

Gianluca Amatori, Catia Giaconi

[a cura di]



# PEDAGOGIA SPECIALE E CONNESSIONI DI CURA

Generazioni, *legami*, famiglie, caregiving

Buone Idee Studi e Ricerche in Pedagogia e Didattica Speciale



  
Pensa  
MULTIMEDIA



# Buone Idee

Studi e Ricerche in Pedagogia e Didattica Speciale

---

Collana diretta da Gianluca Amatori e Silvia Maggiolini

**Comitato Scientifico:**

Simone Aparecida Capellini  
*Universidade de São Paulo*  
Serenella Besio  
*Università degli Studi di Bergamo*  
Nicole Bianquin  
*Università degli Studi di Bergamo*  
Fabio Bocci  
*Università degli Studi Roma Tre*  
Luigi d'Alonzo  
*Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*  
Ewa Domagała-Zyśk  
*John Paul II Catholic University of Lublin*  
Andrea Fiorucci  
*Università del Salento*  
Catia Giaconi  
*Università degli Studi di Macerata*  
Filippo Gomez Paloma  
*Università degli Studi di Macerata*  
Christine Grima Farrell  
*University of New South Wales in Sydney*  
Vanessa Macchia  
*Libera Università degli Studi di Bolzano*  
Maria Helena Mesquita  
*Instituto Politecnico de Castelo Branco*  
Antonello Mura  
*Università degli Studi di Cagliari*  
Maira Sannipoli  
*Università degli Studi di Perugia*  
Maurizio Sibilio  
*Università degli Studi di Salerno*  
Tamara Zappaterra  
*Università degli Studi di Ferrara*  
Antioco Luigi Zurru  
*Università degli Studi di Cagliari*  
Elena Zanfroni  
*Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza*

**Comitato di redazione:**

Emiliano De Mutiis, Valeria De Padova, Cesare Fregola, Luca Giuseppe Ingresso  
Marzia Mazzer, Francesco Palma, Federica Pilotti, Paola Pavone Salafia, Nicoletta Tomei.

I volumi della collana saranno sottoposti a un sistema di *double blind referee*

Gianluca Amatori, Catia Giaconi  
[a cura di]

# PEDAGOGIA SPECIALE E CONNESSIONI DI CURA

Generazioni, *legami*, famiglie, caregiving




ISBN volume 979-12-5568-399-5

2025 © by Pensa MultiMedia®

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

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



# Indice

<b>Introduzione</b>	<b>1</b>
<i>Gianluca Amatori – Catia Giaconi</i>	
<b>I. Pedagogia speciale e connessioni di cura. Un approccio generativo</b>	<b>4</b>
<i>Gianluca Amatori</i>	
<b>II. Sciogliere i «nodi» dell’inclusione a scuola: tra legami presenti e futuri</b>	<b>12</b>
<i>Annalisa Morganti</i>	
(SP 1)	
<b>Sezione Parallela 1</b>	
<b>Le relazioni familiari nella disabilità</b>	
SP1 1	
Introduzione ai lavori della SP1. Le relazioni familiari nella disabilità	24
<i>Giombattista Amenta</i>	
SP1 2	
“Esperti per esperienza” e disabilità. Il contributo dei <i>siblings</i> <sup>3</sup> alla progettazione inclusiva	35
<i>Alessia Cinotti – Roberta Caldin</i>	
SP1 3	
Famiglia e disabilità: prospettive di analisi pedagogiche nell’orizzonte normativo	45
<i>Emiliano De Mutiis</i>	
SP1 4	
Evoluzioni del parenting e della funzione genitoriale. Verso nuovi modelli di cura educativa e di educazione familiare	59
<i>Maria Vittoria Isidori – Clara Evangelista</i>	
SP1 5	
Le famiglie interculturali: dinamiche relazionali e scelte educative. Un’ipotesi di ricerca	68
<i>Patrizia Oliva</i>	
SP1 6	
La relazione ludicoeducativa con un bambino con disabilità. Innestare nuove pratiche educative	77
<i>Elisa Rossoni</i>	
SP1 7	
Pensare la disabilità: uno studio sul sapere implicito nelle famiglie multiproblematiche	89
<i>Fausta Sabatano – Carmen Lucia Moccia</i>	

SP1 8		
Prospettive e riflessioni sulla Qualità di Vita dei siblings: uno studio pilota con fratelli e sorelle di persone con disabilità intellettiva		102
<i>Catia Giaconi - Noemi Del Bianco - Ilaria D'Angelo - Tommaso Santilli</i>		
SP1 9		
Narrazione e rappresentazione dell'autismo sui social network. Una indagine esplorativa sui profili di genitori di persone con autismo		112
<i>Alessandra Maria Straniero</i>		
SP1 10		
Le relazioni familiari nella disabilità tra dimensioni di ricerca e prospettive di intervento		122
<i>Silvia Maggiolini - Arianna Taddei</i>		

(SP 2)

Sezione Parallela 2

Pedagogia speciale per la prima infanzia

SP2 1		
Valutare l'evoluzione del gioco per costruire contesti ludici inclusivi. Un'analisi critica di strumenti		131
<i>Serenella Besio - Nicole Bianquin</i>		
SP2 2		
La consulenza pedagogica per l'inclusione nei servizi per la prima infanzia: tra promozione della riflessività e pratiche di cura dell'équipe educativa		145
<i>Aurelia Elena Bot - Silvia Maggiolini</i>		
SP2 3		
La valenza inclusiva della dimensione temporale nei servizi educativi per la prima infanzia		153
<i>Beatrice Del Grosso - Elena Zanfroni</i>		
SP2 4		
Promuovere la resilienza nei bambini: Questioni e suggestioni		162
<i>Simona Gatto</i>		
SP2 5		
Le Biblioteche come Spazi Inclusivi per la Prima Infanzia		170
<i>Alessandra Lo Piccolo - Daniela Pasqualetto - Marco Muscarà</i>		
SP2 6		
Playfulness e inclusione		179
<i>Nicoletta Rosati</i>		
SP2 7		
Outdoor educazione e inclusione: quale relazione?		188
<i>Giorgia Ruzzante</i>		
SP2 8		
Traiettorie possibili nella prima infanzia		196
<i>Nicole Bianquin - Diana Carmela Di Gennaro - Moira Sannipoli - Giusi Toto</i>		

