

Gifted Education



Inclusive Didactic

PROGETTARE AMBIENTI UNIVERSITARI INCLUSIVI ATTRAVERSO L'UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

PROSPETTIVE TRASFORMATIVE PER L'INNOVAZIONE
DIDATTICA E PER IL FACULTY DEVELOPMENT

A. Fiorucci, P. Auer, F. Bocci, B. De Angelis, S. Dell'Anna, E. Ghedin,
A. Morganti, S. Pinnelli, M. Sannipoli, S. Visentin



Gifted Education



Inclusive Didactic

Diretta da / Co-directors:
Stefania Pinnelli

Comitato Scientifico / Editorial Board

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

Comitato Scientifico di referaggio / Refereed scientific committee

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

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

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

[a cura di]

Progettare ambienti universitari inclusivi attraverso l'Universal Design for Learning

Prospettive trasformative per l'innovazione didattica
e per il faculty development





Italiadomani
PIANO NAZIONALE
DI RIPRESA E RESILIENZA

Progetto PRIN 2022

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

Principal Investigator, Andrea Fiorucci (Università del Salento)

Responsabili unità scientifiche

Petra Auer (Libera Università di Bolzano)

Silvia dell’Anna (UniCampus)

Fabio Bocci (Università di Roma Tre)

Elisabetta Ghedin (Università di Padova)

Annalisa Morganti (Università di Perugia)

Acquisto effettuato con i fondi dell’unità di ricerca coordinata

Petra Auer (Libera Università di Bolzano)

Silvia dell’Anna (UniCampus)



Freie Universität Bozen
Libera Università di Bolzano
Universitt Ldia de Bulsan



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



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**



A.D. 1308
unipg
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI PERUGIA

**ROMA
TRE**
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI

ISBN volume 979-12-5568-506-7

2026 © by Pensa MultiMedia®

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

www.pensamultimedia.it

Indice

Presentazione	11
L'accessibilità nel digitale come punto di partenza verso un'università inclusiva di <i>Juan González Martínez</i>	15
1. Che cos'è l'accessibilità?	16
2. Perché dobbiamo parlare di accessibilità?	19
3. Come migliorare l'accessibilità nelle università?	20
4. Chi è responsabile dell'accessibilità nell'università?	22
5. Quando deve essere implementata l'agenda dell'accessibilità?	25

Parte I.

Universal Design for Learning e studenti non tradizionali

Chi sono i <i>non-traditional students</i>? Dalle metriche definitorie alle operazionalizzazioni contestuali per leggere bisogni e complessità della popolazione studentesca universitaria di <i>Andrea Fiorucci</i>	29
1. <i>Non-traditional students</i> : un costrutto interpretativo per riconoscere traiettorie plurali	29
2. Il riferimento "classico": i sette criteri del <i>National Center for Education Statistics</i>	34
3. I criteri interpretativi del progetto DANTE-U	36
Tra percezione di sé e percezione della didattica: evidenze empiriche su non-tradizionalità studentesca e pratiche UDL in università di <i>Andrea Fiorucci, Stefania Pinnelli, Elena Abbate, Alessia Bevilacqua</i>	43
1. Background	43
2. Finalità di ricerca	45
3. Struttura del questionario	46

4.	Analisi descrittiva del campione	50
4.1	Traiettorie scolastiche e formative	52
4.2	Carichi familiari, genitorialità e caregiving	56
4.3	Disabilità, disturbi, DSA, tecnologie assistive e plusdotazione	58
4.4	Pendolarità, fuori sede e mobilità internazionale	58
5.	Un indice descrittivo di non-tradizionalità	60
6.	Differenza descrittiva del campione	61
7.	UDL in Università: una (possibile) risposta alle esigenze dei <i>non-traditional students</i>	63
7.1	Rappresentazione e accesso ai contenuti	65
7.2	Azione, espressione e strategie di studio	67
7.3	Coinvolgimento, partecipazione e autoregolazione	69
8.	Quadro generale degli indici UDL	72
9.	Analisi inferenziale sugli indici UDL	73
9.1	Lettura inferenziale e correlazionale	77
10.	Discussione	79
11.	Conclusioni	85

Diritto allo studio e studenti *non traditional*: mappatura dei servizi in cinque atenei italiani

di *Maira Sannipoli, Giulia Moretti*

1.	Mappare: una questione metodologica	91
2.	La mappatura nazionale	93
3.	La mappatura degli Atenei coinvolti	97
4.	Convergenze e divergenze della mappatura	104
5.	Conclusioni e rilanci	110

Parte II.

Faculty development e Universal Design for Learning

Percorsi di formazione UDL per il personale accademico: una revisione della letteratura

di *Annalisa Morganti, Francesco Marsili, Silvia Dell'Anna*

1.	Introduzione	119
2.	L'inclusione a livello universitario	120
3.	Faculty development a livello universitario	122
4.	Formazione su base UDL del personale accademico: una rassegna sistematica	124
4.1	Metodo	124
4.2	Scopo e obiettivi	124
4.3	Criteri di inclusione	125
4.4	Ricerca e selezione degli articoli inclusi	126
4.5	Estrazione e codifica delle informazioni	128

5. Principali risultati	129
6. Prospettive trasformative per un'università più inclusiva e accessibile	130
7. Conclusioni	131

Esplorare l'UDL per una didattica universitaria accessibile e innovativa: proposte e linee di intervento della rete universitaria DANTE-U	137
di <i>Elisabetta Ghedin, Federica Pasqual, Simone Visentin</i>	

