

**Publicato il: aprile 2024**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **The tutor as a mediator in mixed study groups in academic settings to promote inclusive learning environments**

### **Il tutor come mediatore nei gruppi di studio misti in ambito accademico per la promozione di contesti di apprendimento inclusivi**

*di*

Barbara De Angelis

[barbara.deangelis@uniroma3.it](mailto:barbara.deangelis@uniroma3.it)

Philipp Botes

[philipp.botes@uniroma3.it](mailto:philipp.botes@uniroma3.it)

Andreina Orlando<sup>1</sup>

[andreina.orlando@uniroma3.it](mailto:andreina.orlando@uniroma3.it)

Università degli Studi Roma Tre

#### **Abstract:**

The constant increase in students with disabilities and Specific Learning Disorders within Italian universities has contributed to the implementation of dedicated Tutoring Services and the establishment of specific actions, including peer tutoring, which plays a pivotal role in mediating the construction of welcoming and collaborative environments aimed at promoting the inclusion and academic success of all students.

The paper presents the results of a case study conducted at the Department of Education Sciences of Roma Tre University, within a mixed group of students (with and without Specific Learning Disorders) preparing for an exam, assisted by a peer tutor.

---

<sup>1</sup> Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei tre autori. Barbara De Angelis ha curato la stesura del paragrafo 4, Philipp Botes dei paragrafi 1 e 3.1, Andreina Orlando dei paragrafi 2, 2.1 e 3.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

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

Doi: 10.14668/QTimes\_16208

**Keywords:** SLD, inclusion, peer tutoring, mixed study groups.

**Abstract:**

Il costante aumento degli studenti con disabilità e Disturbi Specifici di Apprendimento all'interno delle università italiane ha contribuito all'implementazione dei Servizi di Tutorato dedicati e alla predisposizione di precise azioni, tra cui il tutoraggio tra pari che riveste un ruolo cardine di mediazione nella costruzione di ambienti accoglienti e collaborativi, atti a favorire l'inclusione e il successo formativo di tutti i soggetti in formazione.

Il contributo presenta i risultati di uno studio di caso, condotto presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, nell'ambito di un gruppo di studio misto di studenti (con e senza DSA) per la preparazione di un esame, coadiuvato da un tutor alla pari.

**Parole chiave:** DSA, inclusione, tutoraggio tra pari, gruppi di studio misti.

### **1. I Disturbi Specifici di Apprendimento nei contesti universitari**

Con la legge 170/2010 si apre in Italia un percorso di legittimazione e riconoscimento dei Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), che ha portato il mondo dell'istruzione, quello sanitario e l'opinione pubblica a una maggiore attenzione verso tali aspetti, garantendo al contempo il diritto allo studio e promuovendo il successo formativo di tutti i soggetti in formazione. Il fiorente dibattito scientifico (Cardinali & Craia, 2017; Traversetti & Rizzo, 2020; Di Pietrantonj & Ghidoni, 2022; Nenzioni, 2023) testimonia come una mancata presa in carico dei DSA possa riverberarsi su molteplici dimensioni, tra cui la motivazione, la *performance*, l'abbandono scolastico e l'esclusione sociale. Dopo più di un decennio dall'entrata in vigore del testo normativo, come testimoniano i dati forniti dal Ministero dell'Istruzione (2022), le diagnosi di DSA hanno visto un progressivo aumento, trasversalmente ai gradi scolastici, attestandosi, nell'a.s. 2020/2021, al 5,41% di alunni sul totale della popolazione studentesca. Gli studi portati avanti dalla comunità scientifica sui DSA e le connesse questioni didattiche sembrano riguardare prevalentemente il primo ciclo d'istruzione (Fantozzi, 2016; Rizzo & Traversetti, 2021). Al contrario, risultano più circoscritte le indagini relative alla scuola secondaria di secondo grado e all'università (Zappaterra, 2019), in particolar modo relativamente alle difficoltà riscontrate dagli studenti nella frequenza di tali contesti, alla necessità di intervenire sulla didattica universitaria (Pavone, 2022) in grado di incidere sul successo accademico e sulla diminuzione degli episodi di abbandono degli studi da parte degli iscritti (Nenzioni, 2023). La legge 170/2010 e le relative *Linee guida* hanno senza alcun dubbio concorso alla trasformazione dell'agire educativo-didattico all'interno della scuola e, progressivamente, dell'università, nonostante quest'ultima risulti ancora *in fieri* per ciò che concerne la diffusione della cultura inclusiva (Bellacicco, 2018; De Angelis, 2023), declinata verso un'attenzione alle pratiche didattiche, agli spazi e ai servizi.

