

Faculty Development and Universal Design for Learning: advancing inclusion in higher education

Faculty Development e Universal Design for Learning: promuovere l'inclusione a livello universitario

Silvia Dell'Anna^a, Francesco Marsili^b, Alessia Bevilacqua^{c,1}

^a Libera Università di Bolzano, silvia.dellanna@unibz.it

^b Università degli Studi di Perugia, francesco.marsili@unipg.it

^c Università di Macerata, a.bevilacqua11@unimc.it

Abstract

Universities play a key role in promoting equal opportunities and accessibility. This paper integrates two research areas: Faculty Development, encompassing teaching, professional development, and organizational dimensions, and Universal Design for Learning (UDL), aimed at designing inclusive learning environments. Drawing on two reviews, the study provides a synthesis of objectives, interventions, implementation methods, and impacts, aiming to reflect on future directions. This work represents the initial phase of the PRIN project “Design Accessibility Network to Enjoy University” (D.A.N.T.E.-U.) and outlines future directions for research and accessible teaching, engaging stakeholders and fostering transformative practices.

Keywords: higher education; inclusion; accessibility; Faculty Development; Universal Design for Learning.

Sintesi

L'università svolge un ruolo chiave nel promuovere pari opportunità e accessibilità. Questo contributo integra due ambiti di ricerca: il Faculty Development, con le sue dimensioni di didattica, sviluppo professionale e organizzazione, e lo Universal Design for Learning (UDL), per la progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi. A partire da due rassegne, viene proposta una sintesi orientativa su obiettivi, interventi, modalità di implementazione e impatti, con l'intento di riflettere su possibili sviluppi futuri. Questo lavoro rappresenta la fase iniziale del progetto PRIN “Design Accessibility Network to Enjoy University” (D.A.N.T.E.-U.) e delinea direzioni future per la ricerca e la didattica accessibile, coinvolgendo stakeholder e promuovendo pratiche trasformative.

Parole chiave: università; inclusione; accessibilità; Faculty Development; Universal Design for Learning.

¹ Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori. Tuttavia, ai soli fini dell'attribuzione si segnala che Silvia Dell'Anna ha curato i paragrafi 1, 3 e 5.1, Francesco Marsili i paragrafi 4, 5.2 e 6, e Alessia Bevilacqua il paragrafo 2.

1. Introduzione

L'università rappresenta un settore educativo in cui convivono tensioni tra spinte elitarie e una vocazione inclusiva, rispondendo al mandato internazionale di garantire pari opportunità di apprendimento, inclusione sociale e accesso al lavoro. A livello globale, le università affrontano la sfida dell'equità attraverso interventi sulla professionalità docente, i servizi, le strutture e le risorse (Whitehead & O'Connor, 2022). Questi processi, caratterizzati da una dimensione trasformativa, si intrecciano con le tre aree chiave del Faculty Development: didattica, sviluppo professionale e organizzazione (De Rossi & Fedeli, 2022). A questo ampio patrimonio teorico-empirico affianchiamo, in questa trattazione, la cornice concettuale e operativa dello Universal Design for Learning (UDL), un riferimento fondamentale per progettare, ripensare e trasformare gli ambienti di apprendimento con un'attenzione specifica ai temi dell'accessibilità, della partecipazione e dell'efficacia (Bracken & Novak, 2019).

Il testo presenta due lavori di sintesi: una sintesi di sintesi sugli interventi di Faculty Development a livello universitario e una rassegna sistematica sugli interventi basati sullo Universal Design for Learning nell'istruzione terziaria (Dell'Anna et al., 2024). Il presente articolo non intende proporre una trattazione esaustiva delle due rassegne condotte, bensì offrire una sintesi orientativa dei principali risultati, al fine di attivare un confronto critico tra i due ambiti e delineare prospettive di sviluppo future.

Le due sintesi seguono approcci metodologici consolidati, rispettivamente di sintesi secondaria (Marsili et al., 2020) e primaria (Pellegrini & Vivanet, 2018). Il discorso connette i due ambiti muovendosi, in particolare, su quattro piani programmatici: gli obiettivi o le aree target delle azioni (il curriculum universitario, la didattica, o i servizi, ecc.); le tipologie di intervento (programmi di formazione, approcci partecipativi o riflessivi, ecc.); le modalità di implementazione (le tempistiche, strutture o piattaforme, le professionalità o gli attori del cambiamento); e l'impatto (ad esempio, in termini di professionalità docente o performance accademica degli studenti).

Questi lavori di rassegna si inseriscono nella prima fase di un progetto PRIN sull'accessibilità e inclusione a livello universitario, dal titolo "Design Accessibility Network to Enjoy University" (D.A.N.T.E.-U., codice progetto 2022F5EZ43) coordinato dal Prof. Andrea Fiorucci dell'Università degli Studi del Salento, quale ente capofila, in collaborazione con altre quattro Università Italiane (Università degli Studi di Roma Tre, Università degli Studi di Padova, Università degli Studi di Perugia, e Libera Università di Bolzano).

Alla luce del panorama empirico, in chiusura il contributo evidenzia possibili direzioni di sviluppo basate sulla confluenza dei due approcci: da un lato, ponendo l'accento su alcuni aspetti operativi nelle fasi di realizzazione (come, ad esempio, il coinvolgimento degli stakeholder) e, sul fronte della ricerca, sulle scelte metodologiche (design, strumenti, informatori, ecc.).

2. Inclusione e Faculty Development a livello universitario

L'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030 mira a garantire un'educazione di qualità, migliorando le condizioni di vita delle persone, delle comunità e delle società, non limitandosi all'istruzione primaria, ma estendendosi lungo tutto l'arco della vita (ONU, 2015). Nonostante l'ampio consenso sui principi inclusivi, la loro piena attuazione rimane una

sfida, in particolare nel contesto accademico, dove l'inclusione rappresenta un ambito di ricerca ancora in via di sviluppo.

In passato, gli ambienti universitari erano associati a dinamiche elitarie: a un'utenza omogenea per background economico e socio-culturale si rispondeva con una didattica trasmissiva, funzionale alla riproduzione sociale (Stentiford & Koutsouris, 2022), che restituiva l'immagine dell'università come una "inespugnabile e inimitabile fortezza del sapere" (Fiorucci et al., 2025).

Con il succedersi dei cambiamenti socio-culturali, anche le università hanno dovuto cambiare il loro volto, trasformandosi da contesti d'élite in contesti formativi globalizzati e di massa (Schuetze & Slowey, 2002); un processo, questo, che ha sollecitato l'attenzione delle politiche sociali finalizzate a garantire il diritto allo studio in contesti accoglienti e inclusivi, estendendo l'opportunità anche a quelle popolazioni studentesche precedentemente escluse o sottorappresentate. Contestualmente, nelle istituzioni accademiche è cambiata anche la cultura organizzativa, orientandosi sempre più verso i valori della collaborazione, cooperazione e condivisione (De Rossi & Fedeli, 2022).

