

# Il “PF”: sperimentazione di uno strumento per sostenere le competenze riflessive e metacognitive di studenti e studentesse all’università, in ottica inclusiva

di Paola Damiani, Antonella Pugnaghi\*

## Riassunto

Sostenere processi riflessivi nell’ambito del percorso di studi universitario, mediante la sperimentazione di strumenti e azioni finalizzati a promuovere e a potenziare lo sviluppo delle competenze personali e trasversali fondamentali per la realizzazione del percorso accademico di ciascuno, significa in ultimo realizzare dei contesti formativi inclusivi.

In questa prospettiva, il percorso denominato “Progetto Formativo: sperimentazione di uno strumento di sostegno allo studio”, avviato nell’a.a. 2021-2022 presso il Corso di Studi in Scienze dell’Educazione dell’Università di Modena e Reggio Emilia, mira a fornire a tutti gli studenti e le studentesse iscritti un sistema di sostegni allargato finalizzato a promuovere l’acquisizione di competenze fondamentali per l’apprendimento, lo studio e la partecipazione in ambito accademico, attivando importanti processi di individualizzazione e di orientamento in itinere.

Nel contributo, oltre a delineare le principali finalità del percorso di ricerca e analizzare i dati raccolti nella prima fase di sperimentazione dello strumento, si tratteggiano delle possibili prospettive future, al fine di disporre anche in ambito accademico di forme di sostegno che consentano a tutti gli studenti e le studentesse di acquisire competenze emancipative e capacitanti che concorrono alla realizzazione del successo formativo di tutti e di ciascuno.

---

\* Il contributo è frutto di un lavoro condiviso. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Paola Damiani è Autrice dei paragrafi: Il Progetto Formativo (PF) per gli studenti e le studentesse di UniMoRe e Conclusioni e Prospettive; Antonella Pugnaghi è Autrice del paragrafo: I primi dati e considerazioni: l’analisi dei Progetti Formativi compilati nell’a.a. 2021/22.

**Parole chiave:** Università, strumento formativo, inclusione, riflessività, sviluppo, capacitazione

## **The ‘PF’: Experimentation of a tool to support the reflective and metacognitive competencies of university students, in an inclusive perspective**

### **Abstract**

Supporting reflexive processes within the university study path, through the experimentation of tools and actions aimed at promoting and enhancing the development of personal and transversal skills essential for the realization of each individual’s academic path, ultimately means creating inclusive formative contexts.

In this perspective, the experimentation called “Formative Project: experimentation of a study support tool” launched in the a.a. 2021-2022 at the Course of Studies in Educational Sciences of the University of Modena and Reggio Emilia aims to provide all students enrolled an expanded support system aimed at promoting the acquisition of fundamental skills for learning, study and participation in the academic life, activating important processes of individualization and ongoing orientation.

In this article, in addition to outlining the main purposes of the research process and analyzing the data collected in the first phase of experimentation of the tool, possible future prospects are outlined, in order to have forms of support available also in the academic field which allow all students to acquire emancipatory and capability skills that contribute to the realization of the educational success of all and everyone.

**Keywords:** University, inclusion, educative tool, reflectivity, capability approach

*First submission:* 06/03/2023, *accepted:* 02/05/2023

*Available online:* 25/07/2023

## **Il Progetto Formativo (PF) per gli studenti e le studentesse di UniMoRe**

### ***Perchè? Lo scenario: il “bisogno” e il “valore”***

L’idea di progettare strumenti e azioni volti a promuovere i processi inclusivi a livello universitario, a supporto e integrazione di quanto già previsto

e disposto in osservanza della normativa nazionale dalle Linee Guida emanate dalla CNUDD (Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità) nel 2014, si fonda essenzialmente su due ordini di ragioni, di tipo politico-pratico e scientifico-culturale, che possono essere sintetizzate rispettivamente dalle seguenti parole-chiave: il “bisogno” e il “valore”.

Tali istanze, considerate in prospettiva teleologica, comprendono al contempo le motivazioni e le finalità attorno alle quali si articola l’esperienza oggetto del presente contributo.

Sinteticamente, la prima ragione si riferisce al bisogno di sostenere e rinforzare la continuità e la coerenza con le politiche e le pratiche inclusive presenti nel segmento formativo antecedente (6-18 anni), a partire dalle azioni previste per gli allievi con Disturbi Specifici dell’Apprendimento (DSA) e con disabilità – per i quali, come noto, sono state emanate normative dedicate in entrambi i segmenti (scolastico e universitario) – al fine di presidiare e/o costruire passaggi e strumenti nella prospettiva del *longlife* e del *longwide learning* (Baldacci, Frabboni, Margiotta, 2012).

Entro tale cornice, l’interruzione dell’utilizzo degli strumenti per la progettazione individualizzata e personalizzata (PEI e PDP *in primis*) che hanno accompagnato studenti e studentesse e orientato le riflessioni, le scelte e le pratiche di tutti gli attori fino all’uscita dalla scuola rappresenta un nodo critico, che può acuire le discontinuità e le difficoltà insite nel complesso passaggio dal mondo scolastico al mondo universitario per la costruzione del nuovo ruolo di studente/studentessa giovane adulto/a.