Relativamente ai contesti universitari, il rapporto dell'ANVUR (2022) sugli studenti con disabilità e DSA, evidenzia una crescita esponenziale della popolazione studentesca con disturbi specifici dell'apprendimento, passando dalle 983 unità dell'anno accademico 2011/2012 alle 16.084 del 2019/2020. Come emerge dalla letteratura di riferimento, tale tendenza si configura come una sfida per il sistema accademico italiano (Bocci, Chiappetta Cajola & Zucca, 2020; Pavone, 2022). Pertanto, se,

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

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

Doi: 10.14668/QTimes\_16208

nel prossimo futuro, tale *trend* risulterà in linea con lo storico dell'ultimo decennio, andranno potenziati i servizi e gli investimenti economici, nella prospettiva di consolidare il diritto alla piena partecipazione di tutti i cittadini all'educazione e all'istruzione di qualità in ambienti accessibili (UNESCO, 2023), a sostegno degli iscritti con DSA che, presumibilmente supereranno in breve tempo quelli con disabilità. Pur non essendo indirizzata specificamente all'ambito accademico, la legge 170/2010 ha posto le basi per una ridefinizione dei sistemi formativi, declinata in una maggiore attenzione verso le metodologie didattiche, valutative<sup>2</sup>, le misure dispensative e compensative, le strategie, le risorse, anche con riferimento alle nuove tecnologie, nonché i servizi di tutorato<sup>3</sup> dedicati agli iscritti con DSA. È infatti obbligatorio per gli Atenei implementare azioni a sostegno di chi versa in condizioni di difficoltà, che trovano una propria concretezza nella predisposizione di forme di studio alternative e nel supporto allo studio individuale.

Particolarmente rilevanti, in tal senso, sono le linee guida della Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD, 2014) che affrontano in maniera specifica i DSA, proponendo suggerimenti operativi e di supporto per un miglioramento delle pratiche inclusive, sulla base di un coinvolgimento dei diversi *stakeholder*, secondo un approccio multidimensionale, proteso verso la creazione di rapporti e relazioni interpersonali efficaci (D'Alonzo *et al.*, 2023) e l'innalzamento qualitativo del complesso sistema accademico.

## 2. Il *peer tutoring* nei processi di apprendimento in ambito accademico

L'efficacia del *peer tutoring*, come avvalorato dalla comunità scientifica (Chianese, 2016; Da Re, 2018), va ricondotta a molteplici fattori, tra cui la vicinanza anagrafica e di condizione tra i pari, che facilitano la comunicazione ed evitano il potenziale timore o l'imbarazzo nel porre domande, tipico delle relazioni verticali, quali quella tra discente e docente. L'interazione tra pari può rivelarsi proficua per risolvere le problematiche sia di carattere didattico che relazionale, alimentando sentimenti di fiducia e accettazione, riducendo il rischio di isolamento (Bowman-Perrott *et al.*, 2014), favorendo l'interdipendenza positiva, l'acquisizione di competenze trasversali e l'accrescimento della responsabilità di ciascun partecipante nel processo di apprendimento (Stevahn, 2021).

All'interno dell'educazione inclusiva, il *peer tutoring* diviene una pratica particolarmente efficace (Bowman-Perrott, Davis & Vannest, 2013; Hattie, 2016) tanto per gli allievi tutorati (*tutee*), quanto per i compagni che svolgono la funzione di tutor, con molteplici riverberazioni dal punto di vista cognitivo, metacognitivo, emozionale e sociale (Ryan *et al.*, 2017). L'attività di tutorato alla pari, svolta solitamente *one to one*, diviene più vantaggiosa se attuata in piccoli gruppi di apprendimento, nei quali è possibile risolvere problemi relazionali causati da barriere interpersonali e dalla percezione delle differenze individuali (Portera *et al.*, 2015; Cook *et al.*, 2017) al fine di favorire la partecipazione attiva di tutti gli studenti alla vita scolastica e universitaria.

---

<sup>2</sup> Particolarmente rilevante risulta essere la possibilità di avvalersi del trenta per cento di tempo aggiuntivo durante le prove d'esame, i test d'ingresso e i concorsi pubblici, prediligere verifiche orali in luogo di quelle scritte o, nel caso di queste ultime, da svolgere al computer o privilegiando il contenuto rispetto alla forma.

<sup>3</sup> Il tutorato è stato introdotto dalla legge 341/1990, quale specifico ambito della *Riforma degli Ordinamenti Didattici Universitari*. Successivamente, la legge 17/1999 ha disciplinato il tutorato specializzato rivolto agli studenti con disabilità, esteso, con la legge 170/2010, anche alle persone con DSA.

In ambito accademico, in continuità con quanto espresso dalla normativa di riferimento<sup>4</sup> e dalle linee guida della CNUDD (2014), il tutoraggio tra pari per studenti con disabilità e DSA, assume un ruolo cardine di mediazione nella costruzione di ambienti accoglienti e collaborativi, atti a favorire l'inclusione di tutti i soggetti in formazione (De Angelis, 2023). In tal senso, il tutor diviene un vero e proprio mediatore inclusivo, in quanto, oltre a orientare i discenti sul piano organizzativo, garantisce il diritto allo studio, facilita l'apprendimento e l'attuazione dei processi inclusivi. Tale figura trova una sua ottimale collocazione nel supporto alla preparazione degli esami, nell'individuazione delle metodologie di studio più idonee, nel sostegno durante le lezioni, nell'uso degli ausili compensativi, ma anche nella comunicazione, intesa come il mantenimento dei rapporti tra il soggetto con disabilità o con DSA e l'istituzione accademica.

