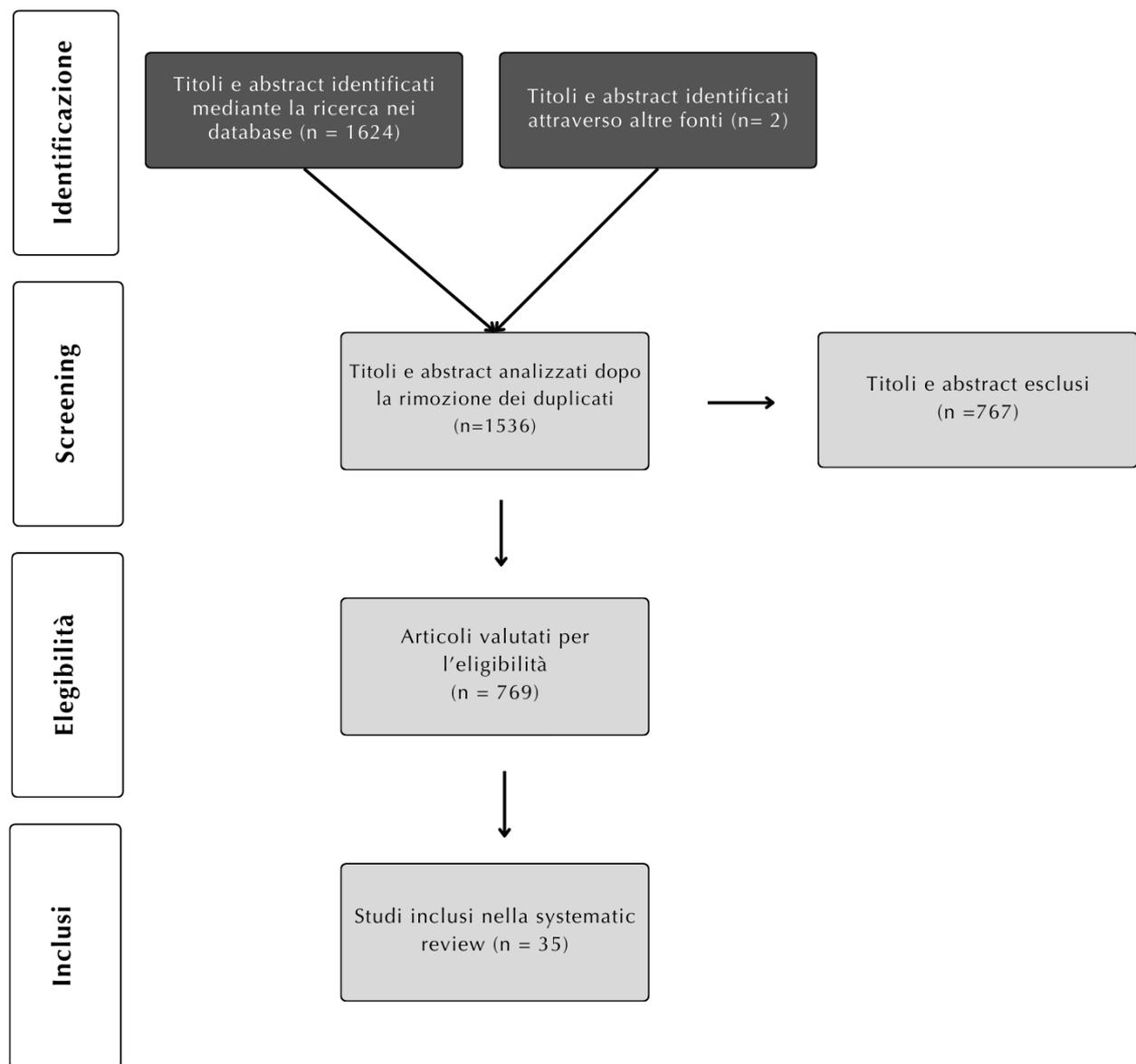


Figura 1 - Processo di selezione degli articoli della *systematic review*.

L'analisi tematica condotta dopo il confronto tra le autrici e l'autore, e la definizione di *patterns* finalizzati a far emergere le prime categorie di codifica (Mortari & Ghirotto, 2019), ha permesso di individuare tre direttrici: dispositivi di supporto, servizi e azioni a supporto, progettazione didattica in chiave *Universal Design for Learning* (Figura 2). La normativa di riferimento rappresenta, invece, una sorta di quarta categoria comune ai contributi nazionali, che spesso costituisce il punto di partenza della trattazione, elemento su cui innestare processi partecipativi per (ri)disegnare l'offerta e l'esperienza universitaria per le/gli studentesse/i.

