

Gifted Education



Inclusive Didactic

PROGETTARE AMBIENTI UNIVERSITARI INCLUSIVI ATTRAVERSO L'UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

PROSPETTIVE TRASFORMATIVE PER L'INNOVAZIONE
DIDATTICA E PER IL FACULTY DEVELOPMENT

A. Fiorucci, P. Auer, F. Bocci, B. De Angelis, S. Dell'Anna, E. Ghedin,
A. Morganti, S. Pinnelli, M. Sannipoli, S. Visentin



Gifted Education



Inclusive Didactic

Diretta da / Co-directors:
Stefania Pinnelli

Comitato Scientifico / Editorial Board

Maria Cinque (Università LUMSA), Dario Colella (Università del Salento), Lucio Cottini (Università di Urbino), Barbara De Angelis (Università di Roma Tre), Marina De Rossi (Università di Padova), Andrea Fiorucci (Università del Salento), Szilvia Fodor (Università di Budapest), Juan González Martínez (Università di Girona), Lianne Hoogeenven (Università di Nimega), Angelo Lascioli (Università di Verona), Alexander Minnaert (Università di Groningen), Elisa Palomba (Università del Salento), Stefania Pinnelli (Università del Salento), Patrizia Sandri (Università di Bologna), Margaret Sutherland (Professoressa Emerita Università di Glasgow).

Comitato Scientifico di referaggio / Refereed scientific committee

Elena Abbate (Università del Salento), Gianluca Amatori (Università Europea), Francesca Baccassino (Università del Salento), Alessia Bevilacqua (Università del Salento), Ludovica Rizzo (Università del Salento), Fabio Sacchi (Università di Bergamo), Francesca Salis (Università di Macerata), Moira Sannipoli (Università di Perugia), Clarissa Sorrentino.

I volumi pubblicati nella collana sono approvati dal comitato scientifico e sottoposti a duplice revisione anonima.

Andrea Fiorucci, Petra Auer, Fabio Bocci, Barbara De Angelis
Silvia Dell'Anna, Elisabetta Ghedin, Annalisa Morganti
Stefania Pinnelli, Moira Sannipoli, Simone Visentin

[a cura di]

Progettare ambienti universitari inclusivi attraverso l'Universal Design for Learning

Prospettive trasformative per l'innovazione didattica
e per il faculty development





Italiadomani
PIANO NAZIONALE
DI RIPRESA E RESILIENZA

Progetto PRIN 2022

“D.A.N.T.E.-U. Design Accessibility Network to Enjoy University. Design and
Implementation of UDL-based university teachers Training online Platform”
(codice Progetto 2022F5EZ43)

Principal Investigator, Andrea Fiorucci (Università del Salento)

Responsabili unità scientifiche

Petra Auer (Libera Università di Bolzano)

Silvia dell’Anna (UniCampus)

Fabio Bocci (Università di Roma Tre)

Elisabetta Ghedin (Università di Padova)

Annalisa Morganti (Università di Perugia)

Acquisto effettuato con i fondi dell’unità di ricerca coordinata

Petra Auer (Libera Università di Bolzano)

Silvia dell’Anna (UniCampus)



Freie Universität Bozen
Libera Università di Bolzano
Universitt Ldia de Bulsan



**UNIVERSITÀ
DEL SALENTO**
L'Università dei due mari



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**



A.D. 1308
unipg
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI PERUGIA

**ROMA
TRE**
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI

ISBN volume 979-12-5568-506-7

2026 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Indice

Presentazione	11
L'accessibilità nel digitale come punto di partenza verso un'università inclusiva di <i>Juan González Martínez</i>	15
1. Che cos'è l'accessibilità?	16
2. Perché dobbiamo parlare di accessibilità?	19
3. Come migliorare l'accessibilità nelle università?	20
4. Chi è responsabile dell'accessibilità nell'università?	22
5. Quando deve essere implementata l'agenda dell'accessibilità?	25

Parte I.

Universal Design for Learning e studenti non tradizionali

Chi sono i <i>non-traditional students</i>? Dalle metriche definitorie alle operazionalizzazioni contestuali per leggere bisogni e complessità della popolazione studentesca universitaria di <i>Andrea Fiorucci</i>	29
1. <i>Non-traditional students</i> : un costrutto interpretativo per riconoscere traiettorie plurali	29
2. Il riferimento "classico": i sette criteri del <i>National Center for Education Statistics</i>	34
3. I criteri interpretativi del progetto DANTE-U	36
Tra percezione di sé e percezione della didattica: evidenze empiriche su non-tradizionalità studentesca e pratiche UDL in università di <i>Andrea Fiorucci, Stefania Pinnelli, Elena Abbate, Alessia Bevilacqua</i>	43
1. Background	43
2. Finalità di ricerca	45
3. Struttura del questionario	46

4.	Analisi descrittiva del campione	50
4.1	Traiettorie scolastiche e formative	52
4.2	Carichi familiari, genitorialità e caregiving	56
4.3	Disabilità, disturbi, DSA, tecnologie assistive e plusdotazione	58
4.4	Pendolarità, fuori sede e mobilità internazionale	58
5.	Un indice descrittivo di non-tradizionalità	60
6.	Differenza descrittiva del campione	61
7.	UDL in Università: una (possibile) risposta alle esigenze dei <i>non-traditional students</i>	63
7.1	Rappresentazione e accesso ai contenuti	65
7.2	Azione, espressione e strategie di studio	67
7.3	Coinvolgimento, partecipazione e autoregolazione	69
8.	Quadro generale degli indici UDL	72
9.	Analisi inferenziale sugli indici UDL	73
9.1	Lettura inferenziale e correlazionale	77
10.	Discussione	79
11.	Conclusioni	85

Diritto allo studio e studenti *non traditional*: mappatura dei servizi in cinque atenei italiani

di *Maira Sannipoli, Giulia Moretti*

1.	Mappare: una questione metodologica	91
2.	La mappatura nazionale	93
3.	La mappatura degli Atenei coinvolti	97
4.	Convergenze e divergenze della mappatura	104
5.	Conclusioni e rilanci	110

Parte II.

Faculty development e Universal Design for Learning

Percorsi di formazione UDL per il personale accademico: una revisione della letteratura

di *Annalisa Morganti, Francesco Marsili, Silvia Dell'Anna*

1.	Introduzione	119
2.	L'inclusione a livello universitario	120
3.	Faculty development a livello universitario	122
4.	Formazione su base UDL del personale accademico: una rassegna sistematica	124
4.1	Metodo	124
4.2	Scopo e obiettivi	124
4.3	Criteri di inclusione	125
4.4	Ricerca e selezione degli articoli inclusi	126
4.5	Estrazione e codifica delle informazioni	128

5. Principali risultati	129
6. Prospettive trasformative per un'università più inclusiva e accessibile	130
7. Conclusioni	131

Esplorare l'UDL per una didattica universitaria accessibile e innovativa: proposte e linee di intervento della rete universitaria DANTE-U	137
di <i>Elisabetta Ghedin, Federica Pasqual, Simone Visentin</i>	

1. Didattica accessibile, innovativa e capacitante	137
2. Faculty Development e trasformazione sistemica della didattica universitaria	141
3. Mappare i servizi di Faculty Development: la voce degli atenei	143
4. Organizzazione, Didattica e Professionalità. Analisi e prospettive di connessione per lo sviluppo professionale	145
5. La dimensione dell'organizzazione	147
6. La dimensione della didattica	150
7. La dimensione della professionalità	153
8. Proposte e linee di intervento verso una didattica capacitante	156

Bisogni degli studenti <i>non-traditional</i> e pratiche <i>UDL-oriented</i>: il punto di vista dei docenti universitari	161
di <i>Andrea Fiorucci, Alessia Bevilacqua</i>	

1. Obiettivi e domande della ricerca	161
2. Strumenti di ricerca e procedure di analisi	163
3. I partecipanti	166
4. La percezione dei docenti sulla presenza e sui bisogni degli studenti <i>non-traditional</i>	170
5. Aderenza della didattica universitaria all'approccio UDL: cosa pensano i docenti?	172
6. Conclusioni: il bisogno di una didattica flessibile e plurale	175

Parte III.

Linee guida UDL per una didattica universitaria accessibile e inclusiva

Progettare molteplici modi di coinvolgimento	179
di <i>Andrea Fiorucci, Francesca Baccassino, Alessia Bevilacqua</i>	

1. Il coinvolgimento come dimensione fondativa dell'inclusione universitaria	179
2. Il principio UDL del Coinvolgimento nel progetto DANTE-U: basi teoriche e cornice neuroscientifica	180
2.1 Accogliere interessi e identità: il coinvolgimento come riconoscimento	182
2.2 Sostenere sforzo e perseveranza nei percorsi universitari	184
2.3 Autoregolazione emotiva e apprendimento profondo	186
3. Considerazioni conclusive: il coinvolgimento come atto pedagogico e politico	190

Il principio UDL della rappresentazione nei contesti universitari inclusivi	193
di <i>Fabio Bocci, Barbara De Angelis, Ines Guerini, Philipp Botes, Martina De Castro Andreina Orlando, Barbara Centrone, Virginia Benedetti</i>	
1. Quadro teorico di riferimento	193
2. L'Universal Design for Learning nei contesti universitari	196
3. D.A.N.T.E.-U.	199
4. L'UDL nella didattica universitaria	201
4.1 Opzioni di progettazione per la percezione e opzioni di progettazione per la lingua e i simboli	202
5. Riflessioni conclusive	206
Progettare molteplici modi di azione ed espressione	211
di <i>Elisabetta Ghedin, Federica Pasqual, Giulia Moretti</i>	
1. Ripensare l'università attraverso la lente della molteplicità: il ruolo dell'azione ed espressione nell'UDL	211
2. Principio di azione ed espressione	214
2.1 Fornire opzioni per l'interazione	215
2.2 Fornire opzioni per l'espressione e la comunicazione	216
2.3 Fornire opzioni per sviluppare strategie	219
3. Conclusioni	223

Parte IV. Prospettive di sviluppo e itinerari futuri

Riconfigurare l'ambiente universitario attraverso <i>UD-L</i> e <i>Disability Studies</i>	229
di <i>Fabio Bocci</i>	
1. Premessa	229
2. Aspetti prodromici e interconnessioni tra <i>UD-L</i> e <i>Disability Studies</i>	232
2.1 Due esempi di azione dal basso per universalizzare l'università e trasformare il suo ambiente	237
3. Riflessioni conclusive	240
UDL in università: traiettorie per un orizzonte inclusivo più esteso e plurale	247
di <i>Roberto Dainese</i>	
1. Dall'inclusione come risposta all'inclusione come anticipazione	247
2. UDL come paradigma epistemologico: oltre l'accessibilità e verso l'abitabilità dei contesti	251
3. Corpo e tempo dell'inclusione: dall'esperienza vissuta all'anticipazione educativa	254
4. Apprendimento progettato, ricerca situata e trasformativa (RST) e università come comunità generativa	257
5. Conclusioni: l'inclusione come <i>forma</i> dell'università	262

Scenari e prospettive per l'UDL in Università	265
di <i>Barbara De Angelis</i>	
1. Ambienti di apprendimento flessibili e UDL	267
2. Student voice, ricerca internazionale e barriere	269
3. Formazione dei docenti e sviluppo istituzionale	270
4. Dall'adattamento alla progettazione, verso università inclusive e flessibili	272
 Itinerari futuri tra inclusione, innovazione e formazione docente	 277
di <i>Maira Sannipoli</i>	
1. Breve premessa: l'università tra visioni e possibilità	277
2. Accogliere tutti gli studenti e tutte le studentesse come giovani adulti	279
3. Per una nuova idea di compensazione	282
4. Dal dare un servizio al farsi servizio	284
5. Per una responsabilità condivisa: la formazione come antidoto alla scorciatoia degli eventi umani	285
 Modelli di faculty development e qualità della didattica in tre sistemi universitari europei: un'analisi comparata delle traiettorie evolutive e di sviluppo	 291
di <i>Andrea Fiorucci, Emilio Crisol Moya, Francesca Davoli, Jerzy Kochanowicz, Berta Vila-Saborit</i>	
1. Prospettive internazionali del faculty development nei sistemi universitari contemporanei	291
2. La prospettiva della WSB University, Dąbrowa Gornicza, Polonia	296
3. La prospettiva della Universidad de Granada, Spagna	298
4. La prospettiva dell'Università di Vic - Università Centrale della Catalogna	300
5. Una lettura comparata dei modelli di faculty development internazionali	302

Tra percezione di sé e percezione della didattica: evidenze empiriche su non-tradizionalità studentesca e pratiche UDL in università

Andrea Fiorucci, Stefania Pinnelli, Elena Abbate

(Università del Salento)

Alessia Bevilacqua

(Università degli Studi di Macerata)

1. Background

L'università rappresenta un ambiente centrale per la formazione di cittadini e professionisti del futuro e, in quanto tale, ha la responsabilità di garantire un'educazione accessibile e inclusiva. Ciò non si traduce unicamente nell'offerta di servizi di supporto per studenti con bisogni educativi specifici (ad esempio, i centri di ateneo per l'inclusione), ma richiede una riorganizzazione complessiva della didattica, affinché il *curriculum studiorum* sia progettato per rispondere in modo efficace e flessibile alle diverse esigenze degli studenti. Un approccio inclusivo, infatti, non si limita a compensare le difficoltà individuali, ma mira a valorizzare le peculiarità e le potenzialità di ciascuno, favorendo un apprendimento equo e partecipativo.

In questo contesto, l'UDL emerge come un modello di progettazione didattica essenziale per superare le barriere che limitano l'accesso al sapere universitario e offrire a tutti gli studenti reali opportunità di successo accademico, indipendentemente dalle loro caratteristiche personali o condizioni di partenza.

L'attuazione di complessi processi di inclusione ha portato all'adozione dell'UDL nella scuola, sebbene nell'istruzione accademica resti ancora appannaggio di pochi settori disciplinari.

È, infatti, proprio nei contesti accademici che si registra una frattura nell'attuazione di una didattica inclusiva, dovuta a retributive dinamiche elitarie e di esclusività, tradizionalmente caratterizzanti l'istruzione universitaria, che hanno comportato nel tempo l'erogazione di una didattica destinata a un gruppo omogeneo, proveniente da contesti sociali e culturalmente agiati.

