

Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

Teacher Researchers and Researcher Teachers: Bridging the Research–Practice Gap at University Language Centres

International Conference, Bozen-Bolzano, 25 October 2024

Elena Bonetto, Dietmar Unterkofler, Andrew Wimhurst (eds.)

bu,press

bozen
bolzano
university
press

Teacher Researchers and Researcher Teachers:
Bridging the Research-Practice Gap at University Language Centres
International Conference, Bozen-Bolzano, October 25, 2024

Scientific committee:

Graham Burton – Free University of Bozen-Bolzano, Italy

Susan Gass – Michigan State University, USA

Britta Hufeisen – Technische Universität Darmstadt, Germany

Lucilla Lopriore – Università Roma Tre, Italy

Graziella Pozzo – independent researcher and teacher trainer, Italy

Graziano Serragiotto – Università Cà Foscari Venezia, Italy

Shelley Taylor – Western University, Canada

Isabelle Udry – Université de Fribourg, Switzerland

bu,press

Bozen-Bolzano University Press, 2026

Free University of Bozen-Bolzano

www.unibz.it/universitypress

Cover design/layout: DOC.bz/bu,press

Printed by AthesiaDruck

ISBN 978-88-6046-207-7

DOI 10.13124/9788860462077



Except where otherwise noted, this work is licensed under a
Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Table of Contents

| | |
|--|-----|
| Introduction | 1 |
| Reflective Practice as Teacher Research <i>Thomas S.C. Farrell</i> | 9 |
| Now and Then in University Language Centres: Reflections From Past to Present Experiences With a View to Embracing Future Research Practices in Language Learning and Teaching <i>Carmen Argondizzo</i> | 17 |
| Classroom-Based Research | |
| Virtual Exchanges Between Research and Teaching Practice: A University Course With Pre-Service Teachers of German as a Foreign and Second Language <i>Daniele Polizio</i> | 51 |
| Action-Research in Language Education: A Teacher's Challenge or a Common Misunderstanding <i>Carla Cixi, Paola Celentin</i> | 67 |
| Omologazione o rispetto delle diversità? Per un approccio didattico alle microlingue tecnico-professionali che rispetti la specificità di lingue diverse dall'inglese. <i>Daniela Ceroni</i> | 87 |
| L'Universal Design for Learning: una sperimentazione a livello universitario in una classe d'italiano L2 <i>Chiara Domitilla Bambagioni, Valentina Carbonara</i> | 103 |
| Rendere visibile l'invisibile. Strumenti di autoregolazione dell'apprendimento di una LS in contesto universitario <i>Susana Benavente Ferrera</i> | 125 |

| | |
|---|-----|
| Project-Based Learning as a Tool to Foster Research and Practice in EMI University Teaching <i>Elisabetta Pavan</i> | 151 |
|---|-----|

Multilingualism and Plurilingual Approaches

| | |
|---|-----|
| Perché non andiamo a mangiare einen Knödel zusammen? Un'Escape Room multilingue <i>Silvia Capponi, Daniel Gallo, Michela Gardelli, Greta Obexer</i> | 175 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Apprendimento dell'Italiano come Lx in una sperimentazione con studenti stranieri plurilingui in ambito universitario: spunti per una didattica plurilingue <i>Paola Celentin, Silvia Ricchiuto</i> | 189 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Plurilinguismo e strategie didattiche in corsi di linguaggio tecnico in contesto universitario <i>Annalisa Iannelli, Renata Cavosi Silbernagl</i> | 209 |
|---|-----|

Technology and Digital Approaches

| | |
|---|-----|
| Integrating Peer Support and the Use of AI-Based Writing Assistants for Improving Academic Writing in a Higher Education Classroom Setting <i>Martina Behrens, Anika Müller-Karabil</i> | 235 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| A Data Science Approach to Item Analysis in Higher Education <i>Michael Joseph Ennis</i> | 251 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| ChatGPT als Feedback-Tool in der Textproduktion schwedischer DaF-Lerner:innen <i>Christina Rosén, Christine Fredriksson</i> | 285 |
|--|-----|

| | |
|---------------|-----|
| Authors | 301 |
|---------------|-----|

L'Universal Design for Learning: una sperimentazione a livello universitario in una classe d'italiano L2

Chiara Domitilla Bambagioni – Università per Stranieri di Perugia, IT

Valentina Carbonara – Università per Stranieri di Perugia, IT¹

Abstract

Negli ultimi anni, l'attenzione verso la neurodiversità degli/delle apprendenti sta gradualmente emergendo anche nel campo dell'educazione linguistica. Non sono ancora molto diffusi, però, dispositivi didattici e ricerche che mettano in relazione l'apprendimento dell'italiano L2 in contesto universitario con *l'Universal Design for Learning* (UDL). Quest'ultimo si configura come un approccio educativo inclusivo, applicabile anche al settore *higher education*, fondato su tre principi fondamentali: fornire molteplici mezzi di coinvolgimento, di rappresentazione e di espressione. La presente ricerca-azione è stata condotta da collaboratrici esperte linguistiche in un corso d'italiano L2 per studenti internazionali di livello B1-B2, presso l'Università per Stranieri di Perugia. Il percorso di sperimentazione si è articolato in quattro fasi cicliche: 1) rilevazione attraverso un questionario degli stili cognitivi degli/delle apprendenti (modello VAK); 2) sperimentazione di attività matetiche personalizzate, ispirate all'UDL; 3) analisi dell'impatto delle scelte didattiche attraverso un questionario post-intervento per valutare il grado di difficoltà percepito rispetto alle diverse attività linguistiche e interviste per rilevare gli atteggiamenti rispetto al corso svolto; 4) riflessione e revisione dei dispositivi didattici implementati. Lo scopo della ricerca è quello di supportare il successo formativo degli/delle apprendenti, favorendo un'istruzione di qualità, equa, inclusiva (Obiettivo 4, Agenda 2030 dell'ONU) e di stimolare la riflessione su questo tema, diffondendo maggiore consapevolezza e buone pratiche fra i/le docenti dei corsi di lingua italiana dell'Università per Stranieri di Perugia.

