



ISSN: 2038-3282

**Publicato il: gennaio 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](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **Inclusive teaching practices through the UDL lens. A Teacher Professional Development-Research in Lower Secondary School**

### **Pratiche didattiche inclusive sotto la lente dell'UDL. Una Ricerca-Formazione nella Scuola Secondaria di Primo Grado**

*di*

Francesca Pedone

[francesca.pedone@unipa.it](mailto:francesca.pedone@unipa.it)

Maria Moscato

[maria.moscato01@unipa.it](mailto:maria.moscato01@unipa.it)

Università degli Studi di Palermo

#### **Abstract:**

The international debate on school inclusion outlines the UDL framework as a virtuous approach for the development of teaching practices able to promote both the academic success of everyone and the participation of each in the construction of a new educational culture, which is oriented towards equity, universality, justice, and belonging. From this point of view, teachers play an irreplaceable role, and their professional development is the keystone of any possible change. In light of the above, during the academic year 2022/2023 a Teacher Professional Development Research has been launched by the University alongside a Lower Secondary School. This paper shows the results of a survey conducted at the beginning of the path to detect whether and how the principles and guidelines that underpin the framework were implicitly present in the daily didactic actions of the involved teachers.

---

<sup>1</sup> Il presente lavoro è frutto della collaborazione delle due autrici alle quali si attribuiscono, nel dettaglio, le seguenti parti: F. Pedone paragrafi 1 e 5; M. Moscato paragrafi 2, 3, 4, 4.1, 4.2, 4.3 e 4.4.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

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

Doi: 10.14668/QTimes\_16125

**Keywords:** Inclusive Education, Lower Secondary School, Teacher Professional Development Research, Teaching Practices, Universal Design for Learning.

**Abstract:**

Il dibattito scientifico internazionale sui temi dell'inclusione scolastica delinea il framework dell'UDL come un approccio virtuoso per lo sviluppo di pratiche didattiche in grado di promuovere tanto il successo scolastico di ognuno quanto la partecipazione di tutti alla costruzione di una nuova cultura educativa orientata all'equità, all'universalità, alla giustizia, all'appartenenza. In quest'ottica, un ruolo insostituibile è giocato dai docenti, il cui sviluppo professionale rappresenta la chiave di volta di ogni possibile cambiamento. Alla luce di tali premesse, è stato avviato nell'anno accademico 2022/2023 un percorso di Ricerca-Formazione che vede coinvolta, accanto all'Università, una scuola secondaria di primo grado. Il presente contributo illustra gli esiti di una riflessione condotta all'avvio del percorso, per rilevare se e quanto i principi e le linee guida che sorreggono il framework dell'UDL fossero già implicitamente presenti nel quotidiano agire didattico dei docenti coinvolti.

**Parole chiave:** Educazione Inclusiva, Scuola Secondaria di Primo Grado, Ricerca-Formazione, Pratiche Didattiche, Universal Design for Learning.

**1. Il paradigma inclusivo. Una premessa di senso**

Le parole, tutte le parole, sosteneva Andrea Canevaro (2017), sono *polisemiche*, poiché la significazione di ognuna di esse non può prescindere da una contestualizzazione in termini di tempi, spazi e soggetti. Alla luce di questo presupposto, risulta quantomai essenziale la necessità di avviare il presente lavoro proprio a partire da una riflessione sull'educazione inclusiva – sulla cultura, sulla pratica e sul valore a suo fondamento. Lontano da una visione strumentale che, seppur mirando a garantire pari opportunità educative a tutti gli alunni, muove verso l'attivazione di strategie di risposta ad esigenze “speciali” di specifiche categorie umane, quello a cui si fa riferimento è un concetto di “inclusione” quale *cammino-in-divenire* lungo un percorso sempre inedito poiché innestato in contesti di totale apertura verso le diversità, in grado tanto di riconoscere e valorizzare le differenze di tutti, quanto di creare le coordinate per rendere ognuno parte attiva e significativa della propria comunità; un cammino democratico, dunque, mai definitivamente compiuto poiché co-costruito e co-partecipato da tutti i suoi protagonisti (Booth, Ainscow, 2014; Bocci, 2020; Cologon, 2019; D'Alessio, Medeghini, Vadalà & Bocci, 2015). Sul piano scolastico, ormai da tre decenni, la letteratura scientifica, le normative e le indicazioni ribadiscono l'irrinunciabile necessità di garantire a tutti eque opportunità di apprendimento (González-Gil, et al., 2013, UNESCO, 2020), delineando il profilo di un'educazione in chiave complessa con a cuore l'istanza dell'unicità della persona che apprende, della sua interezza in carne ed ossa, e dell'imprescindibile risorsa che la diversità di cui essa è portatrice può e deve rappresentare e dal punto di vista didattico e da quello sociale (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013; Florian & Beaton, 2018). Da questa prospettiva, l'educazione inclusiva appare come un'opportunità per promuovere la costruzione individuale, la libertà e l'uguaglianza all'interno di un contesto che si spinge ben oltre l'assimilazione e l'adattamento degli alunni, palesando la necessità di un approccio che si focalizzi tanto sull'organizzazione e l'implementazione pratiche didattiche quanto sullo sviluppo di culture e politiche sorrette dai valori di equità, democrazia, appartenenza e riconoscimento delle infinite configurazioni della diversità umana (Booth & Ainscow, 2014). Il compito primario della scuola è quello di adoperarsi

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

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

Doi: 10.14668/QTimes\_16125

per eliminare le (potenziali e reali) barriere all'apprendimento, combattere ogni forma di (palese e latente) discriminazione e, contemporaneamente, sviluppare *empowerment* creando le condizioni affinché tutti gli alunni possano (con consapevolezza, apertura e responsabilità), partecipare attivamente alla vita della comunità scolastica e alla costruzione del proprio apprendimento (Cottini, 2019; Pedone, 2021).

## 2. Universal Design For Learning, strumento e bussola di itinerari inclusivi

A partire da queste premesse, il framework *Universal Design for Learning* (UDL) emerge come un virtuoso approccio pedagogico e metodologico integrato, in grado di guidare decisioni operative con un'intenzionalità educativa derivante da uno specifico orizzonte valoriale (Dell'Anna, 2021): la letteratura, infatti, mette in evidenza le sue qualità nell'ampiezza e nella diffusione di interventi implementati attraverso un approccio ecosistemico, coinvolgendo diversi livelli e attori (Bocci, 2021; Murawski & Scott, 2021; Savia, 2016). Secondo Traversetti, Rizzo e Pellegrini (2022) esso "rappresenta una delle principali leve di cambiamento per contribuire, in particolare nel mondo della scuola, a rendere l'apprendimento sostenibile, inclusivo e trasformativo per tutti (CAST, 2018), offrendo una serie di suggerimenti concreti applicabili a qualsiasi dominio disciplinare per garantire che tutti gli allievi possano accedere e partecipare ad opportunità formative significative e stimolanti" (p. 92).