Tale impatto, attualmente, viene in parte mitigato dalle disposizioni normative e dalle Linee Guida CNUDD che sanciscono il diritto di usufruire di strumenti compensativi e misure dispensative anche per gli studenti e le studentesse universitari/e che presentino una certificazione di DSA o di Disabilità e che ne facciano esplicita richiesta ai Servizi di Ateneo competenti (SDDA). Tuttavia, le dimensioni riflessive, co-progettuali, dinamiche e proattive e i processi comunicativi e collaborativi che connotano (o, meglio, dovrebbero connotare) l’utilizzo di PEI e PDP rimangono generalmente sottotraccia in ambito accademico, ove – in assenza di dispositivi progettuali specifici – tende a prevalere una mera assegnazione di misure e strumenti scarsamente condivisa e contestualizzata (con gli studenti e con i docenti), secondo logiche deterministiche (“a tal diagnosi corrispondono tali strumenti e misure”) che si configurano come “erogazione di servizi”. In effetti, come rilevano Marchisio e colleghi (2022), «le disparità che gli studenti con disabilità affrontano negli Atenei sono multifattoriali (Daley *et al.*, 2018) e riguardano un ampio raggio di elementi: dall’accessibilità fisica alle barriere comunicative, dalle barriere finanziarie agli stereotipi che colpiscono questa

popolazione (Seidel, Crowe, 2017)» (p. 248). Pertanto, le azioni per la riduzione di tali disparità necessitano di una programmazione articolata, che comprende la formazione dei docenti sul tema degli accomodamenti ragionevoli (Musio, 2018), anche nel campo delle attività didattiche, affrontando in particolare «atteggiamenti, stereotipi e credenze relative ai comportamenti necessari nei confronti degli studenti con disabilità, che la ricerca mostra essere in grado di limitare l’inclusione in ambito universitario tanto quanto le barriere fisiche (Roth *et al.*, 2018)» (Marchisio *et al.*, *ibidem*).

Al contempo, all’università “scompaiono” dai documenti istituzionali gli altri profili riconosciuti come disturbi del neurosviluppo al pari dei DSA e delle disabilità intellettive (DSM-5, 2013), il cui impatto sulle capacità di apprendere e di partecipare efficacemente, con massimo risultato e minor sforzo, permane anche in età giovanile e adulta (si veda ad esempio il disturbo da deficit di attenzione e iperattività – ADHD) e “scompaiono” anche altre forme di differenze, identificate anch’esse come “Bisogni Educativi Speciali” in ambito scolastico (pur con tutte le criticità che l’adozione di tale costruito comporta), le quali, in alcuni casi, beneficerebbero ancora di sostegni personalizzati/differenziati, a garanzia dell’equità e delle pari opportunità nei contesti dell’*Higher Education*.

Un ulteriore elemento di criticità, che necessiterebbe di approfondimenti, riguarda la tendenza di studenti e studentesse a misconoscere i diritti precedentemente acquisiti, rinunciando a chiedere gli “aiuti” anche quando effettivamente utili. Tra le possibili spiegazioni, sono ipotizzabili una ancor scarsa consapevolezza sul proprio funzionamento (capacità riflessiva e metacognitiva) da parte di alcuni/e di essi/e e la presenza di dinamiche di stigma, vergogna e discriminazione, reali o percepite, evidenti o subliminali, nel contesto accademico.

Ponendo come condizione imprescindibile l’impossibilità (e la non opportunità) di trasferire *tout court* pratiche, strumenti e costrutti – come nel caso del concetto di “BES” – dalla scuola all’università, emerge la necessità di mantenere un pensiero critico e intenzionale su come promuovere/disporre nuove forme di sostegni che consentano uno sguardo prospettico e un agire formativo maggiormente inclusivo delle differenze di tutti gli studenti e le studentesse, al di fuori dalle categorizzazioni, e, al contempo, favoriscano la valorizzazione di strumenti e pratiche “ghost”, sinora sottotraccia anche nel mondo scolastico, come il progetto individuale per le persone con disabilità e la prospettiva del progetto di vita, che nella cultura inclusiva riguarda tutti e tutte, e che interessano da vicino anche – e soprattutto – il segmento post-scolastico.

La seconda ragione per pensare e realizzare uno strumento per favorire l’inclusione degli studenti e delle studentesse all’università fa riferimento

alle evidenze della ricerca scientifica in ambito psicologico, neuroscientifico e pedagogico sui processi di apprendimento, sui meccanismi di base che facilitano od ostacolano lo sviluppo delle abilità personali e sui fattori ambientali che concorrono alla realizzazione del successo formativo di tutti e di ciascuno. Alla luce di tali contributi si delinea una traiettoria evolutiva di tipo ecologico-relazionale, multidimensionale e non lineare, che mette al centro il valore dell'inclusione e l'emancipazione della cultura inclusiva attraverso un doppio focus, micro e macro.

A livello micro, si evidenzia la necessità di continuare a promuovere e a potenziare lo sviluppo delle competenze personali e trasversali fondamentali per la realizzazione del percorso accademico di ciascuno, con un'attenzione sapiente e intenzionale nel fornire i sostegni essenziali a coloro che presentano fragilità o differenze "specifiche".