1. Didattica accessibile, innovativa e capacitante	137
2. Faculty Development e trasformazione sistemica della didattica universitaria	141
3. Mappare i servizi di Faculty Development: la voce degli atenei	143
4. Organizzazione, Didattica e Professionalità. Analisi e prospettive di connessione per lo sviluppo professionale	145
5. La dimensione dell'organizzazione	147
6. La dimensione della didattica	150
7. La dimensione della professionalità	153
8. Proposte e linee di intervento verso una didattica capacitante	156

Bisogni degli studenti <i>non-traditional</i> e pratiche <i>UDL-oriented</i>: il punto di vista dei docenti universitari	161
di <i>Andrea Fiorucci, Alessia Bevilacqua</i>	

1. Obiettivi e domande della ricerca	161
2. Strumenti di ricerca e procedure di analisi	163
3. I partecipanti	166
4. La percezione dei docenti sulla presenza e sui bisogni degli studenti <i>non-traditional</i>	170
5. Aderenza della didattica universitaria all'approccio UDL: cosa pensano i docenti?	172
6. Conclusioni: il bisogno di una didattica flessibile e plurale	175

Parte III.

Linee guida UDL per una didattica universitaria accessibile e inclusiva

Progettare molteplici modi di coinvolgimento	179
di <i>Andrea Fiorucci, Francesca Baccassino, Alessia Bevilacqua</i>	

1. Il coinvolgimento come dimensione fondativa dell'inclusione universitaria	179
2. Il principio UDL del Coinvolgimento nel progetto DANTE-U: basi teoriche e cornice neuroscientifica	180
2.1 Accogliere interessi e identità: il coinvolgimento come riconoscimento	182
2.2 Sostenere sforzo e perseveranza nei percorsi universitari	184
2.3 Autoregolazione emotiva e apprendimento profondo	186
3. Considerazioni conclusive: il coinvolgimento come atto pedagogico e politico	190

Il principio UDL della rappresentazione nei contesti universitari inclusivi	193
di <i>Fabio Bocci, Barbara De Angelis, Ines Guerini, Philipp Botes, Martina De Castro Andreina Orlando, Barbara Centrone, Virginia Benedetti</i>	
1. Quadro teorico di riferimento	193
2. L'Universal Design for Learning nei contesti universitari	196
3. D.A.N.T.E.-U.	199
4. L'UDL nella didattica universitaria	201
4.1 Opzioni di progettazione per la percezione e opzioni di progettazione per la lingua e i simboli	202
5. Riflessioni conclusive	206
 Progettare molteplici modi di azione ed espressione	 211
di <i>Elisabetta Ghedin, Federica Pasqual, Giulia Moretti</i>	
1. Ripensare l'università attraverso la lente della molteplicità: il ruolo dell'azione ed espressione nell'UDL	211
2. Principio di azione ed espressione	214
2.1 Fornire opzioni per l'interazione	215
2.2 Fornire opzioni per l'espressione e la comunicazione	216
2.3 Fornire opzioni per sviluppare strategie	219
3. Conclusioni	223

Parte IV. Prospettive di sviluppo e itinerari futuri

Riconfigurare l'ambiente universitario attraverso <i>UD-L</i> e <i>Disability Studies</i>	229
di <i>Fabio Bocci</i>	
1. Premessa	229
2. Aspetti prodromici e interconnessioni tra <i>UD-L</i> e <i>Disability Studies</i>	232
2.1 Due esempi di azione dal basso per universalizzare l'università e trasformare il suo ambiente	237
3. Riflessioni conclusive	240
 UDL in università: traiettorie per un orizzonte inclusivo più esteso e plurale	 247
di <i>Roberto Dainese</i>	
1. Dall'inclusione come risposta all'inclusione come anticipazione	247
2. UDL come paradigma epistemologico: oltre l'accessibilità e verso l'abitabilità dei contesti	251
3. Corpo e tempo dell'inclusione: dall'esperienza vissuta all'anticipazione educativa	254
4. Apprendimento progettato, ricerca situata e trasformativa (RST) e università come comunità generativa	257
5. Conclusioni: l'inclusione come <i>forma</i> dell'università	262

Scenari e prospettive per l'UDL in Università	265
di <i>Barbara De Angelis</i>	
1. Ambienti di apprendimento flessibili e UDL	267
2. Student voice, ricerca internazionale e barriere	269
3. Formazione dei docenti e sviluppo istituzionale	270
4. Dall'adattamento alla progettazione, verso università inclusive e flessibili	272
 Itinerari futuri tra inclusione, innovazione e formazione docente	 277
di <i>Maira Sannipoli</i>	
1. Breve premessa: l'università tra visioni e possibilità	277
2. Accogliere tutti gli studenti e tutte le studentesse come giovani adulti	279
3. Per una nuova idea di compensazione	282
4. Dal dare un servizio al farsi servizio	284
5. Per una responsabilità condivisa: la formazione come antidoto alla scorciatoia degli eventi umani	285
 Modelli di faculty development e qualità della didattica in tre sistemi universitari europei: un'analisi comparata delle traiettorie evolutive e di sviluppo	 291
di <i>Andrea Fiorucci, Emilio Crisol Moya, Francesca Davoli, Jerzy Kochanowicz, Berta Vila-Saborit</i>	
1. Prospettive internazionali del faculty development nei sistemi universitari contemporanei	291
2. La prospettiva della WSB University, Dąbrowa Górnicza, Polonia	296
3. La prospettiva della Universidad de Granada, Spagna	298
4. La prospettiva dell'Università di Vic - Università Centrale della Catalogna	300
5. Una lettura comparata dei modelli di faculty development internazionali	302