Il framework UDL, elaborato dal CAST<sup>2</sup> a partire dagli anni '90 e fondato su un ampio corpus di studi scientifici sull'apprendimento umano<sup>3</sup>, mira al superamento di una progettazione centrata sullo "studente medio", un concetto immaginario e ideale che porta alla creazione di curricoli escludenti, in quanto incapaci di cogliere la inevitabile e ricca variabilità di abilità, motivazioni e caratteristiche degli alunni che realmente e quotidianamente vivono la scuola (Sgambelluri, 2020). Nello specifico, l'UDL si presenta come una cornice traslazionale per la progettazione di obiettivi, metodi, materiali e valutazioni flessibili che possano essere personalizzabili e adattabili da ciascun alunno in virtù delle proprie esigenze, permettendo loro di scegliere cosa imparare, perché impararlo e come condividere ciò che hanno imparato (Novak, 2016). Si tratta, dunque, di rivoluzionare il modo di pensare, intenzionalmente e sistematicamente, i curricoli didattici per progettare "prodotti" e ambienti utili per tutti ma indispensabili per qualcuno, senza necessità di adattamenti speciali (Castoldi, 2017; Mace, Hardie & Place, 1991), grazie al supporto di un modello operativo articolato in principi, linee guida e punti di verifica (Fig. 1). Tale modello è volto a sviluppare *engagement*, attraverso molteplici modi per stimolare il coinvolgimento, l'interesse, la motivazione; *representation*, mediante diversi mezzi per la rappresentazione dei contenuti, per garantire equo accesso alle informazioni e facilitare l'intraprendenza e la competenza; *action and expression*, offrendo svariate alternative per l'azione e l'espressione del proprio apprendimento, promuovendo strategicità e orientamento allo scopo (Mayer, Rose & Gordon, 2014).

---

<sup>2</sup> <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>

<sup>3</sup> I principi dell'UDL derivano da ricerche in diversi campi, tra cui educazione, psicologia dello sviluppo e neuroscienze cognitive. Queste ultime hanno evidenziato la diversità cerebrale e la variabilità nei processi di apprendimento come fattori che influenzano ogni aspetto dei processi educativi. Le tre reti neurali nel cervello umano, corrispondenti ai prerequisiti per l'apprendimento identificati da Vygotskij nel 1962, delineano: le reti di riconoscimento, che sono collocate nell'area posteriore della corteccia cerebrale, relative al modo in cui gli alunni percepiscono e interpretano le informazioni nell'ambiente e le trasformano in conoscenza utilizzabile (il *cosa* dell'apprendimento); le reti strategiche, collocate nell'area frontale della corteccia cerebrale, relative al modo in cui gli alunni pianificano, organizzano e intraprendono azioni mirate nell'ambiente (il *come* dell'apprendimento); le reti affettive, collocate nell'area mediana del sistema nervoso centrale, relative al modo in cui gli alunni monitorano l'ambiente interno ed esterno per stabilire quali sono le priorità, motivarsi e impegnarsi nell'apprendimento e nella gestione del comportamento (il *perché* dell'apprendimento) (Savia, 2016).

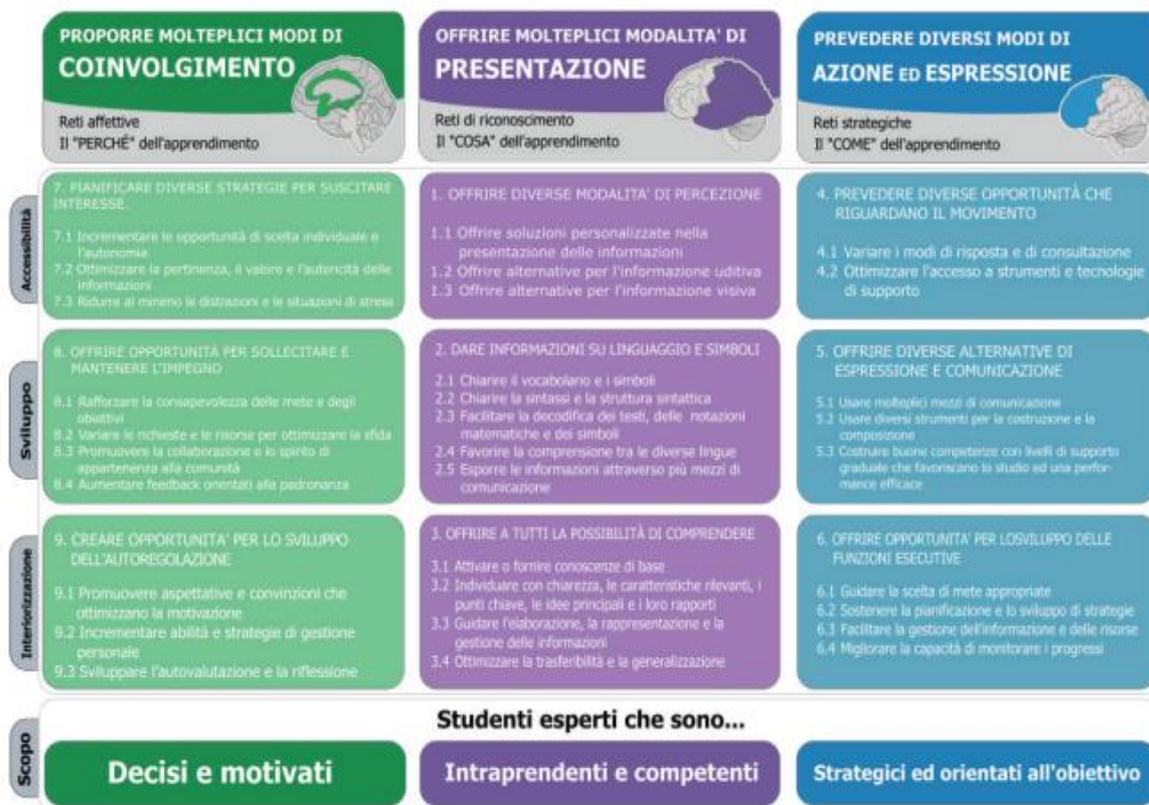


Figura 1 - Linee Guida UDL versione 2.2 (Cast, 2018)

L'analisi degli studi nazionali ed internazionali sul tema (Aquario, Pais & Ghedin, 2017; Capp, 2017; Ghedin & Mazzocut, 2016; Katz, Sokal, 2016; Mangiatordi, 2017; Roberts, Park, Brown, Cook, 2011; Savia, 2018), sottolinea come l'implementazione del *framework* possa apportare un aumento significativo in termini di rendimento, progressi e sviluppo delle attitudini degli alunni.