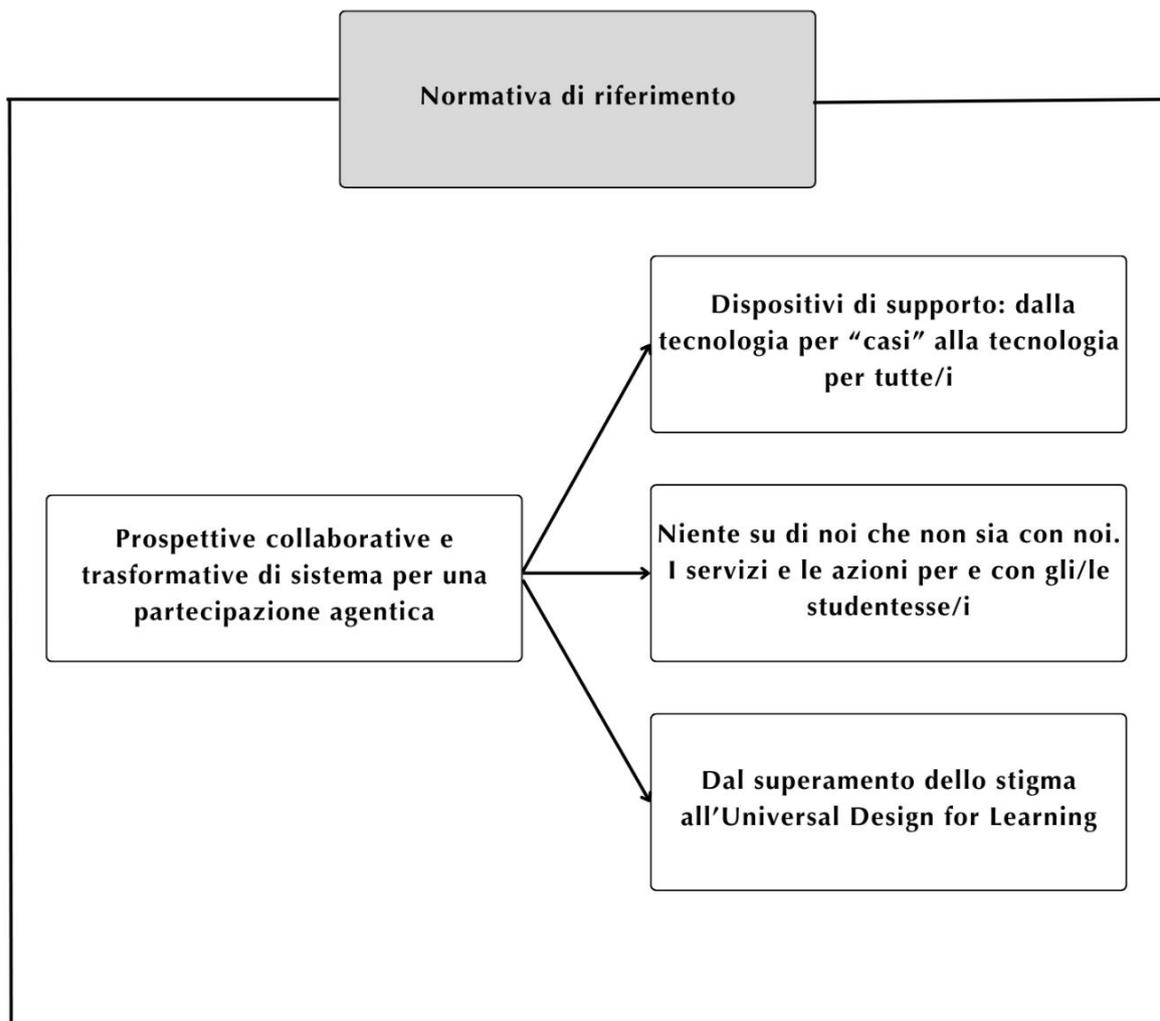


Figura 2 - Prospettive di sviluppo individuate dalla revisione della letteratura.

4. La normativa. Il diritto allo studio per tutte e per tutti

Il primo nucleo tematico attorno a cui gravitano una parte dei contributi raccolti attraverso la revisione sistematica riguarda la normativa di riferimento. In questa sede, si presenta solo una sintesi dell'ampiezza dei riferimenti normativi individuati, distinguendo tra quadro internazionale e scenario nazionale. A livello internazionale non esiste una normativa univoca sui DSA in quanto sono

ricondotti all'interno del quadro più ampio dei *learning disorder* e delle disabilità. Per questo motivo, il focus dei contributi internazionali (Lorenzo-Lledó, Gonzalo Lorenzo, Lledó & Pérez-Vázquez, 2020; Kubiak, Aston, Devitt & Ringwood, 2021) gravita principalmente attorno alla macro-categoria della disabilità. I contributi provenienti da diverse aree geografiche del mondo aiutano a comprendere come le sfide dell'inclusione vengono delineate e declinate nel panorama internazionale: in linea con la Dichiarazione mondiale sull'istruzione superiore nel XXI secolo, facilitare l'accesso all'istruzione superiore a persone con disabilità (UNESCO, 1998) è uno dei principi di azione.

A livello nazionale, invece, prima la Legge n.170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici dell'apprendimento in ambito scolastico*, poi le Linee Guida della Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati alla Disabilità (CNUDD, 2011; 2014), rappresentano una svolta per studentesse/i con DSA, riconoscendone e tutelandone i diritti per tutto il loro percorso di studi. Seppur la L. n. 170/2010 raffiguri un cambio culturale, di fatto, i servizi garantiti dalle università a studentesse/i con DSA sono analoghi a quelli istituiti per le persone con disabilità (Nenzioni & Guaraldi, 2020). Il *Servizio Disabilità*, negli atenei, si amplia diventando *Servizio Disabilità e DSA* e garantendo

“l’assistenza per la mobilità della persona, per il recupero dei materiali didattici di supporto e degli strumenti tecnologici, per le modalità delle verifiche e delle prove d’esame, per il supporto alla mobilità internazionale [...] dell’orientamento in ingresso e in uscita e all’accesso ai diversi servizi compresi gli strumenti compensativi e dispensativi” (Cisco & Cardinaletti, 2017, p.238).

Prima nel 2011 e poi nel 2014, la CNUDD fornisce delle Linee Guida al fine di tracciare indirizzi operativi e politici comuni per il miglioramento delle pratiche inclusive verso i DSA (Nenzioni, 2023), che rappresentano la cornice al cui interno si sviluppano tutti i servizi garantiti dagli atenei; un caposaldo non solo politico ma soprattutto culturale.

Le normative obbligano le università a prevedere e garantire per studenti/esse con DSA strumenti compensativi e misure dispensative (Cisco & Cardinaletti, 2017; Genovese, Guaraldi & Guzzo, 2013; Guaraldi, Guzzo & Genovese, 2014; Molisso & Bonfiglio, 2018; Nenzioni, 2023; Schiavo, Mana, Mich & Arici, 2016; Stella, 2020; Zappaterra, 2019), tra i quali:

- utilizzo di tecnologie assistive di sintesi vocale, programmi di videoscrittura, dettatura vocale, registratore, OCR, calcolatrice;
- utilizzo di tesi in formato accessibile e digitale;
- utilizzo di mappe concettuali, tabelle e formulari anche durante le prove;
- tempo aggiuntivo fino al 30% per le prove;
- possibilità di sostenere le prove suddivise in più sotto parti;
- ove possibile, sostenere le prove in forma orale anziché scritta;
- nelle prove scritte tenere conto più del contenuto rispetto alla forma.

Seppur la L. n. 170/2010 e le Linee Guida del CNUDD rappresentino un importantissimo traguardo in termini di riconoscimento dei diritti, Genovese, Guaraldi e Guzzo (2013) ricordano che questo non è un punto d'arrivo: le leggi sono ampie e incomplete (Nenzioni, 2023), non sono sufficienti (Zecchi-Orlandini, Zappaterra & Campatelli, 2016), bisogna andare oltre (Bocci, Chiappetta Cajola & Zucca,

2020).