Progettare molteplici modi di coinvolgimento

Andrea Fiorucci, Francesca Baccassino

(Università del Salento)

Alessia Bevilacqua

(Università degli Studi di Macerata)

1. Il coinvolgimento come dimensione fondativa dell'inclusione universitaria

Nei contesti universitari, il coinvolgimento delle studentesse e degli studenti rappresenta una dimensione centrale dell'esperienza educativa, poiché influisce direttamente sul modo in cui ciascuno entra in relazione con i contenuti di apprendimento, i percorsi formativi, le attività proposte e la comunità accademica nel suo complesso. Esso non si limita all'interesse verso la disciplina o alla volontà di studiare, ma comprende aspetti più ampi legati alla motivazione, alla partecipazione attiva, al senso di appartenenza e alla qualità dei legami instaurati con docenti e colleghi; tali elementi possono essere considerati correlati al senso di "affezione" al percorso accademico (Da Re & Bonelli, 2024). Il coinvolgimento riflette inoltre la significatività e il valore percepito del proprio percorso formativo. Si tratta di riconoscere la soggettività dello studente, unico nella sua identità, nei suoi interessi, nei suoi vissuti e nelle traiettorie di vita, conducendolo a trovare quello che Ken Robinson (2009) definisce il suo "elemento" cioè l'allineamento tra passione, interesse autentico e predisposizione individuale che emerge in un contesto consapevole e abilitante che ne consente l'espressione e lo sviluppo.

Cavanagh (2019) definisce il concetto di *engagement* come il primo passo per l'apprendimento, evidenziandone il valore formativo, mentre Salas Pilco e collaboratori (2022) lo interpretano come lo "sforzo" che gli studenti investono nelle attività di apprendimento, sottolineando la dimensione attiva e personale dell'impegno. L'*engagement*, l'affezione e la motivazione costituiscono dunque un costrutto complesso, attorno al quale ruotano dimensioni personali, contestuali e

comportamentali che possono alimentare o spegnere l'interesse nel percorso formativo (Da Re & Bonelli, 2024; Donham et al., 2022; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004).

Trasponendo questo concetto all'interno della cornice culturale e operativa dell'*Universal Design for Learning*, emerge come il coinvolgimento non sia una variabile statica e individuale, ma il risultato di un'interazione complessa tra l'unicità dello studente e le condizioni offerte dall'ambiente di apprendimento. In quest'ottica, l'esperienza universitaria non può essere ridotta a un processo puramente cognitivo, ma va considerata come un percorso che intreccia dimensioni affettive, relazionali e identitarie.

Numerosi studi evidenziano come livelli elevati di coinvolgimento siano associati a esiti formativi positivi, tra cui maggiore probabilità di successo accademico, continuità nei percorsi universitari e riduzione del rischio di abbandono (Kahu, 2013; Kuh, 2009; Tinto, 2012). Parallelamente, il coinvolgimento contribuisce significativamente al benessere degli studenti, favorendo un investimento consapevole nel proprio percorso di formazione e sostenendo la capacità di affrontare le difficoltà incontrate durante il percorso accademico (Kahu & Nelson, 2018; Schaufeli et al., 2002). Un ambiente universitario che promuove il senso di appartenenza e inclusione rafforza inoltre le relazioni positive con docenti e pari, creando le condizioni per una partecipazione più attiva e significativa (Strayhorn, 2019; Hausmann et al., 2007).

In quest'ottica, progettare intenzionalmente gli ambienti di apprendimento e le sequenze didattiche significa considerare le dinamiche personali e contestuali, così come fattori specifici dell'esperienza formativa, quali il tipo di insegnamento, i metodi didattici, la composizione del gruppo dei pari, le opinioni della famiglia e le aspettative degli studenti (Da Re & Bonelli, 2024). Al contrario, una progettazione non intenzionale di obiettivi, attività, tempi e percorsi può determinare disinvestimento e scarsa partecipazione, fenomeni spesso interpretati erroneamente come mancanza di interesse o impegno, ma che in realtà riflettono assetti didattici poco attenti a valorizzare l'unicità dello studente.

2. Il principio UDL del Coinvolgimento nel progetto DANTE-U: basi teoriche e cornice neuroscientifica

Considerando la funzione strategica del coinvolgimento nel rendere l'esperienza di apprendimento significativa e motivante per una popolazione di studenti uni-

versitari sempre più eterogenea, il progetto DANTE-U prende avvio dal framework teorico e neuroscientifico dell'*Universal Design for Learning*, col fine di adattare sistematicamente il principio del coinvolgimento al contesto universitario, tenendo conto della specificità accademica sia sul piano organizzativo sia su quello didattico (CAST, 2018; Savia, 2016).

Nel quadro dell'*Universal Design for Learning*, il principio del Coinvolgimento rappresenta una dimensione fondativa della progettazione didattica inclusiva e riguarda, in modo specifico, il *perché* dell'apprendere (Murawski & Scott, 2021). Il framework UDL elaborato dal CAST riconosce, infatti, che la dimensione affettiva costituisce un elemento cruciale del processo di apprendimento, in quanto sostiene la motivazione e l'impegno degli studenti, aspetti questi puramente individuali in quanto differiscono marcatamente rispetto a ciò che accende l'entusiasmo per l'apprendimento.

Anche le neuroscienze riconoscono il ruolo centrale delle cosiddette reti affettive del cervello, in particolare delle aree mediali della corteccia prefrontale, che si attivano quando viene stabilita una connessione significativa tra i contenuti di apprendimento proposti e ciò che per lo studente conta realmente, sostenendo l'interesse e la perseveranza nel compito (*ibidem*).