I mutamenti socio-economici degli ultimi decenni hanno determinato profonde ripercussioni sull'assetto sociale dell'utenza universitaria, contrassegnando un processo irreversibile di trasformazione da ambienti d'élite in contesti formativi globalizzati e di massa (Schuetze e Slowey, 2002); intendendo la "massa" come la popolazione studentesca originariamente esclusa e/o sottorappresentata. Una compagine di studenti *non traditional* (Chung, Turnbull e Chur-Hansen, 2014) con connotazioni sociali e culturali eterogenee, che si traducono in vissuti soggettivi complessi ed esigenze di vita plurali (genitorialità, occupazione, caregiving, disabilità etc.). Pertanto, l'università concepita come "inespugnabile e inimicabile forza del sapere" (Fiorucci et al., 2024), o come la descrive la letteratura di settore – "*as an instrument of social inequality and reproduction*" (Stentiford e Koutsouris, 2022, p. 1) –, non può sottrarsi all'obbligo di assumere pienamente la propria responsabilità formativa di fronte a tali mutamenti, riconsiderando regole, contenuti, modalità e struttura dei percorsi formativi per favorire una sintonizzazione degli stessi alle peculiari situazioni di vita, di svantaggio o di vulnerabilità degli studenti.

Non essendo una *turris eburnea* separata dal contesto (Bombardelli, 2016), tutta la comunità accademica dovrebbe sapersi adeguare a questa variabilità; già l'UNESCO (1998) con la *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century* sottolineava il ruolo cruciale delle comunità universitarie nel delineare traiettorie possibili di cambiamento e di sviluppo attraverso una diversificazione dei modelli di istruzione e una flessibilità organizzativa, amministrativa e didattica che potessero garantire, su un piano di pari opportunità, l'accesso alla didattica universitaria, alla persistenza degli studi, alla partecipazione attiva alla vita accademica, per ciascun studente e studentessa (Coyne et al., 2012). D'altra parte, offerte formative standardizzate, rigide e ordinarie ispirate da un idealtipo medio non assicurano né qualità né coinvolgimento nei processi di apprendimento, al contrario si configurano come fattori di rischio che espongono gli studenti all'insuccesso, all'abbandono e all'esclusione.

Le università non solo devono impegnarsi a promuovere nei docenti lo sviluppo di competenze pedagogiche, metodologiche e digitali per la didattica, ma devono altresì incentivare processi e sistemi di valutazione delle performance didattiche, e per percorrere tali cambiamenti l'apporto pedagogico-metodologico è inevitabile (Serbati & Felisatti, 2022). Questo movimento di cambiamento e ripensamento, ha trovato nelle azioni conosciute di *faculty development* la cornice epistemologica e normativa di riferimento e nel *Teaching Learning Centers* (TLCs) il loro contesto organizzativo.

Confermandosi come un efficace catalizzatore del cambiamento (Murawski e Scott, 2021), l'UDL si colloca perfettamente all'interno di un quadro pedagogico proattivo e flessibile, in cui l'universalità delle proposte metodologiche posta alla base della progettazione è sinonimo di valorizzazione delle differenze e di reale accessibilità ai processi di apprendimento. L'UDL "permette di percorrere efficacemente la strada della dimensione inclusiva" (Savia, 2016 p. 22), progettando preliminarmente interventi validi per tutti gli studenti *traditional* e *non traditional*, senza il bisogno di successivi adattamenti o di progettazioni specializzate. Un cambio di paradigma in cui gli ambienti di apprendimento si costruiscono e sviluppano intorno a parametri universali (molteplici mezzi di coinvolgimento, di rappresentazione e di espressione) che orientano la didattica verso la formazione dello studente esperto, determinato, motivato e capace di gestire strategicamente le risorse per il raggiungimento dei propri obiettivi di apprendimento.

Sebbene molti docenti riconoscano il valore delle strategie didattiche inclusive, la letteratura evidenzia una significativa discrepanza tra consapevolezza teorica e applicazione pratica delle metodologie UDL (Gawronski et al., 2016; La Rocco & Wilken, 2013; Lombardi et al., 2015; West et al., 2016). La scarsa implementazione del modello è attribuibile a diverse criticità, tra cui una limitata conoscenza dell'UDL da parte dei docenti, la mancanza di una formazione adeguata e la carenza di risorse per integrare strategie inclusive nella didattica universitaria (Dallas et al., 2016). Oltre alla preparazione individuale dei docenti, anche fattori strutturali e istituzionali incidono sulla diffusione dell'UDL. La mancanza di supporto da parte dell'università, la scarsità di materiali didattici adeguati e la difficoltà nel reperire tempo sufficiente per riprogettare i percorsi formativi in chiave inclusiva rappresentano ostacoli significativi all'implementazione efficace del modello (Lombardi et al., 2011; Lombardi & Murray, 2011; Raue & Lewis, 2011).

2. Finalità di ricerca

All'interno del progetto di ricerca *D.A.N.T.E.-U.*, sono stati elaborati due strumenti di indagine paralleli, concepiti in forma quasi speculare, uno rivolto agli studenti e l'altro ai docenti: entrambi sono strutturati in due sezioni principali, con finalità complementari.

In questo capitolo analizzeremo lo strumento di ricerca rivolto agli studenti e alle studentesse frequentanti il IV e il V anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria degli atenei coinvolti nel progetto.

La prima sezione, indirizzata agli studenti, è volta a mappare i bisogni formativi e personali che incidono sul percorso universitario, con particolare attenzione agli aspetti che definiscono lo status di *studente non tradizionale*. In questo caso, l'approccio adottato è quello dell'autorilevazione, che consente a ciascuno studente di descrivere in modo diretto e consapevole la propria condizione, fornendo informazioni preziose sulle variabili biografiche, socio-culturali e organizzative che influenzano l'esperienza accademica.

La seconda sezione ha invece l'obiettivo di indagare, attraverso le autopercezioni degli studenti, in quale misura la didattica erogata e fruita possa essere ricondotta ai principi dell'UDL. In questa prospettiva, l'attenzione si concentra non solo sugli aspetti organizzativi e contenutistici della didattica universitaria, ma anche sulle modalità di accesso, partecipazione e coinvolgimento, cercando di comprendere quanto le pratiche attuali si avvicinino ad una visione realmente inclusiva.

L'idea di fondo è che la rilevazione congiunta delle percezioni degli studenti possa fornire una base solida per comprendere eventuali discrepanze tra ciò che viene proposto e ciò che viene percepito, nonché per individuare spazi di miglioramento nell'ottica di una progressiva implementazione dei principi UDL.

3. Struttura del questionario¹

La prima sezione del questionario comprende 50 item a risposta chiusa nella versione per studenti e 32 nella versione per docenti, formulati in coerenza con le principali variabili personali e sociali coinvolte nella complessa definizione del costrutto di *non-traditional student*, come delineato dalla letteratura di riferimento e sintetizzato nella tabella seguente. Le variabili indagate includono aspetti demografici, condizioni lavorative, esperienze pregresse nel sistema universitario e fattori che possono influenzare il percorso di studio, contribuendo a una caratterizzazione dettagliata di questa categoria di studenti.

1 In questo paragrafo verrà presentata la struttura dei questionari, ma per visualizzare tutti gli items dello stesso è possibile consultare: Fiorucci, A., Auer, P., Bocci, F., De Angelis, B., Dell'Anna, S., Ghedin, E., ... & Visentin, S. (2025). *L'Universal Design for Learning nei contesti universitari. Linee guida UDL per promuovere una didattica universitaria sensibile alle differenze*. Lecce: PensaMultiMedia. <https://www.pensamultimedia.it/libro/9791255684022>

Sezione 1. Quadro delle variabili del costrutto di *non-traditional student*

Età La letteratura di settore definisce <i>non-traditional student</i> lo studente che, al momento dell'iscrizione a un corso di studi universitario, ha un'età superiore ai 25 anni. Nel questionario, tale dimensione è esplorata attraverso una domanda relativa all'età anagrafica dei rispondenti.
Genitorialità La dimensione della genitorialità e le ricadute sul percorso di studi è stata indagata attraverso la rilevazione dello stato di gravidanza o maternità nelle studentesse e, per ogni altro rispondente, attraverso l'indicazione della presenza del numero dei figli e dell'età del più piccolo.
Lavoro La condizione di studente lavoratore è stata analizzata su più livelli: la presenza di un lavoro in concomitanza con gli studi, la regolamentazione del rapporto di lavoro (con contratto o senza), la tipologia di lavoro (se continuativo, stabile o temporaneo) e l'orario di lavoro (antimeridiano o pomeridiano).
Svantaggio socio-linguistico-culturale Nel questionario sono stati adottati due criteri per rilevare il livello economico e culturale della famiglia di origine dello studente: 1) il titolo di studio dei genitori, prendendo in considerazione quello più elevato; 2) il supporto economico fornito dalla famiglia per la prosecuzione degli studi. Le suddette dimensioni sono state ulteriormente approfondite attraverso la rilevazione della nazionalità, se italiana, comunitaria ed extra-comunitaria e richiedono di ai rispondenti i Paesi specifici di provenienza. Inoltre, la presenza di un gap linguistico e il suo impatto, sono stati esplorati attraverso la domanda specifica "L'italiano è la tua prima lingua, ovvero la lingua madre?", e ancorando l'opzione di risposta negativa ad un'indicazione più dettagliata delle aree in cui si avvertono maggiori difficoltà: nella didattica, nello studio individuale e/o nella partecipazione.
I bisogni formativi ed educativi speciali Nel questionario sono state inserite quattro domande finalizzate a rilevare: 1) la presenza e la tipologia di una o più disabilità (sensoriali, motorie e cognitive, mentali, psichiatriche); 2) la presenza e la tipologia di uno o più disturbi (della sfera emotivo-relazionale, del linguaggio, dell'umore, DSA, ecc.); 3) l'uso correlato di particolari tecnologie assistive come dispositivi, apparecchiature e/o software, per la mobilità, per la comunicazione e l'autonomia; 4) la presenza di una valutazione di plusdotazione.
Doppia frequenza Tale dimensione è indagata chiedendo al rispondente se si è iscritto anche ad un altro percorso accademico, esplicitandone la precisa situazione: 1) Corso universitario e altro Corso universitario; 2) Corso universitario e Corso post laurea universitario (master di perfezionamento, specializzazione e abilitanti, alta formazione e professionalizzanti); 3) Corso universitario e Dottorato, Assegno o Borsa di Ricerca; 4) Corso universitario e Conservatorio.
Carriera d'atleta La dimensione è stata indagata chiedendo allo studente se la <i>Dual Career</i> è riconosciuta o meno presso l'università alla quale è iscritto, ancorando poi la risposta alle difficoltà incontrate durante il percorso di studi, come il conciliare gli impegni sportivi/agonistici con quelli accademici, la frequenza delle lezioni, il tempo dedicato allo studio, la prenotazione agli appelli d'esame, la relazione con i pari e la partecipazione alla vita accademica.

Caregiving

Il coinvolgimento in processi di cura e di assistenza verso i familiari è stato rilevato utilizzando indicatori ben definiti come la tipologia di assistenza prestata (gestione della casa, cura della persona, assistenza emotiva, assistenza finanziaria) e la frequenza della prestazione di cura (giornaliera, settimanale e mensile). Anche in questo caso, le domande precedenti vengono ancorate attraverso l'individuazione dell'ambito in cui queste responsabilità di cura espongono lo studente rispondente a maggiore vulnerabilità (la frequenza alle lezioni/laboratori, lo studio individuale, le opportunità di svolgere un'esperienza di mobilità internazionale o la partecipazione alle attività extracurricolari).

Fuori sede/pendolarità

La dimensione viene indagata chiedendo ai rispondenti se la loro situazione prevede pendolarità o di studente fuori sede impattata nella loro vita accademica e in quali specifiche aree: nel trovare un alloggio adeguato in termini di disponibilità e costo, nell'organizzazione della quotidianità (gestione/pulizia dell'alloggio, preparazione pasti, ecc.), nella copertura economica e nella condivisione dell'abitazione con estranei.

La seconda sezione, articolata in 31 item a risposta chiusa per la versione studenti e 30 per la versione docenti, mira a individuare le pratiche didattiche universitarie ispirate all'approccio UDL che gli studenti e le studentesse della LM-85bis hanno avuto modo di sperimentare nel corso del loro iter formativo. In particolare, viene indagata la frequenza con cui determinate situazioni didattiche, descritte negli asserti del questionario, si sono effettivamente verificate durante gli insegnamenti seguiti. Per descrivere la propria esperienza, i rispondenti hanno valutato ogni item proposto utilizzando una scala di frequenza a cinque punti, con le seguenti modalità di risposta: *Mai – Qualche volta – Abbastanza – Quasi sempre – Sempre*.

Gli items proposti sono stati elaborati in coerenza con gli obiettivi e le Linee Guida 3.0 dell'UDL (CAST, 2024), con l'intento di rilevare l'applicazione dei principi di flessibilità didattica, accessibilità dei contenuti e varietà delle modalità di insegnamento adottate nei corsi universitari.

Sezione 2. Obiettivi UDL e descrizione degli items

Studente ben informato e pieno di risorse

Il principio UDL che sostiene quest'obiettivo è quello della rappresentazione, con riferimento alle diverse modalità con le quali il docente può presentare i contenuti durante il suo corso, tenendo conto della flessibilità con la quale lo studente può reperire l'informazione (formato digitale, cartaceo, audio, immagini, testo, etc.). In questa dimensione, alcuni tra gli aspetti della didattica universale vengono esplorati attraverso specifici items come:

1. i docenti variano le fonti di informazione così che possano essere personalizzate sulla base delle specificità degli studenti (differenze etniche culturali, e di genere);
2. i docenti erogano i contenuti del corso in vari codici (visivi, uditivi, scritto, ecc.) per renderli accessibili a tutti gli studenti;
3. i docenti, per l'erogazione delle loro lezioni o parte di esse, preferiscono la didattica che utilizza le innovazioni tecnologiche.

Studente strategico e orientato agli obiettivi

Il principio UDL che sostiene quest'obiettivo è quello dell'azione e espressione, il quale fa riferimento alle diverse modalità con cui lo studente dimostra di possedere una data conoscenza e/o competenza.