5. Prospettive partecipative per un'agency trasformativa

Dall'analisi dei contributi emerge la richiesta di considerare la normativa come un trampolino di lancio, un nuovo punto di partenza per andare a ripensare e riorganizzare l'università a partire dalla diffusione e condivisione di una cultura inclusiva. Un'università in grado di considerare il benessere di studentesse/i (Straniero & Valenti, 2021), che sappia accogliere e dimostrarsi ospitale e cordiale (d'Alonzo, 2022), capace di riconoscere l'eterogeneità, la specificità e le potenzialità (Coggi & Emanuel, 2021) di tutte le attrici e tutti gli attori che la compongono. Senza dimenticare che i contesti educativi sono sistemi complessi e reticolari (Romano, 2023), l'obiettivo è il garantire la qualità della didattica e il compito formativo dell'università, assicurando il reale, concreto e completo esercizio del diritto allo studio per tutte/i le/gli studentesse/i (Bocci, Chiappetta Cajola & Zucca, 2020; Zecchi-Orlandini, Zappaterra & Campatelli, 2016), superando la logica di senso comune che vede il "fare prove uguali" sinonimo di "uguaglianza" (Dettori, 2023).

A livello internazionale, Nieminen (2022) affronta il tema della progettazione inclusiva al fine di favorire l'accessibilità a tutte/i le/gli studentesse/i con disabilità sostenendo il concetto di *agency*. Il costruito di posizionamento agentic richiama la valorizzazione della partecipazione delle/gli studentesse/i e prevede strumenti critici per esaminarne il posizionamento all'interno del contesto accademico in cui si è inseriti (Nieminen, 2022).

Anche Kubiak e colleghi (2021) nel loro contributo presentano una selezione di voci provenienti da uno dei gruppi più emarginati all'interno dell'istruzione universitaria: le/gli studentesse/i con disabilità intellettiva. Al *Trinity College* di Dublino, per esempio, è stato aperto uno spazio per far sentire la voce di studentesse/i con disabilità e per creare consapevolezza sulle loro esperienze di apprendimento nel campus. La sfida per gli autori è stata quella di facilitare la creazione di spazi in cui la voce delle/gli studentesse/i non sia semplicemente dimostrata come presente, ma in cui questa presenza abbia anche potere, autenticità e validità epistemica. Dar voce alle/gli studentesse/i, creare spazi per loro e renderle/i co-ricercatrici/tori nella progettazione e nelle attività accademiche. L'aspetto trasformativo della voce - *voce come diritto, voce come partecipazione* - è stato evidente all'interno dei progetti di ricerca partecipativa: dalla descrizione delle attività, all'importanza della condivisione dei problemi, alle/gli studentesse/i come ricercatrici/tori, agli approcci o alla valutazione, o alla costruzione di campagne di informazione che siano progettate da studentesse/i (Kubiak et al., 2021). La voce è un concetto influente che valorizza l'*empowerment* e ha un potenziale radicale per le pratiche trasformative di sistema: da iniziative accademiche che collocano la voce delle/gli studentesse/i all'interno di discorsi partecipativi e talvolta emancipatori possono nascere progetti di cittadinanza attiva.

5.1. Dispositivi di supporto: dalla tecnologia per "casi" alla tecnologia per tutte/i

Tra i dispositivi più promettenti per sviluppare il coinvolgimento agentic (Reeve, & Shin, 2020) di studentesse/i nei loro processi apprenditivi vi è l'utilizzo di *tool* tecnologici. La tecnologia all'interno del contesto universitario non può più essere risorsa e strumento riservato solo a studentesse/i con difficoltà (Schiavo, Mana, Mich & Arici, 2016) ma si deve porre come risorsa per tutte/i. Senza escludere il valore assistivo e compensativo del mezzo tecnologico, è necessario valorizzare in chiave

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16226

inclusivale funzionalità dello strumento (Baldassarre & Sasanelli, 2021) affinché diventi un servizio per tutte/i le/gli studentesse/i indipendentemente dalla presenza di difficoltà e/o certificazioni. Un cambiamento di paradigma, dove lo strumento non è privilegio ma bene comune. Ne danno rilievo gli studi di Martínez-Hernández, & Bellés-Fortuño (2021) dove si propongono diversi modi per adattare un test universitario di lingua inglese a uno studente parzialmente cieco che utilizza strumenti di sintesi vocale (TTS). Lorenzo-Lledó, Gonzalo Lorenzo, Lledó & Pérez-Vázquez (2020) valorizzano il lavoro di gruppo cooperativo, il tutoraggio individuale e una formazione metodologica diversa per rendere i programmi universitari più flessibili attraverso l'uso pratico delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC).

L'utilizzo dell'intelligenza artificiale e della realtà virtuale è al centro del progetto *VRAllexia*, nato per affrontare le difficoltà connesse alla dislessia (Zingoni et alii, 2021). Attraverso la piattaforma *BESPECIAL*, è stato sviluppato un approccio basato su metodi di apprendimento adattivo, con strumenti a supporto di studentesse/i con DSA, come ad esempio audiolibri con voce umana o con voce artificiale, parole in colori diversi, layout chiaro del materiale di studio, mappe e schemi concettuali digitali e la presenza di un tutor virtuale.

Per quanto riguarda l'accessibilità dei materiali delle lezioni, emerge l'introduzione di un *repository* (Guaraldi & Genovesi, 2012; Guaraldi, Guzzo & Genovese, 2014) e il caso del progetto *Blackboard Ally* (d'Alonzo, 2022). Presso l'Università di Modena e Reggio Emilia a seguito dell'introduzione nelle aule di LIM (Lavagne Interattive Multimediali), è stato possibile registrare digitalmente i contenuti della lezione apparsi sulla lavagna integrandoli con audio e video della lezione. I file così creati sono stati raccolti e messi a disposizione per tutte/i le/gli corsiste/i dell'insegnamento in un apposito *repository* online (Guaraldi & Genovesi, 2012; Guaraldi, Guzzo & Genovese, 2014). Il progetto *Blackboard Ally* si basa invece su uno strumento che “a partire dal *file* originale, crea automaticamente formati alternativi dei contenuti del corso, ad esempio tramite sottolineatura” (d'Alonzo, 2022, p.356). Questi formati alternativi delle lezioni, tra i quali PDF, ePub, HTML e audio, sono poi messi a disposizione di studentesse/i che possono scegliere quali scaricare.

In questi casi le tecnologie non sono solo un supporto per colmare delle difficoltà, ma diventano risorsa preziosa e un'opportunità (Baldassarre & Sasanelli, 2021), poiché garantiscono a ciascuna/o maggiori livelli di autonomia e indipendenza nella fruizione del materiale e nell'organizzazione dello studio.