Nel quadro di DANTE-U, coerentemente con il framework dell'UDL, il coinvolgimento viene, quindi, concepito come una dimensione strutturale e intenzionale della progettazione didattica, da integrare fin dalle fasi iniziali di definizione degli obiettivi di apprendimento, delle metodologie, delle attività e delle modalità di valutazione. Il progetto promuove una visione del coinvolgimento che mira a restituire *agency* a studentesse e studenti, consentendo loro di essere attori attivi del loro processo di apprendimento. Ciò implica, per i docenti universitari, la capacità di anticipare e prevenire possibili barriere ambientali, di creare opzioni significative e di riconoscere la ricchezza dell'eterogeneità umana come consuetudine e non come eccezione. Come esprime efficacemente la metafora utilizzata dal CAST "quando un fiore non sboccia, tu poni aggiustamenti nell'ambiente in cui sta crescendo, e non nel fiore".

In questa prospettiva, le linee guida sviluppate nel progetto DANTE-U orientano la progettazione didattica universitaria verso ambienti di apprendimento capaci di sostenere la motivazione e l'impegno nel tempo, valorizzando interessi e identità, promuovendo il senso di appartenenza, coltivando un clima emotivamente sicuro e affrontando in modo intenzionale pregiudizi, minacce e distrazioni che possono ostacolare la partecipazione attiva, al fine di promuovere equità, partecipazione e successo formativo nei contesti accademici contemporanei.

2.1 Accogliere interessi e identità: il coinvolgimento come riconoscimento

Uno degli step previsti dal progetto DANTE-U era proprio quello di adattare le linee guida elaborate dal CAST alla didattica universitaria, avvicinandole quindi alle specificità pedagogiche, organizzative e culturali dei contesti accademici.

Nel processo di adattamento del principio del coinvolgimento dell'*Universal Design for Learning* alla didattica universitaria, il gruppo di ricerca dell'Università del Salento ha posto l'attenzione sul riconoscimento e sulla valorizzazione degli interessi e delle identità delle studentesse e degli studenti, considerando, in coerenza con il framework UDL, che gli elementi capaci di attrarre e sostenere la motivazione non siano né omogenei né statici, ma differiscano significativamente da persona a persona e possano evolvere nel tempo (Savia, 2016). Cultura, genere, etnia, lingua, specificità di funzionamento e condizioni di contesto incidono, infatti, sul modo in cui ciascun soggetto si rapporta all'apprendimento, attribuisce valore alle attività proposte e costruisce il proprio senso di appartenenza all'ambiente universitario.

In questa prospettiva, accogliere interessi e identità significa riconoscere la variabilità come norma, evitando modelli didattici implicitamente costruiti su uno studente "medio" (Graham, Woodfield & Harrison, 2013).

Un primo asse di adattamento del principio del coinvolgimento ha riguardato l'ottimizzazione della scelta individuale e dell'autonomia. Le linee guida DANTE-U evidenziano come l'offerta di opzioni differenziate in relazione ai contenuti, agli strumenti, alle modalità di valutazione e alla gestione dei tempi possa favorire la motivazione degli studenti e sostenere un investimento più consapevole e intenzionale nel percorso formativo. Sul piano operativo, tale orientamento si traduce, ad esempio, nella previsione di una pluralità di modalità valutative – quali prove scritte, presentazioni interattive ed esami orali – in grado di rispondere a differenti stili e preferenze di apprendimento; nella messa a disposizione di materiali eterogenei, tra cui articoli scientifici, presentazioni, risorse audiovisive e rappresentazioni grafiche; nonché nella possibilità per le studentesse e gli studenti di scegliere le modalità attraverso cui presentare e condividere il lavoro svolto, ad esempio mediante video, podcast, report o presentazioni digitali.

La valorizzazione dell'autonomia viene, inoltre, declinata attraverso pratiche di flessibilità responsabile, quali la possibilità di definire scadenze personalizzate per attività intermedie e prove valutative, purché tali scelte risultino coerenti con il raggiungimento degli obiettivi formativi finali.

Un esempio emblematico riguarda la consegna di elaborati entro finestre tem-

porali estese all'interno delle quali lo studente può scegliere la data più funzionale alla propria organizzazione personale. Analogamente, le linee guida prevedono l'uso di griglie di autovalutazione che consentano agli studenti di monitorare i propri progressi rispetto a obiettivi di apprendimento a breve termine, favorendo lo sviluppo di competenze di autoregolazione e apprendimento auto-diretto.

Un secondo asse di adattamento ha riguardato l'ottimizzazione della pertinenza, del valore e dell'autenticità delle esperienze di apprendimento. Le linee guida DANTE-U rispondono in modo esplicito a uno degli interrogativi più frequenti tra la popolazione studentesca universitaria: "Quello che sto studiando mi interessa? Sarà utile nel mondo del lavoro e nella vita quotidiana?", riconoscendo come la percezione di distanza tra formazione accademica, interessi personali ed esigenze professionali possa incidere negativamente sul coinvolgimento e sulla persistenza degli studi. In questo senso, il progetto promuove l'integrazione di attività pratiche come percorsi di *project-based learning*, attività di *problem solving* basate su casi reali o verosimili, simulazioni e tirocini anche in ambienti virtuali, capaci di mettere in relazione saperi teorici e contesti applicativi.