Sostanzialmente, ancorato con rispetto alla didattica universitaria, il principio si applica specialmente alle modalità d'esame pensata dal docente. In questa dimensione, alcuni tra gli aspetti della didattica universale vengono esplorati attraverso specifici items come:

1. i docenti offrono agli studenti molteplici modi per dimostrare la loro comprensione sugli argomenti trattati (es. discussioni collettive, focus group, riflessioni guidate ecc.);
2. i docenti forniscono varie opportunità pratiche e pertinenti per applicare le competenze acquisite (es. interviste, compiti di realtà, studi di caso, role-playing);
3. i docenti forniscono strategie e strumenti per aiutarli a gestire il tempo (es. fare una pianificazione settimanale delle attività).

Studente determinato e motivato

Il principio UDL che sostiene questo obiettivo è quello del coinvolgimento. Un fattore chiave per un apprendimento significativo è la motivazione, la quale non solo permette di migliorare il rendimento accademico e lo sviluppo personale, ma richiede anche un atteggiamento mentale incline alla crescita e alla capacità di perseverare nell'impegno. In questa dimensione, attraverso specifici items vengono indagate gli strumenti o le strategie messe in atto dal docente affinché gli studenti restino motivati e focalizzati, come:

1. i docenti forniscono agli studenti domande per guidare l'autocontrollo e la riflessione sul loro processo di apprendimento (es. questionario metacognitivo);
2. i docenti utilizzano strumenti di autovalutazione e di riflessione per monitorare il processo di apprendimento;
3. i docenti utilizzano strumenti che consentono di monitorare i loro progressi durante il corso (es. rubriche, liste di controllo, autovalutazione, questionari metacognitivi, etc.).

Per avere una corrispondenza delle risposte e una visione globale delle specificità degli studenti universitari presenti nelle aule accademiche e degli aspetti della didattica (rispondenti o meno) ai bisogni della compagine studentesca, il team di ricerca ha sviluppato due questionari, aventi la stessa struttura, ma indirizzati rispettivamente agli studenti e ai docenti universitari.

4. Analisi descrittiva del campione

Il campione è costituito da un insieme di 274 studenti e studentesse dei Corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria (LM85-bis), frequentanti il IV e il V anno, coinvolti nel percorso di ricerca D.A.N.T.E.-U. Trattandosi di un campione di convenienza, i dati vanno interpretati in chiave descrittiva e non come stima rappresentativa dell'intera popolazione universitaria.

Tabella 1. Distribuzione per sede universitaria

Sede universitaria	n	% su n=274	% su risposte valide alla sede
Università del Salento	147	53,6	58,8
Università Roma Tre	59	21,5	23,6
Università di Padova	44	16,1	17,6
Sede non indicata	24	8,8	—
Totale	274	100,0	100,0

La distribuzione per sede mostra una prevalenza dell'Università del Salento, che raccoglie oltre la metà dei casi validi. Considerando solo gli studenti che hanno indicato la sede, il peso dell'Università del Salento sale al 58,8%, seguito dall'Università di Roma Tre e di Padova. Dal punto di vista territoriale, il campione risulta fortemente ancorato alle regioni delle sedi coinvolte.

Tabella 2. Regione di provenienza del campione

Regione di provenienza	n	%
Puglia	168	61,3
Lazio	51	18,6
Veneto	43	15,7
Altre regioni	12	4,4
Totale	274	100,0

Il dato regionale conferma la natura territorialmente situata del campione: la Puglia è nettamente prevalente, seguita da Lazio e Veneto. Le altre regioni sono

residuali. Tale distribuzione è coerente con la struttura multicentrica del progetto, ma evidenzia anche una composizione fortemente legata ai bacini locali di riferimento.

Tabella 3. Profilo socio-anagrafico del campione

Variabile	Categoria	n	%
Sesso	Femmina	266	97,1
	Maschio	8	2,9
Nazionalità	Italiana	273	99,6
	Extra-comunitaria	1	0,4
Età	Fino a 21 anni	9	3,3
	22-24 anni	149	54,4
	25-29 anni	41	15,0
	30-39 anni	48	17,5
	40-49 anni	23	8,4
	50 anni e oltre	4	1,5

Il campione è quasi interamente femminile: le studentesse rappresentano il 97,1% dei rispondenti. Questo dato appare coerente con la tradizionale composizione dei Corsi di Laurea orientati alla Formazione Primaria, storicamente caratterizzati da una forte prevalenza femminile.

La distribuzione per età, tuttavia, restituisce un quadro meno lineare. La fascia più numerosa è quella compresa tra 22 e 24 anni con 149 studenti, pari al 54,4%. Tuttavia, la componente adulta è consistente: 116 studenti, pari al 42,3%, hanno 25 anni o più. Questo dato è particolarmente rilevante perché segnala la presenza di traiettorie formative non sempre immediatamente successive alla scuola secondaria, ma spesso rientranti, prolungate o riconfigurate nel tempo.

4.1 Traiettorie scolastiche e formative

Tabella 4. Analisi del percorso scolastico del campione

Variabile	Categoria	n	%
Scuola secondaria frequentata	Liceo	244	89,1
	Istituto tecnico	18	6,6
	Istituto professionale	12	4,4
Già in possesso di laurea	Sì	85	31,0
	No	189	69,0
Bocciature nella carriera scolastica	Sì	13	4,7
Debiti scolastici	Sì	57	20,8

Il percorso scolastico precedente è fortemente orientato verso la formazione liceale: quasi nove studenti su dieci provengono da un liceo. Le provenienze da istituti tecnici e professionali sono invece minoritarie. Questo dato suggerisce una base scolastica tendenzialmente coerente con un accesso universitario tradizionale, almeno dal punto di vista del tipo di scuola secondaria frequentata.

Tuttavia, l’analisi delle traiettorie formative successive introduce elementi di maggiore complessità. Il 31% degli studenti dichiara di possedere già una laurea. Tale dato indica che una quota significativa del campione non si trova al primo ingresso nel sistema universitario, ma rientra in una traiettoria di riqualificazione, riconversione professionale, prosecuzione formativa o ampliamento delle proprie possibilità occupazionali. Anche l’anno di conseguimento del diploma conferma questa articolazione.

Tabella 5. Anno di conseguimento del diploma

Anno conseguimento diploma	n	%
2023	1	0,4
2018-2022	165	60,2
2013-2017	38	13,9
2008-2012	24	8,8
2003-2007	22	8,0
Prima del 2003	24	8,8

Circa il 60% del campione ha conseguito il diploma tra il 2018 e il 2022, quindi in un arco temporale relativamente recente. Tuttavia, quasi il 40% presenta un diploma conseguito prima del 2018. Questo dato rafforza l'immagine di un campione attraversato da percorsi non omogenei per età, tempi di accesso all'università e continuità della carriera formativa.

Tabella 6. Capitale culturale familiare

Titolo di studio più elevato tra i genitori	n	%
Laurea o titolo post-laurea	63	23,0
Diploma di scuola secondaria	131	47,8
Licenza media	67	24,5
Licenza elementare	11	4,0
Informazione non disponibile	2	0,7
Totale	274	100,0

Un dato particolarmente rilevante riguarda il capitale culturale familiare: solo il 23% degli studenti ha almeno un genitore con laurea o titolo post-laurea. Di conseguenza, 211 studenti, pari al 77%, possono essere considerati studenti di prima generazione universitaria, poiché nessuno dei due genitori possiede un titolo universitario. Questo dato ha un forte valore interpretativo: la prima generazione universitaria non segnala necessariamente una condizione di svantaggio in senso stretto, ma evidenzia una possibile minore familiarità con i codici impliciti dell'università, come linguaggi amministrativi, aspettative accademiche, organizzazione dello studio, accesso alle informazioni, relazione con i docenti e orientamento nelle procedure.

Tabella 7. Fonte di sostegno economico

Fonte di sostegno per pagare gli studi	n	%
Famiglia, da sola o con altre fonti	197	71,9
Lavoro proprio, da solo o con altre fonti	114	41,6
Borsa di studio, da sola o con altre fonti	79	28,8

Tabella 8. Configurazioni possibili di fonti di sostegno economico

Combinazione dichiarata	n	%
Solo famiglia	109	39,8
Solo lavoro proprio	52	19,0
Famiglia + borsa di studio	39	14,2
Famiglia + lavoro proprio	34	12,4
Famiglia + lavoro + borsa	15	5,5
Lavoro proprio + borsa	13	4,7
Solo borsa di studio	12	4,4

La famiglia rappresenta ancora la principale fonte di sostegno economico, ma non in modo esclusivo: oltre quattro studenti su dieci dichiarano di poter contare anche, o soltanto, sul proprio lavoro. Questo dato introduce una dimensione materiale importante: per una parte rilevante del campione, l'esperienza universitaria si intreccia con responsabilità economiche personali.

Tabella 9. Condizione lavorativa dichiarata del campione

Condizione lavorativa	n	% su n=274
Non lavora	153	55,8
Lavora con contratto	90	32,8
Lavora senza contratto	31	11,3
Totale studenti lavoratori	121	44,2

Gli studenti lavoratori sono 121, pari al 44,2% del campione. Tra questi, il 74,4% lavora con contratto, mentre il 25,6% lavora senza contratto. La condizione lavorativa non è dunque marginale, ma costituisce una componente strutturale dell'esperienza universitaria.

Tabella 10. Caratteristiche del lavoro svolto

Caratteristiche degli studenti lavoratori	n	% su lavoratori
Lavoro continuativo a tempo determinato	55	45,5
Lavoro temporaneo/saltuario	45	37,2
Lavoro stabile a tempo indeterminato	21	17,4
Orario sia antimeridiano sia pomeridiano	69	57,0
Lavoro che garantisce autonomia finanziaria	57	47,1
Lavoro che non garantisce autonomia finanziaria	64	52,9

La maggior parte degli studenti lavoratori non dispone di un lavoro stabile a tempo indeterminato. Inoltre, più della metà dichiara che il lavoro non garantisce autonomia finanziaria. Questo dato è importante perché mostra che il lavoro non è sempre sinonimo di stabilità o indipendenza; in molti casi può rappresentare un vincolo aggiuntivo senza tradursi in piena sicurezza economica.

Particolarmente significativo è il dato relativo al riconoscimento formale dello status di studente-lavoratore.

Tabella 11. Dichiarazione dello status di studente-lavoratore

Dichiarazione dello status di studente-lavoratore	n	% su lavoratori
Sì, per usufruire dei benefici previsti	18	14,9
No, perché i benefici non sono realmente utili	68	56,2
No, perché non è possibile attestare il lavoro	35	28,9

Solo il 14,9% degli studenti lavoratori dichiara di aver formalizzato la propria condizione. La quota più consistente, pari al 56,2%, non lo ha fatto perché ritiene i benefici poco utili nella gestione concreta della carriera universitaria. Questo dato segnala uno scarto tra riconoscimento amministrativo e bisogni effettivi: non basta prevedere uno status, se le misure associate non incidono realmente sull'organizzazione dello studio, della frequenza, degli esami e delle attività didattiche.

L'età incide fortemente sulla condizione lavorativa: tra gli studenti fino a 24 anni lavora il 27,8%, mentre tra quelli di 25 anni e oltre lavora il 66,4%. La condizione adulta appare quindi strettamente connessa a una maggiore esposizione a responsabilità lavorative.

4.2 Carichi familiari, genitorialità e caregiving

Tabella 12. Condizione dichiarata dal campione in merito a genitorialità, caregiving, gravidanza o maternità

Condizione	n	%
Studenti con figli	46	16,8
Studenti caregiver familiari	28	10,2
Studentesse in gravidanza o maternità	10	3,6 su N=274 / 3,8 su risposte femminili valide

La genitorialità riguarda 46 studenti, pari al 16,8% del campione. Il dato è fortemente associato all'età: tra gli studenti di 25 anni e oltre, il 38,8% ha figli, mentre nella fascia fino a 24 anni questa condizione è quasi assente.

Tabella 13. Studenti-genitori, analisi del n. di figli

Numero di figli	n	% su genitori
1 figlio	17	37,0
2 figli	27	58,7
3 o più figli	2	4,3

Tabella 14. Età del figlio più giovane

Età del figlio più giovane	n	% su genitori
0-3 anni	16	34,8
3-6 anni	12	26,1
7-10 anni	12	26,1
11-13 anni	4	8,7
14 anni o più	2	4,3

La presenza di figli piccoli è un elemento particolarmente rilevante: oltre un terzo degli studenti genitori ha un figlio nella fascia 0-3 anni. Questo dato richiama bisogni di flessibilità didattica, prevedibilità organizzativa, accesso asincrono ai materiali, chiarezza delle scadenze e maggiore sostenibilità dei calendari.

Anche il caregiving familiare rappresenta una componente significativa. I ca-

regiver sono 28, pari al 10,2% del campione. Tra questi, il 57,1% presta assistenza tutti i giorni e il 39,3% alcuni giorni della settimana.

Tabella 15. Studenti-caregiver e persona assistita

Persona assistita	n	% su caregiver
Genitore	13	46,4
Nonno/a	10	35,7
Fratello/sorella	2	7,1
Figlio/a	2	7,1
Coniuge	1	3,6
Altro	3	10,7

Tabella 16. Tipologia di cura/assistenza

Tipologia di cura/assistenza	n	% su caregiver
Assistenza emotiva	23	82,1
Compiti domestici	21	75,0
Gestione della casa	17	60,7
Cura della persona	14	50,0
Assistenza finanziaria	7	25,0

Le attività di cura incidono soprattutto sullo studio individuale e sulla frequenza alle lezioni/laboratori. Nella graduatoria degli ambiti maggiormente colpiti, lo studio individuale è indicato al primo posto dal 42,9% dei caregiver, seguito dalla frequenza alle lezioni/laboratori con il 39,3%. Il caregiving, quindi, non limita soltanto la partecipazione accessoria alla vita universitaria, ma incide sul cuore dell'esperienza formativa.

4.3 Disabilità, disturbi, DSA, tecnologie assistive e plusdotazione

Tabella 17. Condizioni dichiarate dal campione

Condizione dichiarata	n	%
Disabilità, disturbo, DSA o necessità di tecnologie assistive	24	8,8
Presenza di disabilità o disturbo	23	8,4
Studenti con DSA	2	0,7
Necessità di tecnologie assistive	1	0,4
Valutazione di plusdotazione	5	1,8

Tra le condizioni dichiarate, la più frequente è il disturbo d’ansia, indicato da 16 studenti. Seguono, con numeri più ridotti, disturbi dell’umore e singole segnalazioni relative a disabilità motoria, visiva, uditiva, ADHD, autismo e DSA. Sebbene numericamente circoscritte, queste condizioni sono rilevanti perché richiamano la necessità di non intendere l’accessibilità solo in senso fisico o tecnico, ma anche in termini comunicativi, emotivi, organizzativi e didattici.

