



Gruppo di lavoro sulle tecniche
di insegnamento e di apprendimento

<https://riviste.unige.it/index.php/glia/index>

ISSN 2975-0075

N° 2- Anno 2024
pp. 86-105

Le diverse competenze per lo sviluppo dell'accessibilità nella didattica

Un corso e-learning per i docenti UniGe

Cristina CANDITO¹, Rita CERSOSIMO¹, Sara GARBARINO¹, Michele
MASINI¹, Marina PERELLI¹, Ludovico SASSARINI¹, Giulia STAGGINI¹,
Mirella ZANOBINI¹,

1 Università di Genova, Genova (GE), cristina.candito@unige.it

Open Access article distributed under CC BY-NC-ND 4.0
Copyright © Genova University Press

Abstract

Nel presente contributo si descrive un'attività svolta all'interno del Gruppo di Lavoro sulle tecniche di Insegnamento e di Apprendimento (GLIA) dell'Università di Genova (UniGe). Si tratta di un corso in modalità e-learning asincrona corredato da video e test sulle tematiche di accessibilità e inclusione. L'obiettivo è quello di migliorare la didattica rivolta alle persone con disabilità o con DSA attraverso l'attenzione alle loro reali esigenze e la condivisione di contenuti teorici, di tecniche e strumenti didattici. Nel corso vengono proposti contenuti sotto forma di brevi video per rendere la comunicazione più diretta. Si intende, infatti, allargare la discussione dal GLIA, fino a raggiungere il maggior numero di persone possibile della comunità UniGe, dai docenti al personale. Il lavoro è stato svolto da un gruppo eterogeneo composto da docenti, *instructional designer*, membri del Settore servizi per l'inclusione degli studenti con disabilità e con DSA, componenti del servizio e-learning di Ateneo, e da *PhD candidate*. Al termine del contributo, si presentano i promettenti risultati delle prime fasi di test del corso precedenti al rilascio.

Keywords

Accessibilità, inclusione, e-learning, didattica universitaria, DSA, disabilità.

Introduzione

Nel 2022, l'ANVUR, l'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca, ha pubblicato un rapporto sulla presenza di studenti con disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e altri Bisogni Educativi Speciali (BES) nell'istruzione superiore nell'anno accademico 2019-2020. Una premessa importante è che i dati raccolti non corrispondono al numero effettivo di studenti con BES iscritti alle

università italiane, per diversi motivi: studentesse e studenti possono decidere di non presentare il certificato di disabilità o disturbi dell'apprendimento, rinunciando ai loro diritti relativi alle tasse e al supporto educativo previsti dalla legge italiana; studentesse e studenti possono decidere di presentare il certificato di disabilità o disturbi dell'apprendimento, ma di non sfruttare le misure di supporto loro fornite; a parte le disabilità certificate e i disturbi specifici dell'apprendimento, gli altri BES - svantaggio economico, diverso background culturale e situazioni critiche sociali - non possono essere certificati e misurati (ANVUR, 2022). Nonostante ciò, 90 università hanno risposto al questionario dell'ANVUR riguardo al numero, alle caratteristiche e all'apprendimento degli studenti con BES. Nel 2019-2020, gli studenti con disabilità e DSA che hanno presentato un certificato e si sono iscritti a un'università erano 36816, il 2,13% del numero totale di iscrizioni. Le statistiche confermano che sia studentesse e studenti con disabilità che con DSA sono aumentati in modo esponenziale negli ultimi 20 anni. Gli studenti con disabilità, infatti, sono quadruplicati; gli studenti con disturbi dell'apprendimento sono passati dallo 0,10% nel 2011-2012 a oltre l'1,40% del numero totale di studenti nel 2019-2020.

Nonostante l'aumento del numero di studenti con disabilità e DSA che accedono all'istruzione universitaria, dimostrando che le politiche di Educazione Inclusiva hanno raggiunto il loro obiettivo, la burocrazia, l'amministrazione e il personale docente non riescono talvolta a rispondere alle esigenze di questa categoria di studenti (Cardinaletti, 2018).

1. Premessa istituzionale

Il GLIA (Gruppo di lavoro sulle tecniche di insegnamento e di apprendimento) dell'Università di Genova, in linea con i propri obiettivi di sviluppo dell'innovazione didattica e di formazione continua dei docenti, ha ritenuto opportuno sviluppare un corso di formazione per docenti, ricercatori, e personale tecnico-amministrativo proprio sui temi dell'inclusività e dell'accessibilità, così da fornire le basi teorico-pratiche per sensibilizzare al cambiamento di prospettiva

nell'approccio didattico rispetto agli studenti e alle studentesse con disabilità e DSA.

Lo scopo è quello di coinvolgere il maggior numero di persone possibile della comunità UniGe, dai docenti al personale, attraverso l'impiego di un linguaggio diretto offerto attraverso il formato delle video-pillole. Il lavoro è stato svolto da un gruppo eterogeneo composto da docenti, *instructional designer*, membri del Settore servizi per l'inclusione degli studenti con disabilità e con DSA, componenti del servizio e-learning di Ateneo, e da *PhD candidate*.

La proposta di formazione asincrona è stata e continua a essere frequentata dall'utenza UniGe, dimostrando come gli sforzi opportunamente indirizzati per tematiche di rilievo e modalità compatibili con l'impegno delle persone interessate permetta di sviluppare moduli implementabili da inserire nel contesto dell'aggiornamento della docenza, e non solo.

2. Premessa teorica

Ragionare sulla terminologia e sui significati che nel tempo hanno assunto diverse parole per riferirsi ai temi connessi alle disabilità e ai disturbi dello sviluppo non costituisce mero esercizio stilistico, ma ha importanti ricadute sulla qualità di vita delle persone coinvolte e sul livello di inclusività del contesto sociale. Come sostiene Iacopo Melio nel suo saggio "È facile parlare di disabilità (se sai davvero come farlo)", la scelta delle parole è fondamentale e costituisce la premessa per un cambiamento culturale che faccia comprendere come l'inclusione sia una questione universale, che riguarda tutti e non solo parti specifiche della popolazione.