(SP 3)  
**Sezione Parallela 3**  
**Giovani, adulti, anziani: intergenerazionalità e disabilità**

SP3 1		
Introduzione al Panel: Giovani, adulti, anziani: intergenerazionalità e disabilità		205
<i>Patrizia Sandri</i>		
SP3 2		
Progetto di vita e occupabilità: uno studio esplorativo		210
<i>Valentina Paola Cesarano</i>		
SP3 3		
Alcune considerazioni critiche per una pedagogia speciale dell'adolescenza		219
<i>Tommaso Fratini</i>		
SP3 4		
La persona con disabilità invecchia: ricerche, politiche e pratiche		226
<i>Mabel Giraldo - Antonella Gilardoni - Francesca Morganti</i>		
SP3 5		
Diventare educatori inclusivi: il ragionamento abduttivo alla prova della pratica educativa		237
<i>Enrico Miatto - Beatrice Saltarelli</i>		
SP3 6		
Relazioni intergenerazionali e disabilità: il ruolo educativo dei nonni nella famiglia allargata		248
<i>Francesco Palma - Gianluca Amatori</i>		
SP3 7		
Cura e intergenerazionalità: figli Caregiver di genitori con disabilità		256
<i>Paola Pavone Salafia - Gianluca Amatori</i>		
SP3 8		
Persone con disabilità e lavoro: un'indagine sull'accessibilità fisica, organizzativa e relazionale nelle aziende		266
<i>Cecilia Pellizzari - Valeria Friso - Enrico Miatto - Fabio Sacchi</i>		
SP3 9		
Intergenerazionalità e disabilità: traiettorie di ricerca		276
<i>Valeria Friso - Enrico Miatto - Lorena Montesano</i>		

(SP 4)  
**Sezione Parallela 4**  
**Tecnologie, disabilità, famiglie: connessioni di cura e buone pratiche**

SP4 1		
UDL e didattica universitaria: esiti preliminari di un'indagine sui bisogni e sulle percezioni di un gruppo di studenti dell'Università del Salento. Il progetto PRIN DANTEU1		288
<i>Andrea Fiorucci - Stefania Pinnelli - Alessia Bevilacqua - Elena Abbate</i>		

SP4 2		
Una valutazione inclusiva: come costruire conoscenze, abilità, atteggiamenti e competenze all'interno del contesto classe		303
<i>Maria Luisa Boninelli</i>		
SP4 3		
Robotica sociale e autismo: il ruolo delle famiglie nella promozione di competenze relazionali		315
<i>Valentina Pennazio - Rita Cersosimo</i>		
SP4 4		
Future of Education: nuove prospettive educative e possibili modelli inclusivi		325
<i>Amelia Lecce - Stefano Di Tore</i>		
SP4 5		
Le linee guida UDL 3.0: un'evoluzione linguistica e contenutistica verso l'identità e il background		334
<i>Andrea Mangiatordi</i>		
SP4 6		
Il Progetto di orientamento in uscita per studenti universitari con disabilità, DSA e Bisogni Educativi Speciali: sviluppo e sperimentazione di un MOOC ad Alta Accessibilità		346
<i>Barbara De Angelis - Agrusti Francesco - Philipp Botes - Andreina Orlando</i>		
SP4 7		
Tecnologie e pratiche di cura. Una connessione possibile in chiave UDL		355
<i>Rosa Sgambelluri</i>		
SP4 8		
CONCLUSIONE		
Prospettive per la didattica universitaria inclusiva. La disabilità, le buone pratiche e il ruolo delle tecnologie		365
<i>Marianna Traversetti - Cristina Gaggioli</i>		

(SP 5)

Sezione Parallela 5

**Scuola, famiglia, territori: alleanze per e con le persone con disabilità**

SP5 a 1		
Introduzione		376
<i>Marinella Muscarà</i>		
SP5 a 2		
La voce dei docenti in formazione: percezioni sull'inclusione scolastica e l'alleanza scuola-famiglie-territorio in un'indagine esplorativa		379
<i>Maria Concetta Carruba - Alessandro Barca</i>		
SP5 a 3		
Caregiver e rete integrata dei servizi: l'esperienza del progetto Janus nel territorio dell'ATS 10		391
<i>Antonio Cuccaro - Chiara Gentilozzi - Claudia Maulini</i>		
SP5 a 4		
La risorsa "corso di specializzazione per il sostegno": il "Sistema 4 INN" per il co-sviluppo capacitante		405
<i>Paola Damiani - Elena Bortolotti - Filippo Dettori</i>		

SP5 a 5	
Alleanze scuola-famigliaterritorio nella costruzione del Progetto di Vita	417
<i>Ines Guerini - Virginia Benedetti - Alessia Travaglini</i>	
SP5 a 6	
Teacher Agency e pratiche riflessive inclusive nella formazione dei docenti	427
<i>Daniela Gulisano</i>	
SP5 a 7	
Ecosistemi socioeducativi fondati sulla <i>Widespread Education</i> : vantaggi per l'inclusione e proposte applicative	437
<i>Laura Landi - Paola Damiani</i>	
SP5 a 8	
Coltivare il pensiero critico per avere cura del futuro: uno studio esplorativo	448
<i>Guendalina Peconio</i>	
SP5 a 9	
Un progetto di inclusione in un'ottica coevolutiva: "una porta per accogliere"	463
<i>Mariagrazia Francesca Marcarini - Donatella Di Franco</i>	
SP5 a 10	
Vita Indipendente e Appartenenza (V.I.A).	
La promozione di una rete inclusiva sinergica e coesa	475
<i>Mirca Montanari - Alessia Brunetti - Chiara Pagnottelli</i>	
SP5 a 11	
Migliorare le politiche e pratiche inclusive in chiave ecologica: esiti e strumenti di una ricerca europea	484
<i>Annalisa Morganti - Andrea Mangiatordi - Alessia Signorelli - Francesco Marsili</i>	
SP5 a 12	
Conclusioni e Prospettive	495
<i>Annalisa Morganti</i>	
SP5 b 1	
Introduzione. Scuola, famiglia, territori: alleanze per e con le persone con disabilità	501
<i>Filippo Gomez Paloma - Angela Magnanini - Donatella Fantozzi</i>	
SP5 b 2	
Gruppo di lavoro operativo per l'inclusione, disabilità e famiglie. Riflessioni, indagini e proposte pedagogiche	508
<i>Corrado Muscarà</i>	
SP5 b 3	
Una indagine esplorativa sulle alleanze tra società sportive e famiglie	519
<i>Angela Magnanini - Chiara Pannone - Marta Sánchez Utgé</i>	
SP5 b 4	
Percorsi inclusivi nella disabilità visiva	529
<i>Valentina Perciavalle</i>	

