

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



**UNIVERSIT 
DEL SALENTO**
L'Universit  dei due mari



**UNIVERSIT 
DEGLI STUDI
DI PADOVA**



A.D. 1308
unipg
UNIVERSIT  DEGLI STUDI
DI PERUGIA

**ROMA
TRE**
UNIVERSIT  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

Bisogni degli studenti *non-traditional* e pratiche *UDL-oriented*: il punto di vista dei docenti universitari

Andrea Fiorucci

(Università del Salento)

Alessia Bevilacqua

(Università degli Studi di Macerata)

1. Obiettivi e domande della ricerca

Il presente contributo prende in esame i dati raccolti nell'ambito di una più ampia indagine sviluppata all'interno delle attività del progetto PRIN D.A.N.T.E.-U. Lo studio si colloca nel quadro delle riflessioni pedagogico-didattiche sull'accessibilità, sull'inclusione e sulla qualità dei percorsi universitari, con particolare attenzione alla formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria.

Assumendo come prospettiva privilegiata il punto di vista dei docenti universitari, la ricerca si propone di esplorare, analizzare e mappare le percezioni che essi maturano rispetto ai bisogni formativi degli studenti iscritti al corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis) frequentanti il IV e il V anno presso le università coinvolte nel progetto: Università del Salento, Università di Padova, Università degli Studi Roma Tre e Università degli Studi di Perugia. La scelta di focalizzarsi sugli ultimi due anni del percorso formativo risponde all'esigenza di considerare studenti che, secondo la percezione dei docenti, hanno già maturato una conoscenza significativa dell'esperienza universitaria, delle pratiche didattiche, delle modalità organizzative del corso e delle eventuali barriere o facilitatori incontrati nel proprio itinerario accademico.

In questa prospettiva, l'indagine non intende rilevare direttamente i bisogni degli studenti, ma ricostruirli attraverso lo sguardo dei docenti, considerati osservatori privilegiati delle dinamiche didattiche, organizzative e relazionali che caratterizzano il percorso formativo. In particolare, lo studio si propone di approfondire:

- a. le percezioni dei docenti circa la presenza, le caratteristiche e le esigenze degli studenti *non-traditional*, incontrati nella propria esperienza didattica e professionale;
- b. il grado di vicinanza o distanza percepita tra le pratiche didattiche effettivamente adottate e i principi dell' *Universal Design for Learning*, inteso come approccio progettuale orientato alla costruzione di ambienti di apprendimento flessibili, accessibili e capaci di rispondere alla variabilità degli studenti.

A partire da tali obiettivi, l'indagine è orientata dalle seguenti domande di ricerca:

- RQ1. *Quali categorie di studenti non-traditional sono maggiormente riconosciute dai docenti universitari nei CdL LM-85bis?*
- RQ2. *Quali adattamenti didattici dichiarano di adottare i docenti in relazione a tali studenti?*
- RQ3. *In che misura i docenti percepiscono le proprie pratiche come coerenti con i principi dell'UDL?*

Il riferimento agli studenti *non-traditional* consente di ampliare lo sguardo oltre le categorie tradizionalmente associate alla disabilità o ai bisogni educativi speciali, includendo una pluralità di condizioni, traiettorie e profili: studenti lavoratori, caregiver, studenti con background migratorio, studenti con carriere universitarie discontinue, con responsabilità familiari, con fragilità socio-economiche, con disabilità, DSA o altre esigenze specifiche. Tale prospettiva permette di leggere la diversità studentesca non come eccezione, ma come tratto strutturale e ordinario dell'esperienza universitaria contemporanea.

Il corso di laurea LM-85bis è stato individuato come contesto di particolare interesse in ragione della sua struttura fortemente interdisciplinare, che comprende insegnamenti afferenti a molteplici aree scientifico-disciplinari, laboratori, attività di tirocinio diretto e indiretto, nonché esperienze formative a stretto contatto con i contesti scolastici. Questa articolazione rende il percorso particolarmente significativo per osservare le modalità con cui le pratiche didattiche universitarie rispondono (o faticano a rispondere) alla crescente eterogeneità della popolazione studentesca. In questa prospettiva, l'indagine non si limita a registrare eventuali criticità, ma intende contribuire alla costruzione di un quadro interpretativo utile a orientare future azioni di miglioramento della didattica universitaria. L'attenzione ai principi dell'UDL consente, infatti, di interrogare le pratiche formative non soltanto in termini di adattamento o compensazione, ma in una logica

più ampia di progettazione preventiva, capace di promuovere partecipazione, equità e successo formativo per tutti gli studenti.