Nel programmare questo corso ci si è quindi proposti innanzitutto di favorire la condivisione di un linguaggio comune tra chi ne fruirà, auspicando che si tratti di un primo passo verso una condivisione più ampia possibile all'interno della comunità universitaria. Il tema dell'inclusione all'Università ha una storia relativamente recente, che tuttavia affonda le sue radici in un clima politico e culturale che sancisce il diritto allo studio, a prescindere dalle differenze interindividuali, già a partire dalla Costituzione.

Com'è noto, in Italia le esperienze di inclusione degli alunni con disabilità nella scuola di tutti hanno avuto avvio negli anni '70 del secolo scorso (allora si parlava di inserimento) e un modello di *full inclusion* caratterizza da decenni la scuola italiana, rendendola una realtà di avanguardia a livello europeo e non solo. Tuttavia, i significati attribuiti al termine inclusione sono molteplici e vanno dalla semplice presenza fisica in un dato contesto alla piena partecipazione alla vita della comunità, dentro e fuori la scuola (Niholm, 2020). Di pari passo, anche le modalità di applicazione delle norme sull'inclusione variano in base a numerosi fattori contestuali e personali. Tra questi ultimi, moltissima attenzione è stata data agli atteggiamenti di insegnanti e coetanei (Nepi et al., 2013; Zanobini et al., 2022). Ci muoviamo quindi nella consapevolezza che l'atteggiamento degli insegnanti può essere fortemente rilevante per il successo di un'educazione inclusiva, in quanto è alla base di un orientamento flessibile nell'adattare il proprio modo di porsi e di erogare la didattica alle molteplici esigenze potenzialmente presenti nella popolazione studentesca. Nel contesto universitario, dove la normativa sull'inclusione è molto più recente (Legge 17 del 1999, per gli studenti con disabilità e Legge 170 del 2010 per gli studenti con Disturbi specifici di apprendimento) il tema degli atteggiamenti risulta forse ancora più cruciale, anche a fronte di un aumento considerevole della proporzione di studenti con tali caratteristiche nei nostri atenei (come emerge dai dati Anvur: Borgonovi et al., 2022). Si tratta in questo caso di vincere stereotipi ancora più radicati relativi all'idea che la presenza di studenti che presentano bisogni specifici possa interferire con gli standard di un'istruzione superiore. Tale pregiudizio non tiene in considerazione il fatto che non solo approcci diversi all'apprendimento possono portare a soluzioni non meno brillanti e talvolta più creative, ma anche che molti studenti apparentemente senza bisogni specifici possono trarre giovamento dall'utilizzo di strategie e materiali didattici più organizzati, accessibili e fruibili con diverse modalità (ascolto, visualizzazione, schematizzazione, problem solving, confronto tra pari...).

Date queste premesse, l'aggiornamento professionale dei docenti, con particolare riferimento alle potenziali ricadute delle diverse disabilità sulla vita universitaria e all'accessibilità degli apprendimenti, è alla base della possibilità di impostare una didattica veramente inclusiva, come si evince dal progetto internazionale

“EduPlan4Inclusion” che ha coinvolto l’Università di Macerata e l’Università dell’Arizona (Giaconi et al., 2020). Infine, una maggiore accessibilità dei contenuti di apprendimento, insieme con la flessibilità e la personalizzazione della didattica (D’Alonzo et al., 2023), può consentire una piena partecipazione alla vita universitaria e rapporti con i compagni di corso più paritari, favorendo quindi non solo l’apprendimento, ma il benessere e la qualità di vita di tutti gli studenti.

3. Il corso: la struttura e le risorse digitali

Per raggiungere gli obiettivi appena descritti, si è pensato di creare un corso online in autoapprendimento che potesse fungere da guida introduttiva, sia a livello teorico che pratico, ai temi dell’inclusività e dell’accessibilità in campo didattico.

Per la progettazione del corso, si sono utilizzati i principi dell’Online Educational Design (OED) (Trentin et al., 2020). Nello specifico, si è applicato il quadro teorico sviluppato dall’Istituto per le tecnologie didattiche (ITD) del CNR che, ad una fase preliminare di analisi dei bisogni didattici basata sul modello ADDIE, fa seguire la progettazione degli ambienti educativi da una parte, e la progettazione didattica vera e propria dall’altra. Di seguito, si illustreranno brevemente il processo e i risultati dell’analisi delle esigenze degli apprendenti, si descriverà la progettazione del corso sia a livello contenutistico che strutturale e ci si soffermerà, in ultima istanza, sulle risorse digitali impiegate.

Alla base della maggioranza degli approcci all’OED, ovvero l’insieme delle strategie e dei processi di progettazione didattica che sfrutta la rete come ambiente educativo, c’è il cosiddetto modello ADDIE (*Analyse-Design-Develop-Implement-Evaluate*) sviluppato tra la fine degli anni ‘70 e inizio anni ‘80 (Andrews e Goodson, 1980). Il modello ADDIE consta di cinque fasi fondamentali: analisi, progettazione, sviluppo, implementazione e valutazione.

Per quanto riguarda la fase di analisi, il profilo dei partecipanti è stato l’aspetto più rilevante da tenere in considerazione. La letteratura sui bisogni formativi dei docenti universitari è scarsa; tuttavia, è possibile individuare alcune caratteristiche comuni a tale profilo di

apprendenti. I docenti universitari sono consapevoli della necessità di una formazione continua non solo rispetto alla propria disciplina, ma anche in merito a competenze trasversali e alfabetizzazione digitale. Le modalità di formazione che prediligono sono attività laboratoriali, seminari in presenza e corsi di tipo blended o online. Tra i temi di maggior interesse, sono stati indicati: l'insegnamento *learner-centered*; strategie didattiche per lo sviluppo del pensiero creativo; metodologie didattiche attive come il cooperative learning; l'utilizzo di risorse digitali (materiali multimediali, Learning Management System, app di tipo educativo); lo sviluppo di soft skills per l'insegnamento (Perla e Vinci, 2018).