SP5 b 5	
In prima a tutta potenza. Un progetto di ricerca-formazione <i>evidence based</i> per il potenziamento della lettoscrittura e del calcolo. In prima a tutta potenza. An evidence-based research-training project for the reinforcement of literacy and numeracy	537
<i>Amalia Lavinia Rizzo - Marianna Traversetti - Marina Chiaro Sofia Boi - Marianna Valente - Fabio Bocci</i>	
SP5 b 6	
Trasformare le pratiche di ricerca con studentesse/i con autismo. Il contributo delle metodologie marginali	549
<i>Alessandra Romano</i>	
SP5 b 7	
Il “diario di bordo” come strumento di apprendimento trasformativo nella formazione degli insegnanti specializzati	561
<i>Alessandro Romano - Enza Manila Raimondo - David MartínezMaireles</i>	
SP5 b 8	
Pause Attive e pratiche in classe: L’esplorazione dei contesti nel progetto ABMove!	569
<i>Clarissa Sorrentino - Stefania Pinnelli - Andrea Fiorucci - Francesca Baccassino - Valeria Di Martino - Rosa Bellacicco</i>	
SP5 b 9	
Prendersi cura delle relazioni e delle dinamiche di rete per cocostruire il possibile futuro lavorativo	581
<i>Susanna Testa</i>	
SP5 b 10	
Lo sviluppo delle abilità emozionali nei docenti in formazione: un’indagine esplorativa nel contesto del TFA sostegno	591
<i>Giusi Antonia Toto - Martina Rossi</i>	
SP5 b 11	
La gestione del comportamento e dell’emotività nella disabilità intellettiva. Una proposta di intervento	603
<i>Donatella Visceglia</i>	
SP5 b 12	
Il disagio educativo: la voce degli insegnanti in formazione	612
<i>Silvia Zanazzi - Nicoletta Lorrari - Maria Vittoria Battaglia - Andreina Orlando</i>	

(SP 6)

Sezione Parallela 6

Direzioni di cura: sfide attuali e future nella Pedagogia speciale

SP6 1	
Introduzione	626
<i>Serenella Besio</i>	
SP6 2	
Ruolo della cura e dell’impegno del docente nella gestione di situazioni complesse	629
<i>Giombattista Amenta</i>	

SP6 3	Per una cultura dell'inclusione e della neurodiversità: formare i docenti alla <i>didattica orientativa</i> <i>Rosaria Capobianco</i>	638
SP6 4	Direzioni di cura, direttrici di cittadinanza: personalizzazione e comunità nel lavoro nei contesti di vita <i>Natascia Curto</i>	647
SP6 5	La cura educativa e l'inclusione: l'esigenza di una rivisitazione politicoculturale <i>Patrizia Gaspari</i>	656
SP6 3	Cercare alleanze con gli studenti per ascoltare la loro "voce" <i>Grazia Lombardi</i>	666
SP6 7	Motivazione allo studio, relazioni di attaccamento e performance scolastica nei DSA: indagine esplorativa su studenti della Scuola Secondaria di Secondo Grado <i>Anna Maria Mariani - Eugenia Treglia - Francesco Peluso Cassese</i>	676
SP6 8	Connessioni di Cura: tra progetti e innovazione <i>Sara Pellegrini</i>	693
SP6 9	Giving families a voice: parents' and caregivers' opinions on school inclusion <i>Emanuela Zappalà - Erika Marie Pace - Stuart Woodcock - Umesh Sharma - Paola Aiello</i>	702
SP6 10	Conclusioni <i>Andrea Fiorucci - Patrizia Gaspari</i>	716

(SP 7)

Sezione Parallela 7

Verso dove? Pedagogia speciale in evoluzione\*

(sessione riservata a dottorandi, dottori di ricerca e assegnisti  
nel settore della Pedagogia Speciale)

SP7 1	Introduzione. Problemi educativi e direzioni della ricerca <i>Elsa Maria Bruni</i>	725
SP7 2	Didattica innovativa e stampa 3D per migliorare l'accessibilità dei bambini con disabilità visiva nella scuola primaria <i>Addolorata Amadoro - Lucia Campitiell - Diana Carmela Di Gennaro - Stefano Di Tore</i>	735
SP7 3	Inclusione scolastica e Universal Design for Learning: risultati di una ricerca-azione-formazione <i>Maria Antonietta Augenti</i>	742