Altri esempi concreti includono anche attività di ricerca autentica su temi di attualità, nelle quali gli studenti raccolgono testimonianze dirette attraverso interviste a membri della comunità, lavoratori o attivisti locali, oppure la proposta di scenari-problema che riproducono situazioni critiche potenzialmente riscontrabili nel futuro professionale. Ulteriori strategie includono l'organizzazione di incontri con altri studenti, la costruzione di reti di collaborazione con enti territoriali e la realizzazione di attività didattiche in contesti non tradizionali – quali biblioteche, musei, archivi e scuole – con l'obiettivo di rafforzare il legame tra apprendimento accademico e vita reale.

Un ambito significativo di adattamento del principio del coinvolgimento riguarda la scelta di coltivare in modo intenzionale la gioia e il piacere dell'apprendimento nei contesti universitari. Le linee guida DANTE-U riconoscono come il divertimento, inteso come esperienza positiva e coinvolgente, possa sostenere la motivazione e favorire lo sviluppo di competenze trasversali quali la creatività, la collaborazione e il *problem solving*. In questa prospettiva, vengono promosse pratiche didattiche che introducono elementi ludici ed esperienziali, come la *gamification*, l'impiego di sfide e missioni settimanali, i laboratori, le simulazioni e le *escape room* educative, integrate da momenti di restituzione e condivisione dei risultati attraverso mostre digitali, presentazioni creative o "gallerie dei successi" non competitive. Anche attività apparentemente informali, quali la creazione di *meme* o vignette ironiche su concetti teorici, l'uso dell'allobiografia o l'intro-

duzione di pause attive durante le lezioni, sono interpretate come strategie legittime per sostenere il coinvolgimento e rafforzare il senso di comunità.

Infine, il progetto DANTE-U ha esteso il principio UDL del Coinvolgimento includendo in modo esplicito la necessità di affrontare pregiudizi, minacce e distrazioni che possono ostacolare la partecipazione attiva degli studenti. Le linee guida pongono particolare attenzione alla costruzione di ambienti emotivamente sicuri, in cui ciascun studente possa sentirsi valorizzato e incoraggiato a esprimere le proprie opinioni. Ciò si traduce, ad esempio, nell'uso di un linguaggio rispettoso e culturalmente sensibile, nella strutturazione chiara delle lezioni, nella condivisione anticipata di calendarizzazioni e criteri di valutazione, e nella possibilità di segnalare in forma anonima eventuali episodi di discriminazione. Inoltre, attività quali *role-playing*, esercizi di scrittura riflessiva, discussioni guidate sulla decostruzione dei bias e pratiche di revisione collettiva degli errori vengono proposte come strumenti educativi per affrontare stereotipi e meccanismi di esclusione, promuovendo al contempo il coinvolgimento e la partecipazione attiva secondo il framework UDL.

2.2 Sostenere sforzo e perseveranza nei percorsi universitari

All'interno delle linee guida DANTE-U, sostenere lo sforzo e la perseveranza implica innanzitutto chiarire il significato e lo scopo degli obiettivi di apprendimento.

Numerosi studi indicano come il sostegno strutturato alla motivazione e alla perseveranza sia cruciale per il successo accademico degli studenti universitari, riducendo il rischio di abbandono e favorendo un impegno costante nello studio (Tinto, 1993; Zimmerman, 2002). In particolare, strategie come la definizione chiara di obiettivi, la suddivisione del lavoro in tappe gestibili e il feedback formativo continuo sono risultate efficaci nel promuovere la resilienza e l'autoregolazione nello studio universitario.

Il progetto ha tradotto questo principio in indicazioni volte a rendere espliciti, comprensibili e significativi gli obiettivi del corso e delle singole attività, collegandoli alle esperienze di vita degli studenti, a casi di studio, a ricerche *evidence-based* e a scenari professionali concreti. In questa prospettiva, i contenuti non restano astratti o legati alla mera memorizzazione di informazioni, ma diventano strumenti per costruire conoscenze utilizzabili e trasferibili. Presentare gli obiettivi in modo chiaro e accessibile, aprire le lezioni con un riepilogo che ne espliciti la

rilevanza, scomporre traguardi complessi in obiettivi intermedi e monitorabili costituiscono strategie centrali per sostenere la motivazione e la continuità dell'impegno.

Un esempio emblematico riguarda la progettazione di lavori finali o *project work* nei quali il docente introduce l'attività chiedendo agli studenti di ideare una soluzione innovativa a un bisogno reale, chiarendo fin dall'inizio l'obiettivo complessivo e suddividendolo in obiettivi settimanali visualizzati su una bacheca digitale. In questo modo, gli studenti sono accompagnati a riflettere su come la propria idea possa integrarsi nei contesti d'uso reali, mentre feedback costanti e momenti di confronto permettono di sostenere lo sforzo lungo l'intero percorso. Analogamente, l'uso di diari di apprendimento, portfolio, dashboard di progresso e strumenti digitali di monitoraggio consente agli studenti di rendere visibili i propri avanzamenti, rafforzando la percezione di efficacia e la capacità di autoregolazione.

Un secondo asse di adattamento riguarda l'ottimizzazione dell'equilibrio tra sfida e supporto. Le linee guida DANTE-U recepiscono pienamente l'idea, propria dell'UDL, secondo cui le sfide accademiche possono costituire un potente motore motivazionale solo se adeguatamente bilanciate da forme di supporto. Gli studenti differiscono, infatti, nel modo in cui reagiscono alla complessità dei compiti, alla competizione e all'incertezza, rendendo necessaria la progettazione di percorsi didattici flessibili che consentano livelli di sfida progressivi. In questa direzione, il progetto promuove l'uso di feedback immediati e orientati all'azione, focalizzati su un locus esterno e modificabile, che sottolineino il ruolo dell'impegno e delle strategie adottate piuttosto che attribuire il successo o l'insuccesso a presunte capacità innate.