Oltre agli studi presenti in letteratura, sono stati analizzati anche i questionari di gradimento dei corsi di formazione precedenti erogati dal GLIA, dai quali emergono i medesimi interessi rispetto alle tematiche su cui aggiornarsi, la necessità di corsi brevi e flessibili, così da poter essere congruenti con le attività didattiche in svolgimento.

Sulla base di ciò, quindi, si è pensato ad un corso online, in modalità asincrona, che potesse essere fruibile in qualsiasi momento e luogo e con qualsiasi dispositivo. Il corso in autoapprendimento, inoltre, si configura come un corso breve intensivo — sia per durata che per bilanciamento del carico lavorativo rispetto alle attività proposte — non soltanto di stampo teorico ma anche pratico, così da poter fornire strumenti educativi applicativi ed efficaci.

Una volta analizzati i bisogni e dedotti gli scopi del corso, si è passati alla progettazione della struttura e dei contenuti del corso stesso. Per quanto riguarda la progettazione didattica vera e propria, il processo è stato articolato in tre fasi principali: 1) la macro-progettazione che definisce gli obiettivi didattici, la valutazione di tali obiettivi, le strategie e le risorse educative; 2) la micro-progettazione che definisce nel dettaglio le modalità didattiche, la ripartizione temporale e le modalità valutative del corso; 3) la progettazione delle singole *e-tivities* ovvero delle attività online (Trentin *et al.*, 2020).

Per quanto riguarda la macro-progettazione, gli obiettivi didattici individuati sono riassumibili in: ampliamento delle conoscenze relative alle nozioni di inclusività e accessibilità in campo educativo; comprensione dei bisogni educativi specifici degli studenti e delle studentesse con DSA e disabilità; apprendimento delle basi teoriche e pratiche della didattica accessibile; apprendimento e applicazione di

strumenti didattici compensativi e di risorse accessibili. Rispetto a tali obiettivi, sono stati poi individuati la teoria e gli approcci didattici utili al raggiungimento degli stessi. Si è optato per la teoria dello Universal Design for Learning (UDL) che si basa su tre principi fondamentali riassumibili in: garantire molteplici forme di rappresentazione, di espressione e di motivazione, così da stimolare qualsiasi profilo di apprendente, indipendentemente da eventuali condizioni di svantaggio (Rose e Meyer, 2006). Tale teoria è stata applicata tramite un approccio di tipo espositivo-interattivo, ovvero ad una fase di trasmissione erogativa del sapere, è seguita una fase di attività laboratoriali che permettesse ai partecipanti di applicare concretamente le conoscenze acquisite e permettesse loro la trasformazione dell'*input* in *output* (Krashen e Terrell, 1983). La valutazione, difatti, è stata progettata come un'attività di autovalutazione e/o *peer evaluation* a cui fanno seguito dei feedback generali e personalizzati da parte dei tutor didattici.

In seguito, nella fase di micro-progettazione, sono stati definiti gli argomenti, le risorse d'appoggio, le attività e gli script del corso.

Per quanto concerne gli argomenti, si sono individuati cinque temi principali: definizione di disabilità, accessibilità, e inclusione; illustrazione delle caratteristiche cliniche, dei criteri diagnostici e delle normative vigenti in temi di disabilità e DSA; i servizi UniGe per l'inclusione didattica; l'accessibilità dei materiali didattici (presentazioni, dispense, materiali su Moodle); l'utilizzo di strumenti compensativi come le mappe concettuali e mentali.

Le risorse, in linea con il principio dell'UDL che prevede molteplici forme di rappresentazione, sono sia di tipo multimediale - principalmente video - che di tipo testuale; infatti, per ogni video-pillola sono state messe a disposizione le slides e testi aggiuntivi, opzionali, di approfondimento. Al termine della modalità espositiva degli argomenti, è stata prevista una fase di auto-valutazione delle conoscenze. Si richiede, difatti, ai partecipanti di effettuare la revisione di una presentazione PowerPoint in chiave inclusiva oppure di valutare una mappa concettuale ed indicarne criticità e punti di forza. Ai partecipanti viene poi data la possibilità di avere un feedback generale, tramite delle *key solutions*, e un feedback personalizzato che può essere dato in modalità di *peer evaluation*, cioè tramite il feedback

di un altro dei partecipanti al corso, oppure un feedback di uno dei tutor del corso.

La durata del corso è stimata in circa 3 ore così ripartite:

- Didattica erogativa: 1 ora e 20 minuti;
- Attività valutative (questionari e prova di autovalutazione): 1 ora
- Studio autonomo: 40 minuti.

La terza e ultima fase di progettazione, infine, riguarda la creazione delle e-tivities. Tale fase si è focalizzata sulla scrittura degli script e la creazione dei video, nel formato di pillole brevi (tra i 7 e i 14 minuti in media) per quel che riguarda la didattica erogativa. Per la fase valutativa, invece, sono state progettate due alternative di e-tivities: l'analisi dell'accessibilità di una presentazione PowerPoint oppure la valutazione dell'idoneità di una mappa concettuale che prototipicamente viene utilizzata dagli studenti con disabilità e DSA in sede d'esame.

Alla progettazione dei contenuti del corso, è seguita la fase di progettazione dell'architettura degli ambienti educativi. Si è optato per Moodle, un Learning Management System (LMS) familiare ai docenti dell'Ateneo genovese e di facile fruizione.