5.2. Niente su di noi che non sia con noi. I servizi e le azioni per e con le/gli studentesse/i

Seguendo il focus sui dispositivi organizzativi per sostenere studentesse/i con disabilità e/o DSA, le università offrono servizi fondamentali al fine di orientare, facilitare l'ingresso e il percorso accademico, prevedendo l'accompagnamento attraverso supporto didattico e il coinvolgimento di docenti, personale specializzato, tutor e famiglie (d'Alonzo, 2022).

In aggiunta, il tutoraggio per studentesse/i con disabilità e/o DSA è un servizio assai presente e diffuso negli atenei, nel quale tutor didattiche/i o tutor alla pari sono a disposizione per fornire supporto allo studio. Cisco e Cardinaletti (2017) presentano una nuova figura: la/il tutor alla pari DSA, una/o studentessa/e con DSA, opportunamente formata/o che accoglie e accompagna le/i colleghe/i che presentano le stesse difficoltà. Forte la risonanza con il motto del movimento di emancipazione delle persone con disabilità: “Niente su di noi senza di noi”, che rievoca la prospettiva emancipativa

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16226

secondo cui studentesse/i con DSA non sono semplici destinatarie/i di un servizio, ma sono le persone più esperte, e in diritto, per erogarlo.

Servizi e accessibilità non sono caratteristiche solamente attribuibili alla dimensione fisica, ma anche a quella telematica e digitale. Persino i siti web devono essere strutturati in modo inclusivo, *DSA-friendly*, attraverso il ricorso di font, layout e contenuti fruibili da tutti i tipi di utenza e strutturando su più livelli la lettura (Zecchi-Orlandini, Zappaterra & Campatelli, 2016).

5.3. Dal superamento dello stigma all'Universal Design for Learning

Tra le progettazioni didattiche multimetodo in grado di sostenere gli apprendimenti di studentesse/i con DSA e disabilità all'università a gran voce si evidenziano progettazioni finalizzate ad offrire più eque opportunità di apprendimento.

McGregor e colleghi (2016), attraverso un sondaggio somministrato nel 2014 in ambito universitario, evidenziano come le esperienze di studentesse/i con DSA siano percepite come altamente individuali e dove la presenza o l'assenza di un soggetto con DSA incide sulla vita intellettuale e sociale, sul successo accademico, sull'esito della laurea e la soddisfazione complessiva legata all'università. Si delinea come studentesse/i con DSA e altre disabilità "nascoste" (McGregor et al., 2016, p.12) sono "oggetto di sospetto" di fingere rispetto alle/gli studentesse/i con disabilità visibili. Questa percezione fa aumentare: (a) la percezione negativa di se stesse/i, (b) lo scetticismo sull'utilità degli accomodamenti e dei servizi universitari e (c) il desiderio di mantenere un'identità "tipica", mantenendo celate le proprie difficoltà (ivi, 2016, p.2). Decisivo riguarda, secondo gli autori potrebbe essere coinvolgere le/gli studentesse/i nella vita tra pari all'interno dei campus universitari, vivendo le esperienze in presenza con contatti diretti formali e non formali con le/i docenti.

Nenzioni e Guaraldi (2020) evidenziano come le/gli studentesse/i con DSA siano vittima di stereotipi e talvolta di discriminazioni da parte delle/i loro compagne/i di corso. Poca conoscenza dei disturbi dell'apprendimento fanno considerare le misure dispensative e gli strumenti compensativi come facilitazioni e agevolazioni per superare l'esame (Nenzioni, 2023) più che come dispositivi di supporto per colmare delle difficoltà rendendo più raggiungibile e sostenibile il compito stesso (Baldassarre & Sasanelli, 2021). Gli accomodamenti accademici possono "livellare il campo di gioco" (Goegan & Harrison, 2017, p. 221) in relazione ai compiti o esami per le/gli studentesse/i con DSA, ma le difficoltà accademiche e i deficit di elaborazione persistono indipendentemente dalla possibilità delle/gli studentesse/i di accedere ad un tempo extra. Gli autori (Goegan & Harrison, 2017) sostengono la necessità di dialoghi maggiori con le/i docenti in e fuori dalla classe, di *setting* didattici che forniscano alle/gli studentesse/i una serie di servizi che promuovano la loro autodeterminazione, lo sviluppo di strategie verso la loro autonomia. Se lo studio e le attività didattiche si orientano in chiave di benessere e auto-organizzazione anche la motivazione e la determinazione a portare avanti la vita accademica, gli esami fino alla laurea avranno riscontri positivi (Godovnikova, Gerasimova, Galchun & Orekhova, 2019).

La letteratura a livello nazionale (Nenzioni, 2023; Baldassarre & Sasanelli, 2021) e internazionale (Morris, Milton, & Goldstone, 2019; Diaz-Vega, Moreno-Rodriguez & Lopez-Bastias, 2020; Tai, Ajjawi & Umarova, 2021) identifica nell'*Universal Design for Learning* (UDL) (CAST, 2018; Dell'Anna, 2021) la strada attraverso la quale ripensare gli atenei in quanto "imprescindibile chiave di lettura per accompagnare le università nel progettare e/o riprogettare, in chiave inclusiva, i percorsi,

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16226

i servi e le esperienze di insegnamento-apprendimento” (Ferrari, 2023, p.221). Attraverso l’UDL si può rendere accessibile la didattica, il curriculum e la valutazione, adattando l’ambiente di apprendimento alle variabilità e alle specificità di ciascuna/o studentessa/e. Nei contributi, l’UDL si pone come occasione per offrire alle/gli studentesse/i la possibilità di scelta, per usufruire di molteplici approcci programmatici alla valutazione e co-progettazione della valutazione. Tra gli esempi riportati si sottolinea la possibilità per le/i docenti di: fare sintesi alla fine di ogni lezione, fornire diversi formati e materiali per le istruzioni delle loro materie, combinare diverse metodologie; offrire alternative di apprendimento per rafforzare l’impegno delle/gli studentesse/i con la materia, nonché fornire diversi sistemi di valutazione modulari ed adattabili alle capacità delle/gli studentesse/i con disabilità.