1 Il capitolo nasce da una ricerca e uno studio congiunto di entrambe le autrici. Nello specifico, Chiara Domitilla Bambagioni ha redatto i paragrafi 1, 2 e 3, mentre Valentina Carbonara si è occupata dei paragrafi 1.2, 4 e sottoparagrafi. Il paragrafo 5 è stato scritto insieme.

1. Introduzione: principi ed effetti dell'Universal Design for Learning

Il concetto di *Universal Design for Learning* (UDL) si ispira all'idea di *Universal Design* proposto negli anni Ottanta da Roland Mace² secondo il quale lo scivolo del marciapiede o la rampa del supermercato sono agevolazioni architettoniche realizzate per persone con difficoltà, ma risultano estremamente utili e fruibili per tutti (es. per chi ha un passeggino, una valigia o il carrello della spesa). In ambito didattico i curricula rigidi rappresenterebbero metaforicamente la stessa condizione di ostacolo di una scala per una persona costretta su una sedia a rotelle.

Il curriculum deve essere accessibile a tutti, sia fisicamente che cognitivamente in maniera efficace (Katzel e Richards, 2013). Da questa premessa nasce l'*Universal Design for Learning* (UDL), una struttura quadro, delineata a partire dagli anni Novanta, dal gruppo di ricerca americano CAST³. Le linee guida redatte dal CAST sono state tradotte in italiano nel 2015 e successivamente nel 2018. In Italia l'UDL prende il nome di Progettazione Universale dell'Apprendimento (PUA). L'approccio basato sull'UDL si prefigge due importanti obiettivi: la creazione di ambienti di apprendimento liberi da barriere e la collocazione dello studente al centro del processo. Inoltre, vengono tenute in considerazione le peculiarità di chi apprende e non un idealtipo medio. L'universalità è quindi intesa come caratteristica essenziale delle differenze umane: è possibile intervenire sull'ambiente, rimuovendo gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. Questa idea rispecchia anche il modello ICF⁴ secondo il quale la disabilità non rappresenta una condizione oggettiva ma è frutto "dell'interazione tra la condizione della persona e l'ambiente in cui vive". Affinché il modello sia fruibile, non è richiesto al/alla docente un adattamento a posteriori:

2 Architetto dell'Università della Carolina del Nord.

3 Center for Applied Special Technology: formato da docenti, neuroscienziati, pedagogisti e psicologi.

4 *International Classification of Functioning, Disability and Health*: classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, OMS (2001)

Naturalmente si potrebbero presentare dei casi che richiedano un'individualizzazione più approfondita o l'utilizzo di soluzioni ad hoc ma, nel momento in cui la maggior parte del continuum viene risolto in fase progettuale, gli insegnanti hanno più tempo e attenzione da dedicare a tali casi. (Meyer et al., 2021)

Gli studi di riferimento alla base dell'UDL sono quelli di Piaget, Bloom, Bruner e Vygotsky⁵. L'approccio è frutto di analisi di numerosi contributi di ricerca e a suo sostegno vi sono evidenze scientifiche, anche in contesto universitario: nel 1990, Meyer et al., ideatori dell'approccio UDL, hanno messo in rilievo come il sistema educativo tradizionale presenti barriere che ostacolano l'accesso al curriculum e l'espressione delle conoscenze, penalizzando tutti gli/le apprendenti, non solo quelli con bisogni educativi speciali. Zhong (2012) conferma che metodi come la lezione frontale e la lettura dei testi risultano poco efficaci per la maggior parte degli studenti e delle studentesse. L'approccio UDL propone un modello educativo inclusivo e flessibile, ispirato all'architettura accessibile, volto a rimuovere gli ostacoli all'apprendimento. Basandosi sulle teorie di Vygotsky e su studi neuroscientifici, promuove lo sviluppo di studenti consapevoli e capaci di gestire il proprio apprendimento. Ianes, Cramerotti e Fogarolo puntualizzano che:

Un approccio pedagogico validato dalla ricerca scientifica – e che in particolare include l'implementazione di strategie inclusive – è conosciuto complessivamente come *Universal Design for Learning* (UDL), per cui il termine “universal” fa riferimento a tutti gli studenti; “design” indica che l'approccio è intenzionale e pianificato; “learning” richiama l'obiettivo di supportare gli studenti in modo significativo perché possano crescere e diventare competenti. (Meyer et al., 2014)

Ricerche effettuate in ambito neuroscientifico (Immordino et al., 2009) hanno rilevato tre differenti reti di apprendimento interconnesse tra loro:

- Le reti di riconoscimento del *cosa*;
- Le reti strategiche del *come*;
- Le reti affettive del *perché*.

5 Quest'ultimo in particolare per il concetto di Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP).

A partire dall'individuazione di queste tre reti, gli studiosi del gruppo CAST hanno sviluppato l'applicazione pratica di tre principi didattici ad esse correlati:

- fornire molteplici mezzi di rappresentazione: dare agli/alle apprendenti diverse opzioni nell'acquisire informazioni e conoscenze (Rete di riconoscimento);
- fornire molteplici mezzi di azione ed espressione: fornire agli/alle apprendenti diverse alternative nel dimostrare ciò che sanno (Rete strategica);
- fornire molteplici mezzi di coinvolgimento: equipaggiare gli/le apprendenti di differenti stimoli di motivazione ad apprendere (Rete affettiva).

I tre principi didattici si concretizzano con la mediazione di differenti canali multimodali: supporti, video, mappe, sussidi uditivi di varia natura, ecc. Allo stesso tempo l'implementazione dell'UDL è un continuo processo di cambiamento e miglioramento dell'apprendimento.