La letteratura di settore evidenzia come la compagine studentesca universitaria si stia evolvendo, abbracciando bisogni personali che vanno ben oltre la disabilità: studenti genitori, caregiver, atleti, lavoratori, con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, con background migratorio, o che si affacciano alla vita accademica in età diverse. In questo quadro, la letteratura d'oltreoceano identifica il profilo dello studente *non traditional*, ovvero uno studente che non si limita al solo ruolo di studente, ma che ne incarna molteplici (Chung et al., 2014). Le ricerche, inoltre, ci dicono che gli studenti 'non tradizionali' sono considerati a rischio in termini di accesso, persistenza degli studi, partecipazione attiva alla vita accademica, successo accademico, motivazione e inclusione sociale (Coyne et al., 2012).

Se in passato gli studenti non tradizionali erano considerati un'eccezione, oggi rispecchiano una nuova normalità, caratterizzata da una varietà di background sociali, culturali e personali. Questa diversità rappresenta un valore aggiunto, ma impone una trasformazione istituzionale che ponga al centro l'accessibilità, l'equità e una maggiore diversificazione dell'offerta formativa (MacDonald, 2018). Gli alti tassi di abbandono, uniti ai ritardi nelle carriere degli studenti, stanno diventando un'emergenza mondiale, come mostrano i dati Eduscopio (2024). In Italia, questi dati delineano un'immagine di un'università che fatica a garantire inclusione e qualità formativa (Bombardelli, 2017). Sono, tuttavia, numerosi i progetti di Faculty Development (FD) attivati dagli atenei italiani per il miglioramento della didattica e la promozione dell'innovazione nell'insegnamento (Lotti & Lampugnani, 2020).

Per concretizzare il diritto a un'educazione inclusiva, rispondendo alle esigenze di apprendimento e partecipazione di tutti gli studenti, le università devono intervenire sul piano delle culture, delle politiche e delle pratiche (Booth & Ainscow, 2002). La qualificazione e l'innovazione della didattica universitaria rappresentano questioni cruciali. A questo proposito, la letteratura di settore negli ultimi quarant'anni ha sviluppato un discorso articolato attorno al concetto di Faculty Development, seppure esso sia relativamente recente nel panorama accademico italiano.

I principi teorici del Faculty Development si trovano in stretta connessione con quelli dell'Universal Design for Learning che, collocandosi perfettamente nella dimensione inclusiva e proponendo un approccio proattivo e flessibile, consente di guardare non soltanto alla disabilità, ma alla variabilità individuale dell'intera popolazione studentesca

(Savia, 2016). Nonostante la validità scientifica di tale approccio, la sua applicazione, soprattutto nei contesti accademici è ancora poco nota e poco esplorata (Fornauf & Erickson, 2020; Seok et al., 2018), dovuta a una scarsa consapevolezza della misura in cui l'UDL viene utilizzato nella politica e nella pratica dell'istruzione terziaria e alla mancanza di percorsi di FD rivolti al personale accademico col fine di padroneggiare tale approccio metodologico (Galvin & Morgan, 2024).

3. La ricerca sul Faculty Development a livello universitario

Sul Faculty Development esiste una vasta letteratura empirica, come testimoniano le numerose rassegne presentate in questa sezione. Tra queste, spiccano due studi di sintesi secondaria già realizzati (Newman et al., 2018; Phuong et al., 2020). Nello specifico, l'articolo di Newman e colleghi (2018) mette in evidenza la diffusione della tematica nel panorama internazionale, con una rappresentazione ampia e variegata di Paesi. Tra le aree da potenziare gli studi tendono a porre l'accento sullo sviluppo di competenze didattiche dei docenti, ma anche aspetti amministrativi, di leadership, e sull'avanzamento della ricerca scientifica. Nel rilevare le ricadute, gli studi tendono a orientarsi sui cambiamenti nelle percezioni, ad esempio il livello di soddisfazione degli studenti, o nella loro performance accademica. Più rare, invece, sono le analisi dedicate ai cambiamenti organizzativi. Infine, dal punto di vista metodologico gli strumenti più ricorrenti risultano essere quelli autodichiarativi, come le survey o le interviste. La sintesi di sintesi di Phuong e colleghi (2020), d'altro canto, aggiunge un interessante spaccato sulla tipologia di programmi, interventi e attività che vengono promossi per il Faculty Development. Tra le attività proposte: programmi formali (seminari, workshop, consulenza, supervisione), approcci autogestiti (ricerca-azione, apprendimento collaborativo), e modalità cooperative (comunità di pratiche e riflessione congiunta). Il piano di azione tende, invece, a oscillare tra uno sguardo individuale, votato all'auto-miglioramento, e uno organizzativo-sistemico, orientato al cambiamento nelle culture, nei modelli organizzativi e di insegnamento-apprendimento. Nella rilevazione delle ricadute e dei risultati, similmente allo studio di Newman et al. (2018), anche Phuong e colleghi (2020) evidenziano una convergenza sui temi della soddisfazione, degli atteggiamenti, delle competenze e/o dei comportamenti dei partecipanti all'intervento. Tuttavia, si osserva una minore attenzione ai cambiamenti che coinvolgono altri stakeholder, come l'apprendimento degli studenti o i cambiamenti organizzativi e nell'ambiente lavorativo, ad esempio nel rapporto con i colleghi. Sul piano metodologico, infine, gli autori mettono in luce il ricorso a studi pre-post o comparativi, di natura osservativa o sperimentale. Tra gli strumenti, oltre alle interviste e alle survey, si ricorre spesso all'osservazione non partecipante, alla narrazione o documentazione, svolta da esterni o dagli attori coinvolti in prima persona, e alle valutazioni degli studenti.

Per ottenere un quadro esaustivo delle opportunità formative e trasformative riconducibili al Faculty Development, sviluppate e sperimentate nella letteratura empirica di settore, è stata condotta una ricerca non sistematica delle rassegne esistenti, ampliando i risultati dei lavori di sintesi secondaria già disponibili. La selezione ha seguito criteri specifici relativi al design dello studio (rassegne non sistematiche, systematic review, meta-analisi), tipo di pubblicazione (articoli peer-reviewed), periodo di riferimento (2000-2024), lingua (inglese), contesto (universitario) e popolazione target (personale accademico e, in alcuni casi, amministrativo). Gli studi dovevano analizzare interventi volti ad attivare processi trasformativi.

La selezione è stata effettuata, in una prima fase, attraverso il database ERIC, utilizzando

la seguente combinazione di parole (query): (“faculty development” OR “professional development” OR “faculty capacity building” OR “academic staff development” OR “capacity building”) AND (“higher education” OR “university” OR “postsecondary education”) AND (“review” OR “systematic review” OR “meta-analysis” OR “synthesis of research” OR “literature review” OR “evidence synthesis”). All’interno del concetto di “Faculty Development”, come si può desumere dalla formulazione della query, sono confluite attività di formazione e sviluppo professionale rivolte al personale universitario, senza una selezione preliminare di una specifica area di intervento, come la didattica universitaria. Successivamente, la lista dei riferimenti individuati nella prima fase è stata integrata considerando gli studi inclusi nelle precedenti sintesi di sintesi (Newman et al., 2018; Phuong et al., 2020), applicando tuttavia i nuovi criteri di selezione.