In definitiva, l'approccio UDL sottolinea l'importanza di considerare le differenze lungo un continuum di variabilità sistematica, trasformando la diversità dell'essere umano da un problema potenziale a una forza attivamente positiva nell'apprendimento per l'intero gruppo; grazie ai suoi valori etici fondamentali di equità, universalità, flessibilità, accessibilità e partecipazione, esso gode di un ampio riconoscimento e i suoi principi sono così integrati nel concetto generale di inclusione.

### 3. "Come pietra che affiora". Profilo e sviluppo inclusivo della professionalità del docente

Un'educazione che abbraccia il paradigma dell'inclusione, così come delineata nelle righe precedenti, si muove su due principali direttrici d'azione tra loro interconnesse: da un lato, il perseguimento della qualità di processi di insegnamento-apprendimento in grado di garantire a tutti gli alunni il raggiungimento del proprio pieno potenziale; dall'altro, il costante impegno contro ogni forma di discriminazione per rimuovere ogni barriera all'apprendimento e generare una nuova cultura democratica dell'appartenenza<sup>4</sup>. Tali riflessioni lasciano emergere la fondamentale importanza del ruolo degli insegnanti quale elemento-chiave per l'innalzamento della qualità educativa e didattica in ottica inclusiva (Aiello, Sharma & Sibilio, 2016; Nigris, Cardello, Losito & Vannini, 2020). Quella a cui si fa riferimento è una professionalità che, ben oltre l'acquisizione di competenze culturali, didattiche, relazionali e organizzative, rappresenta un *habitus*, una postura stabile (ma non statica) che orienta le pratiche degli

<sup>4</sup> <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243279>

insegnanti; una professionalità dinamica che si evolve attraverso l'esperienza e la capacità di apprendere da essa, in una integrazione tra teoria e pratica sorretta da una competenza metacognitiva “connessa a un atteggiamento riflessivo e a una propensione investigativa verso la propria pratica professionale [...] così configurato, l'insegnamento diviene una ricerca-azione continua” (Baldacci, 2020, p.33), in grado di rispondere con responsabilità e consapevolezza ai problemi quotidianamente vissuti in classe. In questo senso la *praxis* educativa dell'insegnante è fluida, innestata in una vivificante dialettica con l'alterità, in un costante divenire generato da un continuo processo di autovalutazione, finalizzato all'autoregolazione e volto alla trasformazione dei contesti in un'ottica di partecipazione e appartenenza. Ecco che il concetto di professionalità si lega saldamente a quello di inclusione: il progetto culturale e educativo inclusivo parte dal presupposto che non basta garantire il diritto all'accesso al bene istruzione, ma occorre che i docenti sappiano trasformare questo in benessere individuale e sociale (Pedone & Moscato, 2023).

La sfida dell'inclusione non si gioca sul piano meramente tecnico ma, piuttosto, si snoda a partire dalla condivisione di un orizzonte valoriale che coinvolge categorie mentali, relazioni, punti di vista, competenze e convinzioni. Ciò richiede una profonda riflessione sulle coordinate di una formazione dei docenti *per* e *nell'*inclusione, finalizzata alla promozione della cultura e delle pratiche inclusive nel contesto di azione del docente, per metterlo nelle condizioni di rispondere alle reali istanze educative del suo contesto. La costruzione di una siffatta professionalità non può prescindere, pertanto, dal porre al suo cuore lo sviluppo di alcune competenze nodali che, come si è detto sopra, permettono il superamento di un profilo parziale, disgregato e delineato da segmenti, ora tecnici e ora disciplinari, tra loro scissi: apprendimento collaborativo, riflessione ricorsiva, ricerca, agentività e autovalutazione (Pedone, 2021). La formazione degli insegnanti orientata all'inclusione richiede un approccio più aperto capace di coinvolgere gli insegnanti come comunità di pratica, governando intenzionalmente i processi di apprendimento attraverso una linea d'azione basata sulla ricerca, condivisa da tutti i membri, per la condivisione di pratiche efficaci e lo sviluppo di nuove idee (Korthagen, 2016; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2010).

#### **4. Modelli trans-formativi tra ricerca e formazione. L'impianto metodologico**

Le riflessioni teoriche articolate, seppur brevemente, nei paragrafi precedenti hanno aperto la pista all'implementazione di un percorso di Ricerca-Formazione (R-F) che ha preso il via nell'anno scolastico 2022/2023 e che vede attualmente coinvolti, accanto alle scriventi, 21 docenti di secondaria di primo grado e la dirigente scolastica dell'Istituto Comprensivo Andrea Camilleri di Favara (AG).

La R-F rappresenta un approccio innovativo elaborato dai ricercatori del CRESPI<sup>5</sup>, i quali la definiscono come “una scelta politico-metodologica per fare ricerca in collaborazione con gli insegnanti, per lo sviluppo professionale degli insegnanti e per una effettiva ricaduta dei risultati nella realtà scolastica e formativa. [...] Tale opzione si propone come trasversale ai molteplici e più specifici approcci metodologici di ricerca prescelti dal ricercatore e li accompagna senza snaturarli” (Vannini, 2018, p. 22). Essa, pertanto, si configura come una caratterizzazione specifica della ricerca partecipante, ascrivibile nell'innesto tra la *critical action research*, la ricerca di matrice socio-costruttivista e la ricerca centrata sulla riflessività. Da questa prospettiva, ricerca e formazione si intrecciano sinergicamente, creando un contesto in cui docenti, dirigenti e ricercatori collaborano attivamente per esplorare, comprendere e migliorare le dinamiche educative (Asquini, 2018).

L'impianto della R-F si caratterizza per cinque principi-chiave che delineano il suo approccio:

---

<sup>5</sup> Centro Interuniversitario di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante <https://site.unibo.it/crespi/it>

- a. Chiare finalità della Ricerca: è essenziale esplicitare le finalità della ricerca, ponendo l'accento sulla crescita professionale degli insegnanti. Questo implica la definizione di obiettivi chiari e misurabili che contribuiscano al miglioramento delle competenze e delle pratiche educative.
- b. Collaborazione tra Ricercatori e Insegnanti: la R-F promuove la creazione di gruppi simmetrici di ricercatori e insegnanti che condividano una chiara definizione dei rispettivi ruoli. La collaborazione tra queste due componenti è fondamentale per garantire un approccio integrato e sinergico, sfruttando le competenze specifiche di entrambi gli attori.
- c. Centramento sui Contesti Operativi: la specificità dei contesti in cui si opera è al centro della R-F. La metodologia tiene conto dei vincoli e delle risorse presenti nei contesti educativi, adattando le strategie di ricerca e formazione per massimizzare l'impatto positivo.
- d. Confronto Continuo e Sistemático: la R-F promuove un confronto costante e sistemático basato sulla documentazione accurata dei prodotti e dei processi. Questo approccio permette una valutazione approfondita dei risultati ottenuti, facilitando la riflessione critica e il miglioramento continuo.
- e. Verifica dell'Impatto: la valutazione della R-F si estende oltre la documentazione dei risultati, includendo la verifica dell'effettiva ricaduta dell'azione condotta. Si pone l'attenzione sull'innovazione didattica e sulla formazione degli insegnanti, cercando di misurare concretamente i cambiamenti positivi derivanti dalla ricerca.