SP7 4	Immagini che parlano: un'esperienza nella scuola primaria <i>Alessandra Capatti</i>	752
SP7 5	Agire la leadership per l'inclusione: il ruolo delle funzioni strumentali nella scuola come organizzazione <i>Flavia Capodanno - Paola Aiello</i>	763
SP7 6	Identità plurale e inclusione: politiche e pratiche a favore di studenti internazionali con disabilità nelle università italiane <i>Sara Casale</i>	775
SP7 7	InMath – Inclusive Mathematics: migliorare l'accessibilità del <i>problem solving</i> in relazione alla disabilità intellettiva – una revisione sistematica <i>Sara Cecchetti - Nicole Bianquin - Chiara Giberti</i>	784
SP7 8	“Vorrei parlare di certi argomenti, ma ho paura e non ho gli strumenti”: un'indagine esplorativa sui bisogni formativi di insegnanti in formazione nella prevenzione del bullismo discriminante <i>Barbara Centrone</i>	795
SP7 9	Sport e disabilità in età evolutiva: sintesi di un percorso di ricerca sulle pari opportunità <i>Lorenzo Cioni</i>	809
SP7 10	Insegnare il latino a tutti e a ciascuno? Prospettive didattiche inclusive <i>Rita Colace - Iolanda Zollo</i>	819
SP7 11	La narrazione per la costruzione dell'identità professionale degli educatori di servizi per la prima infanzia <i>Rossella D'Agostino - Umberto Veneruso - Erika Marie Pace</i>	832
SP7 12	Intelligenza Artificiale ed Embodiment: prestiti concettuali e derivate semantiche <i>Monica Di Domenico - Fabrizio Schiavo - Pio Alfredo Di Tore</i>	846
SP7 13	Un nemico invisibile? Il cyberbullismo dal punto di vista dell'insegnante di sostegno <i>Marco di Furia - Luigi Traetta</i>	856
SP7 14	La musica come veicolo per il potenziamento delle abilità di letto-scrittura in alunni/e a rischio di dislessia: risultati di un'indagine sperimentale <i>Alessio Di Paolo - Naomi La Manna - Michele Domenico Todino - Maurizio Sibilio</i>	868
SP7 15	Promuovere l'Inclusione e l'equità nell'Istruzione: un'analisi critica dei processi e delle pratiche educative nelle scuole <i>Federica Festa - Rosa Bellacicco - Cecilia Marchisio</i>	877

SP7 16		
La disclosure della neurodivergenza in classe, dal lavoro di rete al gruppo dei pari: studio di caso nella scuola Secondaria di Secondo grado		887
<i>Giulia Lampugnani</i>		
SP7 17		
Teaching Strategies in Multicultural Classrooms from an Iranian Perspective: A literature review		898
<i>Zahrasadat Mohajeri - Michele Domenico Todino - Erika Marie Pace</i>		
SP7 18		
Dalla polarizzazione alla complementarità. Superare la dicotomia tra <i>special</i> e <i>inclusive education</i>		912
<i>Alessandro Monchietto</i>		
SP7 19		
Il lessico inclusivo: trait d'union tra scuola e famiglia		926
<i>Antonella Perrotta - Flavia Capodanno - Paola Aiello</i>		
SP7 20		
Oltre lo schermo: esplorare la diversità attraverso esperienze educative <i>phygital</i>		938
<i>Martina Petrini</i>		
SP7 21		
Le aspettative di risultato nell'adozione delle TIC: uno studio post pandemico sullo sviluppo professionale degli insegnanti nella scuola primaria		947
<i>Mariella Pia</i>		
SP7 22		
Life Designing e disabilità: un'analisi ecologica dei fattori intrinseci ed estrinseci		957
<i>Francesca Placanica - Rosa Sgambelluri</i>		
SP7 23		
Gioco e inclusione nella scuola primaria e dell'infanzia: idee degli insegnanti attraverso i focus group del progetto FROB		966
<i>Stefano D'Ambrosio - Elisabetta Prina</i>		
SP7 24		
Progettare spazi educativi per e con i bambini		978
<i>Francesca Mara Santangelo</i>		
SP7 25		
L'università e la pedagogia speciale: un approccio interdisciplinare per l'inclusione		985
<i>Jacopo Venè</i>		

## SP4 - 1

# UDL e didattica universitaria: esiti preliminari di un'indagine sui bisogni e sulle percezioni di un gruppo di studenti dell'Università del Salento. Il progetto PRIN DANTE-U1

Andrea Fiorucci  
Università del Salento

Stefania Pinnelli  
Università del Salento

Alessia Bevilacqua  
Università di Macerata

Elena Abbate  
Università del Salento

### Abstract

Sebbene il CAST abbia promosso l'applicazione dell'UDL nell'istruzione superiore, evidenziando strategie per rendere i materiali didattici e le valutazioni più accessibili e flessibili anche in tale contesto, il modello è ancora poco esplorato come approccio sistematico nella didattica universitaria. Alla luce di questa lacuna, il presente contributo, sviluppato nell'ambito del progetto PRIN D.A.N.T.E.-U presenta gli esiti preliminari di un'indagine esplorativa finalizzata ad analizzare, negli studenti universitari iscritti al IV e al V anno del corso di laurea in LM85bis dell'Università del Salento, due specifici aspetti: 1) la presenza di variabili esistenziali riconducibili alla categoria degli studenti *non traditional*, come definita in letteratura; 2) la frequenza con cui tali studenti, nel loro percorso di studi, hanno esperito una didattica universitaria *UDL-based*. Nel paper verranno descritti gli esiti preliminari e le relative implicazioni.

**Parole chiave:** Non traditional students; didattica universitaria, UDL, inclusione, Università

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

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'educa-

zione 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 retribuzioni 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, Slowey, 2002); intendendo la “massa” come la popolazione studentesca originariamente esclusa e/o sottorappresentata. Una compagine di studenti *non traditional* (Chung, Turnbull, 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 fortezza del sapere” (Fiorucci et al., 2024, in press), 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, 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. *University students' needs & UDL approach questionnaire*: obiettivi e strumenti dell'indagine

Il presente contributo analizza i dati preliminari raccolti dall'Università del Salento nell'ambito di un'indagine più ampia, sviluppata all'interno delle azioni del progetto PRIN D.A.N.T.E.-U. L'obiettivo principale dello studio è rilevare e mappare i bisogni degli studenti iscritti al corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis), al IV e V anno, presso le università coinvolte nel progetto (Università del Salento, di Padova, di Perugia, di Roma Tre).

L'indagine si propone di far emergere le specificità e la frequenza delle esigenze riscontrate dagli studenti, con particolare attenzione alla categoria dei *non-traditional students*. Lo studio intende altresì analizzare la percezione degli studenti rispetto a diversi aspetti didattici, con particolare riferimento alla progettazione UDL, in relazione agli insegnamenti affrontati nel loro percorso formativo.

Il corso di laurea LM85bis è stato selezionato per la sua struttura interdisciplinare, che include numerosi insegnamenti afferenti a diverse aree disciplinari, offrendo così un quadro significativo delle dinamiche didattiche e delle eventuali criticità riscontrate dagli studenti.