1.1 Applicabilità dell'Universal Design for Learning nell'ambito della didattica delle lingue

Nell'ambito della didattica delle lingue, gli studi sperimentali legati all'applicazione dell'UDL nella classe di lingua seconda sono ancora molto limitati e generalmente offrono una prospettiva descrittiva o interrelata all'applicazione di tecnologie didattiche (Stangman et al., 2008). Rao e Torres (2017) approfondiscono il legame fra i diversi principi dell'UDL e alcuni costrutti teorici di stampo glottodidattico. I due autori individuano infatti dei tratti comuni fra il Principio 3 dell'UDL (*Engagement*), che implica il riconoscimento, da parte del/della docente, delle motivazioni dell'apprendente e della sua identità, considerando anche gli aspetti emotivi, e il concetto di "filtro affettivo" elaborato da Krashen (1982). Anche il Principio 1 (*Representation*), che sottolinea l'importanza di supportare l'apprendente nella codifica dei contenuti proposti, tramite diverse modalità di rappresentazione dell'informazione, anche linguistica, si allineerebbe alla teoria, sempre kramshiana, dell'input comprensibile. Lo studio di Alghamdy (2023) presenta, invece, un approccio più empirico, seppur coinvolgendo un campione di apprendenti molto limitato: in ambito dell'insegnamento della lingua inglese in contesto universitario, questa ricerca rivela che studenti esposti a pratiche didattiche basate sull'U-

DL, da parte di docenti precedentemente formati/e, hanno ottenuto punteggi significativamente più alti in riferimento alle abilità di comprensione scritta e apprendimento del lessico, rispetto ad un gruppo di controllo di studenti e studentesse esposti ad una didattica tradizionale svolta da docenti non formati/e sull'UDL.

Nel panorama dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda sono molto rari i riferimenti all'UDL. Capocci (2021), interrogandosi sul binomio UDL e insegnamento/apprendimento delle lingue straniere, presenta alcuni esempi pratici, traducendo in modalità operative i principi dell'UDL. Per esempio, per rispondere in modo appropriato al Principio 1 (fornire molteplici mezzi di rappresentazione), la studiosa propone di fornire video inerenti agli argomenti del corso, così da poterli rivedere/riascoltare; rendere disponibile online il materiale del corso e materiale extra diversificato; raccogliere gli appunti di chi partecipa al corso e metterli a disposizione dell'intera classe. Capocci, infine, accenna ad uno studio in corso presso l'Università di Pescara, basato sulla somministrazione di un questionario a studenti/studentesse e al corpo docente rispetto all'eventuale implementazione di strategie basate sull'UDL, constatando da un lato l'atteggiamento positivo degli/delle apprendenti rispetto alle modalità didattiche presentate, anche per non neurodivergenti, e dall'altro la limitata consapevolezza dei/delle docenti rispetto alle misure maggiormente inclusive adottabili anche nell'insegnamento delle lingue. Infine, menzioniamo il lavoro di Daloiso (2023), che nella sua recente disamina dei diversi modelli operativi adottati nella didattica dell'italiano LS, dall'unità didattica all'unità di apprendimento (Balboni, 2007), considera l'*Universal Design for Learning* come un tratto centrale nella sua proposta di *Ciclo Glottodidattico*. Quest'ultimo, infatti "Coniuga la tradizione di studi italiani sulle procedure didattiche con le più recenti istanze della ricerca psicolinguistica e della didattica inclusiva" (Daloiso, 2023, p. 283); in alcune fasi presentate dallo studioso, sia dal punto di vista del/della docente sia da quello dello studente/della studentessa, rivediamo delle assonanze con i micro-obiettivi dell'UDL. Per esempio, il ruolo di *Attivatore* del docente risponde alle strategie adottabili per favorire l'*Engagement*; quello di *Presentatore*, invece, richiama gli aspetti che nell'UDL sono definiti nella dimensione di *Representation*. Secondo gli stati di elaborazione dell'apprendente, nella fase di Interiorizzazione ed Uso possiamo individuare *Action and Expression*, sia in termini di consapevolezza, da parte dell'apprendente, dei processi di organizzazione

delle nuove conoscenze per monitorare i propri progressi, sia di espressione attraverso diverse modalità di comunicazione.

Infine, riprendendo quest'ultimo aspetto, consideriamo l'*Universal Design for Learning* una emanazione pratica in chiave pedagogica, da un lato del concetto di multimodalità (Kress, 2010) al fine di espandere le capacità semiotiche di chi apprende e dall'altro di alcuni aspetti evocati nelle *Dieci tesi Giscel per un'educazione linguistica democratica*, in particolare quelli riferiti allo sviluppo di strategie meta-cognitive come schematizzare, sintetizzare o essere consapevoli delle modalità di stesura di testi scritti o orali. In questo studio, allo stesso modo, abbiamo cercato di rendere gli/le apprendenti consapevoli del loro processo di apprendimento e delle strategie per renderlo più efficace, a seconda dei diversi stili di apprendimento e delle varie modalità di rappresentazione ed espressione.

2. Fasi della ricerca-azione

La ricerca da noi sperimentata è stata svolta nell'arco di sette mesi e ha interessato gli studenti stranieri e in mobilità studentesca dei corsi di lingua italiana mensili dal livello B1 al B2 (di n.18 ore settimanali). La metodologia applicata è stata quella della ricerca-azione: come indicato da Borg e Sanchez (2015), questo tipo di ricerca implica l'iniziativa dei/delle docenti volta allo sviluppo professionale e al miglioramento delle pratiche educative generali, in collaborazione con l'istituzione di appartenenza e la comunità di apprendenti di riferimento. Anche nel nostro studio, infatti, in un'ottica trasformativa e *context-driven*, la ricerca-azione nasce, si sviluppa e si conclude in classe, a partire dalle domande/interrogativi del corpo docente su determinati aspetti (nel nostro caso, sulla piena inclusione di tutti e tutte, dalle riflessioni sulle proprie pratiche e dallo sviluppo degli/delle apprendenti (Benegas & Consoli, 2020). L'obiettivo è stato quello di verificare l'applicabilità del modello UDL nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e valutarne il possibile impatto in termini di auto-percezione degli studenti e delle studentesse nella progressione dell'apprendimento.