Inoltre, i tutor alla pari presenti nei Servizi di tutorato per studenti con disabilità e con DSA degli Atenei italiani, risultano determinanti nel passaggio da una "cultura scolastica" a una "cultura accademica", favorendo l'acquisizione di nuovi comportamenti, valori, regole e codici comunicativi riferiti a un contesto molto più complesso, non solo dal punto di vista didattico ma anche organizzativo e socio-relazionale, nel quale non può più esistere un rapporto diadico, caratterizzante l'esperienza di sostegno nei precedenti cicli di studi (De Angelis *et al.*, 2024).

## 2.1 I gruppi di studio misti

La costruzione collaborativa della conoscenza risulta efficace per la facilitazione dei processi di apprendimento, con particolare riferimento agli studenti con bisogni educativi speciali (Bocci & Travaglini, 2016; Fabbri, 2020), le cui riverberazioni didattiche influiscono principalmente su tre dimensioni (D'Alessio, 2023). La prima dimensione è *intellettiva*, in quanto permette di migliorare le abilità comunicative, la risoluzione di conflitti e diversificare le opportunità di apprendimento; la seconda è *emotiva*, poiché accresce l'autostima, l'empatia, l'autocontrollo, la capacità di assumere l'iniziativa e la conseguente responsabilità nei confronti del proprio operato all'interno del gruppo; infine, la dimensione *relazionale*, enfatizza una sua efficacia soprattutto all'interno di gruppi organizzati, eterogenei e ripetuti nel tempo.

Nei contesti universitari, con riferimento all'importanza e alle opportunità insite alla dimensione grupppale, è possibile distinguere differenti tipologie di gruppi, tra cui quelli composti dagli studenti afferenti a un medesimo corso, i quali, in autonomia, organizzano forme di studio collettivo e quelli che potremmo definire *misti*, in merito ai quali il dibattito scientifico risulta ancora circoscritto, in cui partecipano soggetti in formazione con e senza disabilità o DSA, con il supporto di un tutor alla pari. Nei gruppi di studio misti vi è una pianificazione delle attività di apprendimento, calibrata in base a molteplici elementi, quali l'analisi del contesto, l'individuazione degli obiettivi da perseguire e dei materiali didattici, la formazione rivolta ai tutor, il monitoraggio del processo e la valutazione dell'intervento.

Tra i vantaggi dei gruppi di studio misti vi è la salvaguardia e la valorizzazione delle specificità di ciascun partecipante, attraverso l'organizzazione del carico di lavoro personalizzata, specialmente per gli studenti con disabilità e con DSA, che permetta loro di raggiungere i medesimi traguardi degli altri compagni di corso, senza alcuna dispensa o "sconto" sullo studio, evitando potenziali "etichette" o percezione di

---

<sup>4</sup> Legge 104/1992 recante *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*; Legge 17/1999 recante *Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.

differenziazioni che potrebbero comportare sentimenti di demotivazione.

### 3. L'indagine

Nell'anno accademico 2022/2023 è stata condotta un'indagine presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, nell'ambito delle azioni erogate dal Servizio di Tutorato per studenti con disabilità e con DSA. Tra i numerosi interventi di sostegno, affiancamento e supporto (De Angelis, 2023; De Angelis *et al.*, 2024), il Servizio promuove i gruppi di studio misti. Nel contesto della ricerca, si è scelto di prendere in esame il gruppo di studio per la preparazione dell'esame di Statistica, che ha previsto la supervisione di un tutor alla pari. La motivazione di tale scelta è legata alla complessità, non solamente per gli studenti con DSA, e alla natura tecnica dell'insegnamento, che spesso rende più ostica la carriera di chi sceglie un corso di studi in Scienze della Formazione e dell'Educazione.

L'indagine è stata guidata dalle seguenti domande di ricerca:

1. In che modo i gruppi di studio misti in ambito accademico posso essere efficaci per il successo formativo di tutti gli studenti?
2. Quali vantaggi possono avere gli studenti con DSA dalla partecipazione a un gruppo di studio misto?
3. Quale valore aggiunto può dare il tutor all'interno di un gruppo di studio misto per promuovere contesti di apprendimento inclusivi?

La metodologia che ha condotto l'indagine è stata quella dello studio di caso (Trincherò, 2004), con specifico riferimento all'*intrinsic case study* (Stake, 1995), volto non tanto alla costruzione di una teoria dal valore generale, bensì all'analisi approfondita di una specifica realtà, in quanto rilevante nella sua singolarità.