Questi cinque asserti fondamentali delineano una metodologia di R-F che mira non solo a generare conoscenza ma anche a tradurla in pratiche pedagogiche innovative, contribuendo in modo significativo allo sviluppo professionale degli insegnanti fondato su un'autovalutazione in merito agli apprendimenti professionali raggiunti, la quale costituisce un elemento cruciale per il perfezionamento continuo dei processi educativi (Agrusti & Dodman, 2021).

Nello specifico, la ricerca qui presentata si avvale di un approccio *mixed methods* con la raccolta e l'analisi di dati quantitativi e qualitativi volti all'indagine di aspetti differenti dei fenomeni, arricchendo lo studio con elementi di interpretazione e di riflessione (Creswell, 2015; Domenici, Lucisano & Biasi, 2017; Trincherò & Robasto, 2019). La finalità generale è quella di sostenere lo sviluppo professionale dei docenti partecipanti e promuovere un apprendimento trasformativo con impatti duraturi nel contesto educativo. L'intento è verificare se la formazione dei docenti sull'approccio UDL, condotta attraverso un intervento di R-F, agisca come catalizzatore per i processi inclusivi in classe, apportando un miglioramento significativo delle competenze agentive sia degli insegnanti che degli alunni.

#### **4.1 L'indagine esplorativa**

Il presente contributo intende illustrare alcuni dei risultati ottenuti dalla prima indagine esplorativa condotta durante la fase di avvio della R-F mediante la somministrazione *ex-ante* di un questionario quali-quantitativo appositamente costruito a partire dalla traduzione e adattamento al contesto italiano di strumenti già esistenti (Alsalem, 2015; CAST, 2018) (Tab. 1), con una duplice finalità: da un lato, l'intento è stato quello di rilevare se e quanto i principi e le linee guida che sorreggono il *framework* UDL fossero già implicitamente presenti nel quotidiano agire didattico dei docenti coinvolti prima dell'avvio della formazione per meglio orientare e contestualizzare la progettazione dell'intervento formativo; dall'altro, a seguito di una somministrazione *ex-post* dello strumento da effettuarsi alla fine del percorso, si intende operare un confronto tra i dati così ottenuti in modo da rilevare eventuali variazioni in termini di pratiche e convinzioni dichiarate.

Questionario quali-quantitativo “Pratiche didattiche e UDL”		
Sezione	N. item	Tipologia di risposta
Anagrafica e conoscenza UDL	8	Multipla
Attuale applicazione dei principi UDL	27	Scala Likert a 5 punti (1=mai - 5= sempre)
Potenziali barriere all’implementazione dell’UDL	10	Scala Likert a 5 punti (1=assolutamente in disaccordo - 5=assolutamente d’accordo)
Buone pratiche e Linee guida UDL	31	Aperta

Tabella 1 - Struttura dello strumento quali-quantitativo somministrato in entrata

Si è scelto in questa sede di tralasciare i risultati relativi alle sezioni “Attuale applicazione dei principi UDL” e “Potenziali barriere all’implementazione dell’UDL”. Verrà pertanto di seguito condiviso un report inerente all’ultima sezione del questionario.

#### 4.2 Lo strumento

La scelta di inserire nello strumento una sezione contenente domande aperte è stata mossa dalla necessità di cogliere, seppur nei limiti di uno strumento *self report*<sup>6</sup>, una varietà di sfumature nella percezione dei docenti rispetto al proprio agire didattico-educativo, inquadrandolo in cornice UDL.

Pertanto, il questionario qualitativo è stato costruito a partire dalle linee guida aggiornate offerte dal CAST (Fig. 1), traslando in quesito aperto ognuno dei punti di verifica per un totale di 31 items (Tab. 2). La somministrazione è avvenuta in presenza, durante il primo incontro del gruppo di lavoro, mediante l’ausilio di carta e penna.

Buone pratiche e Linee guida UDL			
In riferimenti alla sua pratica didattica, le chiediamo di riflettere attentamente e di rispondere sinceramente alle seguenti domande. Laddove la risposta sia “Si”, le chiediamo di indicare le modalità e le strategie adottate.			
Principio	N. Item	Esempio domanda	
		Punto di verifica	Item
Fornire molteplici mezzi per la rappresentazione	12	1.2 Offrire alternative per l’informazione uditiva	1.2 Offro alternative per l’informazione uditiva? <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Si: _____ _____
Fornire molteplici mezzi per l’azione e l’espressione	9	4.2 Ottimizzare l’accesso a strumenti e tecnologie di supporto	4.2 Ottimizzo l’accesso a strumenti e tecnologie di supporto? <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Si: _____ _____
Fornire molteplici mezzi per il coinvolgimento	10	9.2 Incrementare abilità e strategie di gestione personale	9.2 Facilito abilità e strategie di gestione personale? <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Si: _____ _____

Tabella 2 - Struttura del questionario qualitativo

<sup>6</sup> Si fa riferimento alla tendenza a dare risposte difensive più aderenti ad una comune idea di desiderabilità sociale. Tuttavia, la letteratura suggerisce che l’autovalutazione da parte degli individui delle proprie percezioni, dei propri comportamenti o delle proprie competenze, può fornire informazioni preziose se bilanciata con altri strumenti di misurazione per ottenere una visione più completa e obiettiva. Per tale ragione, al fine di integrare prospettive di insight personale e misure oggettivamente osservate, la ricerca nel suo complesso si avvale di metodi misti volti a valutare le complesse interrelazioni tra variabili e di ottenere una comprensione più accurata e completa di fenomeni, migliorando l’affidabilità e la validità delle misure e fornendo una base più solida per l’analisi e l’interpretazione dei dati di ricerca (Fryera & Dinsmore, 2020).

### 4.3 I partecipanti

Una sezione del questionario è stata dedicata alla raccolta di dati anagrafici utili ad inquadrare età, *background*, ruolo ed esperienza dei partecipanti (Fig. 2).