In una fase finale, la ricerca è stata ampliata attraverso la consultazione di un motore di ricerca multidisciplinare ad ampio raggio, Google Scholar. Questo portale è stato utilizzato anche per la ricerca attraverso le citazioni prospettiche e a ritroso (backward e forward citation search) e per la ricerca a cascata degli studi correlati (snowballing).

Le risorse inizialmente identificate tramite abstract sono state sottoposte a ulteriore verifica attraverso una lettura del testo complessivo, fino alla selezione di un totale di 21 studi di sintesi sulla tematica (Figura 1). Tra questi, si nota una netta prevalenza di rassegne rivolte all’ambito medico-sanitario (ad esempio, Behar-Horenstein et al., 2019; Johnston et al., 2019; Steinert et al., 2006, 2012, 2016).

Riferimento bibliografico	Tipologia di review	Focus	Numero di studi inclusi
Al-Naabi et al., 2021	Systematic review	Sviluppo professionale dei docenti sul tema dell’insegnamento da remoto	60
Alexandraki et al., 2021	Scoping review	Programmi sul <i>Faculty Development</i> rivolti a docenti universitari dell’area medico-clinica, che siano stati sottoposti a valutazione	31
Amundsen & Wilson, 2012	Review	Analisi concettuale dei cluster tematici nella ricerca sul <i>Faculty Development</i>	137
Behar-Horenstein et al., 2019	Literature Review	Una panoramica sulla letteratura empirica sul <i>Faculty Development</i> nelle professioni sanitarie	97
Bilal et al., 2019	Systematic Review e Meta-analisi	Impatto di programmi sulle conoscenze e competenze didattiche dei docenti universitari.	37
Campbell et al., 2019	Integrative Review	Studi sugli interventi basati sul supporto tra pari e focalizzati sull’insegnamento	34
Cook & Steinert, 2013	Literature Review	<i>Faculty Development</i> attraverso la formazione online	20
Du Preez et al., 2016	Meta-study (metodo di sintesi)	Descrivere gli orientamenti tematici negli approcci trasformativi in riferimento all’istruzione universitaria	30
Henderson et al., 2011	Review	Restituire un quadro concettuale ed empirico sulle pratiche trasformative focalizzate sull’insegnamento nei corsi universitari STEM	191
Hervas, 2021	Systematic Review	Caratteristiche e risultati degli interventi basati sul modello del <i>Lesson Study</i> a livello universitario e rivolti a personale accademico	21
Johnston et al, 2019	Systematic Review	Sviluppo professionale dei docenti universitari in ambito odontoiatrico	70

Kitto et al., 2024	Scoping Review	Ricorso all'osservazione delle pratiche di insegnamento per lo sviluppo professionale dei docenti universitari	43
Kohan et al., 2023	Systematic Review	Tipologie di interventi basati sui ruoli del docente universitario definiti da Harden e relativi effetti	119
Phuong et al., 2018	Systematic Review	Faculty Development nella formazione degli insegnanti a livello universitario	22
Phuong et al., 2015	Systematic Review	Programmi e interventi realizzati in paesi asiatici	34
Sorinola & Thistlethwaite, 2013	Systematic Review	Efficacia degli interventi in ambito medico, con un focus specifico sulla medicina di base e di comunità	46
Steinert et al., 2016	Systematic Review	Impatto di interventi sulle competenze didattiche dei docenti universitari di ambito medico (ampliamento della review del 2006)	111
Steinert et al., 2012	Systematic Review	Effetti degli interventi finalizzati a migliorare la capacità di leadership sulle competenze e gli atteggiamenti dei membri della facoltà	48
Steinert et al., 2006	Systematic Review	Impatto di interventi sulle competenze didattiche dei docenti universitari di ambito medico	53
Vicente-Crespo et al., 2021	Systematic Review e Narrative Synthesis	Panoramica sugli interventi a livello istituzionale, prevalentemente di ambito universitario, volti al rafforzamento delle competenze nella ricerca del personale accademico e dei ricercatori post-dottorato	19
Winberg et al., 2019	Critical Review	Sviluppo professionale nell'ambito di programmi universitari di area STEM	77

Figura 1. Rassegne sul Faculty Development a livello universitario.

Alcune sintesi concettuali illustrate nelle rassegne si rivelano di particolare interesse.

Per quanto riguarda gli obiettivi o le aree target del Faculty Development, la review di Amundsen e Wilson (2012), ad esempio, ha suddiviso la letteratura empirica di settore in sei cluster tematici, a seconda del focus dello studio:

1. focus sulle competenze: acquisizione o miglioramento delle competenze didattiche;
2. focus sul metodo: applicazione di approcci, metodi o strategie specifiche, come il problem-based learning o l'uso delle tecnologie nella didattica;
3. focus sulla riflessione: cambiamento nelle convinzioni individuali, ad esempio sull'insegnamento o la collaborazione;
4. focus sull'istituzione: progettazione e sviluppo di nuovi sistemi organizzativi;
5. focus disciplinare: proposte operative circoscritte all'interno di specifiche aree disciplinari o attuate, parallelamente, in ambiti diversi;
6. focus sulla ricerca-azione o sullo sviluppo di saperi: collaborazione per creare comunità di pratiche e ampliare i saperi sull'insegnamento e l'apprendimento.

Henderson et al. (2011) esplorano le finalità del Faculty Development distinguendo due approcci principali. Sul fronte trasformativo, gli autori separano gli interventi individuali da quelli sistemici, dove i primi sono mirati al miglioramento delle competenze del singolo docente, mentre i secondi promuovono cambiamenti più ampi, a livello organizzativo e strutturale. Per quanto riguarda gli obiettivi, Henderson et al. (2011) distinguono tra quelli prescrittivi ed emergenti (Figura 2). Gli obiettivi prescrittivi sono esplicitati sin dall'inizio del processo trasformativo e comprendono azioni formali come l'attuazione di politiche

strutturali o l'introduzione di nuove pratiche didattiche. Questi obiettivi tendono a coinvolgere un gruppo ristretto di persone, solitamente esperti o figure di leadership. Gli obiettivi emergenti, al contrario, si sviluppano durante il processo di cambiamento e favoriscono un coinvolgimento più ampio, incoraggiando una partecipazione attiva degli attori coinvolti nella definizione della direzione strategica da perseguire.

Aspetti sistemici da modificare	Individuali	I. Disseminazione: Curriculum e Pedagogia Ad esempio, insegnare nuove strategie e pratiche didattiche o modelli curriculari.	II. Sviluppo: Riflessività del docente Ad esempio, incoraggiare o supportare singoli docenti nello sviluppo di nuove proposte didattiche, nell'attivazione di pratiche riflessive, o nella promozione di processi di ricerca-azione.
	Ambientali e strutturali	III. Attuazione: Politiche Ad esempio, implementare nuovi modelli organizzativi e di insegnamento.	IV. Trasformazione: Visione condivisa Ad esempio, opportunità di empowerment e auto-miglioramento, che prevedono la co-progettazione e un ruolo attivo nello sviluppo di nuove visioni e concezioni organizzative e nell'insegnamento.
		Prescrittivi	Emergenti
		Risultati attesi	

Figura 2. Panoramica sulle quattro possibili strategie di cambiamento a livello universitario (elaborato a partire da Henderson et al., 2011, p. 961).