2. Strumenti di ricerca e procedure di analisi

Per il raggiungimento degli obiettivi delineati, è stato predisposto un questionario anonimo, articolato in tre sezioni e somministrato online attraverso la piattaforma *Microsoft Forms*. Lo strumento è stato progettato con l'intento di raccogliere dati utili a esplorare, da un lato, le percezioni dei docenti universitari rispetto alla presenza, alle caratteristiche e alle esigenze degli studenti *non-traditional* e, dall'altro, il grado di vicinanza percepita tra le pratiche didattiche effettivamente adottate e i principi dell'UDL.

La prima sezione del questionario, composta da 7 item, è finalizzata alla raccolta di alcune informazioni socio-demografiche e professionali dei partecipanti: essa rileva dati relativi a genere, età, afferenza accademica, anni di esperienza nell'insegnamento universitario, settore scientifico-disciplinare e insegnamenti impartiti. Tali informazioni consentono di delineare il profilo dei docenti coinvolti nell'indagine e di contestualizzare le successive risposte alla luce delle loro traiettorie professionali, disciplinari e didattiche.

La seconda e la terza sezione sono invece costituite da due questionari specificamente elaborati dal gruppo di lavoro dell'Università del Salento, in coerenza con gli obiettivi conoscitivi del progetto PRIN D.A.N.T.E.-U. Tali sezioni rappresentano il nucleo centrale dello strumento di rilevazione, poiché permettono di indagare le rappresentazioni dei docenti sia in relazione alla variabilità della popolazione studentesca sia rispetto alle modalità con cui la progettazione didattica universitaria può rispondere a tale eterogeneità.

Il primo questionario, collocato nella seconda sezione e composto da 32 item, esplora la percezione dei docenti universitari circa la presenza, le caratteristiche e le esigenze degli studenti *non-traditional* incontrati nella propria esperienza didattica e professionale. Gli item sollecitano una riflessione su un insieme articolato di variabili personali, formative, sociali e culturali che, secondo la letteratura di riferimento, contribuiscono a definire i profili degli studenti *non-traditional*. In particolare, il questionario assume come riferimento il contributo di Chung, Turnbull e Chur-Hansen (2014), che evidenzia la natura composita e multidimensionale di tale categoria. Le dimensioni esplorate comprendono aspetti anagrafici, condizioni lavorative, responsabilità familiari o di cura, esperienze pregresse nel sistema uni-

versitario, eventuali interruzioni o discontinuità nei percorsi formativi, bisogni formativi specifici, condizioni di disabilità o fragilità, background socio-culturale e fattori connessi alla partecipazione alla vita accademica. Tali variabili, dettagliate nella Tabella 1, consentono di restituire una caratterizzazione ampia e non riduttiva della popolazione studentesca non-traditional, evitando di ricondurla a una categoria omogenea o marginale. In questa prospettiva, il questionario non mira soltanto a rilevare la frequenza con cui i docenti dichiarano di incontrare tali profili, ma intende anche far emergere il modo in cui essi interpretano i bisogni, le difficoltà, le risorse e le richieste formative degli studenti. L'attenzione è quindi rivolta alle percezioni professionali dei docenti, considerate come una fonte rilevante per comprendere le trasformazioni che attraversano l'università contemporanea e per individuare possibili piste di miglioramento della didattica in chiave inclusiva.

Tabella 1. Variabili considerate per la definizione del costrutto di non-traditional student