Il corso, quindi, è stato strutturato come segue:

- una bacheca annunci per comunicare ai partecipanti notizie, informazioni utili o compiti da svolgere;
- una parte introduttiva contenente una video-pillola di presentazione di circa 3 minuti, accompagnata da un'infografica costruita con *Genially*, un software di creazione di contenuti educativi interattivi che permettono la rappresentazione grafica di elementi complessi;
- un questionario di inizio corso per la valutazione delle competenze pregresse e delle aspettative con item specificamente creati per il target e gli obiettivi del corso;
- sei sezioni inerenti alle tematiche e i contenuti del corso;
- una parte finale dedicata alle attività di rafforzamento;
- un questionario di gradimento.

La struttura del corso è lineare e propedeutica; ovvero, la sequenzialità dei materiali è funzionale all'apprendimento stesso.

4. Il corso: i contenuti

Il corso su AulaWeb, la piattaforma Moodle di UniGe, contiene aggiornamenti su concetti e tecniche inclusive e un'illustrazione di servizi offerti dall'Università di Genova. Si sono descritti i modi per rendere accessibili le presentazioni delle lezioni, i contenuti e-learning e le prove di verifica, oltre alle modalità per riconoscere l'adeguatezza di una mappa concettuale. Qui di seguito si sintetizzano i contenuti di ciascuna video pillola.

4.1 Disabilità, accessibilità, inclusione

Si è ritenuto opportuno iniziare il corso con un sintetico glossario dei termini per fornire alcuni cenni sull'aggiornamento delle definizioni delle nozioni di disabilità, accessibilità e inclusione, con particolare attenzione a quanto queste influiscono sui servizi offerti agli studenti universitari.

Per quanto riguarda il concetto di disabilità, si considera la differenziazione di tipologie di disabilità che vanno da quella motoria, a quella sensoriale (legata specialmente ai sensi della vista e dell'udito), ma anche relazionale e cognitiva.

Si considera il concetto di relatività della disabilità rispetto al contesto, in linea con quanto espresso dall'International Classification of Functioning and Health (<https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>).

In quest'ottica, ad esempio, invece di ammettere che una persona non possa accedere ad un'aula perché portatrice di una disabilità, risulta opportuno osservare come sia l'aula a dover essere considerata non accessibile.

Un altro tema importante riguarda l'attività scelta dalle comunità scientifiche dell'Universal Design, del Design for all e dell'Inclusive Design (Persson et al. 2015), che prescrivono l'adozione dei criteri di flessibilità e adattabilità nella progettazione di spazi, oggetti e servizi, in modo che questi possano essere utilizzati da persone con diverse caratteristiche.

Se consideriamo una persona con disabilità impossibilitata ad accedere ad un'attività didattica, possiamo ribaltare il problema: si può

fare in modo che gli spazi in cui si svolgono le attività risultino accessibili per le persone con difficoltà motorie o di neurodiversità, e si possono usare accorgimenti tecnici perché le persone con disabilità uditive o visive siano messe in grado di partecipare all'attività formativa. Non esiste, infatti, la sola accessibilità fisica, ma occorre garantire anche quella dei contenuti.

Non è possibile neanche prescindere dal fatto che non esista una netta distinzione tra persone con e senza disabilità. Se non si desidera richiamare un opportuno relativismo critico sulla condizione umana, occorre almeno considerare quanto le situazioni possano cambiare e come ciascuno di noi possa sperimentare, anche solo temporaneamente, la privazione di alcune abilità.

I modi oggi considerati non accessibili forniscono percorsi (anche formativi) distinti, o concepiscono prodotti standardizzati basati su un ideale convenzionale di persona. I concetti di accessibilità, invece, promuovono percorsi flessibili per diverse tipologie di persone, per dare risposte ai bisogni specifici, anche attraverso una diversificazione di contenuti multisensoriali, in grado, tra l'altro, di stimolare maggiormente l'apprendimento per tutti (Mammarella 2005), raggiungendo l'obiettivo di inclusione, che prevede il rispetto dei diritti fondamentali delle persone, come ampiamente considerato dalla normativa italiana ed europea (Bernardini 2016), considerando la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità recepita dalla Legge 3 marzo 2009, n. 18 (<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Pagine/Convenzione%20Onu.aspx>) e come ribadito anche nell'ambito dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite, Obiettivo 4 (<https://unric.org/it/agenda-2030>)

4.2 Conoscere gli studenti con DSA

Il contributo di queste due brevi video-pillole consiste nell'introdurre i principi diagnostici dei DSA, inquadrare i principali aspetti normativi che si applicano anche nel contesto universitario e approfondire le caratteristiche dei DSA negli adulti.

Da che cosa nasce l'esigenza di approfondire la tematica dei DSA negli adulti? Innanzitutto, dalla crescente domanda: gli studenti con

DSA iscritti al nostro Ateneo rappresentano attualmente il 3.7% della popolazione studentesca.

Inoltre, pur trattandosi di un gruppo eterogeneo, è caratterizzato dalla presenza di difficoltà nell'apprendimento, di cui l'Università deve tener conto per poter garantire il pieno diritto allo studio.

Partiamo da una sintesi delle definizioni. I DSA si manifestano attraverso sintomi quali: lettura lenta e faticosa; difficoltà in: comprensione; spelling; espressione scritta; concetto di numero e calcolo; ragionamento matematico. Affinché si possa fare diagnosi, le abilità colpite devono essere notevolmente e quantificabilmente al di sotto di quelle attese per l'età cronologica dell'individuo, e causare significativa interferenza con il rendimento scolastico, lavorativo o con le attività della vita quotidiana. Inoltre, le difficoltà non sono giustificate da disabilità intellettive, sensoriali, altri disturbi neurologici, avversità psico-sociali, mancata conoscenza della lingua o istruzione scolastica inadeguata. Tali definizioni fanno comprendere come fare diagnosi in questo campo sia un'attività complessa, portata avanti da professionisti accreditati.