4.4 Pendolarità, fuori sede e mobilità internazionale

Tabella 18. Condizioni dichiarate dal campione

Condizione logistica	n	%
Studenti pendolari	162	59,1
Studenti fuori sede	59	21,5
Studenti non pendolari e non fuori sede	53	19,3

La pendolarità è una delle dimensioni più rilevanti del campione. Gli studenti pendolari sono 162, pari al 59,1% dei casi validi. Considerando solo coloro che non sono fuori sede, i pendolari rappresentano il 75,3%. Questo dato mostra che l’esperienza universitaria non si esaurisce nello spazio dell’aula, ma è fortemente condizionata dai tempi di trasporto, dagli orari delle lezioni, dalla possibilità di fermarsi in università e dalla disponibilità di spazi per lo studio.

Tabella 19. Difficoltà incontrate come conseguenza della condizione di studente pendolare

Difficoltà dei pendolari	n	% su pendolari
Trasporti	107	66,0
Orari delle lezioni	97	59,9
Tempi morti	76	46,9
Studio fuori casa/sale studio	26	16,0
Nessuna particolare difficoltà	12	7,4

Il dato più rilevante è che solo il 7,4% dei pendolari dichiara di non incontrare particolari difficoltà. Per la grande maggioranza, la pendolarità rappresenta un vincolo concreto che incide sull'organizzazione dello studio e sulla partecipazione. Trasporti, orari e tempi morti costituiscono quindi barriere logistiche che possono trasformarsi in barriere formative.

Tra gli studenti fuori sede, invece, poco più della metà non segnala particolari difficoltà. Tuttavia, una quota consistente indica problemi legati agli alloggi.

Tabella 20. Difficoltà incontrate come conseguenza della condizione di studente pendolare

Difficoltà degli studenti fuori sede	n	% su fuori sede
Nessuna particolare difficoltà	30	50,8
Alloggi: disponibilità e costo	22	37,3
Organizzazione della quotidianità	12	20,3
Convivenza/condivisione abitazione	7	11,9

Tabella 21. Condizioni legate all'esperienza di mobilità internazionale

Esperienza o interesse verso Erasmus/mobilità	n	%
Non interessato/a o non intende farlo	102	37,2
Vorrebbe, ma ha ostacoli economici o lavorativi	50	18,2
Vorrebbe, ma ha ostacoli familiari/affettivi	42	15,3
Vorrebbe, ma ha ostacoli linguistici	22	8,0
Vorrebbe maturare un'esperienza Erasmus	30	10,9
Ha già partecipato a un programma Erasmus	28	10,2

Nel complesso, 114 studenti, pari al 41,6%, dichiarano interesse verso un’esperienza di mobilità ma segnalano ostacoli economici, lavorativi, familiari, affettivi o linguistici. Questo dato mostra come la mobilità internazionale non dipenda solo dalla motivazione individuale, ma anche dalla sostenibilità materiale e organizzativa dell’esperienza.

5. Un indice descrittivo di non-tradizionalità

Per leggere in modo sintetico la complessità del campione è stato costruito un indice descrittivo di non-tradizionalità, considerando dodici dimensioni: prima generazione universitaria, pendolarità, condizione lavorativa, età pari o superiore a 25 anni, possesso di una precedente laurea, condizione di fuori sede, presenza di figli, caregiving familiare, disabilità/disturbo/DSA/tecnologie assistive, status di studente-atleta, doppia frequenza e italiano non lingua madre.

Tabella 22. Dimensioni di non-tradizionalità

N. di dimensioni di non-tradizionalità	n	%
0	5	1,8
1	31	11,3
2	79	28,8
3	51	18,6
4	42	15,3
5	40	14,6
6	23	8,4
7	3	1,1

Il dato è particolarmente significativo: solo 5 studenti, pari all’1,8%, non presentano alcuna delle dimensioni considerate. Al contrario, 269 studenti, pari al 98,2%, presentano almeno una dimensione di non-tradizionalità. Inoltre, 159 studenti, pari al 58%, presentano tre o più dimensioni; 66 studenti, pari al 24,1%, ne presentano cinque o più.

Tabella 23. Intensità della condizione di non-tradizionalità

Intensità della non-tradizionalità	n	%
Nessuna dimensione	5	1,8
1-2 dimensioni	110	40,1
3-4 dimensioni	93	33,9
5 o più dimensioni	66	24,1

Questo risultato consente di affermare che la non-tradizionalità non riguarda una minoranza marginale del campione, ma costituisce una condizione diffusa, articolata e strutturale. La pluralità non è dunque un'eccezione da gestire, ma una caratteristica ordinaria della popolazione studentesca osservata.

6. Differenze descrittive del campione

L'età rappresenta una variabile chiave: gli studenti di 25 anni e oltre mostrano una maggiore concentrazione di responsabilità lavorative, familiari e formative pregresse.

Tabella 24. Condizioni multiple degli studenti (1)

Condizione	Fino a 24 anni n=158	25 anni e oltre n=116
Già in possesso di laurea	3,8%	68,1%
Studente lavoratore	27,8%	66,4%
Con figli	0,6%	38,8%
Caregiver familiare	5,7%	16,4%
Prima generazione universitaria	73,4%	81,9%
Pendolare	58,2%	60,3%

Il confronto mostra che la componente adulta non si distingue solo per l'età, ma per un intreccio più intenso di ruoli: studio, lavoro, genitorialità, cura familiare e, spesso, rientro o prosecuzione della formazione universitaria. In questo senso, l'età funziona come indicatore di traiettorie più complesse, ma non esaurisce.

risce la non-tradizionalità, che attraversa anche gli studenti più giovani, soprattutto in termini di prima generazione universitaria e pendolarità.

Tabella 25. Condizioni multiple degli studenti (2)

Sede	Età ≥25	Studenti lavoratori	Prima generazione	Pendolari	Fuori sede
Università del Salento	37,4%	34,0%	82,3%	58,5%	26,5%
Università Roma Tre	59,3%	69,5%	69,5%	40,7%	13,6%
Università di Padova	38,6%	56,8%	65,9%	72,7%	18,2%

Anche le sedi mostrano profili descrittivi parzialmente differenziati: l'Università di Roma Tre presenta la quota più alta di studenti adulti e lavoratori; l'Università di Padova mostra una forte incidenza della pendolarità; mentre, l'Università del Salento presenta la quota più elevata di studenti di prima generazione universitaria e una presenza più marcata di studenti fuori sede. Queste differenze, pur da leggere con cautela per la diversa numerosità delle sedi, indicano che i bisogni degli studenti non sono distribuiti in modo uniforme e che le politiche inclusive dovrebbero essere sensibili anche ai contesti territoriali e organizzativi.

Il campione restituisce l'immagine di una popolazione studentesca formalmente iscritta allo stesso Corso di Laurea, ma profondamente plurale per età, traiettorie formative, capitale culturale familiare, condizioni economiche, impegni lavorativi, responsabilità familiari e vincoli logistici.

Da un lato, alcuni indicatori sembrano avvicinare il campione a un profilo tradizionale: la prevalenza femminile, la forte provenienza liceale, la nazionalità quasi esclusivamente italiana e la concentrazione nelle regioni delle sedi universitarie. Dall'altro lato, l'analisi più approfondita mostra una realtà molto più articolata: oltre quattro studenti su dieci hanno almeno 25 anni, quasi uno su tre possiede già una laurea, oltre quattro su dieci lavorano, più di tre quarti sono studenti di prima generazione universitaria, quasi sei su dieci sono pendolari e una quota non trascurabile presenta figli, compiti di cura, disabilità, disturbi, DSA o altri bisogni di accessibilità.

Il dato più rilevante è la cumulatività delle condizioni. La non-tradizionalità non appare come un singolo tratto isolato, ma come una combinazione di dimensioni che si sovrappongono. Lo studente adulto può essere anche lavoratore, genitore, pendolare e di prima generazione universitaria; lo studente giovane può

essere pendolare, lavoratore, caregiver o privo di capitale culturale familiare universitario. In questa prospettiva, la categoria di studente non tradizionale non serve a etichettare, ma a rendere visibili le condizioni concrete che incidono sull'accesso, sulla partecipazione, sulla permanenza e sul successo formativo.

7. UDL in Università: una (possibile) risposta alle esigenze dei *non traditional students*

In linea con la progettualità DANTE-U, questa analisi rafforza la pertinenza dell'UDL come cornice progettuale per l'università. Un campione così composto richiede ambienti didattici flessibili, materiali accessibili, chiarezza organizzativa, pluralità di modalità di partecipazione, attenzione alla gestione del tempo, possibilità di recupero asincrono, trasparenza valutativa e servizi capaci di intercettare bisogni non sempre formalizzati. La sfida non è dunque predisporre misure eccezionali per gruppi minoritari, ma ripensare l'ambiente universitario a partire dalla variabilità ordinaria delle biografie studentesche.

L'analisi dei singoli item consente di entrare nel dettaglio delle pratiche didattiche percepite dagli studenti e dalle studentesse, mostrando non solo il livello complessivo di presenza dell'approccio UDL, ma anche quali dimensioni risultino maggiormente presidiate e quali, al contrario, appaiano più fragili o residuali.

I 30 item sono stati rilevati su scala Likert da 1 a 5, dove 1 corrisponde a "Mai" e 5 a "Sempre". Per facilitare la lettura, le risposte sono state ricondotte anche a tre livelli:

- *basso*, corrispondente alle risposte "Mai" e "Qualche volta";
- *medio*, corrispondente ad "Abbastanza";
- *alto*, corrispondente a "Quasi sempre" e "Sempre".

Nel complesso, i dati restituiscono un quadro caratterizzato da una presenza ancora debole, intermittente e poco sistematica delle pratiche riconducibili all'UDL. La media generale degli item, escluso l'item relativo alla didattica frontale, è pari a 2,16 su 5. Questo valore si colloca tra "Qualche volta" e "Abbastanza", ma più vicino alla prima modalità di risposta. Ciò suggerisce che gli studenti percepiscono l'esistenza di alcune pratiche inclusive, ma non la loro stabile integrazione nella progettazione didattica ordinaria.

Tabella 26. Quadro sintetico dei singoli item

Item	Etichetta sintetica	Media	Risposte basse %	Risposte alte %
1	Chiarimento del lessico disciplinare	2,21	70,1	9,5
2	Schema iniziale dei contenuti	2,48	63,1	21,5
3	Contenuti in codici differenti	2,45	59,9	17,5
4	Collegamenti tra discipline e contenuti	2,40	62,0	13,5
5	Organizzazione dei contenuti con metodi diversi	2,24	67,5	10,6
6	Approcci alternativi per accedere ai contenuti	2,86	39,1	25,9
7	Spiegazione dell'importanza dei materiali	2,55	52,9	18,6
8	Preferenza per didattica frontale	4,04	3,6	78,1
9	Uso di innovazioni tecnologiche	2,39	62,0	11,7
10	Discussione dei prerequisiti essenziali	2,29	70,1	13,5
11	Rappresentazioni dei miglioramenti	1,58	88,0	5,1
12	Opportunità pratiche di applicazione	2,17	71,2	6,9
13	Modi diversi per dimostrare comprensione	2,33	66,4	11,3
14	Strumenti per monitorare i progressi	1,75	85,0	4,7
15	Tecnologie e strumenti di supporto	2,27	67,9	10,2
16	Pianificazione e strategie di studio	1,65	87,2	3,6
17	Autocontrollo e riflessione	1,63	85,8	3,6
18	Personalizzazione di attività e fonti	1,75	83,9	5,5
19	Strategie per gestione del tempo	1,68	84,3	4,7
20	Opinione degli studenti sull'organizzazione	2,08	73,4	12,4
21	Tempo finale per chiarimenti	3,32	23,4	40,9
22	Riscontri immediati e supporto	2,49	58,0	17,2
23	Attività coerenti con interessi personali	2,19	69,0	9,1
24	Autonomia decisionale	1,82	83,2	4,7
25	Comunicazione difficoltà gestione tempo	1,78	82,5	6,2
26	Autovalutazione e riflessione sul processo	1,84	83,9	4,7
27	Collaborazione e sostegno reciproco	2,51	54,7	16,8
28	Partecipazione attiva e metodologie alternative	2,32	66,1	12,0
29	Supporto per frustrazione e coping	1,74	82,5	4,7
30	Variazione di domande e risorse	1,85	81,4	4,7

7.1 Rappresentazione e accesso ai contenuti

La prima area riguarda le modalità attraverso cui i docenti rendono accessibili i contenuti, organizzano le informazioni, esplicitano i prerequisiti, diversificano i codici comunicativi e aiutano gli studenti a comprendere il senso dei materiali proposti. È l'area con il punteggio medio più alto tra le tre dimensioni UDL considerate, pari a 2,43, ma il valore resta comunque contenuto e segnala una presenza solo parziale di pratiche inclusive.

L'item 1, relativo al chiarimento del lessico specifico della disciplina, presenta una media pari a 2,21. Il 70,1% degli studenti colloca questa pratica nel livello basso, mentre solo il 9,5% la percepisce come frequente. Il dato è rilevante perché il lessico disciplinare rappresenta una delle principali soglie di accesso alla conoscenza universitaria. Quando i termini specialistici non vengono chiariti in modo sistematico, il rischio è che la comprensione dei contenuti dipenda eccessivamente dal capitale culturale pregresso degli studenti, dalle loro esperienze scolastiche precedenti o dalla loro capacità individuale di decodificare autonomamente il linguaggio accademico.

L'item 2, riguardante la presentazione di uno schema iniziale dei contenuti, ottiene una media pari a 2,48. Anche in questo caso prevalgono le risposte basse, pari al 63,1%, ma la quota di risposte alte, pari al 21,5%, è più consistente rispetto ad altri item. Ciò suggerisce che alcuni docenti ricorrono a forme di anticipazione e organizzazione preliminare dei contenuti, ma questa pratica non appare generalizzata. In ottica UDL, la presentazione di una mappa iniziale, di un indice ragionato o di una struttura della lezione è particolarmente importante perché aiuta gli studenti a orientarsi, a costruire aspettative cognitive e a collegare le nuove informazioni a conoscenze pregresse.