Hanno partecipato all'indagine cinque studenti, di cui tre con DSA, un tutor alla pari e un ricercatore, che hanno frequentato il gruppo di studio misto, dalla durata di sei settimane, focalizzandosi sugli argomenti oggetto d'esame sia sul piano teorico che pratico-applicativo, mediante esercitazioni e simulazioni.

Per la raccolta e la successiva analisi dei dati sono stati progettati differenti strumenti di tipo qualitativo, prevedendo al contempo molteplici modalità di triangolazione, con l'intento di garantire un elevato livello di attendibilità dei risultati. Le tecniche qualitative applicate allo studio di caso permettono di avvicinarsi quanto più possibile all'oggetto dell'indagine, cogliendo elementi relativi ai soggetti coinvolti, quali i pensieri, i sentimenti e i desideri (Mortari, 2007), necessari per dare una risposta quanto più articolata e coerente alle domande di ricerca.

Agli studenti partecipanti, nella *fase iniziale*, sono state somministrate due interviste semistrutturate, una precedente e una successiva al gruppo di studio, volte a indagare il *come* si studia (modalità, strategie, coinvolgimento emotivo), *con chi*, le *difficoltà* e, successivamente nella *fase finale*, comprendere se ci sono state evoluzioni per quanto concerne tali aspetti, nonché come ha influito il gruppo sulla qualità dell'apprendimento e, principalmente, se e come il tutor alla pari rivesta un ruolo importante all'interno di tale metodologia di studio.

Al tutor alla pari è stata proposta un'intervista (*fase finale*), mediante la quale ricavare informazioni circa le osservazioni sugli incontri svolti con gli studenti, la percezione sul proprio ruolo all'interno del gruppo e la dimensione inclusiva dell'azione condotta.

Il ricercatore, che ha partecipato agli incontri del gruppo (*fase centrale*), ha assunto un ruolo di osservatore, utilizzando lo strumento del diario di bordo, attraverso cui registrare dati, eventi, produrre descrizioni e spiegazioni in forma narrativa (Trincherò, 2004). Nonostante il diario di bordo rappresenti uno strumento non strutturato, sulla base del quadro teorico di riferimento delineato nei paragrafi precedenti, il focus dell'osservazione si è incentrato sulle strategie di studio, sui miglioramenti dell'apprendimento, dell'autonomia, del clima emotivo e sulla valenza della figura del tutor alla pari all'interno del gruppo.

### 3.1 Analisi dei dati

#### *Fase iniziale*

Le interviste somministrate agli studenti prima della partecipazione al gruppo hanno permesso di inquadrare le strategie di studio da loro utilizzate. Per la preparazione all'esame, gli intervistati dichiarano di partire dal programma redatto dal docente, individuando *in primis* i testi da studiare, dando molta importanza anche agli appunti presi autonomamente e, al contrario, evitando di consultare quelli presi dagli altri colleghi.

*Tendenzialmente prendo tutti i testi di riferimento, non studio mai sui riassunti, slide, appunti e cose fatte da altri, perché sono per me troppo confusionarie. (I\_N\_1)*

Per gli studenti con DSA, nello specifico, risulta essere una prassi condivisa la consultazione degli obiettivi del corso, poiché permettono di focalizzare l'attenzione su ciò che il docente andrà a valutare:

*La primissima cosa che faccio è guardare il programma che ci manda il professore con gli obiettivi del corso, in modo da cercare di capire più o meno dove potrebbe andare a parare e quali sono le sue aspettative. (I\_D\_3)*

La suddivisione del testo in paragrafi, la ricerca dei nuclei tematici e il successivo riassunto del contenuto rappresentano gli *step* che guidano la strategia di studio personale. Gli studenti con DSA, anziché fare un sunto, prediligono individuare le parole chiave da cui ricavare una mappa concettuale per l'organizzazione del discorso.

Particolarmente significativa risulta essere la problematicità riscontrata da due partecipanti con DSA durante il proprio percorso scolastico pregresso, che mette in luce come non siano riusciti a trovare un metodo di studio efficace.

*La cosa difficile per me è non aver mai trovato un metodo di studio. Io tendevo a sottolineare molto testo perché non riuscivo a capire cosa fosse più importante e riscrivevo le stesse identiche parole del libro. Non lo facevo mai mio e non riuscivo a imparare a memoria cose senza senso. (I\_D\_1)*

*Una volta iscritta all'università, solamente grazie a una psicologa ho trovato un metodo adatto a me. (I\_D\_2)*

Strettamente correlato al metodo utilizzato è il coinvolgimento emotivo durante lo studio. Gli studenti

senza DSA e con strategie di apprendimento consolidate sono tendenzialmente più sereni; al contrario, gli altri dichiarano di sentirsi sotto pressione e stressati, sia per le difficoltà di concentrazione, sia per la paura di trovarsi in sede d'esame non riuscendo a rispondere alle domande poste dal docente (Thomas & Cassady, 2019).