Dal 2010 la legge 170 si pone l'obiettivo di garantire il diritto all'istruzione e favorire il successo scolastico e accademico, promuovendo lo sviluppo delle potenzialità, riducendo i disagi emozionali e adottando forme di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti.

Gli studenti e le studentesse con DSA hanno diritto, anche quando frequentano l'Università, a fruire di misure educative e didattiche di supporto, di provvedimenti dispensativi e compensativi e di flessibilità didattica.

Come? Sollevando lo studente con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo; conoscendo lo studente, anche attraverso la mediazione del docente referente; apprestando materiale didattico accessibile e concedendo in sede d'esame anche strumenti diversi dal tempo aggiuntivo, ad es: suddivisione della prova; mappe concettuali; compensazione scritto/orale ...

Alla base di questi provvedimenti ci sono le caratteristiche dei DSA negli adulti e i problemi che incontrano lungo il cammino. Le persone che hanno un DSA non sono tutte uguali, ci possono essere differenze negli atteggiamenti, nei livelli di severità del disturbo, nel grado di

autonomia nello studio, ecc, ma alcuni aspetti tendono a essere comuni: difficoltà di automatizzazione; estrema lentezza; inefficacia dell'allenamento; elevato sforzo attentivo, di memoria e relativo affaticamento; problemi di comprensione per i testi complessi; frustrazione e conseguente evitamento dell'attività.

Sull'esito del percorso pesano i fattori di rischio e di protezione: personali (pensiamo al livello di autostima e al senso di appartenenza) e ambientali (esperienze familiari, scolastiche, riabilitative).

Anche l'Università gioca quindi il suo ruolo. I docenti in particolare possono costituire un fattore di crescita a patto di credere nelle potenzialità, di tener conto dei limiti e di mettere in atto le strategie con cui possono essere compensati. Il fine ultimo è quello di garantire, collaborando con il Settore preposto all'inclusione degli studenti con disabilità e con DSA, il diritto allo studio e alla piena partecipazione alla vita universitaria.

4.3 Servizi UniGe per l'inclusione e l'accessibilità

Due video-pillole illustrano i servizi che l'Ateneo genovese ha attivato a supporto delle studentesse e degli studenti con disabilità/invalidità e disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) in attuazione di quanto previsto dalla normativa vigente e al fine di garantire la piena inclusione durante il percorso formativo.

Nell'anno accademico 2021/22 sono stati 1748 gli studenti che hanno presentato certificazioni.

La programmazione e l'attuazione degli interventi coinvolge vari attori: il Delegato del Rettore per l'inclusione universitaria degli studenti con disabilità e con DSA, i docenti Referenti di Scuola, il Comitato di Ateneo per l'inclusione degli studenti con disabilità, il Settore servizi per l'inclusione degli studenti con disabilità e con DSA e tutte le strutture che a vario titolo supportano gli studenti e le studentesse con disabilità e con DSA in tutte le fasi della vita universitaria: orientamento, preimmatricolazione, prove di ammissione ai corsi e verifica della preparazione iniziale e percorso accademico.

Le studentesse e gli studenti sono supportati sia sul versante delle pratiche amministrative e informatiche sia sul versante organizzativo e didattico e possono usufruire di: supporti individuali alla mobilità all'interno degli spazi universitari per tutte le esigenze connesse alle attività didattiche; interpreti di lingua dei segni italiana; servizi di

tutorato alla pari e tutorato specializzato; affidamento in comodato d'uso di ausili e software specifici.

Il Settore effettua colloqui informativi individuali avvalendosi di psicologi esperti nelle metodologie di studio in presenza di disturbi specifici dell'apprendimento e nei diversi approcci legati alle tipologie di disabilità.

Gli studenti in occasione dello svolgimento degli esami di profitto possono sottoporre ai docenti titolari degli insegnamenti la richiesta di strumenti compensativi e misure dispensative. Tali richieste vengono vagliate preventivamente dai Docenti Referenti di Scuola.

4.4 Come fare presentazioni accessibili

Questa video-pillola ha lo scopo di condividere le regole fondamentali elaborate nel tempo dalla comunità scientifica per la realizzazione di presentazioni accessibili a persone con diverse tipologie di disabilità o con disturbo specifico dell'apprendimento.

Una presentazione accessibile consente a chiunque di ricevere il messaggio o la comunicazione in modo adeguato e inclusivo a prescindere dal concetto di disabilità.

Per raggiungere l'obiettivo di una adeguata accessibilità assumono rilievo alcuni accorgimenti quali l'assegnazione di un titolo univoco ad ogni diapositiva; l'utilizzo di font *sans serif* che consentono una maggiore leggibilità del testo; l'impiego del grassetto per enfatizzare un termine o un paragrafo; l'applicazione di adeguati contrasti di colore; l'inserimento di testo alternativo per immagini o altri elementi grafici; l'utilizzo di informazioni chiare e precise relative alla destinazione di un collegamento ipertestuale.

Il programma Microsoft PowerPoint dispone di uno strumento denominato "verifica accessibilità" che consente di controllare anche durante la creazione della presentazione eventuali errori.

La verifica può essere attivata a lavoro concluso: un report segnalerà gli interventi necessari.

4.5 L'accessibilità di Moodle

L'accessibilità all'interno di una piattaforma e-learning è importante per garantire che tutti gli utenti, indipendentemente dalle loro differenze individuali (es. disabilità), possano beneficiare dei contenuti

messi a loro disposizione. Progettare un corso su Moodle in modo accessibile significa considerare la struttura, l'usabilità del materiale didattico e le aspettative degli studenti.