A livello macro, si apre la possibilità di implementare lo sviluppo delle competenze inclusive dei docenti universitari e dei contesti accademici nella direzione di "rendere competenti i contesti" (Canevaro, 2021), promuovendo conoscenze e consapevolezze e progettando azioni di sistema, in coerenza con lo sviluppo professionale sostenuto dalle politiche del *Faculty Development* e con il paradigma dei diritti (Convenzione ONU, 2006).

Nel nostro Paese, in alcuni Atenei si parla di Piano Didattico Personalizzato (PDP) per gli studenti con DSA, ai sensi della Legge 170/2010 (si veda l'Università Federico II di Napoli), anche se, come rilevato, le significative differenze politiche e strutturali non consentono una "semplice" traslazione delle disposizioni normative e degli strumenti dalla scuola all'università.

La strada per costruire risposte alle istanze precedentemente enunciate è complessa e non esente da rischi, derive e semplificazioni; richiede un'articolata azione di sistema con il coinvolgimento dei differenti attori, ma soprattutto necessita della condivisione di un chiaro quadro di riferimento pedagogico sui significati e sulle pratiche dello sviluppo inclusivo a livello accademico, un aspetto che, attualmente, non pare possibile dare per scontato.

Nel presente articolo, al di fuori di ogni pretesa di esaustività, intendiamo fare cenno ad un primo tentativo in questa direzione.

### ***Che cosa? La sperimentazione del "Progetto Formativo" (PF)***

Nell'a.a. 2021-2022, è stato avviato il percorso denominato "Progetto Formativo: sperimentazione di uno strumento di sostegno allo studio" presso

il Corso di Studi in Scienze dell'Educazione dell'Università di Modena e Reggio Emilia<sup>1</sup>.

Il primo elemento caratterizzante di tale percorso è dato dalla stretta interconnessione tra lo strumento sperimentale e il progetto di ricerca, esemplificato dalla realizzazione di uno strumento per gli studenti e le studentesse denominato “progetto” (Progetto Formativo-PF), al fine di evidenziarne la dimensione processuale e il potenziale trasformativo nelle due direzioni sopra enunciate (quella del bisogno e quella dei valori) su entrambi i livelli: micro – individuale e macro – collettivo, di sistema.

L'introduzione di uno strumento formalizzato, con valore di “documento progettuale istituzionale” riconosciuto a livello di Ateneo, rappresenta infatti un tentativo di risposta al bisogno di continuità rilevato, costruendo un ponte con la documentazione precedente (PEI e PDP), pur con validità “giuridica e politica” differente, e fornendo a studenti/esse un elemento di coerenza e una concreta opportunità di recuperare, rielaborare e sistematizzare dati e informazioni a sostegno del proprio percorso formativo (prima scolastico, ora accademico).

Tuttavia, coerentemente con l'epistemologia inclusiva assunta a suo fondamento, lo strumento “Progetto Formativo” (PF) non si rivolge esclusivamente a studenti/studentesse con una certificazione di DSA o disabilità, bensì viene proposto come un dispositivo riflessivo e progettuale per tutti e tutte, finalizzato al sostegno e al potenziamento di competenze fondamentali per l'apprendimento, lo studio e la partecipazione in ambito accademico, nella direzione del “successo formativo”, non senza un'attenzione a eventuali processi di individualizzazione e di orientamento in itinere.

In effetti, per quanto concerne la seconda direzione (l'istanza dei valori scientifici e culturali) a livello micro-individuale, lo strumento rappresenta un'occasione per avviare un percorso di sostegni “allargato” (oltre le “categorie” individuate dalla normativa) e sistematico, per lo sviluppo e il potenziamento di competenze metacognitive, orientative e progettuali, che sono essenziali e che non possono essere date per scontate e definitivamente acquisite dopo la scuola, ma che al contrario meritano un'attenzione e un ripensamento in relazione al nuovo ambiente di apprendimento universitario e alle nuove sfide che esso pone.

La letteratura scientifica ha dimostrato che tutti gli studenti e tutte le studentesse beneficiano di un lavoro mirato su conoscenze e abilità alla base di

---

<sup>1</sup> Elaborazione dello strumento PF e responsabilità scientifica del progetto di ricerca a cura di P. Damiani. Gruppo di coordinamento della sperimentazione per gli aa.aa. 2021-2023: A. Contini; P. Damiani; A. Gariboldi; A. Pugnaghi, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia.

tali competenze, lavoro che diventa dirimente in presenza di disturbi, disabilità o altre situazioni di fragilità, al fine di migliorare gli apprendimenti, lo studio e la partecipazione. A partire dalle evidenze sulla relazione tra metacognizione e apprendimento (Cornoldi, 1995), la competenza metacognitiva (Flavell, 1979; Brown, 1987) è stata indagata come costrutto essenziale anche per orientare la didattica, nella prospettiva inclusiva (Ianes, 2001; Mitchell, 2014; Dettori, Letteri, 2021). A livello individuale, la competenza metacognitiva viene esplorata in relazione alla capacità di un approccio autoregolato allo studio nell'ambito del filone di studi definito *Self-Regulated Learning* (Boekaerts, 1999). Viene confermata l'associazione positiva tra un buon livello di apprendimento e un approccio autoregolato allo studio (Fischer e Baird, 2005; Zimmerman, 2002), identificando l'autoregolazione come un fattore protettivo contro la dispersione scolastica (Senécal, Koestner e Vallerand, 1995; Albanese, De Marco e Fiorilli, 2008). Come evidenziano Albanese e colleghi, (2010),