La maggior parte degli intervistati dichiara di studiare prevalentemente da solo o in coppia. Tra gli studenti con DSA emerge come la possibilità di studiare in un piccolo gruppo, possibilmente coadiuvato da uno studente-tutor, potrebbe rivelarsi efficace, anche in virtù del differente linguaggio utilizzato rispetto a quello del docente.

*Mi farebbe piacere avere l'aiuto di altre persone, specialmente dopo un primo studio fatto da sola, magari per confrontarmi... quando non capisco dei concetti. Quando te lo spiega un compagno è sempre diverso da ciò che dice il professore a lezione. Mi aiuterebbe tanto nell'apprendimento.*  
(I\_D\_1)

Relativamente all'esame di statistica, dalle interviste si rileva una difficoltà legata sia alla comprensione degli esercizi che alla loro risoluzione mediante formule predefinite. Gli intervistati con DSA, in particolar modo, ritengono che il ricorso abituale alle mappe, quale specifica e personale strategia di studio, non risulti proficuo in tale circostanza.

#### *Fase centrale*

Il gruppo di studio per la preparazione dell'esame di statistica si è focalizzato sui nuclei tematici trattati durante le lezioni e sulle *slide* messe a disposizione del docente. Di grande importanza si è rivelata la simulazione svolta a lezione, utilizzata come traccia dal tutor e dal gruppo, per il collegamento dei contenuti teorici con la parte pratica.

Il ruolo del tutor è risultato fondamentale, in quanto è andato a chiarire da un punto di vista semantico la terminologia settoriale, applicata alla strutturazione dei quesiti della simulazione. Essendo un gruppo di studio per la preparazione all'esame di Statistica, infatti, il focus principale dell'azione è stato quello di fornire strategie e modalità di approccio al test. Per quanto concerne i quesiti, sono stati affrontati in particolar modo quelli più lunghi e complessi. La lunghezza ha rappresentato un ostacolo nel processo di comprensione; pertanto, il lavoro del tutor è stato quello di semplificare, aiutare a collegare formule e ricordare il procedimento per arrivare alla risoluzione del quesito.

La complessità nell'approccio alle domande ha riguardato trasversalmente i partecipanti, al di là dei disturbi specifici di apprendimento. Durante gli incontri, il tutor ha enfatizzato un aspetto determinante, quale il coinvolgimento emotivo per la comprensione del significato. Al fine di rendere i compiti statistici maggiormente vicini alla realtà e quindi coinvolgere attivamente gli studenti, i quesiti sono stati rimodulati facendo specifico riferimento a situazioni di vita concrete con un rimando alla sfera emozionale, in modo tale da incidere maggiormente sulla memorizzazione (Lucangeli, 2021).

Dalle osservazioni del ricercatore è emerso come, all'interno del gruppo, gli studenti con DSA posseggano maggiori strategie di studio rispetto agli altri e incrementino la fiducia nelle proprie capacità.

#### *Fase finale*

Le interviste effettuate dopo la conclusione del gruppo di studio hanno messo in luce l'utilità dell'azione condotta, tanto per i componenti quanto per il tutor. L'eterogeneità si è configurata come una dimensione chiave, che ha portato benefici nell'apprendimento per tutti i partecipanti (Dell'Anna, Bellacicco & Ianes, 2023).

*Ho avuto subito la sensazione di essere un sostegno all'interno del gruppo. Al tempo stesso mi sono sentito aiutato dagli altri nella comprensione di ciò che non capivo o non avevo chiaro. La forza del gruppo dà una marcia in più. (F\_N\_2)*

*Come tutor ho riscontrato che partire dalle basi della statistica ha permesso di creare una buona base per tutti, a prescindere dal proprio livello. I ragazzi più bravi aiutano chi è in difficoltà e spesso hanno aiutato anche me nella spiegazione degli esercizi. (F\_T)*

L'esperienza di studio in gruppo ha determinato il buon esito dell'esame, consentendo ai singoli di rivelarsi un elemento di sostegno e aiuto tanto per gli altri quanto per se stessi. Uno studente con DSA dichiara di aver imparato una differente e più efficace modalità di studio, prima maggiormente legata alla memorizzazione dei contenuti.

L'apprendimento tra pari ha permesso di attivare differenti strategie di apprendimento: quando lo studente (tutorato) si trasforma in insegnante (tutor) attiva strategie cognitive, attraverso cui rinforzare le proprie conoscenze e promuovere una maggiore motivazione (Ryan *et al.*, 2017).