L'item 3, relativo all'uso di codici differenti per presentare i contenuti, presenta una media di 2,45. Le risposte basse sono pari al 59,9%, mentre quelle alte raggiungono il 17,5%. Il dato indica che la multimodalità è presente, ma non ancora in modo stabile. La possibilità di accedere ai contenuti attraverso testi, immagini, schemi, mappe, esempi, video, spiegazioni orali e materiali digitali rappresenta uno dei nuclei fondamentali dell'UDL. Una presenza limitata di questa pratica può penalizzare studenti con differenti stili di accesso all'informazione, studenti lavoratori che necessitano di materiali fruibili anche in momenti diversi, studenti con DSA, disabilità sensoriali o difficoltà di comprensione del linguaggio accademico.

L'item 4 riguarda la costruzione di collegamenti tra discipline, concetti e con-

tenuti. La media è pari a 2,40; il 62% delle risposte si colloca nella fascia bassa e solo il 13,5% nella fascia alta. Questo risultato suggerisce che la didattica universitaria viene percepita ancora come prevalentemente segmentata, con una debole esplicitazione delle connessioni tra saperi. Dal punto di vista pedagogico, ciò può rendere più difficile per gli studenti costruire una visione integrata del percorso formativo e comprendere la rilevanza trasversale dei contenuti appresi.

L'item 5, relativo all'organizzazione dei contenuti con metodi diversi, ottiene una media pari a 2,24. Il 67,5% degli studenti indica una bassa frequenza della pratica e solo il 10,6% la colloca nella fascia alta. Il dato segnala una limitata varietà nella strutturazione delle lezioni e dei materiali. L'organizzazione dei contenuti sembra quindi affidarsi prevalentemente a modalità ricorrenti e poco differenziate. In chiave UDL, questo aspetto è critico perché la variabilità degli studenti richiede non solo contenuti accessibili, ma anche architetture didattiche flessibili, capaci di offrire diverse modalità di ingresso, sequenziamento e rielaborazione delle informazioni.

L'item 6, sugli approcci alternativi per accedere ai contenuti, rappresenta uno dei risultati relativamente più positivi. La media è pari a 2,86, con il 25,9% di risposte alte e una quota di risposte basse pari al 39,1%, più contenuta rispetto agli altri item. Questo dato indica che, almeno in parte, gli studenti percepiscono la presenza di possibilità alternative di accesso ai contenuti. Tuttavia, il punteggio non raggiunge livelli elevati: la pratica appare più presente rispetto ad altre, ma non ancora pienamente consolidata. Può trattarsi di materiali aggiuntivi, spiegazioni alternative, esempi, risorse digitali o strategie di recupero.

L'item 7, relativo alla spiegazione dell'importanza dei materiali di studio, presenta una media pari a 2,55. Il 52,9% degli studenti colloca la pratica nel livello basso, mentre il 18,6% nel livello alto. Questo item intercetta un aspetto motivazionale e metacognitivo: spiegare perché un materiale è rilevante aiuta gli studenti a comprendere il senso dello studio, a distinguere ciò che è centrale da ciò che è accessorio e a organizzare il proprio impegno. Il dato mostra che tale pratica è presente in misura maggiore rispetto ad altre, ma ancora non sufficientemente stabile.

L'item 9 riguarda l'utilizzo di innovazioni tecnologiche nella didattica e presenta una media pari a 2,39. Il 62% delle risposte è basso, mentre solo l'11,7% è alto. Questo risultato suggerisce che le tecnologie non sono ancora percepite come parte ordinaria di una didattica innovativa e accessibile. È importante sottolineare che, in prospettiva UDL, non è la tecnologia in sé a produrre inclusione, ma il modo in cui viene progettata e integrata nei processi didattici. Il dato, quindi,

non segnala semplicemente un basso uso di strumenti digitali, ma una possibile debolezza nell'utilizzo pedagogicamente intenzionale delle tecnologie.

L'item 10, relativo alla discussione dei prerequisiti essenziali, ottiene una media pari a 2,29. Il 70,1% degli studenti indica una bassa frequenza della pratica e solo il 13,5% la percepisce come frequente. Si tratta di un risultato particolarmente importante, perché l'esplicitazione dei prerequisiti è una condizione fondamentale per ridurre disuguaglianze implicite. Quando i prerequisiti non vengono chiariti, gli studenti con percorsi meno lineari, provenienze scolastiche diverse, carriere interrotte o minore familiarità con il linguaggio universitario possono trovarsi in maggiore difficoltà.

La didattica frontale come elemento dominante

L'item 8 è stato considerato separatamente perché non misura direttamente una pratica UDL, ma la prevalenza di un modello didattico tradizionale. Il dato è molto netto: la media è pari a 4,04 e il 78,1% degli studenti indica che i docenti preferiscono la didattica frontale "Quasi sempre" o "Sempre". Solo il 3,6% colloca l'item nella fascia bassa.

Questo risultato rappresenta uno degli elementi interpretativi centrali dell'intera analisi. La didattica frontale non è di per sé incompatibile con l'inclusione, ma diventa problematica quando costituisce il modello quasi esclusivo dell'esperienza formativa. La prevalenza della lezione trasmissiva può limitare la partecipazione attiva, la differenziazione delle modalità di apprendimento, il ricorso a forme alternative di espressione e la valorizzazione delle diverse traiettorie studentesche.

Il dato suggerisce dunque che l'università osservata è ancora fortemente ancorata a una cultura didattica centrata sull'esposizione dei contenuti da parte del docente. Rispetto a un campione caratterizzato da elevata non-tradizionalità, questa prevalenza appare particolarmente significativa: studenti lavoratori, pendolari, genitori, caregiver, studenti adulti o con bisogni specifici possono incontrare maggiori difficoltà in contesti didattici poco flessibili, fortemente dipendenti dalla presenza, dal ritmo unico della lezione e dalla centralità della trasmissione orale.

7.2 Azione, espressione e strategie di studio

La seconda area UDL riguarda le modalità attraverso cui gli studenti possono agire sui contenuti, applicare ciò che apprendono, monitorare i propri progressi,

utilizzare strategie di studio, dimostrare la comprensione e accedere a strumenti di supporto. È l'area più critica, con una media complessiva pari a 1,91. Questo risultato indica che le pratiche orientate a sostenere l'autonomia operativa, strategica e metacognitiva degli studenti sono percepite come scarsamente presenti.

L'item 11, relativo alla rappresentazione dei miglioramenti, è uno dei più bassi dell'intera scala, con media pari a 1,58. L'88% degli studenti colloca la pratica nella fascia bassa e solo il 5,1% nella fascia alta. Il dato indica che gli studenti raramente ricevono strumenti o occasioni per visualizzare i propri progressi nel tempo. Questa assenza è pedagogicamente rilevante perché la percezione del miglioramento sostiene la motivazione, la persistenza e l'autoefficacia. Senza feedback progressivi e rappresentazioni del percorso, lo studente può percepire l'apprendimento come una sequenza frammentata di prestazioni, più che come un processo evolutivo.

L'item 12 riguarda la proposta di opportunità pratiche di applicazione dei contenuti e presenta una media pari a 2,17. Il 71,2% degli studenti indica una bassa frequenza della pratica e solo il 6,9% la percepisce come frequente. Questo risultato segnala una debole connessione tra apprendimento teorico e applicazione pratica. In un corso di laurea professionalizzante, tale dato assume particolare rilievo, poiché la possibilità di applicare conoscenze e concetti a situazioni concrete è essenziale per costruire competenze trasferibili.

L'item 13, relativo alla possibilità di dimostrare la comprensione in modi differenti, ottiene una media pari a 2,33. Il 66,4% delle risposte si colloca nella fascia bassa e solo il 11,3% nella fascia alta. Questo dato suggerisce che le forme di espressione e valutazione restano poco differenziate. In ottica UDL, offrire molteplici modi per dimostrare ciò che si sa non significa abbassare gli standard, ma permettere agli studenti di esprimere competenze attraverso modalità coerenti con gli obiettivi formativi. La scarsa flessibilità espressiva può penalizzare studenti che incontrano barriere in specifiche modalità comunicative o valutative.

L'item 14 riguarda la presenza di strumenti per monitorare i progressi e presenta una media pari a 1,75. L'85% degli studenti indica una bassa frequenza della pratica, mentre solo il 4,7% la colloca nella fascia alta. Questo dato è coerente con quello dell'item 11 e conferma la debolezza della dimensione del monitoraggio formativo. Gli studenti sembrano ricevere poche occasioni strutturate per capire dove si trovano nel proprio percorso di apprendimento, quali competenze stanno consolidando e quali aspetti devono ancora potenziare.

L'item 15, relativo all'accesso a strumenti e tecnologie di supporto, ottiene una media pari a 2,27. Il 67,9% degli studenti colloca la pratica nella fascia bassa e il

10,2% nella fascia alta. Il dato evidenzia una presenza limitata di supporti tecnologici e strumenti compensativi o facilitanti integrati nella didattica ordinaria. In prospettiva inclusiva, tali strumenti non dovrebbero essere pensati solo per studenti con certificazioni o bisogni formalizzati, ma come risorse utili per l'intera popolazione studentesca.

L'item 16, riguardante il supporto alla pianificazione e alle strategie di studio, è uno degli item più critici, con media pari a 1,65. L'87,2% delle risposte è basso e solo il 3,6% alto. Questo risultato mostra che la didattica universitaria sembra offrire pochi strumenti espliciti per aiutare gli studenti a organizzare lo studio, pianificare le attività, distribuire il carico di lavoro e scegliere strategie efficaci. Il dato è particolarmente rilevante per studenti lavoratori, pendolari, caregiver o adulti, per i quali la gestione del tempo e dello studio rappresenta spesso una delle sfide principali.

L'item 17, relativo all'uso di domande per l'autocontrollo e la riflessione, presenta una media pari a 1,63. Anche qui la quota di risposte basse è molto elevata, pari all'85,8%, mentre quella di risposte alte è pari al 3,6%. Il dato segnala una scarsa promozione della riflessione metacognitiva. Le domande guida, le checklist, i momenti di autoverifica e le attività di riflessione sono strumenti fondamentali per sostenere l'autoregolazione; la loro debole presenza indica che l'apprendimento viene probabilmente accompagnato più sul piano contenutistico che su quello strategico.

7.3 Coinvolgimento, partecipazione e autoregolazione

La terza area riguarda il coinvolgimento degli studenti, la motivazione, la partecipazione attiva, la personalizzazione delle attività, la collaborazione, l'autonomia decisionale, la gestione del tempo e il supporto emotivo. La media complessiva dell'area è pari a 2,11, confermando una presenza limitata delle pratiche orientate a sostenere la dimensione motivazionale e autoregolativa dell'apprendimento.

L'item 18 riguarda la possibilità di personalizzare attività e fonti e presenta una media pari a 1,75. L'83,9% degli studenti colloca la pratica nella fascia bassa, mentre solo il 5,5% la percepisce come frequente. Questo dato segnala una scarsa differenziazione dei percorsi di apprendimento. La personalizzazione non implica individualizzare completamente ogni attività, ma offrire margini di scelta, alternative, fonti diversificate e possibilità di approfondimento coerenti con bisogni, interessi e condizioni degli studenti.

L'item 19, relativo all'insegnamento di strategie per la gestione del tempo, ha una media pari a 1,68. L'84,3% delle risposte è basso e solo il 4,7% alto. Il dato è particolarmente significativo alla luce della composizione del campione, caratterizzato da un'elevata presenza di studenti lavoratori, pendolari, adulti, genitori e caregiver. La gestione del tempo è una competenza decisiva per la riuscita universitaria, ma sembra essere poco tematizzata come oggetto di supporto didattico.

L'item 20 riguarda la possibilità per gli studenti di esprimere la propria opinione sull'organizzazione delle attività. La media è pari a 2,08, con il 73,4% di risposte basse e il 12,4% di risposte alte. Questo risultato suggerisce che la partecipazione degli studenti alla progettazione o regolazione delle attività didattiche è limitata. In prospettiva inclusiva, raccogliere il punto di vista degli studenti non significa delegare loro la progettazione, ma costruire un feedback organizzativo utile per rendere la didattica più sostenibile, chiara e accessibile.

L'item 21, relativo al tempo finale dedicato a chiarimenti e dubbi, è il più positivo tra gli item UDL veri e propri, con media pari a 3,32. Il 40,9% degli studenti colloca la pratica nella fascia alta e solo il 23,4% nella fascia bassa. Questo dato segnala che molti docenti prevedono momenti di chiarimento al termine delle lezioni. Si tratta di una pratica importante, ma prevalentemente reattiva: interviene dopo l'esposizione dei contenuti e dipende spesso dalla capacità degli studenti di formulare domande. Per diventare pienamente inclusiva, dovrebbe essere integrata con strategie più proattive di verifica della comprensione lungo tutto il processo didattico.

L'item 22 riguarda la presenza di riscontri immediati e supporto. La media è pari a 2,49, con il 58% di risposte basse e il 17,2% di risposte alte. Il dato mostra una presenza parziale del feedback immediato. Il feedback è una componente essenziale dell'apprendimento, soprattutto quando è tempestivo, specifico e orientato al miglioramento. Una sua presenza discontinua può limitare la possibilità degli studenti di correggere il percorso in itinere e di comprendere come migliorare.

L'item 23, relativo alla coerenza delle attività con gli interessi personali, ottiene una media pari a 2,19. Il 69% delle risposte si colloca nella fascia bassa e solo il 9,1% nella fascia alta. Questo risultato indica che gli studenti percepiscono una debole connessione tra attività didattiche e interessi personali. In ottica UDL, valorizzare gli interessi non significa rendere ogni contenuto opzionale, ma costruire agganci motivazionali, esempi significativi, compiti autentici e possibilità di scelta che aumentino il coinvolgimento.

L'item 24 riguarda l'uso di strategie per promuovere l'autonomia decisionale. La media è pari a 1,82, con l'83,2% di risposte basse e il 4,7% di risposte alte. Il

dato mostra che gli studenti percepiscono poche occasioni per esercitare decisioni responsabili nel proprio percorso di apprendimento. La promozione dell'autonomia è una dimensione cruciale dell'università, ma non può essere data per acquisita: richiede dispositivi didattici che aiutino gli studenti a scegliere, pianificare, motivare e valutare le proprie decisioni.

L'item 25, relativo alla possibilità di comunicare difficoltà nella gestione del tempo, presenta una media pari a 1,78. L'82,5% delle risposte è basso e solo il 6,2% alto. Questo dato evidenzia uno spazio limitato per l'emersione delle difficoltà organizzative. Molti studenti possono vivere problemi di gestione del tempo senza riuscire a renderli visibili o senza trovare contesti didattici in cui possano essere discussi. Ciò può accentuare il rischio di isolamento, ritardo o discontinuità nella partecipazione.