«ciò risulta particolarmente rilevante a livello universitario, dove la dispersione è spesso provocata da un'incapacità di affrontare uno studio qualitativamente – e non soltanto quantitativamente – differente da quello di livelli accademici inferiori (Dembo e Seli, 2008). In università agli studenti è richiesta una sostanziale autogestione del lavoro a fronte della compresenza di compiti di apprendimento vari e diversificati che devono essere svolti nello stesso momento (Albanese *et al.*, 2004). Questo implica di fatto che lo sviluppo di significative competenze autoregolative sia sul piano metacognitivo che su quello motivazionale possono favorire lo studente universitario nella gestione dei compiti di studio che deve affrontare (Cornoldi, De Beni e Gruppo MT, 2001)». (p 51).

Le ricerche indicano l'assenza di una correlazione positiva tra età dello studente e sviluppo della competenza metacognitiva e di studio; non sempre lo studente più anziano mostra di possedere un metodo di studio migliore (Cornoldi, De Beni, 2015) e molte strategie di comprovata efficacia non vengono necessariamente maggiormente utilizzate dai ragazzi più grandi (Cornoldi, 1995).

Tali considerazioni sono ancora più rilevanti in presenza di disturbi o fragilità, per i quali le capacità di tipo autoregolativo e riflessivo possono costituire una barriera, in quanto punto di debolezza; come evidenziano Cornoldi *et al.* (2010), un efficace metodo di studio rappresenta il primo e più potente strumento compensativo per gli studenti con dislessia. Un soggetto che esercita un controllo attivo di apprendimento impara più e meglio di un soggetto passivo e una maggiore elaborazione produce generalmente una memorizzazione migliore, in base al principio della “generatività” (Rohwer, Thomas,

1987) che trae spunto da un effetto di memoria chiamato “effetto di generazione” (Cornoldi, De Beni, *ib.*). Dal punto di vista strategico, occorre precisare che la letteratura *Evidence Based* ha dimostrato l’importanza di fornire istruzioni puntuali e una guida esperta per la co-costruzione della conoscenza (cfr. Trincherò, 2021; Calvani, 2022), anche di tipo riflessivo e metacognitivo.

Alla luce di tali contributi, lo strumento “Progetto Formativo” intende agire a livello individuale fornendo una sorta di guida, uno scaffolding per gli studenti e le studentesse a sostegno dello sviluppo delle capacità di metacognizione, intesa come “conoscenza metacognitiva” (le idee sul proprio funzionamento mentale, incluse le impressioni, le intuizioni, le auto-percezioni) e come “processi metacognitivi di controllo” (i processi che stanno alla base di qualsiasi funzionamento cognitivo, che includono la previsione, la valutazione, la pianificazione, il monitoraggio) (De Beni, Cornoldi, 2015).

L’auto-riflessività metacognitiva che permette agli studenti di riflettere sul proprio modo di apprendere (Albanese *et al.*, 2010) e di partecipare alla vita universitaria viene sostenuta e orientata alla pianificazione di azioni e di strategie per il miglioramento attraverso l’utilizzo del PF, il quale prevede ancoraggi concettuali, cognitivi ed emotivi (insiti nella struttura dello strumento) e operativi (accompagnamento alla compilazione da parte di tutor e del gruppo di ricerca, possibilità di confronti con i docenti).

La disposizione di un sistema di “ancoraggi e monitoraggio” rappresenta un passaggio fondamentale della sperimentazione del PF, in quanto, se da un lato all’università ci si confronta con persone adulte che devono essere sostenute nella direzione dell’autonomia e dell’autodeterminazione (la scelta di utilizzare lo strumento e di condividerlo con compagni e con docenti è su base volontaria), dall’altro, come già evidenziato, la richiesta di investire sulla propria capacità di metacognizione, autoregolazione, pianificazione va a impattare proprio su quelle dimensioni critiche per chi ha un disturbo o esperisce altre situazioni di fragilità, rischiando di alimentare le disegualianze e riprodurre processi di selezione ed esclusione.

### ***Come? La struttura dello strumento e il progetto di ricerca triennale***

Lo strumento PF è strutturato in tre sezioni, ciascuna con una funzione specifica. La prima sezione è dedicata all’“autopresentazione” per lo sviluppo della consapevolezza sul proprio funzionamento apprenditivo e della propria agency, attraverso la pianificazione di azioni per il miglioramento. In questa sezione, lo/la studente/studentessa riporta i suoi dati anagrafici e approfondisce gli aspetti di funzionamento personali, riflettendo su punti di