La struttura del corso dovrebbe essere ben organizzata e definita, con titoli significativi e descrizioni per ogni attività e un numero limitato di argomenti per facilitare la navigazione sui dispositivi mobili. Per quanto riguarda l'usabilità dei contenuti, un linguaggio chiaro e coerente, l'utilizzo di font ad alta leggibilità e un'impostazione gerarchica dei testi sono tutti accorgimenti che facilitano la lettura e la comprensione. Le immagini devono contenere una descrizione alternativa e i video avere sottotitoli e trascrizione, per venire incontro agli utenti con deficit visivi e uditivi. Nell'organizzazione delle informazioni, inoltre, non bisogna dimenticare di considerare quello che lo studente si aspetta di trovare e cercare di indicarlo nel modo migliore.

4.6 Le mappe come strumento compensativo

Con questa video-pillola si intende definire che cosa sia una mappa in quanto strumento compensativo. Si descrivono le due tipologie principali di mappe: le mappe mentali e le mappe concettuali. Le prime, sviluppatasi all'interno della matrice associazionista del cognitivismo, sono caratterizzate da una rappresentazione grafica delle conoscenze di tipo associativo, permettendo quindi di instaurare correlazioni soggettive tra concetti verbali e rappresentazioni grafiche di vario genere: immagini, simboli, icone. Le mappe mentali strutturalmente sono organizzate attorno al tema centrale dal quale si sviluppano, a raggiera, i sotto temi, collegati da associazioni personali. Le mappe mentali, infatti, non sono leggibili univocamente, in quanto espressione soggettiva delle associazioni mentali dell'individuo che le ha realizzate.

Al contrario, le mappe concettuali, frutto del connessionismo, presentano una struttura più sistematica: si sviluppano gerarchicamente dall'alto verso il basso, oppure da sinistra verso destra; presentano temi e sottotemi collegati da nessi logici espliciti e trasparenti; possono essere lette univocamente e oggettivamente da chiunque. Le mappe concettuali, infatti, non sono una rappresentazione grafica delle associazioni mentali soggettive, bensì una raffigurazione visiva di una serie di legami logici di diversa natura.

Entrambi gli strumenti descritti possono essere utilizzati come strumenti compensativi in sede d'esame, previa esame e accettazione da parte del docente o della docente responsabile del corso. Vengono proposte, dunque, alcune linee guida per il riconoscimento dell'idoneità delle mappe in fase di valutazione finale tra cui il numero delle informazioni incluse nelle mappe.

Infine, si propongono alcuni ausili tecnologici per la creazione di mappe al fine non soltanto di conoscerle meglio come strumento compensativo in fase di valutazione, ma anche come supporto visivo nella didattica.

5. Risultati delle fasi di test preliminari al rilascio del corso

L'alpha-test di un programma formativo rappresenta un processo di valutazione interno, condotto all'interno dell'istituzione o dell'organizzazione che propone il corso (Mayer & Clark, 2023). Il suo scopo primario è quello di valutare l'efficacia del programma, individuare potenziali problematiche o errori, e apportare miglioramenti sostanziali prima che il corso sia reso disponibile agli utenti. L'alpha-test solitamente coinvolge un gruppo limitato di partecipanti, interni all'organizzazione stessa, come sviluppatori del corso, docenti o personale coinvolto nella progettazione del materiale didattico. Gli obiettivi chiave di questa fase includono:

- Identificazione degli errori: grammaticali, concettuali o tecnici nel materiale didattico, nei quiz o nei test.
- Valutazione della chiarezza: esaminare la chiarezza e la comprensibilità delle istruzioni per il pubblico di riferimento.
- Test della tecnologia: nel caso di corsi online o che facciano uso di specifiche tecnologie, l'alpha-test mira a garantire il corretto funzionamento di tutte le funzionalità tecniche.
- Valutazione della difficoltà: verificare se il livello di difficoltà del corso è appropriato per gli studenti a cui è destinato.

- Raccolta di feedback: la raccolta di feedback dettagliati da parte degli alpha-tester costituisce un elemento essenziale per identificare i punti di forza e di debolezza del corso.

Nel caso del nostro corso, la fase di alpha-testing è stata condotta dai membri del gruppo di lavoro e da alcuni componenti del gruppo GLIA dell'Università di Genova. Completata questa prima revisione e apportate le necessarie modifiche sulla base dei feedback ricevuti, il corso è avanzato alla fase di beta-test, coinvolgendo un campione più ampio di utenti reali prima del rilascio finale. Il beta-test rappresenta una fase in cui il corso, dopo aver superato la valutazione interna, viene sottoposto a un gruppo più ampio di utenti reali per testarne l'usabilità, la chiarezza e l'efficacia (Mayer & Clark, 2023). In questa fase, il corso è reso disponibile a una selezione di partecipanti che hanno un profilo simile a quello del pubblico di destinazione. Gli obiettivi principali della fase di beta-testing sono stati i seguenti:

- Valutazione del “realismo”: misurare la reazione degli utenti reali al corso, valutando quanto realisticamente il programma rispecchi le aspettative e le esigenze del pubblico di riferimento.
- Identificazione di problemi utente-specifici: identificare eventuali problematiche che possono emergere solo quando il corso è utilizzato da persone diverse dagli alpha-tester, consentendo correzioni e miglioramenti mirati.
- Raccolta di feedback supplementare: ottenere feedback più ampio e diversificato da una gamma di partecipanti, fornendo una prospettiva più completa sulla qualità e sull'efficacia del corso.
- Verifica della stabilità tecnica: assicurarsi che la piattaforma tecnologica supporti un numero maggiore di utenti senza problemi di stabilità o prestazioni.
- Valutazione delle prestazioni didattiche: misurare l'efficacia dell'insegnamento attraverso il monitoraggio delle prestazioni degli utenti durante il beta-test.

La fase di beta-testing è stata condotta coinvolgendo un campione di 10 docenti dell'Università di Genova, appartenenti a diverse aree

scientifico-disciplinari. Questi partecipanti hanno avuto a disposizione due mesi per completare il corso e compilare due questionari specifici volti a raccogliere un feedback strutturato.