Il valore dell’UDL costituisce un *framework* per l’operativizzazione delle strategie per il raggiungimento dell’obiettivo 4 dell’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (Diaz-Vega, Moreno-Rodriguez & Lopez-Bastias, 2020), rimanendo aperti alla flessibilità per le situazioni in cui le esigenze delle/gli studentesse/i cambiano e si intersecano senza lunghi processi di richiesta. Ad esempio, una/o studentessa/e con disturbo dello spettro autistico potrebbe sviluppare sintomi di *burnout* e depressione durante gli studi. In questo caso, non solo le categorie di “disabilità” e “benessere” ad essere chiamate in gioco, ma anche la loro fluidità e le loro intersezioni devono essere soddisfatte con sistemazioni e supporto adeguati (Nieminen, 2022).

6. Sfide aperte. Decostruire pratiche didattiche abiliste

Nella costruzione della *review* della letteratura, siamo partite/i da alcune sfide che raccogliamo ogni giorno: studenti/esse che provano sentimenti contrastanti nei confronti delle diagnosi che “*definiscono*” le loro difficoltà, studentesse/i che non hanno ancora una diagnosi ma che hanno difficoltà attentive o di lettoscrittura, studentesse/i che hanno raccolto storie di “*fallimenti*” e “*inciampi*” nel loro percorso di studi e per questo hanno interiorizzato il timore dello stigma a cui li esporrebbe dichiarare la loro diagnosi. Come docenti universitarie/i e come studiose/i interessate ai processi di apprendimento in una prospettiva inclusiva, siamo di fronte a esigenze che disorientano le nostre pratiche didattiche consuete e ne interrogano gli assunti epistemologici e metodologici. Per chi costruiamo le nostre lezioni? A quali studentesse/i pensiamo quando progettiamo un’attività di gruppo o un’esercitazione? Quali risultati di apprendimento prefiguriamo di valutare attraverso i metodi di valutazione che utilizziamo in sede di esame?

Queste domande sollecitano le/i docenti a spaccettare il “*per chi*” e il “*come*” delle pratiche di insegnamento. Sollecitano altresì la messa in discussione delle nostre rappresentazioni distorte di “*classi*” universitarie, secondo cui le aule sono abitate da “*studenti*” normoabili, neurotipici, generalmente bianchi, appartenenti a ceti medi. Non tematizziamo la composizione multiculturale e multietnica delle aule universitarie. Le/gli studentesse/i con DSA sono invisibilizzate/i in queste rappresentazioni *universalistiche* e *generali*. Le loro esigenze specifiche sono sottostimate e sono considerate come eccezionalità rispetto alla “*norma*” di coorti performanti, in grado di rispondere in modo adattivo alle pratiche di insegnamento che agiamo e ai sistemi di valutazione che dichiariamo. I nostri “*curriculum agiti*” sono fondamenti orientati da un *abilismo implicito* (Brown & Leigh, 2020; Bellacicco, et al., 2022). Il modo in cui sono progettati i nostri insegnamenti, il modo in cui sono organizzati gli spazi delle aule, i materiali che produciamo o collezioniamo, i sistemi di

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16226

valutazione sono ancorati ad una implicita prospettiva *abilista* che considera “eccezionali”, “diverse”, “secondarie” le esigenze di studentesse/i con DSA. Parliamo in questo senso di prospettive “*abiliste interiorizzate*” al livello micro per indicare le prospettive distorte che producono comportamenti e pratiche discriminanti verso chi ha un DSA e una disabilità. Sono pratiche di “*abilismo istituzionale*” a livello macro quelle modalità organizzative esplicite e implicite che sono orientate verso la normalizzazione della “neurotipicità” e della “normoabilità” e che espongono indirettamente le persone con DSA e disabilità a limiti di opportunità e vincoli (Brown & Leigh, 2020).

L’analisi del doppio livello di abilismo - interiorizzato e istituzionale - costituisce un campo aperto di ricerca scientifica rispetto al quale siamo chiamate/i a riconoscere i nostri posizionamenti concettuali e le nostre resistenze (Dolmage, 2017). Queste resistenze sono trasversali a campi disciplinari e ruoli accademici: le distorsioni epistemologiche e sociolinguistiche sulle esigenze educative specifiche di studentesse/i con DSA sono interiorizzate anche da giovani docenti, docenti neoimmesse/i, tutor, dottorande/i.

In una ricerca empirica con gruppi di studenti/esse e gruppi di docenti universitari, stiamo intercettando storie di guerra e di conflitti di valori tra posizioni epistemologiche polarizzate tra docenti che propongono *una valutazione generica* per aiutare le/gli studentesse/i con DSA a *non restare indietro con gli esami* e chi sostiene che *non si possono regalare i voti agli esami*. Queste distorsioni tra prospettive polarizzate riguardano anche le modalità di gestione delle relazioni in aula. Una ex studentessa racconta che *la percezione di non sentirsi accolta nella manifestazione del suo disagio da parte di una docente l’ha portata a evitare di frequentare le lezioni di quella docente*. Un’altra studentessa racconta che ha preferito non dichiarare la sua diagnosi di DSA perché *non voleva sentirsi stigmatizzata. Voleva sentirsi una tra tante*. Queste storie di inciampi e fallimenti interrogano i costrutti e le epistemologie con cui come docenti organizziamo le nostre lezioni, prepariamo i materiali, redigiamo il *syllabus*, pianifichiamo le sessioni di esami e, più in generale, abitiamo le aule universitarie. Ci preoccupiamo della distinzione tra studentesse/i frequentanti e non frequentanti, delle/gli lavoratrici/tori, ma quando ci interroghiamo su *per chi* e *come* facilitiamo i processi di apprendimento dentro e fuori dall’aula? A quali costrutti di apprendimento e partecipazione è ancorato il nostro modo di insegnare e interpretare la professionalità docente?

Di fronte a questi interrogativi abbiamo aperto traiettorie di indagine multimetodo: per esempio, nella *review* abbiamo interrogato come produzioni discorsive aperte quei contributi che provano a suggerire indicazioni per supportare le/i docenti a posizionarsi nella progettazione didattica inclusiva (Guaraldi, Guzo & Genovese, 2014). Tra questi, abbiamo selezionato alcune proposte su cui poter costruire un campo di confronto con chi interessata/o a sviluppare piste di ricerca e formazione su questi temi.