forza e di criticità, su bisogni e desideri, attraverso la compilazione di una scheda di auto-osservazione, al fine di orientare al meglio la scelta delle strategie di studio e l'eventuale richiesta di confronto con i docenti e/o con i tutor della sperimentazione. La seconda sezione, che viene compilata alla luce di quanto emerso nella precedente, prevede la progettazione, e l'eventuale co-progettazione con i docenti, delle attività accademiche. Al suo interno comprende una parte dedicata a studenti/studentesse con certificazione di DSA o di disabilità, i/le quali compilano tale sezione in autonomia od – ove necessario – (e comunque sempre su libera scelta) confrontandosi con il docente delegato di Dipartimento o di Ateneo. Nel caso in cui studenti/studentesse si avvalgano di strumenti compensativi e/o di misure dispensative durante gli esami, viene ricordato loro di contattare i docenti degli insegnamenti, secondo le modalità e le procedure previste dall'Ateneo. L'ultima sezione, dedicata all'autovalutazione, viene compilata al termine di ciascun anno accademico al fine di documentare il percorso compiuto e rilevarne i punti di forza e di criticità; tale rilevazione è utile per ri-orientare la progettazione per il successivo anno accademico (compilando un nuovo PF o rivedendo/integrando il vecchio) e per tracciare le competenze acquisite, quelle emergenti e quelle da potenziare, realizzando in tal modo una sorta di portfolio, che potrà anche essere utilizzato per la costruzione del proprio Curriculum Vitae.

Il percorso sperimentale è stato articolato in tre fasi corrispondenti a tre annualità: la prima fase, di elaborazione e sperimentazione dello strumento PF, si è conclusa con l'analisi/valutazione dei dati raccolti ex ante ed ex post (a.a. 2021-2022); la seconda è stata dedicata alla diffusione dello strumento e all'implementazione delle azioni a sostegno del suo utilizzo (a.a. 2022-2023); la terza prevede la messa a sistema dello strumento e dei dispositivi di accompagnamento e di ricerca e lo sviluppo delle azioni a sostegno dei processi inclusivi a livello di Ateneo e di *Faculty Development* (a.a. 2023-2024).

L'approccio adottato, finalizzato a produrre “conoscenza contestualizzata” (Trincherò, 2001) per il miglioramento dei processi e delle pratiche all'interno del contesto accademico, connota il percorso come un progetto di ricerca azione, fondato sulla circolarità fra azione e riflessività a più livelli (Griffiths, 1990).

La scelta di avviare la fase pilota di sperimentazione dello strumento presso il Corso di Studi in Scienze dell'Educazione è avvenuta alla luce dei dati e delle riflessioni condivise con il Presidente del CdS, inerenti l'alto tasso di abbandoni dopo il primo anno e i ritardi nell'acquisizione dei CFU, oltre alla presenza di un significativo numero di studenti con DSA e disabilità.

Il secondo anno, attualmente in corso, ha visto l'ampliamento della sperimentazione ai Corsi di Studi di Fisica (con il più basso numero di studenti con DSA e disabilità) e di Scienze della Formazione Primaria e il coinvolgimento di due studentesse tutor per la strutturazione di dispositivi riflessivi, di accompagnamento, in itinere.

Prima di iniziare a utilizzare lo strumento PF, gli studenti e le studentesse sono invitati a compilare un questionario on line composto da tre scale (Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti, Manganelli, Alivernini, Mallia e Biasi, 2015; *Academic Motivation Scale*, Alivernini e Lucidi, 2008; Scala di Autoefficacia Scolastica Percepita, Pastorelli e Picconi, 2001), che viene riproposto alla fine dei corsi. Segue una seconda rilevazione finalizzata a valutare l'efficacia dello strumento utilizzato, che dall'anno accademico 2022-23 sarà integrata da focus group. È previsto un momento di restituzione dei risultati, a cui sono invitati a partecipare studenti e docenti.

## **Primi dati e considerazioni: l'analisi dei Progetti Formativi compilati nell'a.a. 2021-2022**

In base all'articolazione complessiva dello strumento PF sin qui delineata, in questa sezione si intende effettuare una prima restituzione circa quanto riportato dagli studenti e dalle studentesse partecipanti alla sperimentazione, focalizzando l'attenzione sui principali aspetti posti in evidenza nelle varie sezioni del dispositivo, in particolare nell'area riservata all'autovalutazione, ossia quella nella quale si chiede al singolo studente di tracciare le competenze acquisite, quelle emergenti e quelle da potenziare, in un'ottica di ri-progettazione continua.

In generale, i PF compilati sono stati 48 e sono stati consegnati, su base volontaria, da parte di studenti e studentesse afferenti alle diverse annualità in cui si articola il Corso di Studi in Scienze dell'Educazione per il Nido e le Professioni Socio-Pedagogiche (2 iscritti al primo anno; 35 iscritti al secondo anno e 11 iscritti al terzo anno), di cui in 4 dichiarano di essere in possesso di una diagnosi di DSA.

Entrando nel merito delle diverse aree che compongono lo strumento, per quanto concerne la prima sezione, tutti i partecipanti hanno risposto, con gradi diversi di articolazione, in modo coerente alle domande stimolo in essa presenti.