Le tipologie di intervento proposte confermano quanto descritto dalle precedenti sintesi secondarie (Newman et al., 2018; Phuong et al., 2020), con una prevalenza di programmi di formazione o progetti finalizzati al miglioramento, realizzati attraverso pratiche riflessive e/o collaborative. La review di Phuong et al. (2018) sullo sviluppo professionale nella formazione dei docenti a livello universitario evidenzia tre principali tipologie di intervento: esperienze di apprendimento autodirette (come la progettazione didattica, il design e la revisione di corsi universitari); programmi di formazione (inclusi workshop, mentoring e coaching); e iniziative per lo sviluppo organizzativo (che riguardano leadership, sviluppo organizzativo e collaborazione con il territorio). Più della metà degli studi analizzati si concentra su programmi di formazione, mentre i restanti si distribuiscono tra esperienze di apprendimento autodirette e iniziative per lo sviluppo istituzionale.

Analizzando, invece, gli approcci specifici, sono quattro le proposte operative che vengono approfondite: il Lesson Study (Hervas, 2021), quale modello ricorsivo che combina efficacemente studio, collaborazione, miglioramento e riflessione congiunta; il modello di Harden sul docente universitario (Kohan et al., 2023), che considera la versatilità di ruoli che è possibile assumere (nello specifico, otto ruoli, tra cui fornitore di conoscenze e coach, facilitatore dell'apprendimento e mentore, sviluppatore e attuatore del curriculum, valutatore e diagnostico, role model, manager e leader, accademico e ricercatore, professionista); l'osservazione delle pratiche di insegnamento come strumento di sviluppo professionale tra il personale accademico, che include anche attività di coaching, mentoring, revisione tra pari e feedback da parte di un 'amico critico' (Kitto et al., 2024); e il supporto paritetico tra membri della facoltà (peer-supported Faculty Development), basato generalmente sull'osservazione e il feedback tra pari (Campbell et al., 2019).

Le scelte metodologiche sono, in molti casi, connesse al tipo di intervento proposto, anche se approcci qualitativi e quantitativi vedano entrambi applicazione all'interno di una stessa tipologia, come ad esempio tra gli interventi di consulenza o di formazione (Behar-Horenstein et al., 2019).

Per quanto riguarda la rilevazione e valutazione degli effetti del FD, cinque studi di sintesi (Kohan et al., 2023; Leslie et al., 2013; Phuong et al., 2015, 2018; Sorinola & Thistlethwaite, 2013) strutturano l'analisi attorno alla tassonomia di Kirkpatrick (1959), che distingue sei possibili livelli sequenziali di impatto:

1. reazione (soddisfazione o impressioni soggettive);
2. apprendimento (cambiamento attitudinale);
3. apprendimento (miglioramento in termini di conoscenze o abilità);
4. comportamento (cambiamento nelle azioni individuali);
5. risultati a livello sistemico e/o nelle pratiche organizzative;
6. ricadute sugli studenti, i colleghi o la comunità in senso lato.

Gli studi esaminati si concentrano prevalentemente sui primi due livelli, ponendo particolare attenzione al potenziamento delle conoscenze e delle competenze nei metodi di insegnamento e nella valutazione degli studenti. Tra i cambiamenti comportamentali riscontrati figurano il miglioramento delle prestazioni didattiche, la creazione di nuovi curricula, l'ottimizzazione dei processi di feedback, l'assunzione di ruoli di leadership e un incremento della produzione accademica. Tuttavia, l'impatto sugli aspetti sistemici e organizzativi è ancora poco esplorato, come confermano anche la review di Phuong e colleghi (2015) su alcuni Paesi dell'Asia, dove vari ambiti disciplinari risultano rappresentati (dalla formazione docenti, all'ambito STEM, a quello della medicina), e la review di Leslie et al. (2013) sulle facoltà di medicina. Tale tendenza si evidenzia anche nella review sulla formazione universitaria dei docenti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria (Phuong et al., 2018), sebbene si intraveda un'apertura alle ricadute su stakeholders esterni alle istituzioni, come ad esempio sulla performance accademica e sulla motivazione dei futuri insegnanti (nel ruolo di studenti universitari) e, di rimando, sugli alunni delle scuole nelle quali essi operavano.

A offrire, invece, informazioni più puntuali sulle ricadute degli interventi di FD è la meta-analisi di Bilal et al. (2019), che mette in luce gli effetti misurabili sulle competenze professionali del personale accademico, con risultati statisticamente significativi. Tuttavia, l'attenzione rimane focalizzata prevalentemente sui primi livelli di impatto, suggerendo che il cambiamento sistemico e istituzionale rappresenti un grado di attuazione e impatto particolarmente complesso da conseguire.

4. Gli studi empirici sugli interventi basati sull'UDL a livello universitario

L'Universal Design for Learning è un approccio teorico-metodologico basato sulla neuroscienza e sulle variabilità individuali, progettato per garantire un accesso equo all'apprendimento (CAST, 2018). Inizialmente rivolto agli studenti con disabilità, si è evoluto in un framework universale, capace di eliminare barriere e adattarsi a una popolazione studentesca eterogenea. I tre principi cardine sono: rappresentazione (diverse modalità di accesso ai contenuti), azione ed espressione (modalità diversificate per dimostrare competenze) e coinvolgimento (motivazione tramite scelte personalizzate). Nell'ambito universitario, questi principi, come già affermato, sono fondamentali per

rispondere alle esigenze di studenti tradizionali e non, inclusi lavoratori, genitori e studenti con background diversi o svantaggiati (Cumming & Rose, 2022; Marino et al., 2014).

La revisione sistematica qui riassunta (Dell'Anna et al., 2024) si colloca nel panorama delle ricerche emergenti sull'applicazione dell'UDL nel contesto dell'istruzione superiore². Il panorama delle review precedenti, pur essendo limitato, ha contribuito a delineare le potenzialità e le criticità dell'applicazione del modello UDL nell'istruzione superiore. Ad esempio, Fornauf e Erickson (2020) hanno evidenziato come la maggior parte delle ricerche si concentri sull'istruzione primaria e secondaria, trascurando il contesto universitario. Tuttavia, studi recenti (si veda Cumming & Rose, 2022) hanno sottolineato che il modello, se implementato con fedeltà, può trasformare l'insegnamento in contesti accademici complessi.

Lo scopo della review condotta era triplice:

- analizzare l'impatto degli interventi basati sull'UDL sullo sviluppo professionale dei docenti universitari;
- esaminare gli effetti sull'organizzazione didattica;
- valutare i benefici per gli studenti in termini di apprendimento, motivazione e partecipazione.