La ricerca ha visto il susseguirsi di tre cicli di sperimentazione, ognuno formato dalle seguenti fasi, codificate nell'ambito degli studi sulla ricerca-azione (Edwards & Burns, 2016): pianificazione, azione, osservazione e riflessione.

All'interno del primo ciclo, nella fase di *planning*, vi è stata la creazione delle attività didattiche e degli strumenti di osservazione. La fase di azione ha previsto la raccolta di informazioni per individuare gli stili cognitivi e i bisogni educativi degli/delle apprendenti (vedi Paragrafo 4) e successivamente lo svolgimento di attività didattiche preliminari, basate sull'UDL. Nella fase di osservazione è avvenuta la somministrazione di questionari e la raccolta delle prime interviste (vedi Paragrafo 4), mentre in quella di riflessione, sulla base dei risultati preliminari ottenuti, sono emerse considerazioni utili relative alle necessarie modifiche ad attività didattiche e strategie operative, che hanno innescato il secondo ciclo di ricerca.

Il secondo ciclo, infatti, in fase di pianificazione ha previsto la revisione delle attività sperimentate nel primo ciclo e l'ampliamento dei materiali di osservazione. Nella fase di azione è stata condotta un'ulteriore raccolta di informazioni su bisogni di apprendimento e stili cognitivi degli/delle apprendenti e sono state implementate le attività didattiche riviste. Nella fase di osservazione, accanto alla somministrazione di questionari e alla raccolta di interviste, è stata introdotta anche la stesura di osservazioni scritte da parte dei/delle docenti. Infine, la fase di riflessione sul secondo ciclo ha permesso di far emergere la necessità di un ampliamento delle attività didattiche e di condividere fin da subito con gli/le apprendenti il risultato del test riferito allo stile cognitivo, in un'ottica meta-cognitiva, in linea con l'UDL.

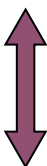
Nel terzo ciclo, infine, in fase di programmazione, vi è stato un ulteriore ampliamento delle attività e la stesura di un inventario di strategie operative; in quella di azione si è ripetuta la raccolta degli stili cognitivi dei/delle nuovi/e partecipanti, con l'introduzione della condivisione con questi ultimi dello stile preponderante emerso e lo svolgimento delle attività ampliate sulla base di quanto sperimentato. Si è continuato con la stesura di osservazioni, la somministrazione di questionari e la raccolta di interviste. La fase di riflessione finale ha evidenziato l'importanza di estendere la sperimentazione svolta a più classi, grazie anche all'inventario di strategie delineato dei/delle docenti, utilizzabili in relazione alla fase dell'unità didattica e al principio dell'UDL corrispondenti. La Tabella 1 mostra un estratto del suddetto inventario.

Come si può notare, i diversi cicli della ricerca-azione hanno previsto un progressivo approfondimento e reiterazione delle diverse fasi, con lo scopo

di affinare gli strumenti didattici adottati, di cui offriremo alcuni esempi nel successivo paragrafo.

Tabella 1 – Inventario di strategie didattiche ispirate all'UDL a seconda delle diverse fasi dell'Unità didattica e dei tre principi dell'UDL.

| Fasi dell'unità didattica | Strategie utilizzate | Principio corrispondente |
|----------------------------------|---|--|
| Globalità | <ul style="list-style-type: none"> - Foglio Word con trascrizione di una parte della lezione (obiettivi linguistici, culturali, lessicali) proiettato e inviato alle/ai partecipanti alla fine della lezione; - Regolazione di volume o velocità del discorso o del suono; - Font (carattere) open access: Tahoma; - Dimensioni del testo e di altri contenuti visivi (contrasto sfondo-immagine); - Recupero conoscenze pregresse. | Fornire molteplici mezzi di rappresentazione. |
| Analisi | <ul style="list-style-type: none"> - Attenzione alla disposizione degli elementi visuali e degli altri elementi; - Semplificazione delle consegne; - Fornire supporti visivi (tabelle, immagini, video); - Usare rappresentazioni testuali equivalenti in forma didascalica; - Fornire trascrizione degli audio e analizzarli insieme dopo l'ascolto (<i>chunks</i> linguistici); - Esplicitare le informazioni più importanti (strategie di comprensione). | Fornire molteplici mezzi di rappresentazione. |
| Sintesi | <ul style="list-style-type: none"> - Comporre in modalità differenti: testi, discorsi, disegni, illustrazioni, progetti, film, musiche, danze/movimenti, arti visive, sculture o video; - Risolvere i problemi usando strategie diverse; - Facilitare i collegamenti interdisciplinari; - Fornire registrazioni; - Fornire incipit delle frasi o frammenti di esse; - Strutture di supporto eliminabili gradualmente (<i>scaffolding</i>) | Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione. |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Personalizzazione e contestualizzazione nella vita degli studenti; - Partecipazione attiva, esplorazione e sperimentazione; - <i>Cooperative learning</i> e <i>peer tutoring</i>; - Feedback che enfatizzano lo sforzo, il miglioramento e il raggiungimento di un livello; - Situazioni reali o simulazioni di problemi quotidiani. | Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento. |



3. Esempi di attività didattiche

Le attività didattiche condotte sono state realizzate secondo i principi dell'UDL in linea con il syllabo di riferimento adottato nei corsi B1 e B2 dell'Università per Stranieri di Perugia e calibrate sulla base dei descrittori delle competenze e delle attività linguistiche previste dal *Volume complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa, 2020). In questo paragrafo forniamo alcuni esempi delle attività svolte.

3.1 Descrizione del posto preferito in Italia

In questa prima attività, gli/le apprendenti dovevano descrivere il proprio luogo preferito in Italia, utilizzando uno strumento digitale a scelta (*Word, PowerPoint, Canva*, ecc.) e raccontando oralmente un'eventuale visita.