Nello specifico, risultano particolarmente interessanti e significative le risposte fornite ai seguenti quesiti "*Quali competenze penso di sviluppare e quali risultati mi pongo per questo anno accademico?*" e "*Come penso di poter contribuire sostanzialmente al raggiungimento di questi risultati?*"

tramite i quali si incentiva lo studente a riflettere ed esplicitare non solo gli obiettivi e le finalità che intende perseguire, ma soprattutto le strategie che riconosce essere più efficaci per poterli conseguire. Dalle risposte fornite, infatti se da un lato si rileva un certo grado di consapevolezza circa il proprio funzionamento apprenditivo, in quanto tutti gli studenti sono in grado di riportare alcuni dei loro punti di forza (ad esempio la determinazione nel perseguire gli obiettivi prefissati e la motivazione intrinseca connessa alle attività di studio e ricerca) e le possibili aree di criticità (ad esempio, le difficoltà riguardanti la gestione dell'ansia e dello stress connesse soprattutto ai vari momenti valutativi che costellano la vita universitaria), dall'altro lato emerge in maniera netta la necessità di migliorare il metodo di studio, soprattutto di acquisire e/o perfezionare le capacità di auto-organizzazione e di pianificazione, dotandosi di strumenti adeguati e imparando a limitare eventuali distrazioni. Inoltre, pur rilevando degli elementi contestuali in grado di ostacolare i processi di studio e apprendimento, quali ad esempio l'obbligo di seguire le lezioni a distanza durante l'emergenza sanitaria connessa alla pandemia da Covid-19, gli studenti e le studentesse partecipanti si soffermano principalmente ad analizzare quali strategie e strumenti considerano funzionali per raggiungere gli obiettivi autonomamente prefissati, tra i quali quelli più ricorrenti risultano essere le mappe concettuali, che vengono indicate come degli importanti organizzatori cognitivi tramite i quali diviene possibile rintracciare le principali aree tematiche dei vari argomenti di studio e le relative connessioni.

In linea con quanto indicato nella prima sezione, successivamente veniva richiesto ai partecipanti di indicare nella seconda area del PF le strategie, le azioni e gli strumenti che ritenevano utili progettare, ed eventualmente co-progettare con i docenti, per raggiungere gli obiettivi di miglioramento riportati in precedenza. In tal senso, per quanto concerne le eventuali azioni da intraprendere per favorire la partecipazione attiva degli studenti durante le lezioni, oltre a sottolineare l'importanza di utilizzare delle mappe concettuali e/o degli strumenti e strategie di analisi e rielaborazione, confermando quindi quanto emerso dalle indicazioni riportate nella sezione precedente, la maggior parte dei partecipanti concorda nel ritenere importante avere la possibilità di chiedere in anticipo o a scadenza concordata il materiale digitale o cartaceo che verrà utilizzato a lezione, ma anche materiali di supporto/informativi. Mentre è interessante rilevare una certa eterogeneità nelle risposte per quanto concerne l'utilità di realizzare delle attività in piccoli gruppi e/o a coppie in aula, ma anche in altro contesto extra-accademico, per rielaborare i contenuti proposti durante le lezioni. In tal senso, risulta importante approfondire ulteriormente le ragioni alla base di tale eterogeneità di risposte per comprendere meglio le reali esigenze formative degli studenti, ma allo stesso

tempo occorre tener presente che la maggior parte dei partecipanti alla sperimentazione ha frequentato almeno un anno di attività accademiche (insegnamenti e laboratori) a distanza a causa della particolare situazione pandemica, la quale ha indubbiamente influenzato le modalità didattiche utilizzate dai docenti, in molti casi limitandone le possibilità.

Oltre alle lezioni, in questa sezione del PF si è chiesto agli studenti di riportare delle loro riflessioni in merito ad altre attività formative presenti nel loro piano di studio, focalizzando l'attenzione in particolare sul tirocinio e sui laboratori. Nello specifico, nel rispondere alla domanda stimolo "*che cosa mi serve per la mia vita e per la mia professione futura?*" tutti i partecipanti riconoscono nelle attività laboratoriali e di tirocinio la possibilità di connettere quanto appreso dal punto di vista teorico alle pratiche osservate e realizzate all'interno di specifici ambiti e/o servizi. Si tratta infatti di contesti formativi nei quali gli studenti riconoscono non solo di apprendere delle competenze essenziali per la loro professione futura, riguardanti alcune strategie chiave quali l'osservazione, la progettazione e la documentazione dei diversi interventi formativi, ma in cui sottolineano anche come la possibilità di sperimentarsi in prima persona, la quale viene sempre accompagnata da momenti di riflessione e confronto con le diverse figure professionali e accademiche coinvolte. La possibilità di apprendere dall'esperienza, in particolare durante il tirocinio, si concretizza quindi non solo nello sperimentarsi in situazioni concrete, ma anche nel sospendere l'azione e nell'analizzare le processualità che attraversano e contraddistinguono i vari contesti professionali, permettendo dunque allo studente di compiere una valutazione in itinere del percorso intrapreso e di acquisire la riflessività come *habitus* professionale permanente (Crotti, 2017), ossia divenire consapevoli che occorre «accettare la precarietà del sapere e insieme ad essa un'etica della fragilità, che consiste nell'imparare a rendere porosa ogni nostra convinzione, pronta a frantumarsi sotto l'urto di uno sguardo costitutivamente critico [...]» (Mortari, 2013, p. 90). Infine, agli studenti con DSA è stato chiesto di indicare quali strategie di personalizzazione (strumenti compensativi e misure dispensative) vengono attuate nelle diverse prove di esame, al fine di rispettare quanto stabilito in sede di primo colloquio con il Servizio Accoglienza Studenti con DSA o con disabilità di Ateneo. In tal senso, senza entrare nel merito delle esigue risposte fornite in relazione a tale sezione specifica, si intende sottolineare l'importanza di approfondire tale area, sollecitando anche una maggiore partecipazione a queste iniziative da parte degli studenti con DSA e con disabilità, ma anche la necessità di condividere tali informazioni tra i docenti del Corso di Studi, al fine di attivare dei momenti di confronto volti a individuare delle strategie di intervento condivise e in grado di rispondere alle diverse esigenze formative dei vari studenti.