L'item 26 riguarda l'autovalutazione e la riflessione sul processo di apprendimento. La media è pari a 1,84; l'83,9% degli studenti colloca la pratica nella fascia bassa e solo il 4,7% nella fascia alta. Il risultato conferma la debole presenza di pratiche metacognitive. L'autovalutazione è centrale per sviluppare consapevolezza, responsabilità e capacità di miglioramento. La sua scarsa presenza suggerisce che gli studenti siano valutati più spesso dall'esterno di quanto siano guidati a valutare il proprio percorso.

L'item 27, relativo alla collaborazione e al sostegno reciproco tra studenti, presenta una media pari a 2,51. Il 54,7% delle risposte è basso e il 16,8% alto. Pur non essendo elevato, questo item si colloca tra quelli relativamente più positivi. Il dato suggerisce che alcune pratiche collaborative sono presenti, ma non costituiscono ancora una modalità sistematica di apprendimento. La collaborazione tra pari è particolarmente importante per sostenere appartenenza, partecipazione e apprendimento reciproco, soprattutto in contesti caratterizzati da traiettorie studentesche molto diverse.

L'item 28 riguarda la partecipazione attiva e l'uso di metodologie alternative. La media è pari a 2,32, con il 66,1% di risposte basse e il 12% di risposte alte. Il dato conferma che, nonostante alcuni segnali di apertura, la partecipazione attiva non appare ancora pienamente integrata nella didattica ordinaria. Questo risultato è coerente con l'elevato punteggio dell'item sulla didattica frontale e suggerisce la persistenza di un modello centrato prevalentemente sull'ascolto e sulla ricezione dei contenuti.

L'item 29, relativo al supporto nella gestione della frustrazione e allo sviluppo di strategie di coping, ha una media pari a 1,74. L'82,5% delle risposte è basso e solo il 4,7% alto. Si tratta di un dato molto rilevante perché evidenzia la scarsa

attenzione alla dimensione emotiva dell'apprendimento. In università, la frustrazione, l'ansia, il senso di inadeguatezza e la fatica organizzativa possono incidere profondamente sulla partecipazione e sulla persistenza. L'assenza di strategie di coping nella didattica può lasciare questi aspetti interamente alla gestione individuale dello studente.

L'item 30, relativo alla variazione di domande e risorse per ottimizzare il senso di sfida, presenta una media pari a 1,85. L'81,4% delle risposte si colloca nella fascia bassa e solo il 4,7% nella fascia alta. Questo risultato segnala una limitata differenziazione del livello di sfida. In prospettiva UDL, la sfida dovrebbe essere calibrata in modo da risultare significativa, sostenibile e progressiva. Una scarsa variazione di domande e risorse rischia di produrre compiti troppo uniformi, poco adattabili alla variabilità dei livelli di partenza, dei ritmi e delle strategie degli studenti.

8. Quadro generale degli indici UDL

Tabella 27. Indici UDL

Area / indice	N item	Media	DS	Alfa
Rappresentazione/accesso ai contenuti	9	2,43	0,70	0,880
Azione-espressione e strategie di studio	7	1,91	0,67	0,892
Coinvolgimento, partecipazione e autoregolazione	13	2,11	0,68	0,925
Indice UDL complessivo senza item frontale	29	2,16	0,64	0,959
Item didattica frontale	1	4,04	0,80	—

La scala UDL mostra una consistenza interna molto elevata: l'indice complessivo raggiunge $\alpha = 0,959$. Ciò indica che gli item, pur riferendosi a dimensioni differenti, convergono nel misurare una percezione coerente della presenza di pratiche didattiche inclusive.

9. Analisi inferenziale sugli indici UDL

Sono stati utilizzati test non parametrici: Mann-Whitney U per confronti a due gruppi e Kruskal-Wallis per la sede universitaria. Le p sono state corrette con procedura Holm.

Tabella 28. Analisi inferenziale sugli indici UDL

Confronto	Area / indice	Gruppo 1	M	Gruppo 2	M	P Holm	Effetto
Disabilità/disturbo /DSA/TA	UDL complessivo	Senza bisogni dichiarati	2,19	Con bisogni dichiarati	1,82	0,0188	0,358
Disabilità/disturbo /DSA/TA	Rappresentazione /accesso	Senza bisogni dichiarati	2,46	Con bisogni dichiarati	2,09	0,0264	0,306
Disabilità/disturbo /DSA/TA	Azione-espressione	Senza bisogni dichiarati	1,94	Con bisogni dichiarati	1,59	0,0263	0,323
Disabilità/disturbo /DSA/TA	Coinvolgimento /autoregolazione	Senza bisogni dichiarati	2,14	Con bisogni dichiarati	1,77	0,0214	0,344
Non-tradizionalità cumulativa	UDL complessivo	0-2 dimensioni	2,25	≥ 3 dimensioni	2,09	0,0141	0,202
Non-tradizionalità cumulativa	Rappresentazione /accesso	0-2 dimensioni	2,54	≥ 3 dimensioni	2,34	0,0141	0,207
Non-tradizionalità cumulativa	Coinvolgimento /autoregolazione	0-2 dimensioni	2,20	≥ 3 dimensioni	2,03	0,0141	0,210
Precedente laurea	UDL complessivo	Senza precedente laurea	2,22	Già laureato/a	2,03	0,0144	0,220
Precedente laurea	Rappresentazione /accesso	Senza precedente laurea	2,50	Già laureato/a	2,28	0,0156	0,211
Precedente laurea	Coinvolgimento /autoregolazione	Senza precedente laurea	2,16	Già laureato/a	1,97	0,0084	0,237

Correlazioni con singolo item

Il risultato più robusto riguarda gli studenti con disabilità, disturbo, DSA o necessità di tecnologie assistive: questo gruppo riporta punteggi significativamente più bassi in tutte le aree UDL. Il dato è pedagogicamente molto rilevante perché mostra che proprio gli studenti con bisogni di accessibilità più espliciti percepiscono una minore presenza di pratiche inclusive.

Anche la non-tradizionalità cumulativa produce differenze significative: gli studenti con tre o più dimensioni di non-tradizionalità riportano valori più bassi nell'indice complessivo, nell'area della rappresentazione e nell'area del coinvolgimento/autoregolazione.

Dopo correzione Holm, i risultati robusti sui singoli item sono concentrati soprattutto sull'item 27, relativo alla collaborazione e al sostegno reciproco tra studenti, e su alcune differenze tra sedi.

Tabella 29. Correlazioni con singolo item

Confronto	Item	Etichetta	Gruppo / sede	Media	p Holm
Precedente laurea	27	Collaborazione e sostegno reciproco	Senza precedente laurea	2,64	0,0065
Precedente laurea	27	Collaborazione e sostegno reciproco	Già laureato/a	2,21	0,0065
Non-tradizionalità cumulativa	27	Collaborazione e sostegno reciproco	0-2 dimensioni	2,72	0,0269
Non-tradizionalità cumulativa	27	Collaborazione e sostegno reciproco	≥ 3 dimensioni	2,34	0,0269
Sede universitaria	5	Organizzazione contenuti con metodi diversi	Unisalento	2,43	0,0316
Sede universitaria	5	Organizzazione contenuti con metodi diversi	Roma Tre	1,98	0,0316
Sede universitaria	5	Organizzazione contenuti con metodi diversi	Padova	2,00	0,0316
Sede universitaria	27	Collaborazione e sostegno reciproco	Unisalento	2,66	0,0328
Sede universitaria	27	Collaborazione e sostegno reciproco	Roma Tre	2,10	0,0328
Sede universitaria	27	Collaborazione e sostegno reciproco	Padova	2,45	0,0328

Il dato sull'item 27 suggerisce che gli studenti con percorsi più complessi (già laureati o con maggiore cumulatività di condizioni non tradizionali) percepiscono meno frequentemente pratiche di collaborazione e sostegno reciproco. Questo può indicare una minore integrazione nella vita didattica ordinaria oppure una difficoltà maggiore a beneficiare delle reti informali tra pari.

Correlazioni tra le aree UDL

Le correlazioni di Spearman tra le aree UDL sono tutte positive, elevate e statisticamente significative.

Tabella 30. Correlazioni tra le aree UDL

Coppia di indici	Spearman	p Holm
Rappresentazione/accesso con Azione-espressione	0,733	<0,001
Rappresentazione/accesso con Coinvolgimento/autoregolazione	0,780	<0,001
Azione-espressione con Coinvolgimento/autoregolazione	0,812	<0,001
Rappresentazione/accesso con UDL complessivo	0,908	<0,001
Azione-espressione con UDL complessivo	0,890	<0,001
Coinvolgimento/autoregolazione con UDL complessivo	0,952	<0,001

Questi risultati indicano che le pratiche UDL tendono a configurarsi come stile didattico complessivo. Dove gli studenti percepiscono una maggiore accessibilità dei contenuti, tendono anche a percepire più frequentemente pratiche di azione-espressione, partecipazione, autoregolazione e coinvolgimento. L'item sulla didattica frontale correla negativamente con gli indici UDL.

Tabella 31. Item sulla didattica frontale

Variabile correlata con item frontale	Spearman	p Holm
UDL complessivo senza item frontale	-0,216	0,0009
Rappresentazione/accesso	-0,211	0,0009
Azione-espressione	-0,220	0,0009
Coinvolgimento/autoregolazione	-0,188	0,0018

Il dato non significa che la lezione frontale sia automaticamente non inclusiva. Tuttavia, mostra che, nel campione analizzato, una maggiore percezione di frontalità si associa a una minore percezione di pratiche UDL. In altri termini, quanto più la didattica è percepita come centrata sulla lezione frontale, tanto meno risultano presenti, secondo gli studenti, pratiche di pluralizzazione dei codici, partecipazione attiva, monitoraggio, feedback, personalizzazione e autoregolazione.

Correlazioni tra didattica frontale e singoli item

Le correlazioni più robuste con l’item frontale sono tutte negative.

Tabella 32. Correlazioni tra didattica frontale e singoli items

Item	Etichetta	Spearman	p Holm
9	Didattica con innovazioni tecnologiche	-0,287	<0,001
28	Partecipazione attiva e metodologie alternative	-0,256	0,0005
13	Molteplici modi per dimostrare comprensione	-0,253	0,0006
27	Collaborazione e sostegno reciproco	-0,200	0,0223
15	Accesso a tecnologie di supporto	-0,199	0,0235
12	Opportunità pratiche di applicazione	-0,194	0,0304
10	Discussione dei prerequisiti essenziali	-0,193	0,0314
5	Organizzazione contenuti con metodi diversi	-0,190	0,0352

Questo blocco di risultati è particolarmente chiaro: la didattica frontale si associa negativamente soprattutto agli item più vicini all’innovazione metodologica, alla partecipazione attiva, alla flessibilità espressiva e all’applicazione pratica. Ne deriva una lettura coerente: il modello frontale tende a ridurre lo spazio per pratiche didattiche più flessibili, attive e accessibili.

Correlazioni con condizioni studentesche

Tabella 33. Correlazioni tra didattica frontale e singoli items

Predittore	Area / indice	Spearman	p Holm
Disabilità/disturbo/DSA/TA	UDL complessivo	-0,175	0,0179
	Rappresentazione/accesso	-0,150	0,0258
	Azione-espressione	-0,159	0,0255
	Coinvolgimento/autoregolazione	-0,169	0,0205
Numero dimensioni di non-tradizionalità	UDL complessivo	-0,142	0,0639

Le correlazioni confermano quanto emerso nei confronti tra gruppi: la presenza di disabilità, disturbo, DSA o tecnologie assistive si associa a punteggi UDL più bassi. La relazione è debole sul piano dell'intensità, ma significativa e coerente su tutte le aree.

La correlazione tra numero di dimensioni di non-tradizionalità e indice UDL complessivo è negativa, ma non supera la soglia di significatività dopo correzione Holm. Va quindi letta come tendenza descrittiva: all'aumentare della cumulatività dei vincoli, tende a diminuire la percezione delle pratiche UDL, ma il dato correlazionale non è sufficientemente robusto dopo correzione per confronti multipli.

9.1 Lettura inferenziale e correlazionale

L'analisi inferenziale e correlazionale consente di approfondire la relazione tra pratiche UDL percepite e caratteristiche del campione. Nel complesso, i risultati confermano che la percezione dell'inclusività didattica non è distribuita in modo uniforme tra gli studenti e le studentesse, ma varia in funzione di alcune condizioni biografiche, formative e di accessibilità.

Il primo risultato rilevante riguarda gli studenti con disabilità, disturbo, DSA o necessità di tecnologie assistive. Questo gruppo riporta punteggi significativamente più bassi in tutte le principali aree UDL: rappresentazione/accesso ai contenuti, azione-espressione, coinvolgimento/autoregolazione e indice UDL complessivo. Tale evidenza è particolarmente significativa perché mostra una pos-

sibile distanza tra bisogni di accessibilità e pratiche didattiche effettivamente percepite. In altri termini, gli studenti che avrebbero maggiore necessità di ambienti didattici flessibili, plurali e accessibili sono anche coloro che percepiscono meno la presenza di tali pratiche.

Un secondo risultato riguarda la non-tradizionalità cumulativa. Gli studenti con tre o più dimensioni di non-tradizionalità presentano valori inferiori nell'indice UDL complessivo, nella rappresentazione/accesso ai contenuti e nel coinvolgimento/autoregolazione. Il dato suggerisce che la combinazione di più condizioni (lavoro, pendolarità, età adulta, carichi familiari, prima generazione universitaria, precedenti percorsi formativi o altri vincoli) può rendere più evidente la distanza tra le esigenze reali degli studenti e l'organizzazione didattica percepita.

Anche il possesso di una precedente laurea si associa a punteggi UDL più bassi in alcune aree. Gli studenti già laureati riportano valori inferiori nell'indice UDL complessivo, nella rappresentazione/accesso ai contenuti e nel coinvolgimento/autoregolazione. Questo risultato può essere letto in due modi: da un lato, gli studenti con esperienze universitarie pregresse potrebbero essere più capaci di valutare criticamente le pratiche didattiche; dall'altro, potrebbero vivere il percorso attuale dentro una biografia più complessa, spesso intrecciata con lavoro, età adulta, responsabilità familiari o rientro formativo.