Al riguardo, alcune indicazioni sono offerte dal contributo di Nenzioni (2023), che centra il focus sulla costruzione e strutturazione di materiali accessibili a vantaggio di tutte/i, non solo per studenti/esse con DSA e disabilità, in osservanza ai principi della progettazione educativa universale. Molisso, Ascione e Di Palma (2019), invece, suggeriscono di adottare in aula metodi ad alto tasso di coinvolgimento e basati su progetti, dove studentesse/i possono in prima persona formulare ipotesi e sperimentarle. Queste metodologie di tipo esperienziale si ritrovano come una delle sei caratteristiche del *framework* dell’insegnamento adattivo, accanto alla capacità di modificare le strategie di insegnamento, il ricorso a didattiche performative, l’impiego di congegni tecnologici, la coltivazione

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16226

di pratiche di decentramento e l'integrazione di pratiche didattiche collaborative e strategie *student-centered* (Fabbri, & Romano, 2022; Romano, 2023). Emerge il profilo di docenti in grado di adattarsi alle esigenze delle/dei studentesse/i. Anche Baldassarre e Sasanelli (2021) insistono sul ruolo della/del docente quale esperta/o nella scelta delle risorse digitali più appropriate per perseguire le finalità d'apprendimento.

Anche il momento valutativo può essere riletto in chiave inclusiva. Coggi e Emanuel (2021) evidenziano come "condizioni di somministrazione delle prove uguali per tutti non significa creare uguaglianza là dove le possibilità di accesso allo stimolo sono diverse" (ivi, p.79). L'indagine che hanno condotto con 205 professoressa/i e 40 ricercatrici/tori esplora le concezioni che i gruppi di partecipanti hanno sulla valutazione inclusiva, le strategie didattiche e i metodi per la valutazione che dichiarano di utilizzare a seguito di percorsi formativi sulla valutazione inclusiva. Le indicazioni che suggeriscono riguardano la costruzione di prove multimetodo e la negoziazione dialogica delle modalità di esame con studenti/esse dalle prime fasi del processo di insegnamento, secondo il principio di autodeterminazione stabilito anche dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità del 2006. Il contributo del loro studio problematizza altresì l'esigenza diffusa di coltivare le competenze docimologiche delle/dei docenti in prospettiva inclusiva: "Occorre innanzitutto centrare i docenti su una didattica focalizzata sugli studenti e sulle loro strategie di apprendimento e spostare l'attenzione dai contenuti disciplinari alle caratteristiche di chi apprende" (Coggi, & Emanuel, 2021, p.75).

Chi scrive ritiene altresì importante sottolineare come questa *review* e i processi di indagine sul campo ad essa connessi seguano un approccio di ricerca *su* e non *con* le/gli studentesse/i con DSA e disabilità. Il contributo delle ricerche sui temi delle prospettive abiliste in accademia (Dolmage, 2017; Brown, & Leigh, 2020) consente di tematizzare i rapporti di potere all'interno delle ricerche stesse, dove ricercatrici/tori sono considerati soggetti epistemologicamente legittimati per *parlare di* DSA e disabilità mentre le persone con DSA e/o disabilità sono concettualizzati come (s)oggetti della ricerca. In una logica di ricerca collaborativa antiabilista, ciò che si richiede è che le/i ricercatrici/tori condividano l'impegno a costruire piattaforme di collaborazione con le persone con DSA e/o disabilità, identificandole come partecipanti attivi in ogni step delle procedure di indagine (Kubiak, Aston & Ringwood, 2021), riconoscendo la loro *expertise* e la loro posizionalità all'interno del tema trattato.

7. Conclusioni (limiti e sviluppi)

L'analisi della *review* condotta ha evidenziato come il riassetto dei servizi per studentesse/i con disabilità e DSA non può più essere considerato come un assolvimento legislativo, né tantomeno rispondere a logiche di tipo emergenzialistico. Ciò che si richiede è l'attivazione di processi di trasformazione organizzativa dei servizi, degli strumenti, delle infrastrutture tecnologiche e delle metodologie didattiche. Tali trasformazioni non riguardano solo lo sviluppo di approcci adattivi individuali ma coinvolgono la molteplicità delle/gli attrici/tori che compongono la comunità accademica, consentendo a un ateneo di configurarsi come ecosistema adattivo in grado di rispondere alle esigenze di studentesse/i.

Dalle *review* emerge altresì come l'UDL possa rappresentare un paradigma organizzativo di riferimento orientato alla costruzione di ambienti accessibili e dispositivi di supporto e facilitazione

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16226

collettivi. Una particolare attenzione è rivolta alla coltivazione di momenti di (in)formazione per/tra le/gli studentesse/i così come per/tra le/i docenti. La posta in gioco è la costruzione di reti di sostegno interpersonale che consentano di superare una prospettiva individuale focalizzata sul disturbo e di contrastare le pratiche di *invisibilizzazione* o *normalizzazione abilista* che producono effetti marginalizzanti.

Riferimenti bibliografici:

- ANVUR (Versione del 10/03/2022), <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/06/Gli-studenti-con-disabilita%CC%80-e-DSA-nelle-universita%CC%80-italiane-Una-risorsa-da-valorizzare-ANVUR.pdf>
- Baldassarre, M. & Sasanelli, L.D. (2021). UDL e Tecnologie Inclusive: stato dell'arte e modelli per l'implementazione. *QTimes*, 13(3), 153-171.
- Bellacicco, R., Ianes, D., & Macchia, V. (2022). Insegnanti con disabilità e DSA: una revisione sistematica della letteratura internazionale. *FORM@RE*, 22(1), 64-88.
- Bellacicco, R., Dell'Anna, S., Micalizzi, S., Parisi, T. (2022). *Nulla su di noi senza di noi. Una ricerca empirica sull'abilismo in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci, F., Cajola, L. C., & Zucca, S. (2020). Gli studenti con disabilità e con DSA presso l'Università Roma Tre. Questioni e considerazioni a margine di una indagine esplorativa. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 126-146.
- Bocci, F., Chiappetta Cajola, L. & Zucca, S. (2020). Gli studenti con disabilità e con DSA presso l'Università Roma Tre. Questioni e considerazioni a margine di una indagine esplorativa. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 126-146.
- Borgonovi, E., Comellini, F.A., Ferrucci, F., Mason, L., Migliaccio, G., Scaletta, A. & Tanucci, G. (2021). *Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare*. Rapporto Anvur.
- Brown, N., & Leigh, J. (Eds.). (2020). *Ableism in academia: Theorising experiences of disabilities and chronic illnesses in higher education*. UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv13xprjr>
- Callens, M., Tops, W., Stevens, M., & Brysbaert, M. (2014). An exploratory factor analysis of the cognitive functioning of first-year bachelor students with dyslexia. *Annals of dyslexia*, 64, 91-119.
- Cardano, M., Cioffi, M. & Scavarda, A. (2021). *Dislessia all'università: il caso dell'ateneo torinese*. Milano: Franco Angeli.
- Cisco, A. & Cardinaletti, A. (2017). Studenti con Disturbo Specifico di Apprendimento negli Atenei e nelle AFAM del Veneto: un'indagine empirica. *Dislessia*, 14(2), 237-255.
- Coggi, C. & Emanuel, F. (2021). La valutazione inclusiva degli studenti universitari. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(4), 67-83.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- d'Alonzo, L. (2022). Promuovere l'inclusione in Università. Un salto di qualità. *Education Sciences & Society*, 1/2022, 347-361.
- Dell'Anna, S. (2021). *Universal Design for Learning in pratica: Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*. Erikson