Per raggiungere gli scopi sopra delineati, l'unità di ricerca dell'Università del Salento ha sviluppato un questionario anonimo, articolato in due sezioni e somministrato attraverso la piattaforma di *Microsoft Forms*.

La prima sezione del questionario è caratterizzata da 51 domande a risposta chiusa, coerenti con tutte quelle variabili personali e sociali implicate nella complessa definizione del costrutto di *non traditional student* che emerge dalla letteratura (Chung, Turnbull, Chur-Hansen, 2014) e descritte nella tabella che segue. 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.

Sezioni	Descrizione degli items
<b>Età</b>	La letteratura di settore afferma che uno studente viene definito <i>non traditional</i> se al momento dell'iscrizione ad un percorso di studi universitario presenta un'età maggiore di 25 anni. Pertanto, nel questionario la dimensione viene indagata chiedendo ai rispondenti la loro età anagrafica.
<b>Genitorialità</b>	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.
<b>Lavoro</b>	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).
<b>Svantaggio socio-linguistico-culturale</b>	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 richiedendo 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.
<b>I bisogni formativi e educativi speciali</b>	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, sindromi genetiche); 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.
<b>Doppia frequenza</b>	In questo caso, la 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 lauream (master, corsi di perfezionamento, specializzazione e abilitanti, altaformazione e professionalizzanti); 3) Corso universitario e Dottorato, Assegno o Borsa di Ricerca; 4) Corso universitario e Conservatorio.
<b>Carriera d'atleta</b>	La dimensione è stata indagata chiedendo allo studente se la Dual Career 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.
<b>Caregiving</b>	Il coinvolgimento in processi di cura e di assistenza verso i famigliari 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).
<b>Fuori sede/pendolarità</b>	La dimensione viene indagata chiedendo ai rispondenti se la loro situazione di pendolarità o di studente fuori sede impatta 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, etc.), nella convivenza e nella condivisione dell'abitazione con estranei.

Fig. 1 - Prima sezione del questionario

La seconda sezione, composta da 31 items a risposta chiusa, è volta a far emergere le pratiche didattiche universitarie riconducibili alla progettazione UDL che gli studenti e le studentesse della LM-85bis hanno sperimentato nel loro percorso di studi. 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 Likert 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, 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.

Obiettivi UDL	Descrizione degli item
<b>Studiante ben informato e pieno di risorse</b>	<p>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.).</p> <p>In questa dimensione, alcuni tra gli aspetti della didattica universale vengono esplorati attraverso specifici items come: 1) i docenti variano le attività e le fonti d'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.</p>
<b>Studiante strategico e orientato agli obiettivi</b>	<p>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.</p> <p>Sostanzialmente, ancorato con rispetto alla didattica universitaria, il principio si applica specialmente alle modalità d'esame pensata dal docente.</p> <p>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).</p>
<b>Studiante determinato e motivato</b>	<p>Il principio UDL che sostiene quest'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.</p> <p>In questa dimensione, attraverso specifici items vengono indagati 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 sui loro processi di apprendimento (es. questionario metacognitivo); 2) i docenti inseriscono attività 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.).</p>

Fig. 2 - Seconda sezione del questionario

### 3. Analisi descrittiva dei dati preliminari

Gli esiti della prima fase dell'indagine esplorativa, esclusivamente rivolta agli studenti e alle studentesse frequentanti il IV e V anno del CdL in Scienze della Formazione Primaria (LM85-bis) dell'Università del Salento, sono riferibili ad un gruppo di 171 rispondenti (M=7; F=164).

### 3.1 La popolazione studentesca dei *non traditional students*

I risultati che emergono dalla prima sezione del questionario indicano che sulla totalità degli studenti coinvolti nell'indagine, 165 risultano essere *non traditional* (96,49%), presentando almeno una delle caratteristiche socio-demografiche indagate (Fig. 3).

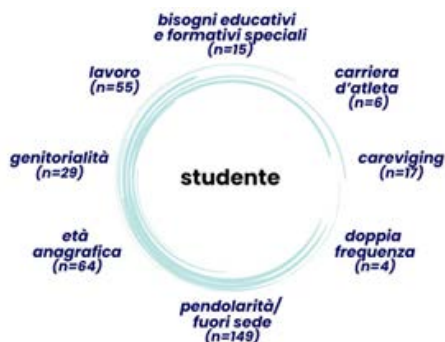


Fig. 3 - Distribuzione degli studenti NT nelle varie categorie indagate

Questo dato suggerisce la presenza – almeno nel campione di studenti salentini analizzati – di un corpo studentesco che affronta situazioni e sfide particolari nel proprio percorso formativo, rendendo necessario un approfondimento delle loro condizioni e necessità.

All'interno di questa popolazione, si evidenziano alcune categorie specifiche. Un numero significativo di studenti, pari a 149 (87,13%), è composto da pendolari e fuori sede, una condizione che impatta notevolmente sulla loro esperienza accademica. La necessità di spostamenti quotidiani o di adattamento a una nuova realtà abitativa può comportare difficoltà nella gestione del tempo e nell'accesso alle risorse universitarie. Anche il numero di studenti lavoratori è piuttosto elevato, con 58 persone (33,92%) che affiancano lo studio a un impiego, rendendo necessario un equilibrio tra impegni professionali e accademici. Un'altra fascia rilevante è quella degli studenti con età anagrafica superiore ai 25 anni (64 studenti pari al 37,43%). Questo dato indica la presenza di percorsi accademici non lineari, caratterizzati da interruzioni o riprese degli studi dopo periodi più o meno lunghi. Tale dato è particolarmente significativo considerato che il corso di studi analizzato è un percorso che orienta in modo specifico all'insegnamento e con un alto grado di occupabilità come attestano i dati Almalaurea; aver iniziato tale percorso dopo diversi anni dopo la maturità o interrompere gli studi, può realmente essere ricondotto a problematiche economiche, o a processi di disorientamento o an-

cora alla resistenza di affrontare un ciclo di studi di 5 anni abbastanza complesso. Un'ulteriore considerazione che va fatta rispetto alle interruzioni e agli allungamenti del percorso riguarda l'introduzione normativa della possibilità di svolgere supplenze già dal terzo anno di corso.