Variabile	Descrizione
Età	Rileva la presenza di studenti di età superiore ai 25 anni al momento dell'iscrizione al percorso universitario.
Genitorialità	Indaga l'eventuale presenza di figli, con particolare attenzione all'età del figlio più piccolo, quale possibile indicatore di carichi familiari e organizzativi.
Condizione lavorativa	Esplora lo svolgimento di un'attività lavorativa durante il percorso di studi, considerando la tipologia contrattuale, l'impegno orario e la possibile incidenza sulla partecipazione alla vita universitaria.
Svantaggio socio-linguistico-culturale	Analizza variabili connesse al background socio-culturale, al livello di supporto economico, alla cittadinanza e alla presenza di eventuali bisogni linguistici.
Bisogni formativi ed educativi speciali	Rileva la presenza di disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento o altre condizioni che possono richiedere supporti, accomodamenti, tecnologie assistive o interventi di accessibilità.
Doppia frequenza universitaria	Verifica l'eventuale iscrizione contemporanea a più corsi universitari, considerando le possibili implicazioni in termini di carico di studio, organizzazione del tempo e partecipazione alle attività formative.
Carriera d'atleta	Esplora la condizione degli studenti impegnati in una doppia carriera, accademica e sportiva, con attenzione alle difficoltà di conciliazione tra studio, allenamenti e competizioni.
Caregiving	Rileva la presenza di responsabilità di cura nei confronti di familiari o persone significative, nonché il possibile impatto di tali impegni sulla continuità e sulla qualità dell'esperienza universitaria.
Fuori sede e pendolarità	Indaga le condizioni abitative e di mobilità degli studenti, con particolare riferimento alle difficoltà connesse alla distanza dalla sede universitaria, agli spostamenti e alla gestione della vita fuori sede.

Il secondo questionario, composto da 30 item, è finalizzato a sollecitare nei docenti una riflessione sul grado di vicinanza o distanza percepita tra le pratiche didattiche effettivamente adottate nei propri insegnamenti e i principi dell'Universal Design for Learning. Gli item sono stati elaborati in coerenza con gli obiettivi e con le Linee Guida UDL 3.0, con l'intento di rilevare in che misura la progettazione e la gestione della didattica universitaria risultino orientate ai principi di flessibilità, accessibilità, pluralità dei linguaggi, diversificazione delle modalità di coinvolgimento, rappresentazione, azione ed espressione. In tal senso, lo strumento mira a esplorare non soltanto la presenza di singole strategie inclusive, ma anche il modo in cui i docenti percepiscono la propria pratica didattica rispetto a un approccio progettuale capace di rispondere alla variabilità degli studenti. In entrambi i questionari, i docenti sono stati invitati a descrivere la propria esperienza professionale valutando ciascun item attraverso una scala ordinale di frequenza. Le opzioni di risposta, organizzate secondo un continuum crescente, consentono di graduare l'intensità con cui determinati fenomeni, condizioni o pratiche vengono percepiti come presenti nella propria esperienza didattica. La scala utilizzata comprende cinque modalità di risposta: *Mai*, *Qualche volta*, *Abbastanza*, *Quasi sempre*, *Sempre*. Tale impostazione permette di raccogliere dati utili non solo a descrivere la frequenza percepita di specifiche situazioni o comportamenti didattici, ma anche a delineare tendenze più generali relative alle rappresentazioni dei docenti. Le analisi presentate nelle sezioni successive riguardano, in primo luogo, l'elaborazione descrittiva delle variabili socio-demografiche e professionali del campione, rilevate attraverso la scheda socio demografico-professionale somministrata ai docenti. Tale passaggio consente di delineare il profilo dei partecipanti e di contestualizzare le risposte alla luce di alcune caratteristiche rilevanti, quali l'esperienza di insegnamento, l'afferenza disciplinare e il ruolo ricoperto nel contesto universitario.

In secondo luogo, viene proposta l'analisi dei dati raccolti attraverso i due questionari sviluppati ad hoc dal gruppo di ricerca. Il primo è volto a indagare le percezioni dei docenti circa la presenza, le caratteristiche e i bisogni degli studenti *non-traditional* incontrati nella propria esperienza didattica e professionale; il secondo esplora, invece, il grado di aderenza percepita tra le pratiche didattiche dichiarate dai docenti e i principi dell'UDL. In questa prospettiva, l'attenzione è posta non sulla rilevazione diretta dell'esperienza studentesca, ma sulle rappresentazioni professionali dei docenti, considerate come una chiave interpretativa rilevante per comprendere bisogni emergenti, criticità didattiche e possibili direzioni di miglioramento.

A completamento della fase descrittiva, viene infine presentata un'analisi statistica finalizzata a valutare la solidità psicometrica dei due strumenti utilizzati. In particolare, l'attenzione è rivolta alla verifica dell'affidabilità interna degli item e alla coerenza della struttura fattoriale emergente, al fine di esaminare la consistenza degli strumenti rispetto ai costrutti indagati. Tale approfondimento consente di rafforzare la lettura dei dati raccolti e di valutare la tenuta metodologica dei questionari in relazione agli obiettivi conoscitivi dell'indagine.

3. I partecipanti

Il campione coinvolto nell'indagine è costituito da 66 docenti universitari afferenti al corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria provenienti dalle quattro università italiane coinvolte nel progetto.