La selezione degli studi, basata su criteri rigorosi, ha incluso 11 lavori pubblicati tra il 2014 e il 2023, scelti da database accademici quali Scopus, ERIC e Jstor. Gli interventi analizzati hanno fatto emergere sia modalità formative e didattiche molteplici che effetti differenti sugli studenti universitari. Tra i primi i più diffusi sono corsi di formazione per docenti universitari e modelli di auto-riflessione, che evidenziano una significativa variabilità in termini di durata, intensità e approcci utilizzati. I risultati emersi dalla review mostrano che i corsi di formazione basati su UDL contribuiscono a migliorare le competenze didattiche e la consapevolezza dei docenti riguardo alle diversità degli studenti. Inoltre, tali corsi hanno permesso una riduzione delle barriere istituzionali, incrementando l'accessibilità dei materiali e dei metodi didattici (Hromalik et al., 2021; Hutson & Downs, 2015). L'analisi dei risultati ha mostrato benefici tangibili per:

1. i docenti universitari;
2. gli studenti;
3. l'organizzazione universitaria.

Andando per ordine: gli interventi basati sullo Universal Design for Learning sono stati riconosciuti come strumenti efficaci per migliorare le competenze pedagogiche del personale accademico. Lo studio di Hromalik et al. (2020) per esempio ha dimostrato come programmi di formazione specifici, che integrano sessioni teoriche e pratiche, siano in grado di sviluppare la capacità dei docenti di progettare corsi più inclusivi e accessibili. Nello specifico è emerso un incremento delle competenze dei docenti, i quali hanno

² Maggiori dettagli sugli aspetti metodologici dello studio di sintesi oggetto di questo paragrafo sono reperibili in una precedente pubblicazione (Dell'Anna et al., 2024). In questa sede l'obiettivo è creare collegamenti tra gli interventi di Faculty Development e quelli su base UDL a livello universitario, soffermandosi sugli elementi di contatto sia a livello operativo che metodologico. Per tale ragione, l'articolo non rispecchia la struttura tradizionale di una revisione sistematica ma assume, piuttosto, carattere di trattazione teorico-critica, dove la letteratura empirica funge da fondamento scientifico dell'argomentazione.

acquisito strumenti concreti per applicare i principi UDL nella progettazione dei materiali didattici, nell'organizzazione delle lezioni e nella valutazione degli studenti. La formazione ha permesso ai docenti di comprendere meglio le diverse necessità degli studenti, promuovendo un approccio empatico e personalizzato; ma uno degli effetti più rilevanti è stato il miglioramento della percezione di autoefficacia. I docenti, inizialmente incerti riguardo alla possibilità di integrare pratiche inclusive, hanno mostrato una crescente fiducia nell'utilizzo del framework UDL, con una riduzione delle resistenze culturali e una maggiore disponibilità ad adottare metodologie innovative.

Gli interventi UDL non solo potenziano l'efficacia dei docenti, ma generano anche un impatto significativo sugli studenti, in particolare si evince un miglioramento delle performance accademiche, della motivazione e della partecipazione. Moriña e Carballo (2017) e Leslie (2020) evidenziano per esempio che grazie alla progettazione di materiali didattici accessibili e diversificati (es. video, infografiche, risorse testuali con livelli di complessità adattabili), gli studenti hanno dimostrato un miglioramento nei risultati accademici. L'uso di risorse flessibili consente di apprendere secondo le proprie preferenze e velocità. Per ciò che concerne la motivazione, il coinvolgimento attivo degli studenti è facilitato da metodologie che integrano elementi interattivi, come quiz online, simulazioni e feedback immediati. Queste strategie stimolano l'interesse e l'engagement, promuovendo un apprendimento attivo e partecipativo. Dal punto di vista della partecipazione l'eliminazione di barriere fisiche e digitali ha dimostrato di incentivare la partecipazione degli studenti, inclusi quelli appartenenti a categorie svantaggiate (es. studenti con disabilità, lavoratori-studenti). L'approccio UDL, che integra diversi modi di interagire con i contenuti (visivo, uditivo, cinestetico), ha permesso un accesso equo all'educazione, aumentando la fiducia degli studenti nelle proprie capacità.

Un altro aspetto centrale dell'implementazione del modello UDL riguarda il livello organizzativo. Gli studi analizzati (Altowairiki, 2023; Moriña & Carballo, 2017) indicano che le università che adottano il framework UDL tendono a strutturare corsi e programmi caratterizzati da una maggiore flessibilità, con benefici significativi per l'intera comunità accademica. L'utilizzo dei principi UDL porta a creare programmi di studio che includono modalità di accesso ai contenuti diversificati (es. lezioni registrate, letture digitali adatte, materiali multimediali), rendendo i percorsi formativi più accessibili a studenti con diverse esigenze. L'introduzione di corsi flessibili, capaci di adattarsi agli orari e agli impegni degli studenti (es. part-time, genitori, lavoratori), ha un impatto positivo sui tassi di completamento dei percorsi di studio, riducendo il fenomeno dell'abbandono universitario. D'altro canto, l'adozione di politiche inclusive che promuovano l'UDL migliora anche la reputazione degli atenei, che diventano modelli di riferimento per un'educazione equa e inclusiva. L'adozione di tecnologie accessibili e la promozione di ambienti collaborativi tra docenti, studenti e personale amministrativo rafforzano il senso di appartenenza e la coesione interna.

5. Prospettive per uno sviluppo inclusivo a livello universitario

5.1. Indicazioni per l'implementazione pratica

Per promuovere interventi di Faculty Development con l'ausilio dell'UDL come 'principio attivo' di una visione inclusiva dell'università, dobbiamo considerare due piani di possibile congiunzione:

1. gli obiettivi e le aree target delle azioni;
2. le tipologie di intervento realizzabili.

La sintesi secondaria sul Faculty Development ha evidenziato diverse dimensioni e piani di azione (Amundsen & Wilson, 2012). Le finalità degli interventi, infatti, si orientano sia sul fronte individuale che su quello sistemico, comprendendo aree target che spaziano dalle competenze del personale accademico alla progettazione di nuovi sistemi organizzativi e collaborativi. Inoltre, gli obiettivi possono essere di natura prescrittiva, ad esempio generati dalla promulgazione di nuove normative (e quindi di natura top-down), o svilupparsi all'interno di processi di riflessione (individuale o congiunta), ricerca-azione o autovalutazione, dando quindi voce a una molteplicità di attori (e quindi di natura bottom-up). Per quanto riguarda l'UDL, la letteratura propone un progressivo rafforzamento delle azioni (Moore et al., 2018), partendo da iniziative individuali o collaborative in piccolo gruppo, per passare a pratiche consolidate a livello di corsi di laurea o dipartimenti, con il fine ultimo di raggiungere l'intero ateneo, rafforzando le pratiche attraverso la formalizzazione di politiche e la predisposizione di servizi, risorse e professionalità. Su questo punto, la rassegna di Macdonald et al. (2019) conferma l'importanza di pianificare, sequenzialmente, molteplici strategie di azione, per ampliare progressivamente il numero di attori interessati e favorire una diffusione capillare delle strategie a supporto della diversità, dell'equità e dell'inclusione.