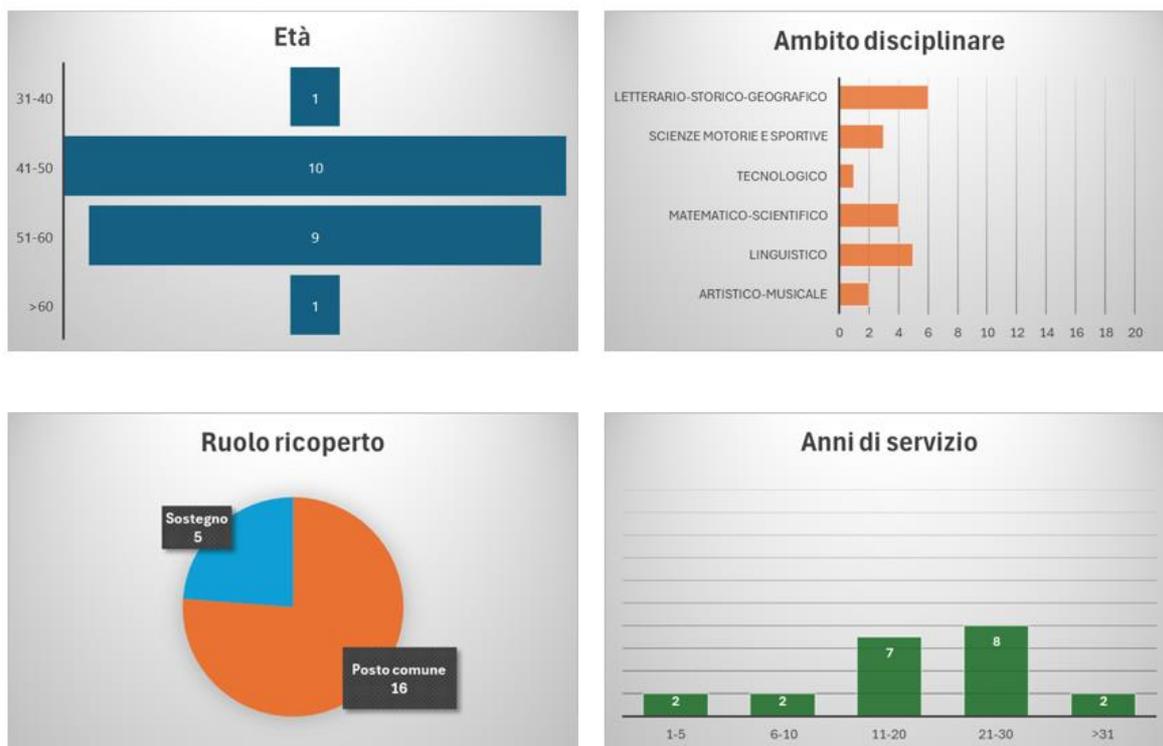


Figura 2 - Anagrafica dei docenti partecipanti

Un primo risultato particolarmente significativo è dato dal fatto che solo un docente su 21 ha dichiarato di conoscere l'approccio UDL (Fig. 3). Tale approccio, dunque, può dunque rappresentare un elemento di innovazione nelle pratiche e nelle culture della scuola coinvolta nella ricerca, incoraggiando l'intero gruppo di lavoro a procedere sulla strada intrapresa.

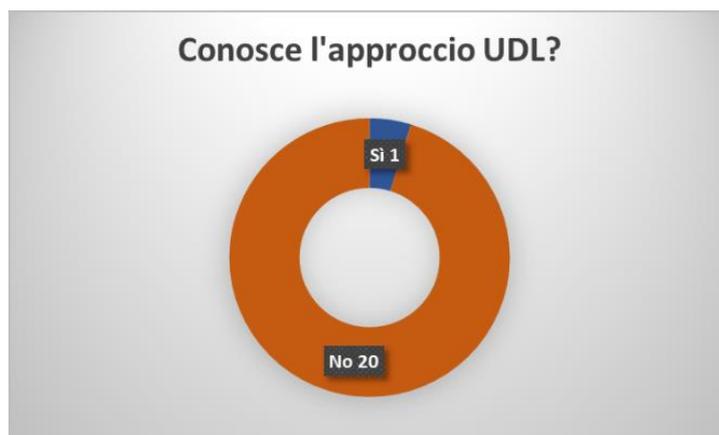


Figura 3 - Conoscenza dell'approccio UDL dichiarata dai docenti all'avvio del percorso di R-F

### 4.4 L'analisi dei dati e i risultati

Le ricerche di tipo qualitativo sono strettamente legate ai paradigmi della complessità, contestualità e processualità, ponendosi come attività situata connessa ad una serie di pratiche interpretative volte a

rendere il mondo visibile, trasformandolo nel processo (Miles, Huberman & Jaldana, 2020). Alla luce di ciò, si è inteso rilevare se e secondo quali modalità le pratiche messe in atto dagli insegnanti coinvolti rispondano, seppur implicitamente, ai principi che sorreggono le linee guida dell'UDL.

A partire dalla lettura dei dati grezzi, l'analisi è stata finalizzata alla codifica delle risposte indicando delle parole-chiave o delle definizioni in grado di identificarne le modalità tipiche<sup>7</sup>. I dati così organizzati sono stati oggetto di un'operazione di *clustering*, volta a rilevare i principali temi emersi, effettuata mediante la creazione di un set a matrice binaria in cui attribuire ad ognuno dei rispondenti la modalità di risposta ivi identificata (Fig. 4). Ciò ha permesso di calcolare le occorrenze e identificare le strategie più frequentemente adottate.

	Item 1			Item 2			
	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 3	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 3	Mod. 4
<b>R1</b>	1	0	0	0	1	0	1
<b>R2</b>	0	1	0	1	0	0	0
<b>R3</b>	1	1	0	0	0	1	0
...	...	...	...	...	...	...	...

Figura 4 - Struttura della matrice binaria di analisi dei dati raccolti

Di seguito, con un commento sintetico per ragioni di spazio, si riportano i risultati principali, associando le strategie maggiormente dichiarate ad ogni punto di verifica del framework UDL a cui esse si riferiscono.

#### **A. Fornire molteplici mezzi per la rappresentazione**

In merito al primo principio dell'UDL, come precedentemente illustrato, i docenti hanno risposto a 12 domande associate al relativo punto di verifica. Per ogni item, è stato chiesto loro di riflettere ed indicare se nell'esercizio della pratica didattica quotidiana essi adottino le azioni o le strategie proposte descrivendone, in caso di risposta affermativa, le modalità.

<sup>7</sup> I dati sono stati elaborati ed interpretati in maniera indipendente da ognuna delle ricercatrici; in un secondo momento, il gruppo di lavoro ha intrapreso un processo di confronto, negoziazione e rielaborazione dei risultati. La procedura è finalizzata al superamento del *bias* del singolo e alla triangolazione dei ricercatori (Trincherò, 2015).