La numerosità del campione, pur non particolarmente ampia in termini assoluti, assume un valore significativo se rapportata alla consistenza del personale accademico coinvolto nei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Si tratta, infatti, di percorsi caratterizzati da una struttura didattica ampia e articolata, composta da numerosi insegnamenti, laboratori e attività formative, ma da un numero di docenti strutturati e stabilmente afferenti ai singoli corsi di studio generalmente contenuto. Tale considerazione va letta anche alla luce del fatto che, all'interno dello stesso corso di laurea, non è raro che un medesimo docente abbia la titolarità di più insegnamenti o attività didattiche. Ne consegue che il numero complessivo degli insegnamenti attivati può risultare sensibilmente superiore al numero effettivo dei docenti coinvolti nel percorso formativo. In questa prospettiva, il coinvolgimento di 66 docenti provenienti da quattro sedi universitarie rappresenta un dato rilevante, poiché consente di raccogliere un insieme consistente di percezioni professionali rispetto a una popolazione accademica di riferimento numericamente limitata. Il campione, pertanto, appare adeguato a restituire uno spaccato articolato delle rappresentazioni dei docenti impegnati nella formazione iniziale degli insegnanti, pur senza assumere finalità di generalizzazione all'intero sistema universitario nazionale.

La distribuzione dei partecipanti per sede mostra una maggiore rappresentanza dell'Università del Salento, con 24 docenti, pari al 36,4% del totale. Seguono l'Università degli Studi di Perugia, con 17 partecipanti (25,8%), l'Università degli Studi di Padova, con 15 partecipanti (22,7%), e l'Università degli Studi Roma Tre, con 10 partecipanti (15,2%).

Per quanto riguarda la distribuzione per genere, il campione evidenzia una lieve prevalenza della componente femminile, che rappresenta il 51,5% dei partecipanti. Tale dato restituisce un quadro sostanzialmente equilibrato, nel quale la presenza di docenti donne risulta appena superiore a quella maschile, senza configurare una marcata asimmetria nella composizione del gruppo. In relazione all'età, il campione presenta un intervallo piuttosto ampio, compreso tra i 33 e i 68 anni, con una deviazione standard pari a 9,37. Questo dato segnala la presenza di una popolazione docente eterogenea sul piano anagrafico, ma caratterizzata da una significativa concentrazione di soggetti collocati in fasce di età mature. Tale elemento appare particolarmente rilevante, poiché consente di leggere le risposte raccolte alla luce di un'esperienza professionale presumibilmente consolidata e di una conoscenza articolata dei contesti universitari, delle pratiche didattiche e delle trasformazioni che hanno interessato nel tempo la popolazione studentesca.

Questa interpretazione trova conferma anche nell'analisi della variabile relativa agli anni di esperienza nell'insegnamento universitario: il gruppo più numeroso è infatti costituito da docenti con oltre 20 anni di esperienza, pari a 19 partecipanti, corrispondenti al 28,8% del campione. Si tratta di un dato che conferma la presenza significativa di docenti con una lunga traiettoria professionale e con un'esposizione prolungata alle dinamiche didattiche e organizzative del corso di laurea.

Al tempo stesso, il campione include anche una quota consistente di docenti neoassunti o con una breve esperienza nell'insegnamento universitario, compresa tra 0 e 5 anni. Tale gruppo è rappresentato da 16 partecipanti, pari al 24,2% del totale. La presenza di questa componente consente di integrare nello studio anche il punto di vista di docenti che si trovano nelle fasi iniziali della carriera accademica e che possono offrire rappresentazioni differenti, forse maggiormente legate alle trasformazioni più recenti della didattica universitaria, alle nuove esigenze degli studenti e all'evoluzione dei dispositivi di supporto all'apprendimento.

Le fasce intermedie di esperienza presentano una distribuzione complessivamente equilibrata, contribuendo a delineare un campione articolato e differenziato sia sotto il profilo anagrafico sia sotto quello professionale. Nel complesso, la composizione del gruppo dei partecipanti appare quindi adeguata a restituire una pluralità di sguardi sulle dimensioni oggetto dell'indagine, includendo docenti con livelli diversi di anzianità accademica, esperienza didattica e familiarità con i cambiamenti che attraversano oggi il contesto universitario e, in particolare, i percorsi di formazione iniziale degli insegnanti.