Per quanto riguarda, invece, le tipologie di intervento, notiamo che per entrambi i modelli, dell'UDL e del Faculty Development, l'investimento nella formazione del personale accademico risulta prioritario (Dell'Anna et al., 2024). La programmazione formativa per l'UDL si sviluppa su più livelli: corsi di sensibilizzazione iniziale che introducono alla pedagogia dell'inclusione, moduli avanzati focalizzati sulla progettazione di corsi e materiali didattici accessibili, con particolare attenzione alle tecnologie emergenti, come piattaforme digitali personalizzabili e sistemi basati sull'intelligenza artificiale. Sono previste anche comunità di pratica, che promuovono la collaborazione tra docenti, incoraggiando lo scambio di esperienze e strategie innovative ispirate ai modelli collaborativi degli ambienti di lavoro moderni. Ne è un esempio il modello di Faculty Learning Community descritto da Hutson e Downs (2015), che prevede la creazione di gruppi di docenti impegnati in incontri regolari per approfondire pratiche educative, condividere esperienze e sviluppare strategie innovative. D'altro canto, il Faculty Development si concentra su esperienze di apprendimento autodirette, come la progettazione e la revisione dei corsi, su programmi di formazione che includono workshop, mentoring e coaching, e su iniziative per lo sviluppo organizzativo, che favoriscono la leadership e la collaborazione con il territorio (Phuong et al., 2018). Strumenti come il Lesson Study e l'osservazione tra pari sono approcci operativi centrali, che facilitano il miglioramento continuo attraverso il feedback reciproco (Campbell et al., 2019; Hervas, 2021; Kitto et al., 2024).

Pur essendo limitato il numero di studi nella letteratura che considerano i due ambiti contemporaneamente, si evidenzia di fatto una comune attenzione sia al piano individuale che a quello strutturale e organizzativo dell'istituzione, comprendendo dimensioni trasversali, quali la didattica, le misure di supporto, le pratiche collaborative e autovalutative. Inoltre, in entrambe le letterature si sottolinea la necessità di dare spazio a pratiche riflessive e collaborative con un ampio coinvolgimento degli stakeholders, tra cui personale amministrativo, personale tecnico e partner esterni. Tali azioni, a seconda degli obiettivi e dei target, possono variare in forma e intensità, ma sempre con l'obiettivo di promuovere un cambiamento profondo nel contesto educativo, con azioni sistemiche e una gestione integrata dei servizi universitari.

5.2. Aspetti metodologici per lo studio degli interventi

I benefici e le ricadute degli interventi di Faculty Development e dell'UDL sono complementari e si riflettono a diversi livelli: individuale, organizzativo e sistemico. Entrambi mirano a rafforzare le competenze pedagogiche del personale accademico, ma lo fanno con approcci distinti. Il Faculty Development si concentra sul miglioramento delle competenze professionali dei docenti, in particolare nelle aree dell'insegnamento e della valutazione, introducendo pratiche innovative come la creazione di nuovi curricula e il perfezionamento dei processi di feedback (Kohan et al., 2023; Leslie et al., 2013; Phuong et al., 2015, 2018). Sebbene l'efficacia di questi interventi sia ben documentata a livello individuale, in termini di conoscenze e abilità didattiche, i cambiamenti a livello sistemico e organizzativo appaiono trascurati (Bilal et al., 2019). Nell'adozione della tassonomia di Kirkpatrick (1959) come modello analitico, le rassegne ribadiscono l'importanza di superare la sola rilevazione delle reazioni (come il livello di soddisfazione o le impressioni soggettive), per rendere disponibili cambiamenti misurabili in termini di competenze individuali e, ancor più, cambiamenti nei comportamenti e benefici per la comunità accademica e il territorio. Al contrario, l'UDL si focalizza direttamente sulla progettazione dei materiali didattici e sulle modalità di insegnamento, promuovendo un approccio inclusivo e personalizzato. I benefici per i docenti includono un miglioramento della percezione di autoefficacia e una riduzione delle resistenze verso le metodologie inclusive. Inoltre, l'UDL ha un impatto diretto sugli studenti, migliorando le loro performance, motivazione e partecipazione grazie a risorse flessibili che rispondono alle diverse modalità di apprendimento. Questo aspetto compare solo marginalmente negli studi sul Faculty Development (Phuong et al., 2018). A livello organizzativo, l'adozione dell'UDL facilita la creazione di programmi flessibili e inclusivi, rispondendo così alle esigenze di studenti con diverse necessità, come quelli part-time o con disabilità, e contribuendo a ridurre il fenomeno dell'abbandono universitario.

Tra gli studi sugli interventi di Faculty Development e sull'UDL si evidenzia il ricorso a diversi design di ricerca, tra qualitativi, quantitativi e misti. Per quanto riguarda l'UDL, le ricerche esistenti mostrano una prevalenza di metodi qualitativi, come interviste e questionari aperti, che, sebbene utili per esplorare percezioni e atteggiamenti, mancano di rigore per generalizzare i risultati (Hromalik et al., 2020). Tra gli interventi di Faculty Development si nota una maggiore attenzione alla misurazione dell'efficacia e delle ricadute immediate, come il miglioramento delle competenze dei docenti (Bilal et al., 2019). La principale sfida metodologica per entrambi i modelli riguarda la necessità di integrare meglio metodi più robusti per esplorare gli effetti a lungo termine, sia a livello individuale che sistemico, al fine di ottenere una visione più completa degli impatti degli interventi. Un esempio in questo senso è rappresentato dagli studi di Moríña e Carballo (2017), che hanno combinato questionari strutturati con osservazioni dirette, fornendo un quadro completo degli impatti e indicando quindi una buona pratica metodologica e applicativa in questo campo ancora in evoluzione. Un altro esempio di particolare interesse è rappresentato dallo studio di Hutson e Downs (2015), che ha analizzato l'impatto di una formazione sull'UDL attraverso un approccio Pre-/Post-Comparison. La pianificazione congiunta delle sessioni formative, inclusiva di contenuti, struttura, frequenza e durata, ha favorito un'autogestione efficace degli incontri. La raccolta di dati qualitativi sotto forma di riflessioni, annotazioni e artefatti durante i workshop e la rilevazione del livello di soddisfazione ha, inoltre, consentito di esaminare l'implementazione dell'UDL sia a livello comunitario, tra i partecipanti e l'istituzione, sia a livello individuale, con riferimento alle pratiche didattiche e alle competenze personali.

In prospettiva, diverse metodologie potrebbero essere utili per indagare le varie aree di

impatto di interventi di Faculty Development su base UDL:

- metodi quantitativi, come confronti pre-post per misurare i cambiamenti nelle competenze dei docenti e negli esiti degli studenti;
- studi longitudinali, utili per valutare gli effetti a lungo termine degli interventi e monitorare l'evoluzione delle competenze richieste nei luoghi di apprendimento e di lavoro;
- metodi qualitativi, come focus group e osservazioni sul campo, per comprendere le dinamiche contestuali e sociali che influenzano l'adozione dell'UDL, ma soprattutto per ripensare le indicazioni del modello universale cercando di calare le linee guida e i principi dapprima rendendoli operativi per il contesto universitario e poi trasformandoli in azioni adatte agli specifici contesti disciplinari.