Il primo questionario, somministrato all'inizio del corso, ha lo scopo di acquisire informazioni preliminari sul profilo degli utenti partecipanti. Gli utenti sono stati invitati a fornire dettagli riguardanti il genere, il settore scientifico-disciplinare di appartenenza e la posizione ricoperta all'interno dell'università. Dei partecipanti al beta-test, 4 sono donne e 6 sono uomini. In termini di ruoli accademici, 8 sono docenti strutturati, uno è un docente a contratto e uno è un ricercatore. Rispetto al settore scientifico-disciplinare, 4 appartengono al campo umanistico/sociale, 4 al settore scientifico/tecnologico, e 2 al settore sanitario. Dal punto di vista dell'anzianità di servizio, 7 di loro lavorano presso l'università da più di dieci anni, mentre 3 da più di cinque e meno di dieci. Il campione dei partecipanti appare dunque bilanciato e rappresentativo su tutte le misure rilevate.

La seconda parte del questionario si concentra sulla rilevazione delle competenze e delle credenze legate all'inclusione che i partecipanti possiedono prima di iniziare il corso (come evidenziato nella Tabella 1).

Nella colonna "Punteggio medio" è stata calcolata la media dei punteggi assegnati dai docenti partecipanti alla fase di beta-testing. I risultati rivelano informazioni interessanti sulle percezioni e le pratiche dei docenti in merito alle tematiche dell'inclusione.

I partecipanti hanno evidenziato che gli studenti tendono a richiedere ausili, consentiti dalle leggi dedicate, principalmente durante le fasi di valutazione, anziché durante le attività didattiche. Un obiettivo chiave del nostro corso è proprio quello di promuovere l'inclusività sin dalla fase di progettazione delle lezioni, estendendola oltre gli esami.

Inoltre, i docenti hanno segnalato che gli studenti non comunicano tempestivamente le loro necessità educative, un aspetto cruciale per implementare con successo misure inclusive. Nonostante i docenti dimostrino di conoscere gli strumenti e le misure a disposizione dell'Ateneo, emerge che l'applicazione di strategie didattiche alternative rimane limitata.

La terza parte del questionario è dedicata all'indagine sulle pratiche didattiche utilizzate dai partecipanti, offrendo un'ampia panoramica sulle prospettive e le abitudini didattiche presenti tra i docenti coinvolti (come evidenziato nella Tabella 2). Questa sezione mira a fornire

ulteriori dettagli sulle dinamiche in atto e sull'effettiva implementazione delle strategie didattiche inclusive nell'ambito delle lezioni universitarie.

Dai punteggi assegnati dai docenti emerge che, prevalentemente, si utilizzano lezioni frontali con un positivo ricorso a supporti visivi. Tuttavia, l'adozione di attività multisensoriali o metodologie partecipative, come la flipped classroom e la revisione tra pari, risulta ancora limitata.

Il secondo questionario, somministrato al termine del corso, si propone di valutare il gradimento dei contenuti offerti in relazione alle esigenze individuali, la chiarezza nell'esposizione degli argomenti, l'usabilità complessiva del corso, nonché il desiderio di applicare le competenze acquisite nell'ambito della didattica universitaria e nelle interazioni con gli studenti (come evidenziato nella Tabella 3).

| Valuti le seguenti affermazioni da 1 a 4, dove 1 indica "non sono per niente d'accordo" e 4 indica "sono completamente d'accordo" | Punteggio medio |
|--|-----------------|
| Credo che gli studenti e le studentesse con disabilità e con DSA debbano poter partecipare attivamente alla lezione | 4 |
| Ho il timore che gli studenti e le studentesse del mio corso pensino che gli accorgimenti per studenti e studentesse con disabilità e DSA siano ingiusti | 1,4 |
| Capita che alcuni studenti o studentesse con disabilità o con DSA mi chiedano l'adozione di misure specifiche durante il corso | 2,5 |
| Capita che alcuni studenti o studentesse con disabilità o con DSA mi chiedano ausili in fase di valutazione | 3,8 |
| Gli studenti e le studentesse con DSA mi comunicano tempestivamente le loro esigenze educative | 2,8 |
| Credo che le mie lezioni tengano già in conto delle questioni legate all'inclusività e all'accessibilità | 2,9 |
| Conosco le misure previste dall'Ateneo per rendere accessibile e inclusivo il percorso didattico degli studenti e delle studentesse con DSA | 3,5 |

| | |
|---|-----|
| Credo che i materiali messi a disposizione degli studenti e delle studentesse nel mio corso possano essere fruibili anche da chi ha una disabilità o un DSA | 3,1 |
| Conosco quali sono le misure dispensative e gli strumenti compensativi per studenti e studentesse con disabilità e DSA | 3,8 |
| Cerco di attuare strategie didattiche alternative se so di studenti e studentesse con disabilità e DSA presenti al mio corso | 2,9 |

Tabella 1

| Indichi quanto spesso utilizza queste pratiche didattiche da 1 a 4, dove 1 indica “quasi mai” e 4 indica “quasi sempre”. | Punteggio medio |
|--|-----------------|
| Lezione frontale | 3,6 |
| Utilizzo di supporti visivi (presentazione, mappe, schemi, video, grafici...) | 3,5 |
| Attività multisensoriali | 2 |
| <i>Flipped classroom</i> | 1,5 |
| Revisione alla pari | 1,8 |

Tabella 2

| Valuti le seguenti affermazioni da 1 a 4, dove 1 indica “non sono per niente d'accordo” e 4 indica “sono completamente d'accordo” | Punteggio medio |
|---|-----------------|
| Il tema affrontato è pertinente alla funzione didattica del docente universitario | 4 |
| Questo corso ha permesso di migliorare il mio livello di conoscenze teorico-pratiche rispetto al tema trattato | 3,6 |
| L'articolazione del corso è stata soddisfacente | 3,9 |
| Ritengo che la chiarezza espositiva dei formatori sia stata soddisfacente | 3,7 |

| | |
|---|-----|
| I formatori hanno stimolato il mio interesse ad approfondire ulteriormente i temi | 3,9 |
| Il tempo dedicato alla spiegazione dei contenuti è stato adeguato | 3,6 |
| La piattaforma online che ha ospitato il corso è adeguata allo scopo | 4 |
| Cercherò di introdurre/applicare alcune delle conoscenze apprese durante questo corso nella mia pratica professionale | 4 |