Tabella 2. Variabili sociodemografiche e professionali

Variabile	Categoria	n	%
Afferenza accademica	Università del Salento	24	36,4
	Università degli Studi di Perugia	17	25,8
	Università degli Studi di Padova	15	22,7
	Università degli Studi Roma Tre	10	15,2
Genere	Femmina	34	51,5
	Maschio	31	47,0
	Non dichiarato	1	1,5
Esperienza	Oltre 20 anni	19	28,8
	0-5 anni	16	24,2
	6-10 anni/11-15 anni/16-20 anni	31	47
Categoria Professionale	Docente a contratto	26	39,4
	Professore Associato	21	31,8
	Ricercatore	12	16,7
	Professore Ordinario	7	10,6

L'analisi dei dati relativi agli insegnamenti svolti dai docenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (LM-85 bis) mette in evidenza una netta prevalenza di alcune aree disciplinari (tabella 3). In primo luogo, l'area delle discipline pedagogiche (SSD M-PED) rappresenta la quota più consistente del campione, coinvolgendo il 20% dei docenti. Seguono la linguistica e la letteratura italiana (SSD L-FIL-LET), con una presenza pari al 16,9%. Un'attenzione particolare è riservata anche all'educazione mediale, alle arti visive e sonore, al cinema (SSD L-ART), nonché allo studio della storia contemporanea, moderna, medievale (SSD M-STO) e dei fondamenti di storia antica (SSD L-ANT), ambiti complessivamente rappresentati da circa l'11% del campione. Le discipline scientifiche occupano una posizione di rilievo grazie alla presenza della biologia, della didattica delle scienze naturali e dell'ecologia (SSD BIO), che complessivamente raccolgono circa il 7,7% dei docenti. A queste si affianca l'attività motoria (SSD M-EDF).

In misura minore, ma comunque rilevante, si registrano le presenze nei settori della geografia (SSD M-GGR), della psicologia dello sviluppo (SSD M-PSI) e della didattica della fisica (SSD FIS), ciascuno attestato attorno al 4,6%. L'area

della didattica della matematica (SSD MAT) è rappresentata da circa il 3,1% dei docenti, mentre l'insegnamento della lingua inglese (SSD L-LIN-12), dell'antropologia (SSD M-DEA), della sociologia dell'educazione (SSD SPS), dell'informatica (SSD INF) e della chimica didattica (SSD CHIM) raccolgono ciascuno una percentuale inferiore, contribuendo tuttavia ad arricchire ulteriormente il panorama formativo.

Nel complesso, la distribuzione delle aree disciplinari riferibili ai docenti rispondenti conferma il carattere fortemente integrato e articolato del curriculum del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (LM-85 bis).

Tabella 3. Distribuzione delle aree disciplinari

Macro SSD	Area disciplinare	Numero insegnamenti	(%)
M-PED	Pedagogia generale e sociale, pedagogia speciale, didattica generale, letteratura per l'infanzia	13	20,00
L-FIL-LET	Linguistica e Letteratura Italiana	11	16,92
L-ART	Educazione mediale, Fondamenti delle Arti, Cinema, Educazione sonora.	6	9,23
M-STO	Storia contemporanea, moderna, medievale	6	9,23
BIO/07	Biologia generale, Didattica delle Scienze naturali e ambientali, Ecologia	5	7,69
M-EDF	Metodi e tecniche delle attività motorie	4	6,15
L-ANT	Fondamenti di Storia Antica	4	6,15
M-GGR	Geografia	3	4,62
M-PSI	Psicologia dello sviluppo	3	4,62
FIS	Fondamenti e didattica della fisica	3	4,62
MAT	Didattica della Matematica con Laboratorio, Fondamenti di Matematica	2	3,08
L-LIN-12	Lingua inglese	1	1,54
M-DEA	Antropologia	1	1,54
SPS	Sociologia dell'educazione	1	1,54
INF	Informatica	1	1,54
CHIM	Didattica della chimica	1	1,54

4. La percezione dei docenti sulla presenza e sui bisogni degli studenti *non-traditional*

L'analisi delle risposte fornite dai docenti universitari ha permesso di delineare un quadro articolato riguardante la presenza degli studenti non-traditional all'interno dei contesti accademici, nonché le strategie didattiche messe in atto per rispondere alle loro esigenze. Approfondendo le caratteristiche riconducibili a questa categoria di studenti, i dati evidenziano alcune specificità (tabella 4).