Esempi concreti includono la suddivisione di elaborati complessi in fasi con feedback intermedi, la proposta di attività con gradi di difficoltà crescente, tra cui gli studenti possono scegliere, l'offerta di materiali di approfondimento facoltativi per chi desidera cimentarsi in sfide più complesse, nonché l'integrazione di strategie didattiche sfidanti come debate, simulazioni, narrazioni interattive, escape room educative o hackathon accademici. Anche la valorizzazione di modelli di perseveranza attraverso testimonianze di professionisti o studenti che raccontano le difficoltà affrontate nel proprio percorso può essere una strategia per sostenere la resilienza accademica.

Un elemento centrale nel sostegno allo sforzo riguarda la promozione della collaborazione e dell'interdipendenza positiva. Nel progetto DANTE-U, l'apprendimento collaborativo è considerato una leva fondamentale per sostenere

l'impegno, stimolare il pensiero critico e favorire la costruzione di conoscenza condivisa. Le linee guida suggeriscono l'impiego di strategie strutturate di *cooperative learning*, come *Jigsaw*, *Think-Pair-Share* o *Group Investigation*, che richiedono il contributo attivo di tutti i membri del gruppo e prevedono ruoli specifici, promuovendo responsabilità e impegno condivisi. Altre attività, quali il *debate*, il *project-based learning*, il *problem-based learning* e il *peer tutoring* tra studenti di diversi anni accademici, contribuiscono a rafforzare il senso di appartenenza e il supporto reciproco, elementi chiave per la perseveranza negli studi universitari.

Accanto alla dimensione collaborativa, DANTE-U pone particolare attenzione alla costruzione di un autentico senso di comunità di apprendimento. Sostenere lo sforzo significa creare ambienti in cui gli studenti si sentano valorizzati e supportati. In quest'ottica, le linee guida propongono pratiche quali consuetudini di inizio lezione, routine didattiche stabili, momenti di riflessione condivisa, attività di *team building* e spazi di confronto, sia fisici sia virtuali. L'integrazione di eventi culturali, iniziative di impegno sociale, servizi di orientamento e tutorato, insieme alla presenza di docenti di riferimento per specifiche aree, contribuisce a rafforzare il legame tra studenti e istituzione, sostenendo la continuità dell'impegno nel tempo.

Infine, un ruolo cruciale nel sostegno allo sforzo e alla perseveranza è attribuito ai feedback orientati all'azione. Nel progetto DANTE-U, la valutazione viene concepita come parte integrante del processo di apprendimento e non come momento isolato o meramente sommativo. Fornire feedback frequenti, tempestivi, pertinenti e costruttivi consente di guidare gli studenti nel miglioramento continuo, enfatizzando lo sforzo, la pratica e l'uso consapevole di strategie efficaci. L'uso di rubriche chiare, commenti puntuali su documenti condivisi, feedback orali o registrazioni vocali, domande guida e pratiche di auto-valutazione e peer feedback rappresenta una traduzione concreta di questo principio, orientata a sostenere la motivazione e la perseveranza nel lungo periodo.

2.3 Autoregolazione emotiva e apprendimento profondo

All'interno delle linee guida DANTE-U, la gestione delle emozioni viene connessa in modo diretto al costrutto dell'autoregolazione, cruciale per il successo universitario e per l'apprendimento profondo (Zimmerman, 2002). L'autoregolazione riguarda la capacità di gestire autonomamente l'apprendimento, di stabilire obiettivi chiari e di sviluppare la motivazione necessaria per raggiungerli; essa consente

inoltre di sperimentare un senso di autoefficacia che permette allo studente di percepirsi come parte attiva del proprio percorso di formazione. In questo quadro, il progetto assume come prioritario il lavoro sulle aspettative, sulle convinzioni e sulle motivazioni, poiché l'impegno nel compito e la possibilità di divenire "studente esperto" dipendono anche dalla possibilità di riconoscere ciò che motiva, sia intrinsecamente sia estrinsecamente, e di costruire un rapporto più consapevole tra obiettivi, sforzo e risultati (Biggs, 1999).

Un primo nucleo di adattamento operativo riguarda dunque la necessità di riconoscere aspettative, convinzioni e motivazioni, sostenendo gli studenti nei momenti di frustrazione e di ansia e spronandoli a sviluppare fiducia in sé stessi. Le linee guida DANTE-U evidenziano che, se da un lato è fondamentale nutrire aspettative alte e positive sul raggiungimento degli obiettivi, dall'altro è altrettanto importante accompagnare gli studenti nel riconoscimento delle difficoltà e nella gestione delle emozioni che le accompagnano. A tal fine, il progetto propone l'utilizzo di strumenti organizzativi e motivazionali (prompt, promemoria, guide, rubriche, checklist) utili a gestire l'ansia nelle situazioni di sfida, prolungare i tempi di concentrazione, stimolare l'autoriflessione e prevenire frustrazioni. In questa direzione, risultano coerenti anche le indicazioni relative alla possibilità di attivare tutorato o mentoring per accompagnare gli studenti nella definizione di obiettivi personali realistici, che tengano conto di punti di forza e aree di miglioramento.

