



SINESTESIA

Un nuovo paradigma educativo del XXI secolo tra processi,
ricerche, pratiche e policy-making
in campo educativo e formativo

Atti del Convegno Internazionale SIRD

Università del Salento

25-26-27 settembre 2025

a cura di
Alessia Scarinci, Maria Ermelinda De Carlo





Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

RENATA VIGANÒ

Direttore

Renata Viganò

(Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

Vice-Direttore

Pierpaolo Limone

(Università Telematica Pegaso)

Comitato scientifico

Federico Batini (Università degli Studi di Perugia)

Guido Benvenuto (Sapienza Università di Roma)

Giovanni Bonaiuti (Università degli Studi di Cagliari)

Loretta Fabbri (Università degli Studi di Siena)

Ettore Felisatti (Università degli Studi di Padova)

Luciano Galliani (Università degli Studi di Padova)

Maria Lucia Giovannini (Università degli Studi di Bologna)

Valentina Grion (Università degli Studi di Padova)

Maria Luisa Iavarone (Università degli Studi di Napoli "Parthenope")

Jean-Marie De Ketele (Université Catholique de Lovanio)

Alessandra La Marca (Università degli Studi di Palermo)

Marco Lazzari (Università degli Studi di Bergamo)

Pietro Lucisano (Sapienza Università di Roma)

Patrizia Magnoler (Università degli Studi di Macerata)

Massimo Margottini (Università degli Studi di Roma Tre)

Antonio Marzano (Università degli Studi di Salerno)

Giovanni Moretti (Università degli Studi di Roma Tre)

Elisabetta Nigris (Università degli Studi di Milano-Bicocca)

Achille M. Notti (Università degli Studi di Salerno)

Antonella Nuzzaci (Università degli Studi di Messina)

Filippo Gomez Paloma (Università degli Studi di Macerata)

Loredana Perla (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")

Vitaly Valdimirovic Rubtzov (City University of Moscow)

Maria Jose Martinez Segura (University of Murcia)

Paolo Sorzio (Università degli Studi di Trieste)

Roberto Trincherò (Università degli Studi di Torino)

Ira Vannini (Università degli Studi di Bologna)

Luisa Zecca (Università degli Studi di Milano Bicocca)

Coordinatori del Comitato di Redazione

Cristina Lisimberti (Università Cattolica del Sacro Cuore)

Andrea Tinterri (Università Telematica IUL)

Comitato di Redazione

Concetta Ferrantino (Università degli Studi di Salerno)

Iolanda Sara Iannotta (Università degli Studi di Salerno)

Maria Tiso (Università degli Studi di Salerno)

Collana soggetta a peer review

SINESTESIA

Un nuovo paradigma educativo del XXI secolo tra processi,
ricerche, pratiche e policy-making
in campo educativo e formativo

a cura di

Alessia Scarinci, Maria Ermelinda De Carlo

Atti del Convegno Internazionale SIRD

Università del Salento

25-26-27 settembre 2025



Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-531-9
ISSN collana 2612-4971
PUBBLICATO NEL MESE DI GIUGNO 2026

2026 © by Pensa Evolution srl
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

Prospettive sinestesiche per una didattica universitaria inclusiva: bisogni formativi degli studenti non traditional e percezione dell'applicazione dei principi UDL

Synaesthetic Perspectives for Inclusive University Teaching. Training Needs of Non Traditional Students and Perceptions of the Application of UDL Principles