Fornire molteplici mezzi per la rappresentazione			
Linea guida	Punto di verifica	Modalità di risposta	Occ.
1. Fornire opzioni per la percezione	Offrire diversi modi di personalizzare la visualizzazione delle informazioni	TIC e Mediatori didattici multimediali	15
		Mediatori iconici	9
		No	1
	Offrire alternative per l'informazione uditiva	Mediatori iconici	10
		TIC e Mediatori didattici multimediali	9
		No	1
	Offrire alternative per l'informazione visiva	TIC e Mediatori didattici multimediali	9
		Descrizione e lettura ad alta voce	7
		No	1
2. Fornire opzioni per il linguaggio e i simboli	Chiarire il vocabolario e i simboli	Spiegazioni ed esempi pratici	6
		Ricerche e approfondimenti	4
		TIC e Mediatori didattici multimediali	4
		No	4
	Chiarire la sintassi e la struttura	Spiegazioni ed esempi pratici	12
		Anticipazione dell'argomento, degli obiettivi e delle tappe all'inizio della lezione	3
		No	4
		Guida e supporto, anche attraverso modelli, sintesi e semplificazioni	12
	Aiutare la decodifica del testo, delle note matematiche e dei simboli	Mediatori iconici	7
		No	3
		Lettura, chiarimenti e traduzioni	5
	Favorire la comprensione tra le diverse lingue	Varietà di linguaggio durante la spiegazione	4
		No	9
		TIC e Mediatori didattici multimediali	14
	Illustrare le idee principali attraverso molteplici mezzi	Mediatori iconici	11
No		9	
Sintesi, ripassi, collegamenti e riepiloghi durante la spiegazione		11	
3. Fornire opzioni per la comprensione	Attivare o fornire conoscenze pregresse	Metodologie didattiche basate su un dialogo interattivo	5
		No	2
		Semplificazioni e guide a supporto della comprensione	7
	Evidenziare schemi, caratteristiche critiche, grandi idee e relazioni	Mediatori iconici	5
		No	3
		Esempi e attività guidate	8
	Guidare l'elaborazione, la visualizzazione e la gestione delle informazioni	TIC e Mediatori didattici multimediali	4
		No	1
		Collegamenti tra i concetti teorici e la loro applicabilità nella vita quotidiana	10
Ottimizzare la trasferibilità e la generalizzazione	Approccio didattico interdisciplinare	7	
	No	1	

Tabella 3- Modalità di risposta più frequenti in riferimento ai punti di verifica del primo principio UDL

I risultati riportati nella Tabella 3 mettono in luce una generale propensione dei docenti ad abbracciare uno stile di insegnamento volto ad offrire contenuti flessibili che non dipendano da un singolo senso (linea guida 1); comunicare attraverso linguaggi plurimi favorire una comprensione condivisa (linea guida 2); costruire significati e generare nuove conoscenze (linea guida 3).

Entrando nel dettaglio, appare che le modalità e le strategie maggiormente adottate si riferiscano all'utilizzo di mediatori iconici, multimediali e tecnologici utilizzati, come ci dicono gli stessi docenti, per "sviluppare un argomento creando padlet, power point o attraverso programmi particolari in cui inserire link, immagini, suoni, ecc" (R4). Dall'analisi emerge che il docente assume un importante ruolo di conducente per offrire chiarimenti, semplificare i concetti, collegare i contenuti e guidare la comprensione mediante spiegazioni (prevalentemente orali) e condivisione di strumenti di supporto.

### **B. Fornire molteplici mezzi per l'azione ed espressione**

Il secondo set di 9 domande, in linea con il secondo principio UDL, era volto ad indagare se e come i docenti intervistati offrano ai propri alunni diverse opportunità per il movimento, per la comunicazione

e per lo sviluppo delle funzioni esecutive.

Fornire molteplici mezzi per l'azione e l'espressione				
Linea guida	Punto di verifica	Modalità di risposta	Occ.	
4. Fornire opzioni per l'azione fisica	Variare i metodi di risposta e di conduzione	Uso delle aule e degli spazi offerti dalla scuola	10	
		Metodologie didattiche che prevedano il lavoro di gruppo	8	
		No	6	
	Ottimizzare l'accesso a strumenti e tecnologie di supporto	Digital Board e TIC durante la lezione	18	
		Uso dell'aula multimediale	3	
5. Fornire opzioni per l'espressione e la comunicazione	Usare molteplici mezzi per la comunicazione	TIC e Mediatori didattici multimediali	15	
		Mediatori iconici	12	
		No	1	
	Usare molteplici strumenti per la costruzione e la composizione	TIC e Mediatori didattici multimediali	10	
		Mediatori iconici	4	
		No	6	
	Costruire competenze con livelli graduali di supporto per la pratica e la prestazione	Attività laboratoriali, di gruppo, compiti di realtà		5
			Presentazione graduale dei contenuti e delle indicazioni per l'attività	5
		Personalizzazione delle prove	Mediatori iconici	5
				4
No			2	
6. Fornire opzioni per le funzioni esecutive	Guidare la scelta di mete appropriate	Scelta da parte del docente di obiettivi raggiungibili dagli alunni (anche per fasce di livello) a partire dall'osservazione e la diagnosi dei livelli di partenza	9	
		Offerta di strumenti di guida e controllo	2	
		Input che possano motivare allo studio	2	
		No	2	
		Supporto all'acquisizione di un metodo di studio autonomo	6	
	Aiutare la pianificazione e lo sviluppo della strategia	Tic e Mediatori didattici multimediali	5	
		No	2	
		Mappe, scalette e guide	8	
	Facilitare la gestione dell'informazione e delle risorse	Tic e Mediatori didattici multimediali	7	
		No	1	
	Migliorare la capacità di monitorare i progressi	Attività di recupero, consolidamento e verifica	8	
		Attività di autovalutazione (personale/dei pari)	6	
		No	1	

Tabella 4 - Modalità di risposta più frequenti in riferimento ai punti di verifica del secondo principio UDL

In questo caso, le risposte fornite evidenziano nei docenti una maggiore ritrosia nel cedere porzioni di “potere didattico” (Fiorin, 2017), ponendosi ancora una volta come bussola e guida del processo di apprendimento degli alunni (Tab. 4). Infatti, oltre all'utilizzo delle TIC e dei mediatori iconici (il cui ricorso è stato ancora una volta evidenziato), molti di essi dichiarano di non offrire opzioni per variare i metodi di risposta e di conduzione e non favorire l'uso di molteplici strumenti per la conduzione e la composizione. Il dato è rafforzato dalla modalità di risposta più frequentemente riscontrata rispetto al tema della guida alla scelta di mete appropriate (linea guida 6) per la quale i docenti dichiarano prioritariamente di scegliere personalmente gli obiettivi raggiungibili dagli alunni “a partire da una loro attenta osservazione e dalla diagnosi accurata dei livelli di partenza” (R12).