Vi è poi la presenza di studenti (n=29, 16,96%) che ricoprono il ruolo di genitori e di studenti (n=17, 9,94%) che svolgono attività di *caregiving*, ossia assistono un familiare in condizioni di fragilità. Questi due gruppi in particolare necessitano di misure di conciliazione tra studio e responsabilità familiari, affinché possano proseguire il proprio percorso accademico senza dover rinunciare agli impegni personali. Tale dato restituisce anche una fotografia di un universo-insegnanti al femminile. Un altro aspetto significativo riguarda gli studenti con bisogni educativi speciali (n=15, 8,77%), che evidenziano la necessità di strategie di supporto e di personalizzazione mirate. Infine, un piccolo ma non trascurabile numero di studenti (n=6, 3,51%), è composto: da sportivi/atleti, i quali si trovano a bilanciare il proprio percorso sportivo con gli impegni universitari; studenti (n=4, 2,34%) che risultano iscritti a un doppio percorso universitario, una condizione che richiede una gestione particolarmente attenta delle attività formative.

L'analisi di questi dati evidenzia un panorama complesso e articolato, in cui la maggioranza degli studenti si trova a dover affrontare sfide aggiuntive rispetto al percorso formativo standard.

Inoltre, per alcuni di questi studenti si osserva una co-occorrenza tra più variabili individuali e sociali che, intersecandosi, generano un profilo di studente *multiple role* (Fig. 4).

La dimensione del *multiple role* riveste una specifica rilevanza in termini di svantaggio nel percorso formativo degli studenti *non traditional*. Tale fascia di popolazione presenta una situazione di vita che li vede coinvolti su piani di responsabilità plurali, che vanno ben oltre l'esclusivo impegno accademico. La gestione simultanea di obblighi lavorativi, familiari e formativi può comportare un aumento significativo dello stress e delle difficoltà organizzative, condizionando e orientando la performance accademica e la continuità degli studi.

Genitorialità	Lavoro		Totale complessivo	
	n. figli	Si, con contratto		Si, senza contratto
Si, 1		5	2	7
Si, 2		7		7
Si, 3 o più		1		1
<b>Totale complessivo</b>		13	2	15

Fig. 4 - Multiple Role: studente lavoratore e genitore

Quanto emerso sollecita una riflessione approfondita sulla complessità intrinseca a certe condizioni o percorsi di vita dei giovani che popolano le aule universitarie, richiamando l'attenzione su fattori cruciali come il benessere e il successo accademico degli studenti, strettamente connessi alla loro capacità di gestire e conciliare i vari ruoli assunti. Pertanto, è proprio la consapevolezza dei bisogni che coinvolgono una parte significativa degli studenti a dover orientare la didattica universitaria verso livelli di qualità misurabili nella capacità di abbattere le barriere reali o prevedibili, ponendo attenzione all'accessibilità in modo costante e progressivo (Mangiatordi, 2023).

#### 4. La didattica universitaria e l'UDL: analisi di alcuni esiti

In relazione a quanto finora illustrato, i dati emersi dalla seconda sezione del questionario, di cui si presenterà solo una selezione significativa di item nel rispetto dell'economia del contributo, non sembrano indicare un orientamento della didattica universitaria verso modelli più flessibili e inclusivi, realmente capaci di rispondere ai molteplici e complessi bisogni degli studenti sinora attenzionati.

La didattica frontale emerge come *setting* privilegiato (49,7%) per mediare i contenuti disciplinari (Fig. 5). Sebbene si riconosca l'efficacia di tale modalità, favorita dalla costante presenza del docente, essa permane una forma tradizionalmente trasmissiva di apprendimento, in cui lo studente riveste un ruolo marginale, o ancor più passivo, rispetto alla monodirezionalità del flusso informativo. In questa configurazione, l'interazione e la partecipazione attiva di studenti con particolari fragilità potrebbero risultare inevitabilmente limitate, riducendo la possibilità di un coinvolgimento critico e riflessivo nei confronti dei contenuti proposti.

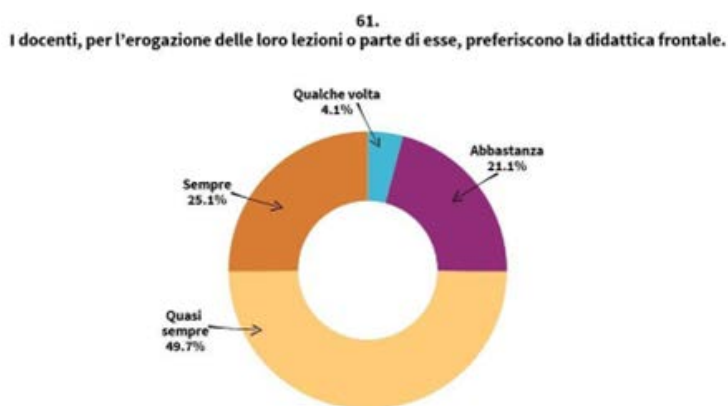


Fig. 5 - Distribuzione delle risposte item 61: I docenti, per l'erogazione delle loro lezioni o parte di esse, preferiscono la didattica frontale

D'altra parte, le risposte all'item n. 56 - *I docenti erogano i contenuti del corso in vari codici (visivi, uditivi, scritto, etc.) per renderli accessibili a tutti gli studenti* evidenziano la carenza (solo il 7% risponde *Sempre*) di una progettazione didattica flessibile e inclusiva, in grado di rispondere alle diverse sfumature e necessità presenti nell'aula universitaria (Fig. 6), ma anche di rendere più dinamica l'interazione didattica agendo sul coinvolgimento emotivo oltre che cognitivo.