Principi UDL applicati:

- *Rappresentazione*: guidare l'elaborazione, la visualizzazione e la gestione dell'informazione;
- *Azione ed espressione*: utilizzo di molteplici mezzi per la costruzione e la composizione;
- *Coinvolgimento*: facilitare abilità e strategie di gestione personale.

Funzioni linguistiche:

- Chiedere/dare informazioni su interessi e svaghi;
- Esprimere gusti e preferenze;
- Fare confronti e paragoni.

3.2 Regole di accoglienza nel proprio Paese (B1.2)

Gli/le apprendenti dovevano rappresentare graficamente o scrivere le principali regole di accoglienza nel proprio Paese, usando uno strumento a scelta, ed esporle oralmente.

Principi UDL applicati:

- *Rappresentazione*: comprensione tra lingue, uso di testo/audio;
- *Azione ed espressione*: comunicazione multimodale;
- *Coinvolgimento*: scelta individuale, pertinenza e autenticità.

Funzioni linguistiche:

- Dare istruzioni, permessi, ordini e divieti;
- Esprimere preferenze e raccontare esperienze e abitudini;
- Descrivere e narrare.

3.3 *Jigsaw* su feste e tradizioni italiane (B1.3)

Attività di gruppo in modalità *Jigsaw*, con fasi di ricerca, condivisione, esposizione e quiz orale.

Principi UDL applicati:

- Rappresentazione: evidenziazione di idee chiave e relazioni;
- Azione ed espressione: sviluppo graduale di competenze;
- Coinvolgimento: promozione della collaborazione.

Funzioni linguistiche:

- Informazioni su interessi e attività;
- Racconto di esperienze e avvenimenti.

3.4 Proverbi ed espressioni idiomatiche italiane (B2.1)

Lavoro in gruppi in base agli stili di apprendimento per spiegare proverbi italiani, trovare corrispettivi nella propria lingua e presentarli alla classe.

Principi UDL applicati:

- *Rappresentazione*: comprensione tra lingue;
- *Azione ed espressione*: sviluppo graduale di competenze;
- *Coinvolgimento*: collaborazione tra pari.

Funzioni linguistiche:

- Narrare fatti storici e di fantasia;
- Descrivere con precisione;
- Esporre contenuti di uno studio.

3.5 Attività sui gesti italiani (B2.2)

Attività svolta per gruppi secondo gli stili cognitivi (cinestetico, visivo, auditivo). Visione di video, mimica dei gesti, discussione, spiegazione e creazione di mini-dialoghi.

Principi UDL applicati:

- *Rappresentazione*: memoria, transfer e generalizzazione;
- *Azione ed espressione*: controllo dei processi;
- *Coinvolgimento*: collaborazione di gruppo.

Funzioni linguistiche:

- Esprimere emozioni, intenzioni e desideri;
- Narrare e riportare storie reali o di fantasia;
- Esprimere preferenze.

3.6 Presentazione culturale su una città italiana (B2.2)

Ogni studente e studentessa ha scelto e presentato una città italiana, motivandone la selezione.

Principi UDL applicati:

- *Rappresentazione*: potenziamento della memoria e generalizzazione;
- *Azione ed espressione*: sviluppo di progetti e strategie;
- *Coinvolgimento*: scelta autonoma.

Funzioni linguistiche:

- Esprimere opinioni, emozioni, desideri;
- Comunicare certezze, dubbi e ipotesi;
- Raccontare esperienze personali.

3.7 Analisi di testi letterari con metodologia UDL

Presentazione e spiegazione di brani tratti da *Marcovaldo* di Calvino e *L'isola di Arturo* di Morante; supporto alla comprensione con immagini e semplificazioni lessicali.

Principi UDL applicati:

- *Rappresentazione*: visualizzazione e semplificazione;
- *Azione ed espressione*: comprensione graduale di testi complessi;
- *Coinvolgimento*: stimolo alla riflessione culturale e personale.

4. Gli effetti dell'implementazione dei principi dell'UDL

Nel seguente paragrafo, ci focalizzeremo sui dati raccolti nella fase della ricerca-azione denominata "osservazione" e sull'analisi dei risultati ottenuti, con lo scopo di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- Gli studenti e le studentesse internazionali di italiano L2 esposti ad una didattica fondata sull'UDL per almeno due mesi percepiscono una minore difficoltà nell'apprendimento dell'italiano rispetto all'inizio del loro percorso?
- Come valutano in generale l'esperienza di apprendimento tramite UDL?

4.1 Metodologia, strumenti e partecipanti

I dati sono stati raccolti tramite questionari ed interviste, strumenti che si sono rilevati utili non solo per la raccolta dei dati, ma anche per le finalità didattiche della ricerca-azione. Il questionario è stato somministrato all'inizio del corso di lingua italiana e riproposto dopo due mesi di frequenza continuativa. Il questionario pre-intervento comprendeva le seguenti sezioni:

- informazioni generali di background sugli/sulle apprendenti (età, genere, provenienza, etc.);
- una sezione volta a rilevare le difficoltà dell'apprendente auto-percepite rispetto a diverse attività linguistiche, selezionate dai descrittori del *Companion Volume*, e alle quattro abilità principali (comprensione orale e scritta, interazione/produzione orale e produzione scritta);
- una serie di domande tratte dall'inventario VAK - *Visual, auditory, kinesthetic* (Barbe et al., 1979; Ugolini, 2007), che permettono di rilevare lo stile di apprendimento degli studenti.