### C. Fornire molteplici mezzi per il coinvolgimento

Il terzo principio UDL si focalizza sulle reti affettive quale elemento cruciale per l'apprendimento. Le 10 domande aperte proposte agli insegnanti, sempre in linea con le linee guida, si sono focalizzate sulle strategie per suscitare l'interesse (linea guida 7), sollecitare e mantenere l'impegno (linea guida 8),

sviluppare l'autoregolazione (linea guida 9).

Fornire molteplici mezzi per il coinvolgimento			
Linea guida	Punto di verifica	Modalità di risposta	Occ.
7. Fornire opzioni per attirare l'interesse	Ottimizzare la scelta individuale e l'autonomia	Rinforzo positivo	7
		Margine di scelta per l'alunno nello svolgimento di un'attività	5
		No	1
	Ottimizzare la pertinenza, il valore e l'autenticità	Collegamenti tra i contenuti presentati, le esperienze, le conoscenze pregresse e la realtà	12
		Tic e Mediatori didattici multimediali	6
		No	2
	Ridurre al minimo minacce e distrazioni	Uso strategico del setting, dei tempi e degli strumenti	8
		Predisposizione di un clima sereno e collaborativo	5
	8. Fornire opzioni per sostenere lo sforzo e la persistenza	Rafforzare l'importanza delle mete e degli obiettivi	Lezione contestualizzata alla realtà, anche con esempi concreti
Esplicitazione chiara e precisa del docente			6
Variare le domande e le risorse per ottimizzare la sfida		Adattamento delle attività alle abilità degli alunni	11
		Flessibilità del docente nell'apprezzare l'impegno profuso da ogni alunno	4
		No	1
Promuovere collaborazione e gruppo		Uso di metodologie didattiche che prevedano il lavoro in gruppo	14
		Promozione di valori quali empatia, solidarietà, collaborazione	3
		No	1
Aumentare feedback orientati alla padronanza		Feedback frequenti, puntali e specifici	6
		Feedback sui risultati in relazione alle finalità, mettendo in evidenza punti di forza e criticità	5
		No	6
9. Fornire opzioni per l'autoregolazione		Promuovere aspettative e convinzioni che ottimizzano la motivazione	Lezione contestualizzata alla realtà e agli interessi degli alunni, anche con esempi concreti
	Uso di rinforzi positivi		5
	Facilitare abilità e strategie di gestione personale	Supporto, strumenti o simulazioni per aiutare a superare le difficoltà	10
		Integrazione di attività di gruppo, laboratoriali ed individuali	3
		Adattare la didattica a partire dalle criticità emerse	3
	Sviluppare l'autovalutazione e la riflessione	Attività mirate (riflessioni scritte, questionari, domande-stimolo)	8
		Durante l'analisi dei risultati	5

Tabella 5 - Modalità di risposta più frequenti in riferimento ai punti di verifica del terzo principio UDL

Le risposte fornite dai docenti (Tab. 5) confermano le linee di indirizzo mostrate rispetto alle aree precedenti evidenziando, anche in questo caso, un ruolo centrale del docente nella gestione della relazione insegnamento-apprendimento. Uno sguardo d'insieme sulle modalità di risposta, infatti, lascia intravedere la tendenza ad utilizzare la lezione frontale, seppur contestualizzata alla realtà, tanto per ottimizzare la pertinenza, il valore e l'autenticità di quanto proposto, quanto per rafforzare l'importanza degli obiettivi e promuovere motivazione. Poco spazio sembra essere destinato alla promozione di scelta individuale dell'alunno. Elementi interessanti sono il frequente richiamo al rinforzo positivo, che appare essere per i docenti una strategia idonea ad ottimizzare la motivazione e l'autonomia, e la dichiarata "flessibilità di apprezzare di ognuno il lavoro, l'impegno e lo sforzo fatti al meglio delle loro possibilità" (R6) che sembrerebbe guidare ad un adattamento della didattica e delle attività a partire dalle criticità e dalle abilità degli alunni. Quest'ultimo dato, seppur si pone a conferma di un importante aspetto del

paradigma inclusivo quale il riconoscimento e la valorizzazione delle caratteristiche e delle capacità reali degli alunni (d'Alonzo, Bocci & Pinnelli, 2015), richiama a strategie di personalizzazione ed individualizzazione distanti dal concetto stesso di *universalità*, il quale si prevede a priori plurali modalità di rispondere ai bisogni degli alunni ma mediante una progettazione unica in grado di garantire un'ampia flessibilità nelle forme in cui l'informazione è presentata, nei modi in cui gli studenti reagiscono o dimostrano le proprie conoscenze e abilità, nei modi in cui gli studenti sono motivati e coinvolti con il proprio apprendimento.

## 5. Conclusioni

Le pagine precedenti hanno inteso illustrare i risultati di un'indagine esplorativa, innestata nella fase di avvio di una R-F che è volta a sostenere lo sviluppo professionale dei docenti partecipanti mediante la formazione al framework UDL e a promuovere un apprendimento trasformativo che possa avere delle ricadute significative all'interno del contesto scolastico.

In particolare, l'indagine sopra esposta ha avuto l'obiettivo di rilevare se e quanto i principi e le linee guida che sorreggono il *framework* UDL fossero già implicitamente presenti nel quotidiano agire didattico dei docenti prima dell'avvio della formazione. I dati qualitativi, raccolti mediante un questionario a risposta aperta, somministrato durante il primo incontro del gruppo di lavoro, sono stati analizzati al fine di rintracciare modalità di risposte tipiche ovvero strategie educative e didattiche dichiarate che, secondo i docenti, rispondano alle istanze poste in essere dall'approccio UDL.

Nel complesso una lettura dei risultati così ottenuti, se da un lato mostra una buona adesione teorica dei docenti ai temi dell'UDL, pur non conoscendo esplicitamente il modello, dall'altro evidenziano la necessità di una formazione adeguata nell'ambito di strategie e di metodi per una pratica didattica inclusiva che concretamente proponga a tutti gli alunni pari opportunità per imparare, attraverso un modello per la creazione di obiettivi didattici, metodi, materiali e valutazioni flessibili che possano essere personalizzati e adattati dagli alunni stessi in virtù delle proprie esigenze.

Per rispondere agli interrogativi della R-F, rilevare le eventuali variazioni stimulate dall'intervento e restituire un quadro articolato dei fenomeni, i dati raccolti e qui discussi, i quali sono parte di un ricco corpus di dati quantitativi e qualitativi inerenti ai temi di educazione inclusiva, pratiche didattiche e sviluppo professionale, verranno successivamente rielaborati e analizzati sulla base del modello della *Constant Comparative analysis* (Strauss & Corbin, 1990) e della *Cluster Analysis* (CIA) conosciuta come *K-means*.