Esempi concreti, in linea con le linee guida, includono percorsi in cui gli studenti sviluppano un progetto pratico legato a un'esigenza reale dell'Ateneo e, già nella fase iniziale, compilano un questionario di autovalutazione su competenze, aspettative e possibili difficoltà. Il docente mette a disposizione checklist e rubriche per guidare il processo, aiutando a suddividere il compito in obiettivi concreti e raggiungibili; lungo il percorso, gli studenti riflettono sui progressi attraverso un diario di apprendimento e ricevono feedback personalizzati, mentre sessioni di peer mentoring consentono il confronto su sfide comuni e strategie di superamento. In modo complementare, le linee guida suggeriscono di rendere disponibili risorse pratiche, come video, articoli o sessioni di consulenza, per gestire ansia da esame e procrastinazione, includendo tecniche di gestione del tempo, riduzione dello stress e promozione dell'autodisciplina; oppure di proporre attività simbolico-riflessive, come la lettera al proprio "io futuro" o una sessione di "vision board", in cui gli studenti rappresentano graficamente obiettivi accademici e professionali, sostenendo così motivazione e orientamento.

Un secondo nucleo riguarda lo sviluppo della consapevolezza di sé e degli altri, assumendo che il coinvolgimento universitario sia influenzato da variabili esisten-

ziali, personali e sociali che attraversano la vita degli studenti. In questo quadro, il progetto DANTE-U insiste sulla costruzione di un ambiente orientato alla prosocialità e alla sicurezza psicologica, capace di supportare lo sviluppo della consapevolezza sociale, aiutando gli studenti a comprendere punti di vista differenti, rispettare diversità culturali e creare spazi sicuri per ogni identità. Le linee guida evidenziano l'importanza di offrire agli studenti opportunità per riconoscere, gestire ed elaborare le emozioni, riflettendo sui propri punti di forza e sulle sfide incontrate. A tal fine, possono essere utilizzati strumenti di autoregolazione emotiva – come promemoria, modelli e checklist – che supportino la scelta di strategie adattive per affrontare sia eventi esterni, quali l'ansia sociale, sia processi interni, come l'ansia o la ruminazione.

In questa prospettiva rientrano anche attività volte a promuovere la riflessione sulle interazioni sociali e l'apprezzamento delle risorse personali, culturali e linguistiche proprie e altrui, ad esempio attraverso iniziative come la “mostra di autoritratti e delle storie personali” o la creazione di spazi di dialogo e gruppi di affinità.

Altre indicazioni prevedono l'uso di simulazioni di scenari accademici o professionali per lavorare sulla capacità di adattamento e sulla gestione emotiva, la proposta di *role playing*, oppure momenti di *mindfulness* prima o dopo l'attività da svolgere. Anche l'introduzione di figure di accompagnamento alla crescita personale, come il *life coaching* universitario, viene presentata come opzione organizzativa coerente con l'obiettivo di sostenere consapevolezza, autoregolazione e benessere.

Un terzo nucleo, strettamente connesso all'apprendimento profondo, riguarda la promozione della riflessione individuale e collettiva come dispositivo metacognitivo ed emotivo. Le linee guida DANTE-U sottolineano che, per molti studenti, il solo fatto di riconoscere di stare facendo progressi verso un obiettivo è altamente motivante; al contrario, la perdita di motivazione è spesso legata alla mancanza di supporto per chi non riesce a riconoscere i progressi individuali o collettivi. Per questo motivo, il progetto propone di offrire modelli e supporti di diverse tecniche di autovalutazione, così che gli studenti possano identificarle e scegliere quelle ottimali: liste di controllo, strumenti di visualizzazione dei feedback, tracciabilità dei progressi, ricevimenti individuali e di gruppo orientati alla riflessione su difficoltà, progressi e obiettivi, scrittura di diari riflessivi, peer feedback strutturato, focus group tematici.

Esempi coerenti con questa impostazione includono attività in cui gli studenti esplorano un concetto complesso tracciando i propri progressi (difficoltà iniziali,

conoscenze acquisite, aspetti da approfondire) e condividendo poi l'esperienza in gruppo, con feedback del docente; oppure l'uso di checklist pre-consegna per autovalutare la qualità di un elaborato; oppure ancora la produzione di brevi episodi podcast nei quali gli studenti raccontano momenti significativi del proprio percorso universitario, difficoltà, successi e crescita personale, rendendo l'esperienza riflessiva anche una risorsa condivisa.

Infine, un quarto nucleo di adattamento riguarda la scelta di coltivare empatia e competenze di gestione del conflitto attraverso un approccio esplicitamente educativo alle relazioni, con un'attenzione specifica all'analisi dell'errore come occasione di apprendimento profondo. Le linee guida DANTE-U richiamano le *restorative practices* come cornice che pone le relazioni al centro dell'apprendimento e del benessere del contesto universitario, promuovendo dialogo, responsabilizzazione, comunicazione non violenta, senso di sicurezza e comunità. In questa prospettiva, l'errore – inclusi quelli legati a comportamenti disfunzionali o a violazioni delle norme accademiche – viene considerato un'opportunità di riflessione guidata, non finalizzata unicamente alla “riparazione del danno”, ma anche allo sviluppo di competenze socio-emotive fondamentali, quali empatia, assertività, autoefficacia, cooperazione, resilienza e gestione dello stress.

Le linee guida propongono esempi concreti di tale approccio: uno studente che manifesta in maniera aggressiva il proprio disagio per una valutazione percepita come ingiusta può essere accompagnato attraverso una revisione con feedback dettagliato e la definizione di modalità costruttive di espressione; analogamente, casi di plagio possono essere affrontati mediante un colloquio *restorative*, finalizzato a comprendere le motivazioni sottostanti – come pressione accademica, difficoltà nella gestione del tempo o scarsa conoscenza delle norme di citazione – e a individuare soluzioni riparative, come la riscrittura dell'elaborato e la partecipazione a workshop sulla corretta citazione.