L'esito di questa sezione, che conduce appunto a classificare l'apprendente come maggiormente aderente o meno agli stili visivo, auditivo e cinestetico, o a combinazioni fra questi, seppur utilizzato dalle docenti anche in fase di progettazione didattica, è stato trattato con cautela, perché, seppure utilizzatissimo in ambito universitario, specialmente per la semplicità di somministrazione, la ricerca neuroscientifica recente sta avanzando dubbi sulla validità di questo genere di strumenti (Newton & Salvi, 2020; Touloumakos

et al., 2023). Quando, attraverso le varie fasi della ricerca-azione è stato deciso di condividere il risultato con gli/le apprendenti, è stato quindi sottolineato che lo scopo dell'attività era quello di renderli/le più consapevoli delle diverse preferenze di apprendimento che ognuno può avere, e quindi è stato consigliato loro di interpretare i risultati semplicemente come un punto di partenza e non come una fotografia esatta. Il questionario post-intervento, invece, riproponeva la sezione relativa alla percezione delle difficoltà già presente nel questionario pre-intervento e alcune domande per valutare l'esperienza di apprendimento, concentrandosi in particolare su aspetti relativi alle strategie didattiche implementate, basate sull'*Universal Design for Learning*.

Il questionario pre-intervento ha ricevuto 41 risposte, ma in questo saggio ci concentriamo su un campione ridotto di 24 apprendenti (N= 14 di sesso femminile dichiarato) che ha compilato entrambe le versioni del questionario, accoppiando quindi le risposte pre-post per valutare l'effetto dell'intervento didattico. L'età prevalente dei/delle rispondenti rientra nella fascia 18-25 anni (N=17), 5 studenti si collocano nel gruppo di età 25-35 e 2 studenti hanno più di 35 anni. Le provenienze principali sono: Cina (N=8), Giappone (N=4), Corea del Sud (N=2) e Algeria, Arabia Saudita, Canada, Ecuador, Etiopia, India, Iraq e Israele.

Tra i 24 apprendenti che hanno risposto ad entrambe le versioni del questionario, 20 hanno acconsentito ad essere anche intervistati in *focus groups* al termine del corso di lingua. Sono stati raccolti in totale circa 300 minuti di videoregistrazioni, successivamente trascritte e analizzate secondo i principi della *Qualitative Content Analysis* (Mayring, 2000).

4.2 Analisi dei dati emersi dal questionario

La Tabella 2 mostra le medie ottenute negli indicatori pre e post-intervento riferiti alla percezione della difficoltà, da parte degli studenti e delle studentesse, nello svolgere alcune attività linguistiche che rientrano genericamente nelle quattro principali abilità (ricezione scritta/orale e produzione scritta/orale), in una scala da 1 (molto semplice) a 5 (molto difficile). Come si può notare, in quasi tutte le abilità, compresa la Scala complessiva, la difficoltà percepita da coloro che hanno frequentato almeno due mesi di corso, con

l'implementazione dei principi dell'UDL generalmente diminuisce, anche rispetto ad attività considerate mediamente complesse, come la produzione/interazione scritta (M= 3.17 su 5 in fase pre ed M= 2.70 su 5 in fase post).

Per comprendere se questa differenza fosse statisticamente significativa, abbiamo condotto una serie di *paired-sample t-test* sulle variabili con una differenza di media utile, ma non abbiamo riscontrato nessuna differenza. È probabile che vari elementi abbiano determinato questo risultato: il campione ridotto, la frequenza da parte degli studenti e delle studentesse per periodi diversi, l'intervento di altre variabili e la stessa progressione dell'apprendimento.

Tabella 2 – Percezione della difficoltà da parte degli/delle apprendenti su alcune abilità linguistiche e risultati dei *paired-sample t-tests*.

| | M (Pre) | M (post) | t | p |
|------------------------------|---------|----------|-------|------|
| Produzione/interazione orale | 3.17 | 2.70 | 2.240 | .035 |
| Produzione scritta | 2.86 | 2.67 | .984 | .335 |
| Comprensione orale | 2.89 | 2.50 | 1.607 | .122 |
| Comprensione scritta | 2.42 | 2.46 | / | / |
| Scala complessiva | 2.94 | 2.63 | 1.950 | .064 |

Più incoraggianti, invece, risultano i dati emersi dalla seconda sezione del questionario post, entro il quale i/le partecipanti hanno risposto ad una serie di domande relative alla frequenza/presenza (1= mai, 5= sempre) di alcune strategie o modalità di apprendimento, individuate sulla base dei tre principi dell'UDL. La Tabella 3 mostra le medie riferite alle singole risposte raggruppate per dimensione dell'UDL e quelle relative alle tre scale complessive.

Tabella 3 – Esiti delle domande del questionario a seconda delle diverse scale dell'UDL.

| | Domande | M |
|--|--|-------------|
| Engagement | Sei stato coinvolto/a nelle attività didattiche, a seconda dei tuoi bisogni | 4.00 |
| | L'insegnante ti ha dato feedback che hanno motivato il tuo apprendimento | 4.29 |
| | Il clima della classe era collaborativo e non competitivo | 4.17 |
| Scala Complessiva Engagement | | 4.15 |
| Representation | Sei stato/a esposto/a ad una varietà di materiali (audio, visuali, testuali, etc.) | 4.29 |
| | Quando hai avuto difficoltà, l'insegnante ti ha fornito chiarimenti personalizzati | 4.46 |
| | Sei riuscito/a a trovare la modalità di dimostrare le tue competenze, non solo in italiano | 4.08 |
| Scala complessiva Representation | | 4.27 |
| Action & Expression | L'insegnante ti ha permesso di riflettere sui tuoi progressi | 4.08 |
| | Hai avuto la possibilità di esprimerti usando varie modalità | 4.25 |
| | L'insegnante ti ha guidato nello schematizzare ed organizzare testi e regole | 4.25 |
| Scala complessiva Action & Expression | | 4.19 |

Come si può notare, tutte le medie indicate sono sopra al grado 4, dimostrando una frequenza abbastanza elevata di strategie inclusive, che rispondono ai principi dell'UDL. Il 50% dei/delle partecipanti, per esempio, ha affermato di aver ricevuto costantemente (frequenza 5) feedback dai/dalle docenti utili a sostenere la motivazione di apprendimento; similmente, il 71% ritiene di aver ricevuto sempre chiarimenti personalizzati nei momenti di maggiore difficoltà rispetto all'attività richiesta. Inoltre, più della metà (54%) ha indicato di aver avuto regolarmente la possibilità di esprimersi usando varie modalità. Complessivamente, le strategie maggiormente messe in atto dai/dalle docenti coinvolti/e nella sperimentazione sembrano quelle relative alla dimensione *Representation*, quindi riferite alla pluralità semiotica di contenuti, che ha permesso agli studenti e alle studentesse di fruire di materiali diversificati, anche a seconda degli stili di apprendimento rilevati.