Il lavoro si inserisce in un più ampio quadro di riflessione scientifica, sia a livello nazionale che internazionale, che evidenzia la necessità di una riconsiderazione profonda degli approcci educativi e didattici, sottolineando l'importanza di una formazione degli insegnanti orientata a favorire l'acquisizione di competenze-chiave irrinunciabili per un'educazione inclusiva capace di accogliere le diversità e favorire il massimo sviluppo di ciascuno.

## Riferimenti bibliografici:

- Agrusti, G., & Dodman, M. (2021). Evaluating the impact of “Ricerca-Formazione” on teachers’ professional development. Methodological issues and operational models. *RicercaAzione*, 13(2), 75-84.
- Aiello, P., Sharma, U., & Sibilio M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell’agire didattico inclusivo. Perché una formazione docente in chiave semplessa? *Italian Journal of Educational Research*, 9(16), 11- 21.
- Alsalem M. (2015). *Considering and supporting the implementation of universal design for learning*

- among teachers of students who are deaf and hard of hearing in Saudi Arabia. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/213413592.pdf>
- 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), 93-105.
- Asquini, G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2020). Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale. In M. Baldacci, E. Nigris & M.G. Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 30-38). Milano: Franco Angeli.
- Bocci, F. (2020). L'inclusione come spinta istitutiva. Immaginare, abitare e cambiare i contesti educativi e formativi. In M.C. Rossiello (ed.), *Narrare l'inclusione. Riflessioni e prospettive nell'educazione alle diversità* (pp.143-168). Roma: Conoscenza.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istitutivi di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carrocci.
- Canevaro, A. (2017). Riconoscersi in un progetto inclusivo. Prefazione. In E. Malaguti, *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratica per la prima infanzia* (pp. 7-14). Roma: Carrocci.
- Capp, M.J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791–807.
- CAST (2018). *UDL Guidelines version 2.2*. Accessed November 30, 2023. Retrived from <https://udlguidelines.cast.org/>
- Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carrocci.
- Chiappetta Cajola, L & Ciraci, A. (eds.). (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per l'insegnante?* Roma: Armando.
- Cologon, K. (2019). *Towards Inclusive Education: A Necessary Process of Transformation*. Melbourne: Children and Young People with Disability Australia. Accessed December 15, 2023. Retrieved from [https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2019-10/apo-nid265286\\_1.pdf](https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2019-10/apo-nid265286_1.pdf)
- Cottini, L. 2019. *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo. Imparare a progettare una didattica funzionale ai bisogni della classe e dei singoli. Strategie e strumenti. Unità didattiche per tutte le discipline*. Firenze: Giunti EDU.
- Creswell, J.W. (2015). Revisiting mixed methods and advancing scientific practices. In S. Hisser- Biber & R. Burke Johnson (eds.), *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Reserch Inquiry* (pp. 57-71). Oxford: Oxford University Press.
- D'Alessio, S., Medeghini, R., Vadalà, G., & Bocci, F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello & S. Di Nuovo (eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia. Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (pp. 151-179). Trento: Erickson.
- d'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- Dell'Anna, S. (2021). Prefazione all'edizione italiana. In W.W. Murawski & K.L. Scott (eds.). *Universal design for learning in pratica. Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo* (pp. 11-26). Trento: Erickson.
- Domenici, G., Lucisano, P., & Biasi, V. (2017). *La ricerca empirica in educazione*. Roma: Armando.
- Fiorin, I. (2017). *La sfida dell'insegnamento. Fondamenti di Didattica Generale*. Milano: Mondadori.

- Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action. Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870-884.
- Fryer, L.K., & Dinsmore, D.L. (2020). The Promise and Pitfalls of Self-report: Development, research design and analysis issues, and multiple methods. *Frontline Learning Research*, 8(3), 1-9.
- Ghedini, E., & Mazzocut, S. (2017). Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti. *Italian Journal of Educational Research*, 10(18), 147-161.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., & Gomez-vela, M. (2013). Teaching, Learning and inclusive education. The challenge of teachers' training for inclusion. *Social and Behavioral Sciences*, 93, 783-788.
- Katz, J., & Sokal, L. (2016). Universal Design for Learning as a Bridge to Inclusion. A Qualitative Report of Student Voices. *International Journal of Whole Schooling*, 12(2), 36-63.
- Korthagen, F. A. (2016). Pedagogy of teacher education. In J. Loughran & M.L. Hamilton (eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 311-346). Singapore: Springer.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mace, R., Hardie, G., & Place, J. (1991). *Accessible environments toward Universal Design*. Raleigh: Center for Accessible Housing.
- Mangiatoridi, A. (2017). *Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili*. Pisa: ETS.
- Mayer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield: CAST Professional [electronic version].
- Miles, M.B., Huberman, A.M., & Jaldana J. (2020). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. Los Angeles: Sage.
- Murawski, W.W., & Scott, K.L. (eds.). (2021). *Universal design for learning in pratica. Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*. Trento: Erickson.
- Nigris E., Cardarello R., Losito B., Vannini I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12(2), 225-237.
- Novak, K. (2016). *UDL now! A teacher's guide to applying Universal Design for Learning in today's classrooms*. Wakefield: CAST Professional.
- Pedone, F. (2021). *Includere per apprendere, apprendere per includere. Formazione e sviluppo professionale inclusivo degli insegnanti*. PensaMultimedia.
- Pedone, F., & Moscato, M. (2023). Verso una didattica dell'inclusione e per l'inclusione. In G. Lavanco & F. Pedone (eds.) *Oltre le colonne di Eracle. Orientamenti interdisciplinari per l'inclusione* (pp. 119-140). Palermo: Palermo University Press.
- Roberts, K.D., Park, H.J., Brown, S., & Cook B. (2011). Universal Design for Instruction in Postsecondary Education. A Systematic Review of Empirically Based Articles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), pp. 5-15.
- Savia, G. (ed.). (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Savia, G. (2018). Universal Design for Learning nel contesto italiano. Esiti di una ricerca sul territorio. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(1), 101-118.
- Sgambelluri, R. (2020). Universal Design for Learning for a tailored didactics of the student. *Education Sciences & Society*, 11(1), 241-254.

- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks: Sage.
- Traversetti, M., Rizzo, A., & Pellegrini, M. (2022). Designing an accessible and sustainable classroom curriculum for reading comprehension between school and university. A research project. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(2),91-101. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-08>
- Trincherò, R. (2015). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- UNESCO. 2020. *Global education monitoring report, 2020. Inclusion and education: all means all*. Accessed December 1, 2023. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718m>
- Vannini, I. (2018). Introduzione: Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro CRESPI. In A. Asquini (ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13-24). Milano: Franco Angeli.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In C. Blackmore (ed.), *Social learning systems and communities of practice* (pp. 179-198). London: Springer.