Andrea Fiorucci, *Università del Salento*

Stefania Pinnelli, *Università del Salento*

Alessia Bevilacqua, *Università degli Studi di Macerata*

Elena Abbate, *Università del Salento*

Abstract

Il contributo presenta gli esiti di uno studio condotto nell'ambito del progetto PRIN 2022 D.A.N.T.E.- U, finalizzato a indagare la diffusione di caratteristiche riconducibili ai non traditional students e la percezione della presenza di pratiche didattiche coerenti con i principi dell'Universal Design for Learning (UDL). In questa sede si discutono i risultati relativi all'Università del Salento, mentre l'analisi del campione più ampio, comprendente anche le università di Padova e Roma Tre, è attualmente in fase di conclusione. La ricerca adotta un disegno descrittivo-esplorativo e si avvale di due questionari strutturati ad hoc, mirati a rilevare le variabili sociodemografiche che delineano la pluralità e l'eterogeneità della popolazione studentesca universitaria, oltre alla frequenza percepita dagli studenti delle pratiche didattiche riconducibili ai tre principi dell'UDL. I risultati mostrano che una quota significativa del campione presenta almeno una caratteristica tipica dei non traditional students e, sul versante didattico, evidenziano un impianto prevalentemente trasmissivo, con una presenza limitata di modalità multimodali, flessibili e personalizzate.

The paper presents the findings of a study conducted within the PRIN 2022 D.A.N.T.E.- U project, aimed at investigating the prevalence of characteristics associated with non-traditional students and the perceived presence of teaching practices aligned with the principles of UDL. The results discussed here refer specifically to the University of Salento, while the analysis of the larger sample, including the Universities of Padua and Roma Tre, is currently being finalized. The study adopts a descriptive– exploratory research design and employs two ad hoc structured questionnaires to collect sociodemographic variables that illustrate the plurality and heterogeneity of the university student population, as well as students' perceived frequency of teaching practices aligned with the three UDL principles. Findings indicate that a substantial proportion of the sample exhibits at least one characteristic typically associated with non-traditional students. From an instructional perspective, the data highlight a predominantly transmissive teaching approach, with limited use of multimodal, flexible, and personalized strategies.

Parole chiave: didattica universitaria, UDL, studenti non traditional, inclusione, sinestesia pedagogica.

Keywords: university teaching; UDL; Non-traditional students; inclusion; pedagogical synaesthesia.

Ringraziamenti:

Questo articolo presenta i risultati del progetto PRIN 2022F5EZ43 – D.A.N.T.E.-U. *Design Accessibility Network to Enjoy University*: progettazione e implementazione di una piattaforma online di formazione per docenti universitari basata sul modello UDL.

1. Rispondere ai bisogni degli studenti *Non traditional* attraverso l'UDL

Nel contesto universitario, sempre più caratterizzato da una popolazione studentesca eterogenea (Makuve, 2024), gli atenei sono chiamati a ripensare politiche, culture e pratiche in una prospettiva inclusiva, riconoscendo la diversità come risorsa per l'innovazione formativa (Stentiford & Koutsouris, 2021). Ciò implica non solo il riconoscimento delle pari opportunità e del diritto allo studio, ma anche la promozione di forme sostanziali di giustizia educativa (Lindner & Schwab, 2020), da perseguire attraverso la garanzia della presenza, della partecipazione e del successo accademico di tutti gli studenti (Ainscow, 2020).

In tale quadro, assume particolare rilevanza la condizione degli studenti non traditional, generalmente definiti come coloro che intraprendono o riprendono un percorso universitario dopo aver maturato esperienze lavorative significative, completato apprendistati, conseguito titoli pregressi o interrotto la carriera accademica per motivi familiari, economici o culturali (Carreira & Lopes, 2021; Gegenfurtner, Schwab & Ebner, 2018). Si tratta di una popolazione spesso sotto-rappresentata e soggetta a svantaggi strutturali (Schuetze & Slowey, 2002), che presenta traiettorie formative discontinue e competenze professionali consolidate, richiedendo pertanto curricula più flessibili, personalizzati e responsivi rispetto alla variabilità degli apprendenti.

Alla luce di queste considerazioni, il modello dell'UDL si configura come una risposta metodologica particolarmente promettente per affrontare la crescente complessità del sistema universitario, promuovendo una pedagogia che assume la differenza come elemento fondativo dell'esperienza formativa (CASP, 2008; Hromalik et al., 2024). L'UDL sostiene la progettazione di percorsi didattici flessibili articolati attraverso molteplici modalità di coinvolgimento, rappresentazione ed espressione [10], in continuità con le pedagogie critiche che valorizzano la partecipazione attiva e la costruzione condivisa dei saperi (Oliveira et al., 2024; Freire, 2005).