5.3. Limiti e possibili ampliamenti

L'analisi della letteratura empirica sul Faculty Development, condotta attraverso una sintesi di sintesi non sistematica, presenta diversi limiti. In primo luogo, l'esclusivo utilizzo del database ERIC, sebbene altamente specializzato, potrebbe aver limitato la rappresentatività dei risultati. In secondo luogo, la selezione e la codifica degli studi non ha previsto una triangolazione tra più ricercatori, elemento che avrebbe potuto rafforzare l'affidabilità e la validità del processo. Inoltre, non è stato adottato un framework codificato per la sintesi qualitativa dei risultati, il che rende il confronto tra studi meno strutturato, sebbene l'approccio descrittivo adottato sia stato funzionale all'obiettivo orientativo dell'articolo. La scelta metodologica di realizzare una sintesi secondaria, pur efficace per delineare il quadro complessivo, ha comportato inevitabilmente una perdita di dettaglio, in particolare rispetto alle specificità di ciascun intervento. Infine, vi è la necessità di indagare UDL e Faculty Development a livello nazionale, traendo informazioni dagli studi in lingua italiana e dalle ricerche condotte negli atenei italiani, una limitazione che si intende colmare in studi futuri.

6. Conclusioni

Nonostante i significativi benefici documentati, l'adozione dell'UDL su larga scala incontra ancora diverse sfide. Tra queste, una resistenza culturale diffusa nel personale accademico, che spesso percepisce l'UDL come un onere aggiuntivo piuttosto che come un'opportunità per migliorare la qualità della didattica (Gawron et al., 2024). A ciò si aggiunge la scarsità di risorse, sia economiche che umane, necessarie per supportare interventi formativi strutturati e l'integrazione di tecnologie emergenti. Infine, la mancanza di una piena consapevolezza del potenziale trasformativo dell'UDL, di frequente associato esclusivamente alle esigenze degli studenti con disabilità, limita una più ampia comprensione della sua applicabilità per rispondere alla diversità dell'intera popolazione studentesca.

L'adozione di piattaforme tecnologiche accessibili potrebbe rappresentare una soluzione fondamentale per garantire agli studenti l'accesso a tutte le risorse universitarie e per monitorare i loro progressi, adattando i percorsi formativi attraverso l'uso di big data. Inoltre, la disponibilità di risorse didattiche flessibili potrebbe supportare una popolazione studentesca eterogenea, senza compromettere la qualità dell'offerta formativa. Infatti, la qualità non deve essere sacrificata in nome dell'inclusività, ma deve rappresentare un

valore aggiunto di una formazione accademica inclusiva.

Per affrontare queste sfide, è cruciale promuovere una cultura dell'inclusione che valorizzi l'UDL come strumento strategico per rispondere non solo alle esigenze educative, ma anche a quelle di un mondo del lavoro in rapida trasformazione. In quest'ottica, le tecnologie emergenti, come l'intelligenza artificiale e i big data, possono offrire un supporto rilevante sia alla didattica inclusiva che allo sviluppo professionale dei docenti (Cesaroni, 2025). Ad esempio, l'uso di sistemi intelligenti per l'analisi predittiva dei bisogni formativi degli studenti potrebbe consentire una personalizzazione più puntuale dei percorsi didattici, mentre piattaforme adattive e interattive potrebbero essere integrate nei programmi di Faculty Development per monitorare in tempo reale le pratiche didattiche, favorendo percorsi di auto-valutazione e di feedback formativo. Queste tecnologie possono inoltre rafforzare il dialogo tra accademia e mondo del lavoro, rendendo i percorsi universitari più aderenti ai cambiamenti sociali, tecnologici e occupazionali. La promozione di collaborazioni interdisciplinari tra ambiti pedagogici, informatici e organizzativi rappresenta, in tal senso, una direzione strategica per un'università realmente inclusiva e orientata al futuro.

Riferimenti bibliografici

- Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90–126.
- Al-Naabi, I., Kelder, J. A., & Carr, A. (2021). Preparing teachers for emergency remote teaching: A professional development framework for teachers in higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(5), 4–22.
- Alexandraki, I., Rosasco, R. E., & Mooradian, A. D. (2021). An evaluation of Faculty Development programs for clinician-educators: A scoping review. *Academic Medicine*, 96(4), 599–606.
- Altowairiki, N. F. (2023). Universal Design for Learning infusion in online higher education. *Online Learning*, 27(1), 296–312.
- Behar-Horenstein, L. S., Kuang, H., Tolentino, L. A., & Zhang, H. (2019). Faculty Development in the health professions: A review of the literature. *The Journal of Faculty Development*, 33(2), 77–95.
- Bilal, Guraya, S. Y., & Chen, S. (2019). The impact and effectiveness of Faculty Development program in fostering the faculty's knowledge, skills, and professional competence: A systematic review and meta-analysis. *Saudi Journal of Biological Sciences*, 26(4), 688–697.
- Bombardelli, O. (2017). Una bussola per gli studenti universitari. In C. Civettini (Ed.), *Il successo formativo all'università: ostacoli e ricerca di soluzioni* (pp. 33-54). Università degli Studi di Trento.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Bracken, S., & Novak, K. (2019). *Transforming higher education through Universal Design for Learning: An international perspective*. Routledge.

- Campbell, N., Wozniak, H., Philip, R. L., & Damarell, R. A. (2019). Peer-supported Faculty Development and workplace teaching: An integrative review. *Medical Education*, 53(10), 978–988.
- CAST, (2018). Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2. <https://udlguidelines.cast.org>
- Cesaroni, V. (2025). Inclusive education in the age of AI: A critical perspective on policy guidelines through the lens of ecological-systemic theory of technological mediation. *Education Sciences and Society*, 2(2), 329–341.
- Chung, E., Turnbull, D., & Chur-Hansen, A. (2014). Who are non-traditional students? A systematic review of published definitions in research on mental health of tertiary students. *Educational Research and Reviews*, 9(22), 1224–1238.
- Cook, D. A., & Steinert, Y. (2013). Online learning for Faculty Development: A review of the literature. *Medical Teacher*, 35(11), 930–937.
- Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L. A., & Smith, N. C. (2012). Literacy by design: A Universal Design for Learning approach for students with significant intellectual disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(3), 162–172.
- Cumming, T. M., & Rose, M. C. (2022). Exploring Universal Design for Learning as an accessibility tool in higher education: A review of the current literature. *The Australian Educational Researcher*, 49(5), 1025–1043.
- De Rossi, M., & Fedeli, M. (2022). *Costruire percorsi di faculty development*. Pensa Multimedia.
- Dell’Anna, S., Bevilacqua, A., Marsili, F., Morganti, A., & Fiorucci, A. (2024). UDL-based interventions for Faculty Development in Higher Education: A systematic review. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 4(2sup).
- Du Preez, P., Simmonds, S. & Verhoef, A. H. (2016). Rethinking and researching transformation in higher education: A meta-study of South African trends. *Transformation in Higher Education*, 1(1), 1–7.
- Eduscopio. (2024). *Dati e metodologie*. <https://eduscopio.it/dati-e-metodologia>
- Fiorucci, A., Pinnelli, S., Bevilacqua, A., & Baccassino, F. (2025). L’Universal Design for Learning nell’Higher Education: un modello di sviluppo per una didattica universitaria e inclusiva. Il progetto Dante-U. In L. Farroni & M. F. Mancini (Eds.), *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, realtà e virtuale* (pp. 47-54). RomaTrE-Press.
- Fornauf, B. S., & Erickson, J. D. (2020). Toward an inclusive pedagogy through Universal Design for Learning in higher education: A review of the literature. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 33(2), 183–199.
- Galvin, T., & Morgan, K. (2024). How Universal Design for Learning can support and retain STEM learners across tertiary education: A perspective. *All-Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 16(2).
- Gawron, K., Tomlinson, M., Mohan, N., & VanPuymbrouck, L. H. (2024). A scoping review of Universal Design for Learning in United States allied health and medical education. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 12(1), 1–14.