- Damiani, P. (2017). *DSA e Valutazione: un approccio pedagogico tra riflessioni e prospettive*. Roma: Nuova Cultura.
- Dettori, F. (2023). Prefazione. In M. Nenzioni. *Studenti con DSA all'università. Politiche e pratiche inclusive a distanza di dieci anni dalla Legge 170*, p.5-9. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Diaz-Vega, M., Moreno-Rodriguez, R., & Lopez-Bastias, J. L. (2020). Educational inclusion through the universal design for learning: alternatives to teacher training. *Education Sciences*, 10(11), 303.
- Dolmage, J.T. (2017). *Academic ableism: Disability and higher education*. University of Michigan Press. <http://doi.org/10.1353/book.57058>.
- Fabrizi, L., & Romano, A. (a cura di) (2022). *Transformative Teaching in Higher Education*. Lecce: PensaMultimedia.
- Ferrari, L. (2023). Postfazione. In M. Nenzioni. *Studenti con DSA all'università. Politiche e pratiche inclusive a distanza di dieci anni dalla Legge 170*, p. 221-222. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Genovese, E., Guaraldi, G. & Guzzo, F. (2013). DSA: Strumenti compensativi e misure dispensative. In E. Genovese, E. Ghidoni & G. Guaraldi (Eds.), *Discalculia nei giovani adulti. Indicazioni e strumenti per uno studio efficace*, p.121-133. Trento: Erickson.
- Giaconi, C., Aparecida Capellini, S., Del Bianco, N., Taddei, A & D'Angelo, I. (2018). Study Empowerment for inclusion. *Education Sciences & Society*, 9(2), 166-183.
- Godovnikova, L. V., Gerasimova, A. S., Galchun, Y. V., & Orekhova, V. I. (2019). Educating Students with Disabilities Who Study at the University. *International Journal of Higher Education*, 8(8), 55-61.
- Goegan, L. D., & Harrison, G. L. (2017). The Effects of Extended Time on Writing Performance. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15(2), 209-224.
- Grant, M.J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26 (2), 91 - 108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Guaraldi, G. & Genovese, E. (2012). La Lavagna Interattiva Multimediale a supporto degli studenti disabili e con DSA all'Università di Modena e Reggio Emilia. *Form@re*, 78(12), 26-34
- Guaraldi, G., Guzzo, F. & Genovese, E. (2014). I servizi a favore degli studenti con DSA presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(4), 350-356.
- Hord, C., & DeJarnette, A. F. (2022). How Professors Can Work with Schools to Provide Tutoring for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 20(1), 65-74.
- Ives, B. (2023). University students with disabilities experience the COVID-19 induced shift to remote instruction. *Educational Research: Theory and Practice*, 34(1), 82-95.
- Kasap, C., & Bahçalı, T. (2022). An Investigation into Lecturers' Perceptions and Experiences Regarding Students with Special Needs. *Education Quarterly Reviews*, 5(1).
- Kubiak, J.; Aston, D.; Devitt, M.; Ringwood, B. University Students with Intellectual Disabilities: Empowerment through Voice. *Educ. Sci*, 2021, 11, 571.
- Kurz, A., Talapatra, D., & Roach, A. T. (2012). Meeting the curricular challenges of inclusive assessment: The role of alignment, opportunity to learn, and student engagement. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(1), 37-52.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16226

- Lorenzo-Lledó, A., Gonzalo Lorenzo, G., Lledó, A., & Pérez-Vázquez, E. (2020). Inclusive methodologies from the teaching perspective for improving performance in university students with disabilities. *Journal of Technology and Science Education*, 10(1), 127-141.
- Martínez-Hernández, A. I., & Bellés-Fortuño, B. (2021). Accommodating the syllabus to visually impaired students in the English language classroom: challenges and concerns. *International Journal of English Studies*, 21(1), 75-92.
- McGregor, K. K., Langenfeld, N., Van Horne, S., Oleson, J., Anson, M., & Jacobson, W. (2016). The university experiences of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(2), 90-102.
- Molisso, M. & Bonfiglio, L. (2018). DSA e Università: Sostegno, Esperienze ed Interventi. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 2(1), 41-48.
- Molisso, V., Ascione, A. & Di Palma, D. (2019). Apprendere ad apprendere: una proposta Pedagogica in ambito Scientifico per i DSA. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 3(1), 46-55.
- Morris, C., Milton, E., & Goldstone, R. (2019). Case study: suggesting choice: inclusive assessment processes. *Higher Education Pedagogies*, 4(1), 435-447.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (Eds.). (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci
- Nenzioni, M. & Guaraldi, G. (2020). DSA all'università: un'indagine attraverso la prospettiva degli studenti. *Form@re*, 20(1), 318-335.
- Nenzioni, M. (2023). *Studenti con DSA all'università. Politiche e pratiche inclusive a distanza di dieci anni dalla Legge 170*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Nieminen, J. H. (2022). Assessment for Inclusion: rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education*, 1-19.
- O'Connor, B.; Kubiak, J.; Espiner, D.; O'Brien, P. (2012). Lecturer responses to the inclusion of students with intellectually disabilities auditing undergraduate classes. *J. Policy Pract. Intellect. Disabil.*, 9, 247-256.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS). (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*.
- Reeve, J., & Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory Into Practice*, 59(2), 150-161.
- Romano, A. (2023). Pratiche di progettazione inclusiva e adattiva all'università. Verso la costruzione di un rapporto metodologico. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 556-575.
- Schiavo, G., Mana, N., Mich, O. & Arici, M. (Cur.). (2016). *Tecnologie digitali e DSA*. Trento: Provincia Autonoma di Trento - IPRASE.
- Stella, G. (2020). Dalla dislessia evolutiva alla dislessia adulta. In E. Genovese & G. Guaraldi (Eds.), *Promuovere le potenzialità degli studenti con DSA. Scuola secondaria e università a dieci anni dalla Legge 170*. Trento: Erickson.
- Straniero, A.M. & Valenti, A. (2021). La Qualità della Vita degli studenti con disabilità dell'Università della Calabria. Definizione della ricerca e strumenti di valutazione. *Mizar. Costellazioni di pensieri*, 15, 265-269.