Infine, per sostenere la capacità di soffermarsi a rileggere criticamente il percorso di studi intrapreso, in un'ottica di riprogettazione continua, nell'ultima sezione, dedicata all'autovalutazione, agli studenti veniva richiesto di delineare le principali competenze acquisite, quelle emergenti e quelle da potenziare, realizzando in tal modo una sorta di portfolio. Nello specifico, tra le competenze acquisite ed emergenti la maggior parte degli studenti partecipanti rileva un significativo miglioramento nella capacità di organizzazione e pianificazione dei propri processi di studio e apprendimento, per il quale il PF si è dimostrato particolarmente utile, in quanto ha permesso loro di definire ed esplicitare degli obiettivi e individuare delle priorità, attivando dei momenti di riflessione critica circa il proprio funzionamento apprenditivo.

Tuttavia, in molti casi, un'area di criticità su cui gli studenti continuano ad avvertire la necessità di rintracciare dei supporti e di ricercare degli strumenti e delle strategie efficaci riguarda la gestione dell'ansia e delle emozioni che contraddistinguono i vari momenti della vita universitaria, soprattutto quelli di carattere valutativo.

In questo senso, anche per arginare il rischio di scadere in una compilazione asettica e burocratica dello strumento proposto, risultano particolarmente interessanti i suggerimenti e le proposte di miglioramento riportate dagli studenti nel rispondere alla domanda stimolo "*Che cosa potrebbe essere modificato/migliorato?*". Infatti molti partecipanti sottolineano la necessità di sostenere i processi riflessivi attivati tramite la compilazione del PF prevedendo in itinere dei momenti di discussione e confronto tra gli studenti e i docenti coinvolti, e incentivando la partecipazione a tali iniziative a partire dal primo anno accademico, in modo tale da poter monitorare i progressi e i possibili inciampi in un intervallo temporale più esteso. Infine, si rileva inoltre la necessità di approfondire e riflettere maggiormente in merito alla dimensione emotiva e relazionale che contraddistingue la vita universitaria, inserendo in particolare delle domande riguardanti la relazione con i docenti, in quanto essa viene percepita come una componente chiave, in grado di influenzare in maniera significativa i processi di apprendimento e di studio.

Se si condivide quindi la necessità di formare professionisti in grado di riflettere sulle proprie esperienze, esplicitando le differenti coordinate teoriche di riferimento, condividendo i vissuti e acquisendo una pluralità di strumenti e strategie operative, allora, anche in base ai dati sin qui presi in esame, si evince che l'introduzione e la proposta di adottare strumenti di sostegno alla riflessività, quale il presente PF, diviene un'occasione formativa rile-

vante, in quanto consente di sostenere gli studenti e le studentesse nell'acquisizione di competenze personali e trasversali fondamentali per la realizzazione del percorso accademico di ciascuno.

## Conclusioni e prospettive

La complessità dei processi formativi nella prospettiva inclusiva impatta significativamente sulle sfide che l'Università è chiamata a compiere negli ultimi anni. La crescente attenzione ai bisogni "speciali" di alcuni studenti e studentesse deve essere letta in chiave critica, problematizzante e proattiva, come occasione di riflessione e miglioramento per tutti e tutto e non come mero adempimento occasionale da assolvere. La sperimentazione dello strumento PF rappresenta un piccolo passo in tale direzione.

Alla luce dei primi dati raccolti sull'utilizzo del PF, emergono come punti di criticità la necessità di sostenere gli/le studenti/studentesse già interessati e coinvolti e, soprattutto, di promuovere la partecipazione di tutti/e gli/le altri/e, raggiungendo in particolare coloro che hanno già usufruito di qualche forma di sostegno e/o che stanno incontrando maggiori difficoltà. Come abbiamo rilevato, infatti, la maggior parte delle risposte nei PF mostrano un buon livello di consapevolezza e capacità riflessive e l'assenza di specifiche difficoltà. Durante il primo anno dell'esperienza – pilota, non sono infatti stati intercettati studenti con disabilità (o quantomeno non si sono dichiarati) o altre fragilità, ma, al contempo, sono emerse "nuove" aree di bisogni educativi, non direttamente rapportabili ai paradigmi categoriali tradizionali (i "BES"), che interessano tutti/e - come quelle inerenti le capacità emotivo-relazionali - e investono differenti livelli e dimensioni, da quelle personali a quelle socioculturali e organizzative, a sostegno di un cambiamento nella direzione inclusiva "più matura".

Come argomentato, l'utilizzo del PF si fonda sul passaggio dagli *strumenti compensativi* per alcuni alle *competenze compensative* per tutti (capacità di metacognizione, di pianificazione, ecc. ...), contribuendo alla ridefinizione di tali aspetti in termini di *competenze emancipative e capacitanti* nella prospettiva ecologico-relazionale.