Circa il 9,09% dei docenti dichiara di non aver mai incontrato studenti lavoratori, mentre il 39,39% afferma di incontrarli "abbastanza" frequentemente e il 16,67% "quasi sempre". Gli studenti genitori sono stati accolti "qualche volta" dal 33,33% dei docenti e "abbastanza" dal 27,27%, mentre il 21,21% riferisce di non averne mai avuti tra i propri studenti. Le studentesse in maternità incontrate nel percorso di studi sono più note: "qualche volta" dal 43,94% dei docenti, mentre il 27,27% dichiara di non averle mai incontrate. La presenza di studenti con doppia iscrizione appare invece decisamente rara: il 68,18% dei docenti afferma di non aver mai avuto studenti iscritti contemporaneamente a più corsi universitari. Analogamente, per quanto riguarda gli studenti-atleti, il 59,09% riferisce di non averne mai incontrati. Per quanto concerne gli studenti con disabilità o bisogni educativi speciali (BES), circa il 30% dei docenti segnala di averli incontrati "qualche volta" o "abbastanza" nel corso della propria esperienza didattica.

Gli studenti stranieri risultano più frequentemente presenti: il 30,30% dei docenti dichiara di incontrarli "abbastanza" e il 21,21% "quasi sempre". Una tendenza analoga si osserva anche per quanto riguarda gli studenti con bisogni linguistici, con il 31,82% dei docenti che riferisce incontri "qualche volta" e il 25,76% "abbastanza" frequentemente.

Infine, gli studenti in condizioni di disagio socio-economico vengono riconosciuti "qualche volta" dal 37,88% dei docenti, indicando una presenza significativa all'interno dei percorsi universitari.

Sul fronte degli adattamenti didattici, la tendenza è a un'applicazione moderata. Dall'analisi dei dati emerge infatti che questi interventi, pur presenti, non sono ancora sistematicamente adottati (tabella 5). Per gli studenti lavoratori, il 36,36% dei docenti dichiara di modificare "qualche volta" le proprie modalità didattiche, mentre il 24,24% afferma di farlo "abbastanza". Inoltre, il 19,70% dei docenti adatta la didattica "quasi sempre", mentre solo il 6,06% dichiara di intervenire "sempre", a fronte di un 13,64% che non apporta alcun adattamento. Analoghi dati si riscontrano per gli studenti genitori: il 39,39% dei docenti riporta

di effettuare modifiche “qualche volta”, il 25,76% “abbastanza” e il 12,12% “quasi sempre”, mentre solo il 4,55% adatta “sempre” la propria didattica. Anche in questo caso, una quota non trascurabile, pari al 18,18%, ammette di non apportare alcun adattamento.

Tabella 4. Frequenza di presenza degli studenti non-traditional (%)

Categoria	Mai (%)	Qualche volta (%)	Abbastanza (%)	Quasi sempre (%)	Sempre (%)
<i>Studenti lavoratori</i>	9.09	30.30	39.39	16.67	4.55
<i>Studenti genitori</i>	21.21	33.33	27.27	12.12	6.06
<i>Studentesse in maternità</i>	27.27	43.94	18.18	7.58	3.03
<i>Studenti con doppia iscrizione</i>	68.18	18.18	7.58	4.55	1.52
<i>Studenti atleti</i>	59.09	27.27	10.61	3.03	0.00
<i>Studenti con disabilità</i>	12.12	33.33	30.30	16.67	7.58
<i>Studenti stranieri</i>	10.61	28.79	30.30	21.21	9.09
<i>Studenti con bisogni linguistici</i>	15.15	31.82	25.76	18.18	9.09
<i>Studenti con disagio socio-economico</i>	28.79	37.88	22.73	9.09	1.52
<i>Studenti con BES</i>	21.21	34.85	24.24	13.64	6.06

Per le categorie meno rappresentate, come gli studenti con doppia iscrizione e gli studenti atleti, le percentuali di adattamenti didattici risultano molto più basse. Per gli studenti doppiamente iscritti, il 63,64% dei docenti dichiara di non adattare mai la didattica, mentre per gli studenti atleti la quota di chi non apporta modifiche raggiunge il 59,09%. Anche gli adattamenti per studenti con disagio socio economico si confermano sporadici: il 25,76% dei docenti afferma di non effettuare modifiche e solo il 19,70% interviene “abbastanza” sui propri metodi.