- Tai, J., Ajjawi, R., & Umarova, A. (2021). How do students experience inclusive assessment? A critical review of contemporary literature. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18.
- World Health Organization. Developmental Learning Disorder (2005). In *International Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-11)*, 11th ed.; World Health Organization: Geneva, Switzerland; Available online: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/2099676649>
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción.
- Zappaterra, T. (2019). Studenti con dislessia alla scuola secondaria e all'università. Metodologie e strumenti DSA-friendly. *Nuova Secondaria*, 7, 40-48.
- Zecchi-Orlandini, S., Zappaterra, T. & Campatelli, G. (2016). Prefazione. In S. Zecchi-Orlandini, T. Zappaterra, G. Campatelli (Eds), *Disturbi Specifici di Apprendimento all'Università. Accoglienza, orientamento e supporto alle prassi didattiche nell'Ateneo di Firenze*, p.5-18. Pisa: ETS
- Zingoni, A.; Taborri, J.; Panetti, V.; Bonechi, S.; Aparicio-Martínez, P.; Pinzi, S.; Calabrò, G. Investigating Issues and Needs of Dyslexic Students at University: Proof of Concept of an Artificial Intelligence and Virtual Reality-Based Supporting Platform and Preliminary Results. *Appl. Sci.*, 2021, 11, 4624.

Appendice n. 1 Temi e contributi emergenti dall'analisi della letteratura

| Bibliografia esemplare di riferimento | Temi emergenti |
|---|--|
| Dispositivi di supporto: dalla tecnologia per “casi” alla tecnologia per tutte/i | |
| Baldassarre & Sasanelli (2021) | Didattica inclusiva, Tecnologie Inclusive (TI) e sulla loro doppia funzione: Tecnologie Assistive e Tecnologie Compensative |
| d'Alonzo (2022) | Università, processi inclusivi, accessibilità, Blackboard Ally, servizio pedagogico dell'Ateneo per favorire l'accesso e la frequenza di studenti con DSA |
| Guaraldi & Genovese (2012) | Inclusione, Tecnologie inclusive, LIM, soggetti con BES, DSA. Analizza i dati relativi al numero di studenti/sse con DSA/disabilità all'interno dei vari corsi universitari |
| Guaraldi, Guzzo & Genovese (2014) | Gli strumenti dispensativi e compensativi con studenti/esse con DSA all'università e presentazione i servizi offerti |
| Lorenzo-Lledó, Gonzalo Lorenzo, Lledó & Pérez-Vázquez (2020) | Analizzare l'applicazione di metodologie inclusive a studentesse/i con disabilità per migliorare risultati accademici |
| Nenzoni (2023) | DSA e TIC: una riflessione sulle potenzialità delle TIC a livello di inclusione |
| Schiavo, Mana, Mich, & Arici (Cur.). (2016) | Definizione e incidenza dei DSA nella popolazione scolastica, presenta e analizza vantaggi, limiti e prerequisiti dei principali strumenti compensativi |
| Zingoni, Taborri, Panetti, Bonechi, Aparicio-Martínez, Pinzi, Calabrò, (2021) | Insegnamento inclusivo per gli studenti dislessici. Il cuore del progetto è BESPECIAL, una piattaforma software basata sull'intelligenza artificiale e sulla realtà virtuali |

| I servizi e le azioni per e con le/gli studentesse/i | |
|--|--|
| Cisco & Cardinaletti (2017) | Indagare i servizi offerti a studenti/esse con DSA e la conoscenza degli studenti dei servizi e della normativa relativa ai DSA. Particolare rilevanza alla figura del tutor alla pari DSA |
| d'Alonzo (2022) | Università, processi inclusivi, accessibilità, alleanza tra le varie strutture e servizi dell'Ateneo per favorire l'accesso e la frequenza di studenti con DSA |
| McGregor, Langenfeld, Van Horne, Oleson, Anson & Jacobson (2016) | Analisi di un sondaggio sulle difficoltà di apprendimento all'università, scarsa conoscenza degli accomodamenti disponibili da parte degli studenti |
| Zappaterra (2019). | DSA, DSM-5, legge 107, didattica DSA- <i>friendly</i> , rassegna delle metodologie e degli strumenti più indicati per i DSA. |
| Zecchi-Orlandini, Zappaterra & Campatelli (2016) | Accoglienza, orientamento, supporto alle prassi didattiche, linee guida dell'Università relative all'accoglienza, orientamento e didattica per studenti/esse con DSA. |
| Goegan, & Harrison (2017) | Università e disturbi dell'apprendimento, scrittura, adattamenti, tempo prolungato. Esaminati gli effetti del tempo prolungato sulle prestazioni di scrittura di studenti universitari con difficoltà di apprendimento |

| <i>Universal Design for Learning</i> | |
|--|---|
| Baldassarre & Sasanelli (2021) | Tecnologie Assistive e Tecnologie Compensative, e sul loro ruolo all'interno dell'Universal Design for Learning |
| Diaz-Vega, Moreno-Rodriguez & Lopez-Bastias (2020) | L'Universal Design for Instruction (UDI) è una strategia didattica che ha dimostrato il suo valore nel processo di inclusione scolastica, risultando uno strumento fondamentale per il raggiungimento dell'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile |
| Godovnikova, Gerasimova, Galchun & Orekhova (2019) | Analizzare le modalità di studio degli studenti con disabilità |
| Morris, Milton, & Goldstone (2019) | Esplora le opinioni del personale e degli studenti all'introduzione della possibilità di scelta nella valutazione, basandosi sui principi della pedagogia inclusiva, degli studi sulla disabilità e della progettazione universale |
| Nenzioni & Guaraldi (2020) | Accessibilità: dopo un'analisi numerica della presenza di studenti/esse con DSA, emergono gli strumenti tecnologici offerti, il valore delle tecnologie didattiche e dell'Universal Design for Learning |
| Nieminen, (2022) | Progettazione inclusiva della valutazione per favorire l'accessibilità a tutti gli studenti, concetto di agency dello studente con disabilità |
| Tai, Ajjawi, & Umarova (2021) | Inclusione sociale; inclusione della disabilità; progettazione; esamina i progetti di valutazione in classe che potrebbero rendere la valutazione inclusiva |