*Io non capivo sempre tutto, ma se intuivo come funzionava l'esercizio provavo a spiegarlo ai compagni. Ho vissuto questo come un rinforzo, fortificando quanto avevo appreso. Inoltre, cercando di insegnare agli altri qualcosa ho aumentato la forza di volontà per arrivare a fare qualcosa che, magari per pigrizia tendevano a non fare. (F\_N\_2)*

Il gruppo ha influito sul cambiamento nell'approccio e nelle strategie personali di studio, soprattutto grazie alla presenza del tutor alla pari (Cook *et al.*, 2017), al suo modo di interagire, rapportarsi e ascoltare i bisogni degli studenti. Tutti i partecipanti sostengono come tale figura si sia rivelata un facilitatore determinante per il successo formativo. La semplificazione linguistica attuata dal tutor, che ha concorso a una migliore comprensione dei contenuti del corso, è risultata cruciale nell'apprendimento. Tali aspetti trovano riscontro, altresì, da parte del tutor e del ricercatore.

*Il tutor è stato determinante per il gruppo, anche se non ci fossero stati studenti con DSA... Con tutti noi è stato professionale e umano. Si notava che aveva davvero voglia di aiutarci a superare l'esame e non era lì solo perché veniva pagato. (F\_N\_1)*

*Avevo già studiato in gruppo ma senza tutor e l'esperienza è stata molto diversa. Il tutor, dopo che ognuno dice la propria opinione o espone un concetto, riesce ad analizzare e a ricordare le idee... ma riesce anche a far capire come prepararsi al meglio all'esame. (F\_D\_1)*

*Il tutor ha un modo più semplice di spiegare un concetto che non capivamo a lezione dal professore. Funziona per tutti noi. (F\_D\_3)*

*Ho trovato utile mettermi al livello degli studenti. Dopotutto, anche se avevo già sostenuto l'esame di statistica, sono ancora uno studente. Mettersi sullo stesso livello significa ascoltare i loro bisogni e questa è per me una qualità che un tutor deve avere. Il tutoraggio tra pari inoltre accelera l'apprendimento, accresce l'autostima e migliora le relazioni. (F\_T)*

L'esperienza di studio in gruppo è andata riverberandosi anche sul piano socio-emotivo. In particolar modo per gli studenti con DSA, la condivisione delle criticità, dei bisogni e, conseguentemente, l'interdipendenza positiva hanno concorso a un miglioramento dell'autostima, della fiducia, dell'autonomia, della propensione allo studio e delle relazioni tra pari (Bowman-Perrott *et al.*, 2014).

*Emotivamente mi ha aiutato. Non penso di essere l'unico a non capire gli argomenti di statistica, non mi sento più la pecora nera. Inoltre, mi sono affezionata agli altri compagni. (F\_N\_2)*

*La cosa positiva è stata quella di essere in gruppo e aver fatto squadra per riuscire a superare l'esame. Ho voluto sapere com'era andato l'esame a tutti gli altri... Il gruppo mi ha aiutato a credere di più in me stessa e a essere più socievole. (F\_D\_2)*

*L'aiuto che mi ha dato la tutor e il gruppo sono stati necessari per passare l'esame. Quando frequentavo le lezioni di statistica o provavo a studiare le slide, mi veniva uno stato d'ansia perché non le capivo. Studiare in gruppo mi ha fatto capire che è tutto più fattibile. (F\_D\_1)*

#### **4. Riflessioni conclusive**

Come è stato esposto nell'articolo, numerosi studi hanno enfatizzato il ruolo cruciale del gruppo dei pari nell'efficacia dell'apprendimento. Al contrario rimane ancora limitata l'evidenza scientifica riguardante l'importanza del tutor alla pari per studenti con disabilità e con DSA all'interno dei gruppi misti, quale elemento fondamentale per garantire il diritto allo studio in ambito universitario. Ne consegue, dunque, la necessità di esaminare tale questione all'interno del dibattito pedagogico-didattico. Data l'obbligatorietà per le università di fornire servizi specifici per studenti con disabilità, inclusi i servizi di tutorato, e considerando le difficoltà di quelli con DSA nel rapportarsi con i pari (CENSIS, 2017), emerge la necessità di sostenere l'efficacia dei gruppi misti come contesto di apprendimento inclusivo e mediato dal tutor alla pari.

Pur tenendo presente l'esiguità del campione e la natura circoscritta dell'indagine condotta, che non permette di condurre a una generalizzazione, è possibile proporre alcune riflessioni significative, che offrono importanti implicazioni per la comprensione dell'apprendimento cooperativo nei gruppi misti nell'incrementare il successo accademico per tutti gli studenti, in particolar modo per quelli con DSA, e del ruolo centrale rivestito dal tutor alla pari nell'attivare processi inclusivi (De Angelis *et al.*, 2024).

L'efficacia dei gruppi di studio misti è intrinsecamente legata alla capacità di creare un contesto dinamico e inclusivo, in cui i partecipanti possono beneficiare della diversità di prospettive, competenze e vissuti. Dai dati è emerso come tale approccio abbia facilitato una comprensione più approfondita dei concetti trattati, attraverso discussioni partecipate e la risoluzione collaborativa dei problemi sia di natura concettuale che relazionale (Molisso, Ascione & Di Palma, 2019) e abbia promosso processi autoriflessivi (Mortari, 2003) incoraggiando gli studenti a monitorare e valutare il proprio apprendimento, nonché sviluppare strategie efficaci per affrontare le sfide accademiche. L'eterogeneità

dei singoli partecipanti, inoltre, ha favorito la capacità di lavorare in gruppo e, più in generale, incrementato la capacità di affrontare con successo le sfide di un mondo sempre più globalizzato e interconnesso (UNESCO, 2023).