Una maggiore attenzione emerge, invece, nei confronti degli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali. Per questi gruppi, il 31,82% dei docenti riferisce di adattare “abbastanza” la propria didattica, il 19,70% dichiara di intervenire “quasi sempre” e il 12,12% afferma di apportare modifiche “sempre”, evidenziando una sensibilità più consolidata rispetto alle esigenze educative specifiche. Un atteggiamento simile, anche se leggermente meno marcato, si osserva nei confronti degli studenti stranieri e di quelli con bisogni linguistici: gli adattamenti vengono effettuati “qualche volta” dal 36,36% dei docenti per gli studenti stranieri

e dal 34,85% per quelli con bisogni linguistici, mentre rispettivamente il 25,76% e il 24,24% dei docenti interviene “abbastanza”.

Secondo quanto dichiarato dai docenti, la presenza di alcune categorie di studenti non-traditional appare percepita come relativamente frequente, mentre gli adattamenti didattici sembrano assumere un carattere prevalentemente occasionale o non pienamente sistematico. La tendenza prevalente è quella di adattare le modalità didattiche “qualche volta”, con una presenza ancora limitata di docenti che dichiarano di intervenire “sempre” in modo strutturato e intenzionale.

Tabella 5. Frequenza di adattamenti didattici per studenti non-traditional (%)

<i>Categoria</i>	Mai (%)	Qualche volta (%)	Abbastanza (%)	Quasi sempre (%)	Sempre (%)
<i>Studenti lavoratori</i>	13.64	36.36	24.24	19.70	6.06
<i>Studenti genitori</i>	18.18	39.39	25.76	12.12	4.55
<i>Studentesse in maternità</i>	22.73	42.42	19.70	12.12	3.03
<i>Studenti con doppia iscrizione</i>	63.64	21.21	9.09	4.55	1.52
<i>Studenti atleti</i>	59.09	25.76	9.09	4.55	1.52
<i>Studenti con disabilità</i>	7.58	28.79	31.82	19.70	12.12
<i>Studenti stranieri</i>	13.64	36.36	25.76	18.18	6.06
<i>Studenti con bisogni linguistici</i>	18.18	34.85	24.24	15.15	7.58
<i>Studenti con disagio socio-economico</i>	25.76	40.91	19.70	10.61	3.03
<i>Studenti con BES</i>	21.21	34.85	25.76	13.64	4.55

5. Aderenza della didattica universitaria all’approccio UDL: cosa pensano i docenti?

Dall’esame dei dati emerge che l’adozione delle pratiche didattiche riconducibili ai principi dell’UDL è presente ma variabile tra i docenti universitari coinvolti nello studio (tabella 6). In generale, si osserva una buona sensibilità verso la promozione della chiarezza espositiva, del coinvolgimento attivo e della differenziazione dei canali comunicativi, mentre risultano meno consolidate le pratiche di supporto all’autonomia e all’autoregolazione degli studenti.

Le pratiche maggiormente adottate risultano essere il dedicare del tempo a fine lezione per chiarimenti, con l’89,39% dei docenti che dichiara di farlo “sempre”, e la spiegazione sistematica dell’importanza dei materiali forniti, dichiarata “sem-

pre” dal 77,27% dei rispondenti. Anche il riscontro differenziato tramite canali multipli è molto diffuso, con una pratica costante per il 60,61% dei docenti. Questi dati evidenziano una forte attenzione all’accessibilità delle informazioni e alla disponibilità verso le esigenze degli studenti.

Buoni livelli di adozione si registrano anche rispetto al coinvolgimento attivo degli studenti: il 50% chiede “sempre” l’opinione degli studenti sull’organizzazione del corso e il 45,45% promuove “sempre” la collaborazione tra pari. Queste pratiche risultano fondamentali per creare un ambiente di apprendimento partecipativo e inclusivo.

Tuttavia, alcune aree risultano meno sviluppate. L’utilizzo di strumenti a supporto dell’autonomia degli studenti (guide per la gestione del tempo, modelli di riferimento) è adottato “sempre” solo dal 19,70% dei docenti, mentre il 43,94% dichiara di utilizzarli “mai”. Analogamente, il supporto alla pianificazione autonoma dello studio viene promosso “sempre” solo dal 15,15% dei rispondenti, evidenziando una carenza significativa in un’area chiave per lo sviluppo della competenza autonoma degli studenti.

L’accessibilità a strumenti digitali alternativi è garantita “sempre” solo dal 24,24% dei docenti, mentre il 13,64% dichiara di non promuovere affatto tale pratica. Ciò segnala la necessità di rafforzare le competenze tecnologiche per l’inclusione.