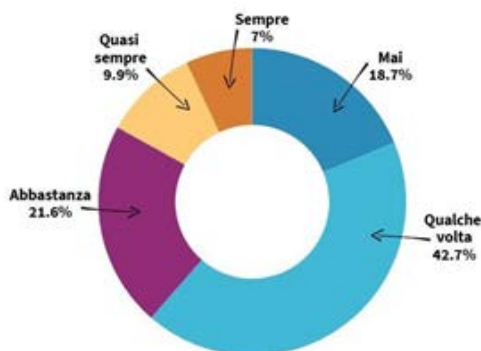


Fig. 6 - Distribuzione delle risposte item 56: I docenti erogano i contenuti del corso in vari codici visivi, uditivi, scritto, etc.) per renderli accessibili a tutti gli studenti

Inoltre, la lezione frontale, quale modalità prevalente di erogazione dei saperi, implica una presenza costante e regolare che, nel caso dello studente pendolare, lavoratore e/o caregiver, può risultare particolarmente difficoltosa da conciliare con le molteplici responsabilità e con la pluralità dei ruoli che lo studente riveste.

Tutto questo sposta l'attenzione verso quelle barriere che emergono quando i *multiple roles* si trasformano in un sovraccarico di impegni e in un conflitto di richieste simultanee o incompatibili, evidenziando la necessità di un approccio didattico volto a offrire una varietà di strutture di supporto e di strumenti organizzativi, per consentire agli studenti di mantenere una visione strategica in relazione agli obiettivi da raggiungere. Tuttavia, l'analisi preliminare dei dati raccolti in riferimento a questa dimensione conduce in una direzione opposta rispetto a quanto appena sostenuto. Più della metà dei rispondenti (52%) dichiara di non aver mai ricevuto dai docenti strategie o strumenti per gestire efficacemente il proprio tempo (Fig. 7). Sulla stessa frequenza (il 49,1% dei partecipanti risponde *Mai*) si collocano le risposte degli studenti rispetto a una didattica orientata a supportare il metodo di studio e i processi di pianificazione mediante l'impiego di risorse specifiche (mediatori, tutor, precettori, ausili, liste di controllo etc.) (Fig. 8).

72. I docenti forniscono strategie e strumenti per aiutarli a gestire il tempo (es. fare una pianificazione settimanale delle attività).

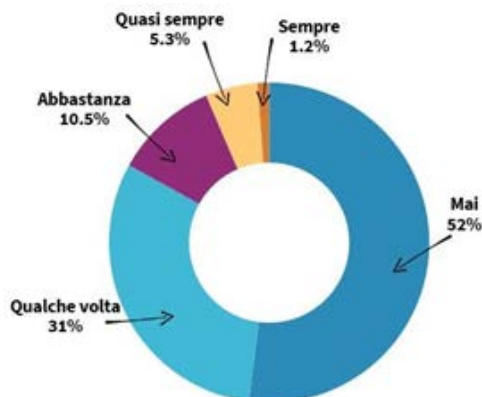


Fig. 7 - Distribuzione delle risposte item 72: I docenti forniscono strategie e strumenti per aiutarli a gestire il tempo (es. fare una pianificazione settimanale delle attività etc.)

69. I docenti supportano gli studenti nella pianificazione e nella scelta delle strategie di studio (es. mediatori, tutor, precettori, aiuti, liste di controllo, aiuti mirati, ecc.).

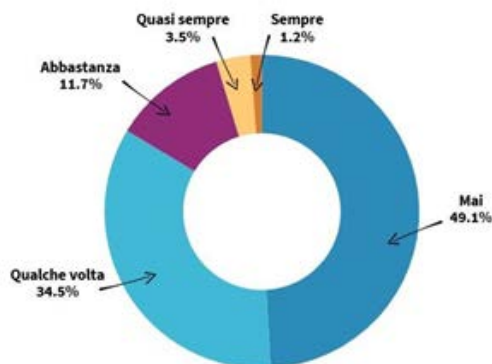


Fig. 8 - Distribuzione delle risposte item 69: I docenti supportano gli studenti nella pianificazione e nella scelta delle strategie di studio (es. mediatori, tutor etc.)

Eppure una maggiore calibratura della progettazione didattica rispetto alla variabilità dei bisogni di ciascun studente favorirebbe un coinvolgimento costante ed efficace nei processi di apprendimento (frequenza delle lezioni e dei laboratori, studio individuale), e nella partecipazione alle attività extra-curricolari (convegni, seminari, associazioni studentesche etc.), ambiti – su cui la condizione – *non traditional* esercita maggiormente il suo impatto; il 47% dei rispondenti che ricopre il *multiple role* di studente e caregiver segnala, come principale difficoltà incontrata nel percorso di studio proprio la frequenza regolare delle lezioni o dei laboratori, seguita dalla difficoltà nella pianificazione dello studio individuale.

La riduzione delle interferenze contestuali, fornendo strategie idonee a supportare l'attenzione e l'interesse rispetto ai processi di costruzione della conoscenza, risulta essenziale per promuovere, nello studente, impegno e determinazione nel raggiungimento degli obiettivi formativi (Murawski, Scott, 2021). Anche la motivazione è soggetta a differenze individuali, pertanto, è impensabile considerare le attività didattiche come universalmente significative e coinvolgenti senza prevedere una diversificazione delle proposte. Proprio rispetto alla formazione di uno studente determinato e motivato, il presente studio esplora le dimensioni dell'autovalutazione e della riflessione attraverso l'item 70 – *I docenti forniscono agli studenti domande per guidare l'autocontrollo e la riflessione sui loro processi di apprendimento* (Fig. 9), mettendo in luce come la didattica universitaria risulti carente anche su questo versante; infatti, il 55,6% dei rispondenti indica *mai* come valore di frequenza per la pratica proposta. Risultano invece incoraggianti le risposte alla domanda 83, ovvero “fornire opzioni per sostenere lo sforzo e la perseveranza variando le domande e le risorse per ottimizzare la sfida” (CAST, 2011): il 39,8% dei rispondenti afferma che *Qualche volta* (Fig. 10) i docenti utilizzano alcune strategie come differenziare il grado difficoltà o complessità dei compiti o variare il grado di libertà di un'esecuzione per attivare il coinvolgimento di tutti gli studenti.

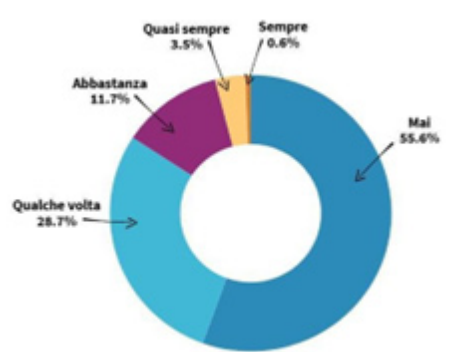


Fig.9. Distribuzione delle risposte item n.70: I docenti forniscono agli studenti domande per guidare l'autocontrollo e la riflessione sui loro processi di apprendimento (es. questionario metacognitivo).