Per quanto concerne gli studenti con DSA, il gruppo di studio misto ha offerto l'opportunità di confrontarsi con gli altri partecipanti, dando vita a meccanismi di supporto e aiuto bilaterali. In tale scambio tutti i soggetti in formazione sono entrati in contatto con prospettive differenti e strategie di apprendimento complementari, enfatizzando le competenze metodologiche di studio degli studenti con DSA.

L'ambiente collaborativo ha aiutato i discenti a sviluppare fiducia nelle proprie capacità, migliorare le abilità sociali e acquisire competenze di *problem solving*. Al tempo stesso, la normalizzazione delle diverse abilità di apprendimento all'interno dei gruppi misti ha promosso un clima di accettazione e rispetto reciproco non soltanto all'interno del gruppo ma in un'ottica globale di comunità accademica.

Il tutor alla pari ha svolto un ruolo fondamentale di facilitazione dell'apprendimento e promozione dei processi inclusivi, offrendo un supporto personalizzato e sostegno emotivo necessario per accompagnare e aiutare gli studenti a gestire le sfide che possono incontrare lungo il percorso formativo. Tale aspetto, come è noto, risulta particolarmente importante perché, a causa delle difficoltà di apprendimento che possono manifestarsi, gli studenti con DSA potrebbero sentirsi scoraggiati e abbandonare gli studi (Nenzioni, 2023).

La presenza del tutor ha contribuito, in tal senso, a creare un ambiente inclusivo in cui ogni persona si è sentita valorizzata e supportata nel percorso di crescita accademica e personale, promuovendo processi di *empowerment* (Joseph, 2020), permettendo a ciascuno di contribuire attivamente al proprio processo di apprendimento e di essere parte integrante della comunità accademica. Il tutor alla pari, infine, ha permesso il monitoraggio delle attività di studio, configurandosi come garante del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento dei singoli partecipanti e della reale attuazione del diritto allo studio (UNESCO, 1994; ONU, 2006).

### **Riferimenti bibliografici:**

ANVUR (2022). *Gli studenti con disabilità e con DSA nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare*.

Bellacicco, R. (2018). Ripensare la disabilità in università: la voce di studenti e docenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(5), 25-41.

Bocci, F., Chiappetta Cajola, L., & Zucca, S. (2020). Gli studenti con disabilità e con DSA presso l'Università Roma Tre. Questione e considerazioni a margine di una indagine esplorativa. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 126-146. DOI: [doi.org/10.7346/sipes-02-2020-09](https://doi.org/10.7346/sipes-02-2020-09).

Bocci, F., & Travaglini, A. (2016). Valorizzare le differenze, cooperare, partecipare. Il QueRiDIS: uno strumento per rendere visibile il processo inclusivo nelle scuole. In AA.VV. *Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva* (pp. 66-70). Bergamo: Università di Bergamo.

Bowman-Perrott, L., Davis, H. S., & Vannest, K. (2013). Academic Benefits of Peer Tutoring: A Meta-Analytic Review of Single-Case Research. *School Psychology Review*, 42(1), 39-55.

- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zhang, N., & Zaini, S. (2014). Direct and collateral effects of peer tutoring on social and behavioral outcomes: A meta-analysis of single-case research. *School Psychology Review*, 43(3), 260-285.
- Cardinali, C., & Craia, R. (2017). Disturbo specifico dell'apprendimento (DSA) e dispersione scolastica: un fattore di rischio nella carriera deviante? I risultati dell'indagine in una struttura penitenziaria. *Formazione & insegnamento*, 15(2), 287-300.
- CENSIS (2017). 51° rapporto sulla situazione sociale del Paese 2018 (51st Report on the Social Situation of the Country).
- Chianese, C. (2016). *Il ruolo formativo del tutor universitario*. In R. Biagioli. *Tutor and mentoring in education* (pp. 21-35). Pisa: ETS.
- CNUDD (2014). *Linee Guida*. <https://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2014/10/LINEE-GUIDA.pdf>.
- Cook, S. C., Cook, B. G., & Cook, L. (2017). Classifying the evidence base of classwide peer tutoring for students with high-incidence disabilities. *Exceptionality*, 25(1), 9-25.
- Da Re, L. (2018). Favorire il successo accademico: il Tutorato Formativo fra ricerca e intervento nell'esperienza dell'Università di Padova. *Formazione&Insegnamento*, 16(3), 183-200.
- D'Alessio, C. (2023). L'apprendimento cooperativo tra epistemologia e ricerca pedagogica. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 29-35. DOI: [10.7347/spgs-02-2023-05](https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-05).
- D'Alonzo, L., Carrubba, M. C., Rondena, A., Cabrini, M., & Cappelletti, F. (2023). Inclusion at University: a model to taking charge of students with learning disabilities. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 183-199. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-1>.
- Dell'Anna, S., Bellacicco, R., & Ianes, D. (2023). *Cosa sappiamo dell'inclusione scolastica in Italia? I contribute della ricerca empirica*. Trento: Erickson.
- De Angelis, B. (2023). Il Servizio Tutorato del Dipartimento di Scienze della Formazione per gli studenti con disabilità e con DSA durante l'emergenza COVID-19: riflessioni sull'accessibilità all'apprendimento e la promozione della didattica inclusiva nell'alta formazione. In B. De Angelis, V. Carbone, F. Pompeo, & L. Azara (a cura di). *Giornata della ricerca 2021 del Dipartimento di Scienze della Formazione*. Roma: Roma Tre Press.
- De Angelis, B., Rizzo, A. L., Greganti, P., Orlando, A., & Schiavone, A. (2024). Il Servizio di tutorato per gli studenti con disabilità e DSA: l'esperienza del Dipartimento di Scienze della formazione di Roma Tre. *Nuova Secondaria*, 7, in press.
- Di Pietrantonj, C., & Ghidoni, E. (2022). La prevalenza degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) in Italia. *DIS-Dislessia, Discalculia & Disturbi di Attenzione*, 3(3). DOI [10.14605/DIS332202](https://doi.org/10.14605/DIS332202).
- Fabbri, M. (2020). Esperienza didattica di costruzione collaborativa della conoscenza in un corso universitario. In G. Cecchinato, & V. Grion. *Dalle Teaching Machines al Machine Learning* (pp. 69-75). Padova: Padova University Press.
- Fantozzi, D. (2016). *DSA e fruibilità dei libri di testo nella scuola primaria*. Pisa: ETS.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Joseph, R. (2020). The theory of empowerment: A critical analysis with the theory evaluation scale. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 30(2), 138-157.
- Lucangeli, D. (2021). *La mente che sente. A tu per tu: dialogando in vicinanza, nonostante tutto*. Trento:

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

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

Doi: 10.14668/QTimes\_16208

Erickson.

Ministero Istruzione (2022). *I principali dati relativi agli alunni con DSA*.

Molisso, V., Ascione, A., & Di Palma, D. (2019). Apprendere ad Apprendere: una proposta pedagogica in ambito scientifico per i DSA. *Italian Journal Of Health Education, Sport And Inclusive Didactics*, 3(1), 46-55.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

Nenzioni, M. (2023). *Studenti con DSA all'Università. Politiche e pratiche inclusive a distanza di dieci anni dalla legge 170*. Foggia: Edizioni del Rosone.

ONU (2006). Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità. *Assemblea Generale dell'ONU*, 13.

Pavone, M. (2022). L'inclusione delle studentesse e degli studenti con disabilità/DSA in università: un processo in divenire. In R. Bellacicco, D. Ianes, & M. Pavone, *Insegnanti con disabilità e DSA. Dilemmi, sfide e opportunità* (pp. 13-32). Milano: FrancoAngeli.

Portera, G., Albertini, G., & Lamberti, S. (2015). *Disabilità dello sviluppo, educazione e Cooperative Learning. Un approccio interculturale*. Milano: FrancoAngeli.

Rizzo, A. L., & Traversetti, M. (2021). Understanding the text to study it: specific learning disorders and inclusive and effective teaching strategies. *Italian Journal of Educational Research*, 26, 88-104. [doi10.7346/sird-012021-p88](https://doi.org/10.7346/sird-012021-p88).

Ryan, S. M., Nauheimer, J. M., George, C. L., & Dague, E. B. (2017). The Most Defining Experience: Undergraduate University Students' Experiences Mentoring Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(3), 283-298.

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage.

Stevahn, L. (2021). *The legacy of Morton Deutsch: theories of cooperation, conflict, and justice*. In N. Davidson (Ed.). *Pioneering perspectives in Cooperative Learning: theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL* (pp. 17-43). Routledge.

Thomas, C. L., Pavlechko, G. M., & Cassady, J. C. (2019). An examination of the mediating role of learning space design on the relation between instructor effectiveness and student engagement. *Learning Environments Research*, 22, 117-131.

Traversetti, M., & Rizzo, A. L. (2020). Comprensione del testo e strategie di studio ad alto potenziale inclusivo per gli allievi con DSA. *Pedagogia Oggi*, 2, 182-198. [DOI: 10.7346/PO-022020-14](https://doi.org/10.7346/PO-022020-14).

Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Laterza.

UNESCO (1994). *World conference on special needs education*.

UNESCO (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Brescia: La Scuola.

Zappaterra, T. (2019). Studenti con dislessia alla scuola secondaria e all'Università. Metodologie e strumenti DSA-friendly. *Nuova Secondaria*, 7, 40-48.