4.3 Analisi dei dati emersi dalle interviste

Il protocollo delle interviste si è basato su una iniziale riflessione con il gruppo classe in merito allo stile cognitivo rilevato nel questionario e sul *recall* di alcune attività svolte in classe tramite la visione di video e fotografie, per commentare le strategie didattiche implementate. Infine, è stato richiesto agli studenti e alle studentesse, partendo dalle difficoltà rilevate nel primo questionario, di riflettere sui progressi compiuti nel corso dei due o più mesi di studio.

Le interviste raccolte sono state codificate manualmente, cercando di rilevare da un lato riferimenti espliciti ai tre principi dell'UDL, ma anche tematiche particolarmente ricorrenti. Generalmente gli/le apprendenti sono consapevoli della pluralità di contenuti a cui sono stati esposti, in linea con il principio "*Representation*". Per esempio, nei tre estratti successivi, due studentesse con stili cognitivi diversi, affermano di aver apprezzato la diversificazione degli *input*, non solo per loro stesse, ma anche in prospettiva di inclusione di tutti e tutte:

[1] *Loro sono bravissime sempre [le docenti], anche se non fanno sempre il mio metodo, ma abbiamo fatto tante attività visive, anche per imparare visivamente, se non riesco a capire qualcosa, mettono su Google e cerchiamo l'immagine per capire direttamente. E altri studenti lo dicono nella lingua del loro paese e si capisce.*

[A., stile visivo/cinestetico. Maggiore difficoltà: produzione scritta]

[2] *È stato utile, diversi tipi di attività, per esempio diversi tipi sono meglio per una persona e altri per altre persone, diversi è meglio per tutti.*

[Ma., stile cinestetico/visivo. Maggiore difficoltà: attività produttive]

[3] *Mi è piaciuto molto il modo di insegnare qui, tante cose diverse, anche divertenti, era un mese per me perfetto. Mi è piaciuto in particolare la musica, oggi per esempio facciamo un esercizio con "Io non mi sento italiano" e mi è piaciuto molto, era perfetto per me. Però penso che è una cosa buona che facciamo esercizi diversi.*

[M., stile visivo/uditivo. Maggiore difficoltà: interazione orale]

Le interviste dimostrano che gli studenti si sono anche resi conto del tentativo da parte delle docenti di coinvolgerli, incentivando la partecipazione

attiva tramite riscontri continui e personalizzati, secondo il principio di *Engagement* dell'UDL. Negli estratti successivi, per esempio, gli/le apprendenti esprimono opinioni positive rispetto al sostegno ottenuto, sia attraverso la promozione di una riflessione guidata sulle proprie strategie di apprendimento e relative difficoltà, sia ricevendo *feedback action-oriented*, con possibili implicazioni anche nella modalità di studio autonomo al termine del corso.

[4] *Da quando sono venuto qua ho parlato con loro [con le insegnanti] e ogni tanto chiedevo "cosa devo fare con questa difficoltà" e gli insegnanti mi hanno dato un sacco di consigli. Per fare questo soprattutto bisogna leggere tanto, ascoltare la musica italiana, il cinema. Più leggo e più si impara. Mi hanno dato anche un consiglio: devo scrivere, sbagliare tante volte, più si sbaglia più si impara. Dove lavoro adesso c'è una biblioteca, quindi quando torno continuo a studiare.*

[F., stile cinestetico/visivo. Maggiore difficoltà: comprensione scritta]

[5] *Un po' meglio perché, quando ho iniziato a studiare a Perugia, ho fatto qualche errore di scrittura in classe, ma dopo due mesi di studio ho migliorato perché [l'insegnante] fa vedere errori. Ha dato consigli a noi per scrivere CV, ieri ho fatto un CV.*

[G., stile visivo/uditivo. Maggiore difficoltà: produzione scritta]

[6] *Con le strategie che segue [le insegnanti] è molto utile, sempre spiegano quale strategia è perfetto, danno sempre i compiti che segue il livello degli studenti e ogni studente devono parlare in classe.*

[N., stile uditivo/cinestetico/visivo. Maggiore difficoltà: produzione scritta]

Infine, generalmente la maggioranza degli studenti e delle studentesse intervistati/e ha affermato di aver sviluppato ulteriormente la propria competenza linguistico-comunicativa, migliorando in particolare quelle che erano ritenute le abilità considerate maggiormente complesse, utilizzando una varietà di strumenti di espressione, in linea con il principio di *Action & Expression* dell'UDL e maturando più sicurezza rispetto all'inizio del corso.

[7] *Per Marcovaldo, secondo me era difficile, ma [l'insegnante] mi ha dato tanti tempi per capirlo, anche se abbiamo le parole che non capisco, sottolineiamo questa parola e [l'insegnante] ci fa capire. Ci ha dato tanto tempo per capire.*

[K., stile cinestetico/visivo. Maggiore difficoltà: comprensione e produzione scritta]

[8] *Si, inizialmente sento che ho paura di parlare, ma in questo periodo no, è meglio. Loro [le insegnanti] hanno aiutato tanto, ma per me io preferisco scrivere per parlare, mi sento più rilassante. Tutto era davvero piacevole e utile, le lezioni erano davvero divertenti ho imparato tanto in questi 3 mesi, ho migliorato il mio parlare.*

[T., stile cinestetico/visivo. Maggiore difficoltà: interazione orale].

[9] *Era un grande problema per me, ho imparato italiano un po' all'università e poi un'ora settimanale, però non parlo, però qui perfetto per me, ho parlato molto, ho trovato il piacere nel parlare anche. Mi sento più sicuro nel parlare in particolare e c'era una cosa importante per me: avere una sicurezza nel parlare e la trovo poco a poco, mi sento di essere migliorato.*

[M., stile visivo/uditivo. Maggiore difficoltà: interazione orale].