In relazione all’autoregolazione (strategie di gestione personale e riflessione), solo il 19,70% dei docenti dichiara di promuoverla “sempre”. Anche le pratiche di proposta di attività riflessive e di autovalutazione presentano livelli di adozione moderati, confermando la necessità di investire su strategie didattiche che sviluppino il metacognitive degli studenti.

Complessivamente, la varietà dei codici comunicativi utilizzati (visivo, uditivo, cinestesico) è ben rappresentata: il 45,45% dei docenti afferma di ricorrervi “sempre” e il 18,18% “quasi sempre”, a dimostrazione di una buona attenzione alla diversificazione dei canali di accesso all’informazione.

Il quadro generale dei dati suggerisce che, sebbene l’approccio UDL sia in fase di progressiva adozione nei contesti universitari, persistano margini di miglioramento soprattutto nelle pratiche che mirano a favorire l’autonomia, la regolazione emotiva e la personalizzazione dei percorsi di apprendimento.

Nel complesso, questi risultati evidenziano come l’adozione delle pratiche UDL sia in crescita, ma ancora disomogenea: mentre le pratiche di comunicazione accessibile e feedback sono ben consolidate, altre aree come il supporto all’autonomia, l’accessibilità e la promozione dell’autoregolazione richiedono ulteriori sviluppi.

Tabella 6. Frequenze delle pratiche UDL adottate dai docenti universitari (%)

Item sintetizzato	Mai (%)	Qualche volta (%)	Abbastanza (%)	Quasi sempre (%)	Sempre (%)
1. Chiarimenti a fine lezione	-	-	4.55	6.06	89.39
2. Spiegazione importanza materiali	-	3.03	7.58	12.12	77.27
3. Riscontri multicanale	1.52	4.55	19.70	13.64	60.61
4. Feedback organizzazione corso	3.03	7.58	22.73	16.67	50.00
5. Promozione collaborazione tra pari	6.06	10.61	21.21	16.67	45.45
6. Uso codici comunicativi diversi	4.55	13.64	18.18	18.18	45.45
7. Esempi concreti nelle spiegazioni	1.52	9.09	28.79	24.24	36.36
8. Accesso a materiali alternativi	13.64	18.18	24.24	19.70	24.24
9. Strumenti supporto autonomia	43.94	21.21	12.12	3.03	19.70
10. Guida pianificazione studio	27.27	25.76	21.21	10.61	15.15
11. Attività di autoregolazione	15.15	27.27	24.24	19.70	19.70
12. Diversificazione modalità valutazione	10.61	15.15	25.76	18.18	30.30
13. Presentazione obiettivi del corso	-	1.52	12.12	15.15	71.21
14. Chiarezza negli standard di valutazione	1.52	4.55	13.64	19.70	60.61
15. Strategie per stimolare la motivazione	3.03	10.61	25.76	21.21	39.39
16. Utilizzo di feedback positivi	-	3.03	21.21	16.67	59.09
17. Strategie di gestione delle difficoltà	6.06	15.15	31.82	24.24	22.73
18. Proposte di alternative nei compiti	12.12	18.18	30.30	24.24	15.15
19. Supporto personalizzato	9.09	22.73	34.85	22.73	10.61
20. Uso di tecnologie accessibili	15.15	20.00	24.24	24.24	16.67
21. Attività di gruppo strutturate	6.06	15.15	30.30	28.79	19.70
22. Facilitazione di discussioni aperte	4.55	12.12	33.33	27.27	22.73
23. Offerta di materiali multimediali	7.58	13.64	31.82	25.76	21.21
24. Uso di esempi concreti ed esperienze	1.52	10.61	31.82	25.76	30.30
25. Proposte di autovalutazione	10.61	25.76	31.82	21.21	10.61
26. Supporto allo sviluppo delle strategie	9.09	22.73	34.85	22.73	10.61
27. Attività riflessive	12.12	25.76	28.79	21.21	12.12
28. Promozione auto-monitoraggio	13.64	27.27	27.27	18.18	13.64
29. Incoraggiamento alla partecipazione attiva	6.06	16.67	31.82	25.76	19.70
30. Promozione scelta e controllo studente	10.61	22.73	30.30	21.21	15.15

6. 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* (differenti) 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 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 quel che 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 tipicità, 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 ri-

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

Riferimenti bibliografici

- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano: i mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Edizioni 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.
- 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).
- 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.