Nonostante i benefici ampiamente riconosciuti (Behling & Posey, 2023; Barrera & Moliner, 2023), l'implementazione coerente dell'UDL richiede una revisione approfondita dei modelli di sviluppo professionale dei docenti e un investimento strutturale nel miglioramento continuo della didattica universitaria (Fovet, 2015). In letteratura emergono inoltre alcune criticità: da un lato il rischio di marginalizzare la disabilità attraverso una generalizzazione eccessiva delle esperienze educative (Dolmage, 2015; Creaven, 2024), dall'altro la necessità di un più solido corpus di evidenze empiriche a supporto dell'efficacia del modello (Murphy, 2021; Boysen, 2021).

2. Uno studio sugli studenti non traditional e l'approccio UDL: obiettivi e strumenti di ricerca

Il contributo presenta i dati preliminari raccolti dall'Università del Salento nell'ambito di una più ampia indagine svolta all'interno del progetto PRIN D.A.N.T.E.-U. Lo studio mira a identificare e mappare i bisogni degli studenti iscritti al Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis), con particolare attenzione agli studenti del quarto e quinto anno appartenenti agli atenei coinvolti (Università del Salento, Padova e Roma

Tre). L'indagine intende evidenziare la natura e la frequenza dei bisogni manifestati dagli studenti, con un focus specifico sui *non traditional students*, e analizzare le loro percezioni rispetto a diverse dimensioni della didattica, in particolare alla progettazione formativa ispirata ai principi dell'UDL sperimentata nei corsi frequentati. La scelta del corso LM-85bis deriva dalla sua configurazione interdisciplinare, che integra insegnamenti provenienti da molteplici ambiti disciplinari, offrendo così un osservatorio privilegiato sulle dinamiche didattiche e sulle criticità vissute dagli studenti. Per raccogliere i dati, l'unità di ricerca dell'Università del Salento ha elaborato un questionario anonimo, articolato in due sezioni e somministrato tramite la piattaforma Microsoft Forms.

Sezioni	Descrizione degli item
Età	Indaga se gli studenti abbiano più di 25 anni al momento dell'iscrizione, criterio centrale per l'identificazione dei <i>non traditional students</i> .
Genitorialità	Esplora le responsabilità connesse alla cura dei figli, includendo eventuale gravidanza o maternità/paternità in corso e il numero/età dei figli.
Lavoro	Valuta le condizioni lavorative degli studenti, considerando tipologia di contratto, orario di lavoro e compatibilità con gli impegni accademici.
Svantaggio sociolinguistico e culturale	Esamina il livello di istruzione dei genitori, il supporto economico, la nazionalità e le eventuali barriere linguistiche, valutando anche l'impatto del non avere l'italiano come lingua madre.
Bisogni educativi speciali e disabilità	Identifica gli studenti con disabilità, disturbi dell'apprendimento o bisogni legati a tecnologie e accomodamenti specifici per mobilità, comunicazione ed esami.
Doppia frequenza	Verifica la contemporanea iscrizione a più programmi accademici (ad es. seconda laurea, corsi post-laurea, dottorato o conservatorio).
Carriera d'atleta	Approfondisce la condizione degli studenti-atleti, analizzando l'equilibrio tra carriera sportiva e accademica e le sfide connesse a frequenza, studio e programmazione degli esami.
Caregiving	Analizza le responsabilità di cura verso i familiari, in termini di intensità e frequenza, e ne valuta l'impatto sulla partecipazione accademica e sui livelli di vulnerabilità.
Pendolari/fuori sede	Indaga le difficoltà degli studenti fuori sede o pendolari, considerando alloggio, costi, gestione quotidiana e rischi di isolamento sociale.