L'analisi dei singoli item mostra che la collaborazione e il sostegno reciproco tra studenti rappresentano una dimensione particolarmente sensibile. Gli studenti con maggiore non-tradizionalità cumulativa e quelli già laureati percepiscono meno questa pratica. Il risultato suggerisce che le reti collaborative tra pari non sono necessariamente accessibili a tutti nello stesso modo. Gli studenti con traiettorie meno lineari o con maggiori vincoli potrebbero partecipare meno alla vita informale del gruppo, avere meno tempo per costruire relazioni accademiche o percepire minori occasioni di sostegno reciproco.

Le differenze tra sedi, emerse su alcuni item, indicano inoltre che le pratiche didattiche non sono uniformi nei diversi contesti universitari. In particolare, Unisalento presenta valori più alti nell'organizzazione dei contenuti con metodi diversi e nella collaborazione tra studenti. Il dato va letto con cautela, poiché le numerosità delle sedi sono differenti; tuttavia, suggerisce che il contesto organizzativo e culturale può incidere sulla percezione delle pratiche inclusive.

Sul piano correlazionale, le tre aree UDL risultano fortemente associate tra loro. La rappresentazione/accesso ai contenuti correla positivamente con l'azione-espressione e con il coinvolgimento/autoregolazione; a sua volta, l'azione-espres-

sione correla fortemente con il coinvolgimento. Questo risultato indica che l'UDL non si manifesta come somma di pratiche isolate, ma come configurazione didattica complessiva. Quando un ambiente didattico è più accessibile sul piano dei contenuti, tende a esserlo anche sul piano della partecipazione, dell'espressione, della riflessione e dell'autoregolazione.

Di particolare rilievo è la correlazione negativa tra didattica frontale e indici UDL. L'item sulla preferenza per la didattica frontale correla negativamente con l'indice UDL complessivo e con tutte le aree considerate. Inoltre, la frontalità risulta negativamente associata a item quali innovazione tecnologica, partecipazione attiva, molteplici modi per dimostrare la comprensione, collaborazione tra studenti, accesso a tecnologie di supporto, applicazione pratica dei contenuti, discussione dei prerequisiti e organizzazione dei contenuti con metodi diversi. Ciò suggerisce che la prevalenza del modello trasmissivo tende a ridurre lo spazio percepito per pratiche didattiche plurali, interattive e flessibili.

Nel complesso, i dati inferenziali e correlazionali rafforzano la lettura già emersa dall'analisi descrittiva. Le pratiche UDL risultano ancora deboli e non pienamente sistematiche; inoltre, questa debolezza sembra essere percepita con maggiore intensità proprio dagli studenti con bisogni o traiettorie più complesse. Ne deriva una chiara implicazione per il faculty development: la formazione del corpo docente dovrebbe concentrarsi non solo sulla conoscenza teorica dell'UDL, ma sulla sua traduzione concreta in pratiche didattiche capaci di sostenere accesso, partecipazione, espressione, autoregolazione, collaborazione e flessibilità organizzativa.

10. Discussione

I risultati dell'indagine confermano con particolare evidenza l'opportunità di leggere la popolazione studentesca universitaria non attraverso una logica categoriale rigida, ma mediante una prospettiva ecologica, situata e multidimensionale. Il campione analizzato restituisce infatti l'immagine di una popolazione formalmente omogenea per appartenenza al medesimo percorso formativo, ma profondamente plurale per traiettorie biografiche, condizioni materiali, responsabilità familiari, capitale culturale, vincoli logistici e bisogni di accessibilità.

Questa evidenza appare coerente con il dibattito internazionale sui *non-traditional students*, che da tempo ha messo in discussione l'immagine dello studente universitario "standard", giovane, a tempo pieno, residente nella città universitaria,

privo di responsabilità lavorative o familiari e inserito in un percorso formativo lineare (Bean & Metzner, 1985; Choy, 2002). Tale profilo, storicamente assunto come riferimento implicito dell'organizzazione universitaria, appare oggi sempre meno adeguato a descrivere la composizione effettiva della popolazione studentesca. Come evidenziato dalla letteratura, l'accesso di massa all'istruzione superiore e la progressiva pluralizzazione delle biografie formative hanno reso sempre più frequenti percorsi discontinui, rientri formativi, carriere prolungate, condizioni lavorative concomitanti, responsabilità di cura e forme differenziate di partecipazione alla vita universitaria (Ogren, 2003; Radford et al., 2015; Hauschildt et al., 2021).

Nel campione esaminato, questa trasformazione emerge con forza. Pur in presenza di alcuni tratti apparentemente tradizionali la prevalenza femminile, la nazionalità quasi esclusivamente italiana e la forte provenienza liceale) l'analisi più approfondita mostra una configurazione molto più complessa. Il 42,3% degli studenti ha almeno 25 anni, il 31% possiede già una laurea, il 44,2% lavora durante gli studi, il 77% è costituito da studenti di prima generazione universitaria, il 59,1% è pendolare, il 21,5% è fuori sede, il 16,8% ha figli, il 10,2% svolge funzioni di caregiving familiare e l'8,8% dichiara disabilità, disturbi, DSA o necessità di tecnologie assistive. Ancora più rilevante è il dato cumulativo: solo l'1,8% non presenta alcuna delle dimensioni considerate, mentre il 98,2% presenta almeno una dimensione di non-tradizionalità e il 58% ne presenta tre o più.

Questo risultato conferma che la non-tradizionalità non può essere considerata una condizione residuale, minoritaria o eccezionale. Al contrario, essa sembra configurarsi come una caratteristica strutturale del campione. In questa prospettiva, appare particolarmente utile superare una concezione binaria dello studente tradizionale/non tradizionale e assumere la non-tradizionalità come un gradiente, cioè come un insieme variabile di condizioni che possono incidere sull'accesso, sulla partecipazione, sulla permanenza e sul successo formativo (Horn, 1996; U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics [NCES], 2015; Wong & Hoskins, 2022). Tale lettura è coerente con il modello NCES, che interpreta la non-traditionality non come tratto unico, ma come combinazione di criteri legati all'iscrizione, al lavoro, all'indipendenza economica, ai carichi familiari e alla linearità della carriera formativa (NCES, 2015).

Allo stesso tempo, i dati confermano la necessità di integrare i criteri classici con dimensioni maggiormente sensibili al contesto italiano ed europeo. L'età, ad esempio, si rivela una variabile importante, ma non sufficiente. Gli studenti di

25 anni e oltre presentano più frequentemente una precedente laurea, una condizione lavorativa, figli e responsabilità di cura; tuttavia, anche gli studenti più giovani possono essere pendolari, lavoratori, caregiver o studenti di prima generazione universitaria. Ciò conferma il rischio, già evidenziato dalla letteratura, di assumere l'età come scorciatoia classificatoria: l'essere adult learner può segnalare traiettorie più complesse, ma non esaurisce la pluralità delle condizioni che producono bisogno educativo, vulnerabilità organizzativa o discontinuità nella partecipazione (Brozina et al., 2024).

La prima generazione universitaria rappresenta una delle dimensioni più significative del campione. Il fatto che il 77% degli studenti non abbia genitori laureati richiama la centralità del capitale culturale familiare e della familiarità con i codici impliciti dell'università. Tale condizione non va letta automaticamente in termini deficitari, ma come possibile indicatore di una minore esposizione pregressa a linguaggi, aspettative, procedure e modalità relazionali proprie del contesto accademico. In questo senso, essere studenti di prima generazione significa spesso dover decodificare l'università senza poter contare su risorse familiari già socializzate a tale ambiente. La letteratura sottolinea infatti come le disuguaglianze non si producano soltanto nell'accesso formale, ma anche nella capacità di orientarsi nei codici non espliciti dell'istituzione, nelle reti informative e nel senso di legittimità accademica (Romito, 2021; Hunter-Johnson, 2022; Schuchart & Schimke, 2022).

Anche la condizione lavorativa assume un peso rilevante. Il 44,2% degli studenti lavora e, tra questi, solo il 14,9% dichiara di aver formalizzato lo status di studente-lavoratore. La quota più consistente non lo ha fatto perché ritiene i benefici poco utili nella gestione concreta della carriera universitaria. Questo dato è particolarmente importante perché evidenzia uno scarto tra riconoscimento amministrativo e riconoscimento sostanziale. La letteratura mostra che il lavoro durante gli studi può incidere sui tempi di partecipazione, sulla progressione accademica e sulle possibilità di completamento, soprattutto quando non è accompagnato da forme strutturali di flessibilità didattica e organizzativa (Callender, 2008; Triventi, 2014). Nel campione analizzato, inoltre, il lavoro non sempre garantisce autonomia finanziaria: più della metà degli studenti lavoratori dichiara che esso non consente una piena indipendenza economica. Il lavoro, dunque, non appare soltanto come risorsa, ma anche come vincolo temporale, cognitivo e organizzativo.

Le dimensioni della genitorialità e del caregiving confermano ulteriormente la necessità di pensare l'università come ambiente *care-sensitive*. Il 16,8% del cam-

pione ha figli e il 10,2% svolge funzioni di cura nei confronti di familiari o persone fragili. Tra gli studenti genitori, oltre un terzo ha un figlio nella fascia 0-3 anni; tra i caregiver, il 57,1% presta assistenza tutti i giorni. Questi dati mostrano che una parte non marginale degli studenti vive una sovrapposizione quotidiana tra tempi dello studio, tempi del lavoro e tempi della cura. La non-tradizionalità, in questo caso, non riguarda soltanto il profilo anagrafico o amministrativo dello studente, ma la distribuzione concreta di tempo, energie, disponibilità emotiva e possibilità di partecipazione. Tale evidenza è coerente con le ricerche che individuano nei carichi familiari e nelle responsabilità di cura una fonte strutturale di barriera, soprattutto quando l'università continua a organizzarsi sulla figura implicita dello studente interamente disponibile allo studio (Beckwith, 2023; Tumuheki et al., 2024).

Un ulteriore elemento di discussione riguarda la pendolarità. Il 59,1% del campione è pendolare e solo il 7,4% dei pendolari dichiara di non incontrare particolari difficoltà. Trasporti, orari delle lezioni e tempi morti rappresentano le principali criticità. Questo dato consente di ampliare la lettura della partecipazione universitaria: frequentare un corso non significa soltanto essere formalmente iscritti o presenti in aula, ma poter sostenere nel tempo le condizioni materiali che rendono possibile la partecipazione. Per gli studenti pendolari, l'accessibilità non coincide solo con l'assenza di barriere architettoniche o con la disponibilità di materiali didattici, ma riguarda l'organizzazione degli orari, la prevedibilità delle attività, la presenza di spazi di studio, la possibilità di recuperare contenuti e la compatibilità tra calendario universitario e tempi di vita.

Questa pluralità di condizioni rende particolarmente pertinente il riferimento all'UDL. Se la variabilità interindividuale rappresenta una condizione costitutiva dell'apprendimento, e non un'eccezione da trattare successivamente, allora l'università è chiamata a progettare ambienti capaci di offrire molteplici modalità di accesso ai contenuti, di partecipazione e di espressione delle competenze (Rose & Meyer, 2006; Fornauf & Erickson, 2020). In questa prospettiva, l'UDL non costituisce soltanto una metodologia didattica, ma una cornice culturale e organizzativa per ripensare l'ambiente universitario a partire dalla pluralità ordinaria delle biografie studentesche.

Tuttavia, i dati sugli item UDL mostrano una distanza significativa tra la complessità del campione e le pratiche didattiche percepite. L'indice UDL complessivo, calcolato escludendo l'item relativo alla didattica frontale, presenta una media pari a 2,16 su 5. Tale valore indica una presenza debole e intermittente di pratiche inclusive. L'area relativamente più alta è quella della rappresentazione/ac-

cesso ai contenuti, con media pari a 2,43; seguono il coinvolgimento, la partecipazione e l'autoregolazione, con media pari a 2,11, e l'azione-espressione/strategie di studio, con media pari a 1,91. Il dato più evidente riguarda però l'item sulla didattica frontale, che raggiunge una media pari a 4,04, con il 78,1% delle risposte collocate tra "quasi sempre" e "sempre".

La prevalenza della didattica frontale non va interpretata in modo semplicistico. La lezione frontale non è di per sé incompatibile con l'inclusione; può anzi costituire una modalità efficace se integrata con strategie di chiarificazione, anticipazione, interazione, feedback, multimodalità e rielaborazione. Tuttavia, diventa problematica quando rappresenta il modello quasi esclusivo dell'esperienza formativa. Nel campione analizzato, la didattica frontale correla negativamente con l'indice UDL complessivo e con tutte le aree considerate. Inoltre, risulta negativamente associata a innovazione tecnologica, partecipazione attiva, molteplici modi per dimostrare la comprensione, collaborazione tra studenti, accesso a tecnologie di supporto, applicazione pratica dei contenuti, discussione dei prerequisiti e organizzazione dei contenuti con metodi diversi. Ciò suggerisce che, laddove la didattica viene percepita come più trasmissiva, gli studenti rilevano anche minore presenza di pratiche plurali, flessibili e accessibili.

Gli item più critici riguardano soprattutto la dimensione metacognitiva e autoregolativa: rappresentazione dei miglioramenti, monitoraggio dei progressi, supporto alla pianificazione, domande per l'autocontrollo, strategie per la gestione del tempo, autovalutazione, autonomia decisionale e coping. Questo dato assume particolare rilievo proprio alla luce della composizione del campione: studenti lavoratori, pendolari, genitori, caregiver, adulti o di prima generazione universitaria non necessitano soltanto di contenuti accessibili, ma anche di dispositivi che li aiutino a organizzare lo studio, comprendere le richieste, monitorare i propri progressi, gestire le scadenze, valutare il proprio apprendimento e sostenere la motivazione nel tempo. In assenza di tali supporti, l'università rischia di trasferire interamente sul singolo studente la responsabilità di adattarsi a un ambiente ancora progettato secondo traiettorie standard.

Anche gli studenti con tre o più dimensioni di non-tradizionalità presentano valori inferiori nell'indice UDL complessivo, nella rappresentazione/accesso ai contenuti e nel coinvolgimento/autoregolazione. Il dato suggerisce che la cumulatività delle condizioni rende più visibile la distanza tra bisogni reali e organizzazione didattica. Non è il singolo tratto a generare vulnerabilità, ma l'intreccio tra più dimensioni: lavoro, pendolarità, età adulta, carichi familiari, prima generazione universitaria, precedenti percorsi formativi, bisogni specifici. Questa evi-

denza conferma quanto sostenuto dalla letteratura più recente: la *non-traditionality* non funziona come categoria discreta, ma come gradiente di condizioni che aumentano la probabilità di incontrare barriere organizzative, economiche, culturali e disposizionali (Wong & Hoskins, 2022; Brozina et al., 2024).