5. Conclusioni

In questa ricerca-azione, apprendenti internazionali di livello B1 e B2 sono stati esposti ad una didattica ispirata ai principi dell'*Universal Design for Learning*. Gli studenti e le studentesse hanno espresso generalmente valutazioni positive quando si sono sentiti al centro del processo educativo, come evidenziato nel *Companion Volume* del 2020. Questo è accaduto grazie alla diversificazione delle attività e alla promozione della metacognizione, che ha consentito loro di riflettere sul proprio percorso di apprendimento. Un altro aspetto positivo ha riguardato il trasferimento delle competenze acquisite, che non si sono limitate al contesto specifico, ma hanno potuto essere applicate in altri ambiti, in linea con l'approccio dell'"imparare a imparare". L'inclusività è stato un altro elemento chiave, con un particolare riferimento all'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 dell'ONU, che promuove un'educazione inclusiva e di qualità per tutti.

Per quanto riguarda la percezione delle difficoltà, i dati raccolti sono stati generalmente incoraggianti, anche se, in eventuali futuri approfondimenti, potrebbe essere necessario isolare ulteriori variabili che possono avere avuto un impatto (per esempio, il numero di mesi di frequenza). Inoltre, l'aumento del livello di impegno linguistico e cognitivo richiesto dal livello B2 di competenza potrebbe aver influenzato la percezione stessa delle difficoltà. Una limitazione dello studio, che intendiamo risolvere in successive ricerche, ri-

guarda l'impossibilità di aver potuto individuare un gruppo di controllo per confrontare i risultati.

Infine, si suggerisce di ampliare lo studio ad altre classi e di promuovere l'adozione dell'*Universal Design for Learning* (UDL) come pratica consolidata nei corsi di lingua italiana presso l'Università per Stranieri di Perugia. Questo approccio potrebbe portare a un maggiore coinvolgimento sia degli/delle apprendenti sia dei/delle docenti, permettendo di verificare la sostenibilità e l'efficacia dell'UDL nel lungo periodo.

Bibliografia

- Alghamdy, R. (2023). The effect of universal design for learning on the proficiency of English as a foreign language students' acquisition of reading and vocabulary. *Arab World English Journal*, 14(2). <https://doi.org/10.2139/ssrn.4497547>
- Balboni, P. E. (2007). *Operational models for language education*. Guerra.
- Barbe, W. B., Swassing, R. H., & Milone, M. N. (1979). *Teaching through modality strengths: Concepts and practices*. Zaner-Bloser.
- Banegas, D. L., & Consoli, S. (2020). Action research in language education. In J. McKinley & H. Rose (a cura di), *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 176–187). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367824471-16>
- Borg, S., & Sanchez, H. S. (2015). Key issues in doing and supporting language teacher research. In S. Borg & H. S. Sanchez (a cura di), *International perspectives on teacher research* (pp. 1–13). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137376220_1
- Capocci, F. (2021). L'utilizzo dell'UDL nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere. *Éducation et sociétés plurilingues*, 51, 29–40. <https://doi.org/10.4000/esp.7542>
- Committee of Ministers, Council of Europe. (2007). *Achieving full participation through universal design* (Resolution ResAP). Council of Europe.
- Daloiso, M. (2023). Promuovere l'inclusione nella classe di lingua: Dalle procedure didattiche tradizionali al ciclo glottodidattico. *EL.LE*, 12(2), 273–302. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2023/02/004>

- Edwards, E., & Burns, A. (2016). Action research to support teachers' classroom materials development. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(2), 106–120.
- Galkienė, A., & Monkevičienė, O. (2021). *Improving inclusive education through universal design for learning* (Vol. 5). Springer.
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Fogarolo, F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Erickson.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Lucangeli, D. (2020). *A mente accesa*. Mondadori.
- Malaguti, E., Augenti, M. A., & Pastor, C. A. (2023). Prospettive evolutive, ecologiche ed eque? L'universal design for learning come approccio a una reale didattica inclusiva. *Italian Journal of Special Education*, 11(1). <https://doi.org/10.14605/ISS2232301>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2022). *Cosa funziona nella didattica speciale inclusiva*. Erickson.
- Murawski, W. W., Scott, K. L., & Dell'Anna, S. (2021). *Universal design for learning in pratica*. Erickson.
- Newton, P. M., & Salvi, A. (2020). How common is belief in the learning styles neuromyth, and does it matter? A pragmatic systematic review. *Frontiers in Education*, 5, Article 602451. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.602451>
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (2007). *ICF: Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Erickson.
- Rao, K., & Torres, C. (2017). Supporting academic and affective learning processes for English language learners with Universal Design for Learning. *TESOL Quarterly*, 51(2), 460–472. <https://doi.org/10.1002/tesq.308>
- Strangman, N., Meyer, A., Hall, T., & Proctor, C. (2008). New technologies and Universal Design for Learning in the foreign language classroom. In T. Berberi, E. Hamilton, & I. Sutherland (Eds.), *Worlds apart? Dis-*

- bility and foreign language learning* (pp. 164–178). Yale University Press.
<https://doi.org/10.12987/9780300144994-011>
- Touloumakos, A. K., Vlachou, E., & Papadatou-Pastou, M. (2023). “Visual type? Not my type”: A systematic study on the learning styles neuro my the employing frequentist and Bayesian statistics. *Mind, Brain, and Education*, 17(3), 197–208.
<https://doi.org/10.1111/mbe.12380>
- Ugolini, P. (2007). Proposte didattiche basate sugli stili di apprendimento (modelli VAK e Felder-Silverman). *Bollettino ITALS, Supplemento a EL.LE*.
<https://www.italis.it/proposte-didattiche-basate-sugli-stili-di-apprendimento-modelli-vak-e-felder-silverman>