- Henderson, C., Beach, A., & Finkelstein, N. (2011). Facilitating change in undergraduate STEM instructional practices: An analytic review of the literature. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(8), 952–984.
- Hromalik, C. D., Myhill, W. N., & Carr, N. R. (2020). ‘ALL faculty should take this’: A Universal Design for Learning training for community college faculty. *TechTrends*, 64, 91–104.
- Hromalik, C. D., Myhill, W. N., Ohrazda, C. A., Carr, N. R., & Zumbuhl, S. A. (2021). Increasing Universal Design for Learning knowledge and application at a community college: The Universal Design for Learning Academy. *International Journal of Inclusive Education*, 28(3), 1–16.
- Hervas, G. (2021). Lesson Study as a Faculty Development initiative in higher education: A systematic review. *AERA open*, 7, 1–19.
- Hutson, B., & Downs, H. (2015). The college STAR faculty learning community: Promoting learning for all students through faculty collaboration. *The Journal of Faculty Development*, 29(1), 25–32.
- Johnston, C., Ganas, J., Jeong, Y. N., Nevius, A., Bassir, S. H., & Dragan, I. F. (2019). Faculty Development initiatives in academic dentistry: A systematic review. *Journal of Dental Education*, 83(9), 1107–1117.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13(11), 3–9.
- Kitto, S., Danilovich, N., Rowland, P., Leslie, K., Hendry, P., Hodgson, A., & Lochnan, H. (2024). Teaching observation as a Faculty Development tool in medical education: A scoping review. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 44(4), 249–259.
- Kohan, M., Changiz, T., & Yamani, N. (2023). A systematic review of Faculty Development programs based on the Harden teacher’s role framework model. *BMC Medical Education*, 23(1), 1–19.
- Leslie, H. J. (2020). Trifecta of student engagement: A framework for an online teaching professional development course for faculty in higher education. *Journal of Research in Innovative Teaching and Learning*, 13(2), 149–173.
- Leslie, K., Baker, L., Egan-Lee, E., Esdaile, M., & Reeves, S. (2013). Advancing Faculty Development in medical education: A systematic review. *Academic Medicine*, 88(7), 1038–1045.
- Lotti, A., & Lampugnani, A. (Ed.). (2020). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova University Press.
- MacDonald, K. (2018). A review of the literature: The needs of nontraditional students in postsecondary education. *Strategic Enrollment Management Quarterly*, 5(4), 159–164.
- Macdonald, R. H., Beane, R. J., Baer, E. M., Eddy, P. L., Emerson, N. R., Hodder, J., & Ormand, C. J. (2019). Accelerating change: The power of faculty change agents to promote diversity and inclusive teaching practices. *Journal of Geoscience Education*, 67(4), 330–339.
- Marino, M. T., Gotch, C. M., Israel, M., Vasquez III, E., Basham, J. D., & Becht, K. (2014).

- UDL in the middle school science classroom: Can video games and alternative text heighten engagement and learning for students with Learning Disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 37(2), 87–99.
- Marsili, F., Morganti, A., & Vivanet, G. (2020). Nuovi orizzonti di ricerca in educazione speciale: le sintesi di sintesi. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 185–200.
- Moore, E. J., Smith, F. G., Hollingshead, A., & Wojcik, B. (2018). Voices from the field: Implementing and scaling-up Universal Design for Learning in teacher preparation programs. *Journal of Special Education Technology*, 33(1), 40–53.
- Moriña, A., & Carballo, R. (2017). The impact of a faculty training program on inclusive education and disability. *Evaluation and Program Planning*, 65, 77–83.
- Newman, M., Reeves, S., & Fletcher, S. (2018). Critical analysis of evidence about the impacts of faculty development in systematic reviews: A systematic rapid evidence assessment. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 38(2), 137–144.
- ONU. Organizzazione Nazioni Unite. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for sustainable development*. United Nations. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Carocci.
- Phuong, T. T., Cole, S. C., & Zarestky, J. (2018). A systematic literature review of Faculty Development for teacher educators. *Higher Education Research & Development*, 37(2), 373–389.
- Phuong, T. T., Duong, H. B., & McLean, G. N. (2015). Faculty Development in Southeast Asian higher education: A review of literature. *Asia Pacific Education Review*, 16, 107–117.
- Phuong, T. T., Foster, M. J., & Reio Jr, T. G. (2020). Faculty Development: A systematic review of review studies. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 32(4), 17–36.
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning: La Progettazione Universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Erickson.
- Schuetze, H. G., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher education*, 44, 309–327.
- Seok, S., Dacosta, B., & Hodges, R. (2018). A systematic review of empirically based Universal Design for Learning: Implementation and effectiveness of Universal Design in education for students with and without disabilities at the postsecondary level. *Open Journal of Social Sciences*, 6(5), 171–189.
- Sorinola, O. O., & Thistlethwaite, J. (2013). A systematic review of Faculty Development activities in family medicine. *Medical Teacher*, 35(7), e1309–e1318.
- Steinert, Y. (2012). Perspectives on Faculty Development: Aiming for 6/6 by 2020. *Perspectives on medical education*, 1, 31–42.
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., & Dolmans, D. (2016). A systematic review of Faculty Development initiatives

designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical teacher*, 38(8), 769–786.

- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M., & Prideaux, D. (2006). A systematic review of Faculty Development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical teacher*, 28(6), 497–526.
- Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2022). Critically considering the ‘inclusive curriculum’ in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 43(8), 1250–1272.
- Vicente-Crespo, M., Agunbiade, O., Evers, J., Thorogood, M., & Fonn, S. (2021). Institutionalizing research capacity strengthening in LMICs: A systematic review and meta-synthesis. *AAS Open Research*, 3(43), 1–13.
- Whitehead, S., & O’Connor, P. (2022). *Creating a totally inclusive university*. Routledge.
- Winberg, C., Adendorff, H., Bozalek, V., Conana, H., Pallitt, N., Wolff, K., & Roxå, T. (2019). Learning to teach STEM disciplines in higher education: A critical review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 24(8), 930–947.