In questo senso, i risultati dell'indagine invitano a spostare il fuoco dall'identificazione dello studente "non tradizionale" alla trasformazione delle condizioni universitarie che rendono alcune traiettorie più faticose, più invisibili o meno sostenibili. La categoria di non-traditional student non dovrebbe quindi essere utilizzata per produrre nuove etichette, ma come dispositivo ermeneutico capace di rendere visibili vincoli, risorse e bisogni che attraversano l'esperienza universitaria. Tale impostazione consente di evitare una lettura individualizzante o deficitaria della differenza e di riconoscere che molte difficoltà non risiedono nello studente, ma nell'incontro tra biografie plurali e strutture ancora modellate su un profilo implicito di studente lineare, disponibile e autonomo (Soares, 2013; Deil-Amen, 2015; Nguyen & Kramer, 2023).

Le implicazioni per il faculty development sono evidenti. I dati mostrano che la formazione del corpo docente non può limitarsi a una sensibilizzazione generale all'inclusione, né a una conoscenza astratta dei principi UDL. Occorre invece accompagnare i docenti nella traduzione operativa di tali principi: progettare materiali accessibili, esplicitare prerequisiti e obiettivi, diversificare codici e risorse, proporre attività applicative, offrire modalità flessibili di espressione, sostenere il monitoraggio dei progressi, promuovere autovalutazione, collaborazione, gestione del tempo e strategie di coping. In questa prospettiva, il faculty development diventa una leva strategica per passare da un'inclusione dichiarata a un'inclusione progettata.

La questione, pertanto, non è soltanto didattica, ma istituzionale. I risultati mostrano che i bisogni degli studenti non possono essere intercettati esclusivamente attraverso servizi specialistici o misure individuali. È necessario un disegno più ampio, capace di integrare didattica, servizi, politiche di orientamento, calendario, procedure amministrative, tecnologie, spazi e sistemi di supporto. L'università inclusiva non è quella che aggiunge interventi compensativi a un impianto invariato, ma quella che ripensa il proprio funzionamento a partire dalla variabilità dei propri studenti.

11. Conclusioni

L'indagine condotta consente di formulare alcune conclusioni rilevanti sul piano teorico, empirico e operativo.

In primo luogo, i dati confermano che la non-tradizionalità non rappresenta una condizione marginale. Nel campione analizzato, quasi tutti gli studenti presentano almeno una dimensione riconducibile alla non-tradizionalità e oltre la metà ne presenta tre o più. Questo risultato mette definitivamente in crisi l'idea dello studente universitario standard come riferimento implicito della progettazione didattica e organizzativa. La pluralità non è un'eccezione da gestire, ma una caratteristica ordinaria della popolazione studentesca.

In secondo luogo, la non-tradizionalità emerge come fenomeno cumulativo e intersezionale. Le condizioni considerate non agiscono separatamente, ma si combinano tra loro: uno studente può essere al tempo stesso lavoratore, pendolare, adulto, genitore, caregiver, di prima generazione universitaria o portatore di bisogni specifici di accessibilità. Tale sovrapposizione produce configurazioni differenziate di vincoli e risorse, che incidono sui modi di partecipare, studiare, frequentare, relazionarsi e abitare l'università. Per questa ragione, ogni lettura fondata su singole categorie rischia di semplificare eccessivamente la complessità dell'esperienza studentesca.

In terzo luogo, i risultati mostrano una distanza tra la pluralità del campione e la struttura delle pratiche didattiche percepite. Gli item UDL evidenziano una presenza ancora debole di strategie inclusive, soprattutto nelle aree dell'autoregolazione, della metacognizione, della pianificazione, del monitoraggio dei progressi, dell'autovalutazione, del coping e della flessibilità espressiva. La didattica frontale resta invece il modello prevalente. Questo non significa che la lezione debba essere abbandonata, ma che debba essere ripensata dentro architetture didattiche più flessibili, multimodali, partecipative e accessibili.

In quarto luogo, l'analisi inferenziale mostra che proprio gli studenti con bisogni più espliciti o traiettorie più complesse percepiscono minore presenza di pratiche UDL. Gli studenti con disabilità, disturbo, DSA o necessità di tecnologie assistive riportano punteggi più bassi in tutte le aree considerate; analogamente, gli studenti con maggiore cumulatività di condizioni non tradizionali percepiscono una minore accessibilità complessiva dell'ambiente didattico. Questo risultato rappresenta un indicatore critico: l'università rischia di essere meno inclusiva proprio per coloro che maggiormente avrebbero bisogno di ambienti flessibili e progettati in modo universale.

In quinto luogo, i dati confermano la pertinenza dell'UDL come cornice di riprogettazione dell'università. L'UDL permette infatti di superare la logica dell'adattamento successivo e di assumere la variabilità come punto di partenza della progettazione. In tal senso, esso non si rivolge solo agli studenti con disabilità o con bisogni formalmente riconosciuti, ma all'intera popolazione studentesca, nella consapevolezza che ciascuno può incontrare barriere in funzione dei contesti, dei compiti, dei tempi e delle modalità di accesso richieste (Rose & Meyer, 2006; Fornauf & Erickson, 2020; Fiorucci, 2025).

Le conclusioni dell'indagine sollecitano quindi un cambiamento di prospettiva: non si tratta soltanto di chiedersi chi siano gli studenti non tradizionali, ma di interrogare quali caratteristiche dell'università rendano alcune traiettorie più difficili da sostenere. In questa direzione, la non-tradizionalità non deve essere intesa come somma di deficit individuali, ma come esito dell'interazione tra biografie plurali e ambienti accademici ancora spesso organizzati intorno a un modello implicito di normalità.

Sul piano operativo, emergono alcune priorità: rafforzare la flessibilità didattica e organizzativa; rendere più espliciti obiettivi, prerequisiti, linguaggi e procedure; ampliare le modalità di accesso ai contenuti; promuovere strategie di studio, autovalutazione e monitoraggio; sostenere la partecipazione attiva e la collaborazione tra pari; integrare tecnologie e materiali accessibili; ripensare calendari, scadenze e modalità di recupero; valorizzare i servizi non come dispositivi riparativi, ma come parte di un ecosistema inclusivo.

In definitiva, l'indagine mostra che progettare un'università inclusiva significa riconoscere la pluralità delle biografie studentesche senza cristallizzarle in nuove etichette. La categoria di *non-traditional student* mantiene valore solo se utilizzata come strumento di comprensione e trasformazione, non come dispositivo classificatorio. Essa consente di rendere visibili condizioni spesso lasciate sullo sfondo dell'esperienza accademica e di orientare politiche, servizi e pratiche didattiche verso una maggiore giustizia educativa.

La sfida che emerge dai dati è dunque chiara: non adattare occasionalmente l'università ad alcuni studenti, ma riprogettare l'università affinché possa essere abitata da studenti reali, con tempi, storie, risorse, responsabilità e bisogni differenti. In questa prospettiva, l'UDL e il faculty development rappresentano due leve strettamente connesse: il primo offre la cornice progettuale per costruire ambienti accessibili e flessibili; il secondo costituisce la condizione professionale e istituzionale per rendere tale trasformazione effettiva, condivisa e sostenibile.

Riferimenti bibliografici

- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540. <https://doi.org/10.3102/00346543055004485>
- Beckwith, N. (2023). Barriers for non-traditional students in higher education. *Educational Research: Theory and Practice*, 34(2), 75–79.
- Bombardelli, O. (2016). Una bussola per gli studenti universitari. In *Il successo formativo all'università: ostacoli e ricerca di soluzione*, Università degli studi di Trento. Dipartimento di Lettere e Filosofia, pp. 73-87.
- Brozina, C., Johri, A., & Chew, A. (2024). A systematic review of research on nontraditional students reveals inconsistent definitions and a need for clarity: Focus on U.S.-based studies. *Frontiers in Education*, 9, Article 1434494. <https://doi.org/10.3389/fe-duc.2024.1434494>
- Callender, C. (2008). The impact of term-time employment on higher education students' academic attainment and achievement. *Journal of Education Policy*, 23(4), 359–377. <https://doi.org/10.1080/02680930801924490>
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Choy, S. P. (2002). *Nontraditional undergraduates: Findings from “The Condition of Education, 2002”* (NCES 2002-012). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2002/2002012.pdf>
- 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.
- 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.
- Dallas, B. K., Sprong, M. E., & Kluesner, B. K. (2016). Multiuniversity Comparison of Faculty Attitudes and Use of Universal Design Instructional Techniques. *Rehabilitation Research, Policy, and Education*, 30(2), 148–160.
- Deil-Amen, R. (2015). The “traditional” college student: A smaller and smaller minority and its implications for diversity and access institutions. In M. W. Kirst & M. L. Stevens (Eds.), *Remaking college: The changing ecology of higher education* (pp. 134–168). Stanford University Press.
- Fiorucci, A. (2025). Ripensare l'università attraverso l'Universal Design for Learning: Innovazione didattica, inclusione e valorizzazione delle differenze. In A. Fiorucci et al. (Eds.), *L'Universal Design for Learning nei contesti universitari: Linee guida UDL per promuovere una didattica universitaria sensibile alle differenze* (pp. 23–43). Pensa MultiMedia.

- Fiorucci A., Pinnelli S., Bevilacqua A. & Baccassino F. (2024). L'Universal Design for Learning nell'Higher Education: un modello di sviluppo per una didattica universitaria e inclusiva. Il progetto Dante-U. In *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, realtà e virtuale*. RomaTrE-Press.
- Fornauf, B. S., & Erickson, J. (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. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1273677.pdf>
- Gawronski, M., Kuk, L., & Lombardi, A. R. (2016). Inclusive instruction: Perceptions of community college faculty and students pertaining to universal design. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(4), 331–347.
- Hauschildt, K., Gwos , C., Netz, N., & Mishra, S. (2021). *Social and economic conditions of student life in Europe: EUROSTUDENT VII 2018–2021 synopsis of indicators*. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001920dw>
- Horn, L. (1996). *Nontraditional undergraduates: Trends in enrollment from 1986 to 1992 and persistence and attainment among 1989–90 beginning postsecondary students (NCES 97–578)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Hunter-Johnson, Y. (2022). International non-traditional students transitioning to university: Adult transition model. *Journal of International Students*, 12(2), 283–301. <https://doi.org/10.32674/jis.v12i2.1986>
- LaRocco, D. J., & Wilken, D. S. (2013). Universal Design for Learning: University faculty stages of concerns and levels of use. *Current Issues in Education*, 16(1).
- Lombardi, A., Vukovic, B., & Sala-Bars, I. (2015). International Comparisons of Inclusive Instruction among College Faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of postsecondary education and disability*, 28(4), 447–460.
- Lombardi, A. R., Murray, C., & Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: Self-reported attitudes and actions pertaining to Universal Design. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(4), 250–261.
- Lombardi, A. R., & Murray, C. (2011). Measuring university faculty attitudes toward disability: Willingness to accommodate and adopt Universal Design principles. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 34(1), 43–56.
- Murawski W.W., & Scott K.L. (2021) (Eds.), *Universal Design for Learning in pratica-strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*. Trento: Erickson.
- Nguyen, T. D., & Kramer, J. W. (2023). Constructing a clear definition of neotraditional students and illuminating their financial aid, academic, and non-academic experiences and outcomes in the 21st century. *Journal of Student Financial Aid*, 52(2). <https://doi.org/10.55504/0884-9153.1766>
- Ogren, C. A. (2003). Rethinking the “nontraditional” student from a historical perspective: State normal schools in the late nineteenth and early twentieth centuries. *The Journal of Higher Education*, 74(6), 640–664. <https://doi.org/10.1080/00221546-2003.11780862>

- Radford, A. W., Cominole, M., & Skomsvold, P. (2015). *Demographic and enrollment characteristics of non-traditional undergraduates: 2011–12* (Web Tables, NCES 2015-025). National Center for Education Statistics.
- Raue, K., & Lewis, L. (2011). Students with Disabilities at Degree-Granting Postsecondary Institutions. First Look. NCES 2011-018. *National Center for Education Statistics*.
- Romito, M. (2021). *First-generation students: Essere i primi in famiglia a frequentare l'università*. Carocci.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (Eds.). (2006). *A practical reader in Universal Design for Learning*. Harvard Education Press.
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning: La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Schuchart, C., & Schimke, B. (2022). The development of the intention to study of pupils from different social backgrounds: A longitudinal study of traditional and non-traditional pathways to higher education. *Social Psychology of Education*, 25, 471–507. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09685-8>
- 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.
- Serbati, A., & Felisatti, E. (2022). Didattica universitaria e preparazione professionale dei docenti: prospettive e approcci metodologici e valutativi delle azioni di faculty development. *Didattiche e didattica universitaria. Teorie, culture, pratiche alla prova del lockdown da Covid-19*, 7, 155.
- Soares, L. (2013). *Post-traditional learners and the transformation of postsecondary education: A manifesto for college leaders*. American Council on Education.
- Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2022). Critically considering the 'inclusive curriculum' in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 43(8), 1250-1272.
- Triventi, M. (2014). Does working during higher education affect students' academic progression? *Economics of Education Review*, 41, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.006>
- Tumuheki, S., Zeelen, J., & Openjuru, G. L. (2024). Towards a transformative lifelong learning agenda for non-traditional students at university. *Journal of Adult and Continuing Education*, 30(1), 22–38. <https://doi.org/10.1177/14779714231196044>
- UNESCO. (1998) *World Declaration on Higher Education For The Twenty-First Century. Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action, adopted by the World Conference on Higher Education*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345e.pdf>.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2015). *Demographic and enrollment characteristics of nontraditional undergraduates: 2011–12*. <https://nces.ed.gov/pubs2015/2015025.pdf>

- West, E. A., Novak, D., & Mueller, C. (2016). Inclusive Instruction for Students with Disabilities in Higher Education: A Review of the Literature. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(4), 365-379.
- Wong, B., & Hoskins, K. (2022). Ready, set, work? Career preparations of final-year non-traditional university students. *Higher Education Pedagogies*, 7(1), 88–106. <https://doi.org/10.1080/23752696.2022.2100446>