Analogamente, le dinamiche di esclusione nei gruppi di lavoro – ad esempio una studentessa Erasmus non coinvolta per barriere linguistiche – vengono affrontate mediante riunioni restorative che promuovono soluzioni concrete (alternanza di lingue, assegnazione di ruoli inclusivi, incontri interculturali). Il ricorso a *circle time*, mediazione tra pari, laboratori di cinema e teatro, scrittura riflessiva anonima o “cartoline emotive” su conflitti ed errori costituisce, in questo quadro, un repertorio coerente per integrare dimensione emotiva, autoregolazione e apprendimento profondo.

3. Considerazioni conclusive: il coinvolgimento come atto pedagogico e politico

Il contributo ha evidenziato come il coinvolgimento rappresenti una dimensione strutturale e fondativa dell'esperienza universitaria, che si realizza nell'interazione tra soggettività e ambiente, tra traiettorie personali e scelte progettuali. Accogliere interessi e identità, sostenere lo sforzo e la perseveranza, promuovere l'autoregolazione emotiva e la riflessione metacognitiva significa riconoscere che l'apprendimento universitario è un processo complesso, in cui dimensioni cognitive, affettive, relazionali e identitarie si intrecciano reciprocamente.

Le linee guida DANTE-U mostrano come una progettazione intenzionale del coinvolgimento permetta di superare modelli didattici implicitamente fondati su uno studente "tradizionale", assumendo la variabilità come precursore del successo formativo e del benessere. Sentirsi coinvolti significa dare valore e significato al proprio percorso di studio, percepire un senso di appartenenza alla comunità accademica, impegnarsi attivamente e perseverare.

La letteratura concorda sul fatto che studenti maggiormente "*engaged*", motivati e attivi nel proprio percorso hanno maggiori probabilità di successo accademico, con effetti positivi sulla soddisfazione, sulla *student retention* e sul contrasto al *drop-out* (Nelson et al., 2012). Il senso di appartenenza e di inclusione nel contesto universitario favorisce la concentrazione di energie sul percorso di studio, sostiene la motivazione nell'affrontare le difficoltà e facilita la costruzione di relazioni positive con i diversi attori dell'istituzione. In questa prospettiva, l'impegno può essere considerato una manifestazione "esteriore" della motivazione, mentre la partecipazione non si limita alla semplice presenza fisica, ma implica sentirsi ed essere parte attiva del contesto, contribuendo concretamente alla vita accademica e influenzando positivamente la qualità del percorso formativo e i risultati raggiunti (Montelongo, 2002).

Opportunità extra-curricolari positive rafforzano ulteriormente la motivazione verso l'esperienza universitaria, stimolando un impegno più attento e consapevole sugli obiettivi di apprendimento, con ricadute dirette sull'*engagement* e sulla partecipazione nel contesto accademico. In questo quadro, la promozione del senso di appartenenza risulta centrale per la "fidelizzazione" degli studenti verso l'istituzione e per il successo accademico, consolidando l'affezione e la partecipazione attiva e favorendo il pieno coinvolgimento nel percorso universitario. Studenti più motivati e impegnati si sentiranno infatti più parte dell'istituzione, rispetto a chi vive con minore coinvolgimento l'esperienza accademica (Da Re & Bonelli, 2024).

Assumere il coinvolgimento come principio guida implica, dunque, una presa di posizione che trascende il piano metodologico, assumendo una valenza pedagogico-politica: docenti e attori del contesto accademico hanno la responsabilità di produrre quotidianamente opportunità che favoriscano partecipazione, motivazione e senso di appartenenza, trasformando il coinvolgimento in una scelta intenzionale e strutturale della progettazione universitaria.

Riferimenti bibliografici

- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (2nd ed.). Buckingham: Open University Press.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines, Version 2.2*. Wakefield, MA: CAST. <http://udlguidelines.cast.org>
- Cavanagh, S. R. (2019). How to make your teaching more engaging. *The Chronicle of Higher Education*, 17, 1-27.
- Da Re, L., & Bonelli, R. (2024). Disaffezione alla partecipazione e all'engagement universitario. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(28 (supplemento)), 112-126.
- Donham, C., Pohan, E., Menke, P., & Kranzfelder, M. (2022). Increasing student engagement through course attributes, community, and classroom technology: Lessons from the pandemic. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 23, 1-6.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 18, 4-14.
- Hausmann, L. R., Schofield, J. W., & Woods, R. L. (2007). Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and White first-year college students. *Research in higher education*, 48(7), 803-839.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in higher education*, 38(5), 758-773.
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher education research & development*, 37(1), 58-71.
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of college student development*, 50(6), 683-706.
- Montelongo, R. (2002). Student participation in college student organizations: A review of literature. *Journal of the Student Personnel Association at Indiana University*, 50-63.

- Murawski, W.W. & Scott, K.L. (a cura di) (2021), *Universal Design for Learning in pratica strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo* (Ed. italiana a cura di S. Dell'Anna), Trento: Erickson, pp. 310.
- Nelson, K. J., Quinn, C., Marrington, A., & Clarke, J. A. (2012). Good practice for enhancing the engagement and success of commencing students. *Higher Education*, 63(1), 83-96.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2009). *The element: How finding your passion changes everything*. Penguin.
- Salas Pilco, S. Z., Yang, Y., & Zhang, Z. (2022). Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID 19 pandemic: A systematic review. *British journal of educational technology*, 53(3), 593-619.
- Savia, E. (2016). Student engagement and motivation in higher education: The role of personalized learning approaches. *Journal of Educational Research and Practice*, 6(1), 45-61.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481.
- Strayhorn, T. L. (2018). College students' sense of belonging: A key to educational success for all students. Routledge.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.