Tabella 3

I punteggi rivelano un elevato gradimento su tutte le aree indagate. I partecipanti ritengono che il tema sia rilevante alle loro necessità e che abbia migliorato le loro conoscenze teorico-pratiche sull'inclusione. I docenti assegnano punteggi positivi anche per quanto riguarda la valutazione dell'organizzazione del corso, la chiarezza dei formatori e la piattaforma di apprendimento. Appare infine incoraggiante che i partecipanti dichiarino di voler applicare le conoscenze acquisite all'intero delle loro pratiche professionali, sicuramente il fine ultimo di ogni proposta didattica.

Questo approccio ha permesso di ottenere un feedback più approfondito sulla percezione complessiva del corso da parte dei docenti, consentendo di valutare in che misura i contenuti proposti abbiano soddisfatto le loro aspettative e se l'apprendimento acquisito sia considerato applicabile e rilevante per il contesto della didattica universitaria.

Conclusioni

Nel presente contributo si è presentato il corso sperimentale di formazione destinato ai docenti, intitolato "Gli studenti universitari con DSA e con disabilità: guida pratica all'inclusione dalla didattica agli esami". Dopo aver delineato le basi teoriche e i contenuti del corso, sono stati forniti alcuni dati relativi ai test preliminari condotti prima del rilascio ufficiale.

Una volta completate le fasi di alpha- e beta-testing e ottenuto il feedback necessario da parte dei partecipanti, il corso è stato soggetto a ulteriori perfezionamenti in preparazione al rilascio ufficiale avvenuto nel mese di settembre 2023. Tuttavia, per stabilire con certezza l'efficacia del corso in termini di apprendimento, sarà necessario condurre studi successivi, coinvolgendo un campione più ampio di partecipanti e utilizzando metodologie statistiche adeguate. Solo attraverso un'analisi approfondita dei risultati ottenuti da un numero significativo di partecipanti sarà possibile fornire conclusioni valide e generalizzabili sull'impatto del corso sulla pratica didattica dei docenti in relazione agli studenti con DSA e disabilità.

Acknowledgments

Il lavoro è stato iniziato nel 2020, sotto il periodo di coordinamento del GLIA di Antonella Lotti, che il sottogruppo ringrazia per il continuo appoggio e incoraggiamento.

Sebbene il gruppo abbia lavorato in collaborazione, l'Introduzione e il paragrafo 3 sono stati scritti da G. Staggini; i paragrafi 1 e 4.1 sono stati scritti da C. Cåndito; il 2 e il 4.2 da M. Zanobini; il 5 e le Conclusioni da R. Cersosimo; il 4.3 e 4.4 da M. Perelli; il 4.5 da L. Sassarini; il 4.6 da G. Staggini, S. Garbarino e M. Masini.

Il corso è pubblicato nella piattaforma Moodle di Ateneo (AulaWeb). Per gli interessati esterni all'Università di Genova, chiedere le modalità di accesso a idec@unige.it.

Riferimenti bibliografici

Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2023). E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning. John Wiley & Sons.



Bernardini, M. G. (2016). *Disabilità, Giustizia, Diritto. Itinerari tra filosofia del diritto e Disability Studies*, Giappichelli.

Borgonovi E. et al. (2022) <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/06/Gli-studenti-con-di-sabilita%CC%80-e-DSA-nelle-universita%CC%80-italiane-Una-risorsa-da-valorizzare-ANVUR.pdf>

D'Alonzo L., Carruba M.C., Rondena, A., Cabrini M., Cappelletti F. (2023). Includere in Università: un modello di presa in carico degli studenti con DSA. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 183-199. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-18>

Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Kraus, A. (2020). New perspectives for Inclusive University Teaching: EduPlan4Inclusion. *Education Sciences & Society*, 1. Doi: 10.3280/ess1-2020oa9528

Krashen, S. D., & Terrell, T. (1983). *Natural approach* (pp. 20-20). New York: Pergamon.

Mammarella N., Cornoldi C., Pazzaglia F. (2005), *Psicologia dell'apprendimento multimediale. E-learning e nuove tecnologie*, Il Mulino.

Melio I. (2022). È facile parlare di disabilità (se sai davvero come farlo). *La comunicazione giusta per un mondo inclusivo*. Erickson, Trento.

Nepi, L. D., Facondini, R., Nucci, F., & Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: The social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 2(3), 319-332. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.777530>

Nilholm, C. (2020). Research about inclusive education in 2020 - How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>

Perla, L., & Vinci, V. (2018). Dall'analisi dei bisogni formativi dei docenti universitari all'organizzazione del Teaching Learning Laboratory: la ricerca PRODID presso l'Università di Bari. *Education Sciences & Society-Open Access*, 9(2).

Persson, H., Åhman, H., Yngling, A. A., & Gulliksen, J. (2015). Universal design, inclusive design, accessible design, design for all: Different concepts—one goal? On the concept of accessibility—historical,

methodological and philosophical aspects. *Universal Access in the Information Society*, 14(4), 505-526.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2006). *A practical reader in universal design for learning*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.

Trentin, G., Reyes, M. C., & Piras, V. (2020). Come disegnare un corso online: Criteri di progettazione didattica e della comunicazione. *Come disegnare un corso online*, 1-160.

Zanobini M., Viterbori P., Usai M.C. (2022). "Psychology of Special Needs and Inclusion" In: J. Zumbach, D. Bernstein, S. Narciss, G. Marsico (eds). *International Handbook of Psychology Learning and Teaching*.