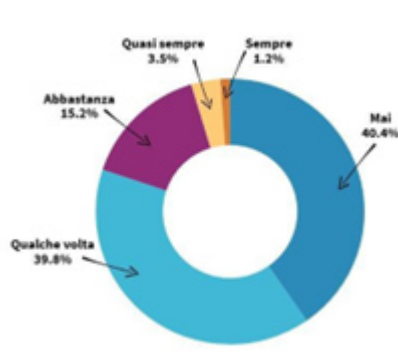


Fig.10. Distribuzione delle risposte item n.83

## 5. Conclusioni: il bisogno di una didattica flessibile e plurale

L'approccio UDL possiede il potenziale per cambiare radicalmente la modalità di insegnamento accademico, passando da quello che Freire definiva “banking model” dell'educazione a una pedagogia più critica e affettiva che pone al centro

del processo formativo gli studenti con le loro *singolari* (specifiche) e *plurali* (diferenti) caratteristiche esistenziali (Curneen, 2024). Muovendosi nel perimetro della progettazione universale, la riflessione pedagogica che anima questo studio mette in luce la sfida che la popolazione *non traditional* di studenti pone alle comunità accademiche, sollecitando una maggiore attenzione alla valorizzazione della persona lungo il suo percorso di crescita personale e professionale. Un processo attuabile solo attraverso la piena consapevolezza delle differenze e la comprensione dei bisogni da parte dei docenti chiamati a tradurre tale variabilità, in una didattica universalmente ispirata ad una molteplicità di mezzi di coinvolgimento, di rappresentazione e di espressione.

Ma anche una presa d'atto che lo studente universitario attuale è profondamente diverso da quello di venti anni fa per il quale l'Università era il percorso che accompagnava un tratto della propria vita in modo esclusivo, un privilegio e una scelta di senso e di prospettiva. Oggi l'accesso agli studi universitari è una delle tante opportunità spesso condotte in parallelo a molte altre, un momento che si incastra in altre situazioni paradossalmente di uguale importanza per il singolo e che arriva dopo un percorso di studi iperstrutturato quale quello delle scuole superiori per confrontarsi con un sistema discrezionale in cui ognuno coglie qualche può.

Il riconoscimento universale della diversità come caratteristica dell'*essere* e della sua *unicità* (Canevaro, 2008), riporta su un piano di normalità quelle dimensioni a lungo stigmatizzate (Fiorucci et al., 2024; Cumming e Rose, 2022, p.1027). I differenti background sociali, personali, culturali, presenti attualmente nei contesti accademici si configurano dunque come una nuova normalità, rappresentando i fattori propedeutici per una progettazione didattica flessibile e plurale sin dalle prime fasi. L'indagine esplorativa presentata nel contributo riporta, rispetto a quanto fin qui argomentato, uno scenario incerto e indeterminato in cui le direttrici che muovono verso una didattica universale possono trovare senso e orientamento solo all'interno del paradigma UDL.

Il presente studio rappresenta un punto di partenza cruciale nel contesto di un progetto PRIN in continua evoluzione, che si sviluppa attraverso diverse fasi di analisi approfondita e comparativa, coinvolgendo cinque atenei. Poiché la ricerca è ancora in fase di sviluppo, i risultati finora ottenuti, insieme a quelli che emergeranno nelle prossime fasi, costituiscono un'opportunità per avviare un dialogo significativo e costruttivo tra i diversi attori coinvolti, in particolare tra docenti e studenti universitari. Questo confronto, che può essere alimentato dalla prospettiva duale che emerge dal progetto DANTE-U, permette di sviluppare il dialogo tra le esperienze e le opinioni dei docenti e degli studenti fungendo da motore per l'introduzione, in via sperimentale, di modifiche alla progettazione didattica universitaria. L'intento di queste modifiche sarebbe non solo quello di migliorare la qualità dell'insegnamento universitario, ma anche di testare, moni-

torare e valutare gli effetti di queste innovazioni nel tempo, con l'obiettivo di creare un ciclo di miglioramento continuo e pervasivo.

## Riferimenti bibliografici

- Bombardelli O. (2016). Una bussola per gli studenti universitari. In *Il successo formativo all'università: ostacoli e ricerca di soluzione* (pp. 73-87). Università degli studi di Trento. Dipartimento di Lettere e Filosofia.
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano: i mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Trento: Erickson.
- 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.
- Cumming T. M., Rose M. C. (2022). Exploring universal design for learning as an accessibility tool in higher education: A review of the current literature. *The Australian Educational Researcher*, 49(5), 1025-1043.
- Curneen A. (2024). Universal Design for Learning as a Two-pronged Approach to Inclusive Practice in Initial Teacher Education in Ireland. *All Ireland Journal of Higher Education*, 16(2).
- 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.
- Fiorucci A., Pinnelli S., Bevilacqua A., Baccassino F. (in press). *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*. Roma TrE-Press.
- 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.
- 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.

- Mangiatoridi A. (2023). Progettazione Universale come orizzonte, Universal Design for Learning come bussola. In *Costruire ambienti inclusivi con le tecnologie. Indicazioni teoriche e spunti pratici per una scuola accessibile* (pp. 33-46). Trento: Erickson.
- Murawski W.W., Scott K.L. (2021) (Eds.), *Universal Design for Learning in pratica- strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*. Trento: Erickson.
- Raue K., Lewis L. (2011). Students with Disabilities at Degree-Granting Postsecondary Institutions. First Look. NCES 2011-018. *National Center for Education Statistics*.
- Savia G. (2016). *Universal Design for Learning: La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Schuetze H. G., Slowey M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher education*, 44, 309-327.
- 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.
- Stentiford L., Koutsouris G. (2022). Critically considering the 'inclusive curriculum' in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 43(8), 1250-1272.
- 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>.
- 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.