In questo senso, viene favorito lo spostamento dell'attenzione, dagli "studenti con problemi" ai contesti formativi capacitanti, attraverso la descrizione delle relazioni tra le persone (nella loro globalità, differenze e unicità) e i contesti con le loro caratteristiche (emancipative e inclusive o discriminatorie ed esclusive).

Tra le prospettive di sviluppo, si prevede per il prossimo anno accademico la revisione di alcune sezioni dello strumento al fine di una sua riorganizzazione strutturale che sia maggiormente coerente con il modello ecologico e del Capability Approach (Nussbaum, 2012), oltre quello della compensazione, e della progettazione universale (Burgstahler, 2015).

Anche il disegno di ricerca generale necessita di una fase di implementazione; oltre alla rilevazione di alcune dimensioni delle competenze degli studenti e delle studentesse tramite somministrazione di questionari ex ante ed ex post l'utilizzo dello strumento, sono in fase di definizione dispositivi integrati per l'analisi e la valutazione (a partire dall'autoanalisi e autovalutazione di studenti e docenti) a livello della cultura e delle pratiche didattiche inclusive, coerentemente con le ipotesi e con le teorie assunte, a sostegno dello sviluppo di contesti riflessivi competenti, oltre che di studenti riflessivi competenti.

## Riferimenti bibliografici

- Albanese, O., Fiorilli C., Farina E., Maltempo L. (2004). Autoregolazione nell'attività di studio e concezioni dell'intelligenza. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 5(2), pp. 14-29.
- Albanese, O., De Marco, B., & Fiorilli, C. (2008). Processi di autoregolazione e obiettivi di apprendimento nell'attività di studio. Una ricerca per orientare all'università. In F. Petruccioli (a cura di). *Dalla scuola all'università: una scelta di vita*, pp. 123-140. Milano: FrancoAngeli.
- Albanese, O., Businaro, N., Cacciamani, S., De Marco, B., Farina, E., Ferrini, T., Vanin, L. (2010). Riflessione metacognitiva in ambienti online e autoregolazione nell'attività di studio nei corsi universitari. *TD-Tecnologie Didattiche*, 49, pp. 50-61.
- Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U. (2012). *Longlife-longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Mondadori.
- Boekaerts, M. (1999). Self-Regulated Learning: Where We Are Today. *International Journal of Educational Research*, 31, pp. 445-457. Doi: 10.1016/S0883-0355(99)00014-2.
- Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanism. In F.E. Weinert e R.H. Kluwe (a cura di). *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum, pp. 65-116.
- Burgstahler, S. (Ed.) (2015). *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice*. Boston: Harvard Education Press.
- Canevaro, A. (2021). L'inclusione è a rischio?. Bisogni reali ma anche tanti fraintendimenti. *Rivista dell'Istruzione*, 3.
- Cornoldi, C. (2001). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.

- Cornoldi, C. (2006). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Cornoldi, C. (2017). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: il Mulino.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Gruppo MT (2001). *Imparare a studiare 2. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., Tressoldi, P. (2010). Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio, *Erickson*, 7(1), pp. 77-87.
- Crotti, M. (2017). Anche gli insegnanti imparano dalle differenze. *Rivista Formazione, lavoro, Persona*, 7(20), pp. 120-130.
- Daley, A., Phipps, S., Branscombe, N.R. (2018). The social complexities of disability: discrimination, belonging and life satisfaction among Canadian youth. *SSM population health*, 5, pp. 55-63.
- Dembo, M.H., & Seli, H. (2008). *Motivation and Learning Strategies for College Success*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dettori F., Letteri, B. (2021). L'importanza della meta-cognizione per un apprendimento inclusivo. Un'indagine con docenti di classe e di sostegno. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 20(1), pp. 102-123. doi: 10.14605/ISS2012105.
- Fisher, M., & Baird, D.E. (2005). Online learning design that fosters student support, self-regulation, and retention. *Campus-wide Information Systems*, 22(5), pp. 88-107.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), pp. 906-11.
- Griffiths, M. (1990). Roots practice or management tool?. In Lomax P. (ed.). *Managing Staff Development in Schools* (pp. 37-51). Bristol: Multilingua Matters.
- Ianes, D. (2001). *Metacognizione e insegnamento*. Trento: Erickson.
- Marchisio, C.M., Ghislieri, C., Bigotti, E., Ricucci, R. (2022). Attenzione alle specificità e inclusione di studentesse e studenti. In C. Coggi (a cura di). *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI*. Milano: FrancoAngeli.
- Mitchell, D. (2013). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Mortari, L. (2013) (ed.). *Azioni efficaci per casi difficili*. Milano: Mondadori.
- Musio, A. (2018). Differentemente. Per un'etica dell'accomodamento ragionevole. *Medicina e Morale*, 6, pp. 641-652.
- Nussbaum, M. (2012). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Tr. it. (2013). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- ONU-Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. New York.
- Rohwer, W.D., Thomas, J.W. (1987). The Role of Mnemonic Strategies in Study Effectiveness. In: McDaniel, M.A., Pressley, M. (eds). *Imagery and Related Mnemonic Processes* (pp. 428-451). New York, NY: Springer.
- Seidel, E., & Crowe, S. (2017). The state of disability awareness in American medical schools. *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*, 96(9), pp. 673-676.

- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. (1995). Self regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), pp. 607-619.
- Trincherò R. (2001). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), pp. 64-70.