Tab. 1: Sezioni e descrizione degli item

La prima sezione comprende 51 domande a risposta chiusa, coerenti con le variabili personali e sociali implicate nella complessa definizione del costrutto di studente *non traditional*, come descritto in letteratura (Chung, Turnbull & Chur-Hansen, 2014) e riportato nella tabella seguente. Le variabili indagate includono dati demografici, condizioni lavorative, esperienze universitarie pregresse e altri fattori che possono influenzare il percorso accademico, contribuendo alla definizione di un profilo dettagliato di questa popolazione studentesca.

La seconda sezione è costituita da 31 item a risposta chiusa, finalizzati a rilevare la presenza di pratiche didattiche universitarie ispirate ai principi dell'UDL, così come sperimentate dagli studenti LM-85bis nel corso del loro percorso formativo. Tale sezione indaga la frequenza con cui particolari situazioni didattiche, descritte nelle affermazioni del questionario, sono state incontrate durante le attività di corso. Ai partecipanti è stato richiesto di valutare ciascun item

utilizzando una scala di frequenza con le seguenti opzioni: Mai – Qualche volta – Abbastanza spesso – Quasi sempre – Sempre.

Gli item sono stati elaborati in conformità agli obiettivi e alle linee guida della versione 3.0 dell’UDL, con l’intento di rilevare l’applicazione di principi di insegnamento flessibile, l’accessibilità dei contenuti e la diversità nei metodi istruzionali all’interno dei corsi universitari.

Obiettivi UDL	Obiettivi UDL Descrizione degli item
Studente esperto e pieno di risorse	La prima dimensione fa riferimento al principio UDL della Rappresentazione , analizzando come i docenti presentano i contenuti in formati molteplici, attraverso fonti diversificate e culturalmente sensibili, modalità sensoriali differenti e un uso preferenziale delle tecnologie.
Studente strategico e orientato agli obiettivi	La seconda riguarda il principio di Azione ed Espressione e valuta le opportunità offerte agli studenti di dimostrare l’apprendimento tramite metodi diversi, compiti pratici e strumenti per la gestione del tempo e delle attività.
Studente intenzionale e motivato	La terza è collegata al principio di Coinvolgimento e approfondisce aspetti relativi a motivazione e autoregolazione, indagando attività di riflessione guidata, definizione degli obiettivi, strumenti di autovalutazione e sistemi di feedback.

Tab. 2: Obiettivi UDL e descrizione degli item

3. La popolazione degli studenti *non traditional*: analisi preliminare dei dati

La prima fase dello studio, condotta su studenti iscritti al IV e V anno del corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis) presso l’Università del Salento, ha coinvolto un campione di 171 partecipanti (M = 7; F = 164).

I risultati della prima sezione del questionario indicano che 165 su 171 studenti (96,49%) presentavano almeno uno dei criteri socio-demografici utilizzati per definire uno studente non traditional (Tabella 3).

Bisogni Educativi Speciali (n=15)
Carriera d’atleta (n=6)
Caregiving (n=17)
Doppia frequenza (n=4)
Pendolari/fuori sede (n=149)
Età (25+ anni) (n=64)
Genitorialità (n=29)
Lavoratori (n=55)

Tabella 3. Distribuzione dei non traditional students nelle categorie

Questi dati evidenziano la presenza di un corpo studentesco che affronta specifiche sfide lungo il percorso accademico, sottolineando la necessità di una comprensione più approfondita delle loro condizioni e dei loro bisogni.

All'interno di questa popolazione emergono diversi sottogruppi significativi. Una quota consistente (149 studenti, 87,13%) è costituita da pendolari o da studenti fuori sede, condizione che incide notevolmente sull'esperienza universitaria. Gli spostamenti quotidiani o l'adattamento a una nuova situazione abitativa possono generare difficoltà nella gestione del tempo e limitare l'accesso alle risorse universitarie.

Inoltre, 55 studenti (33,92%) svolgono un'attività lavorativa durante il corso di studi, il che richiede un equilibrato bilanciamento tra impegni professionali e accademici. Un altro gruppo rilevante comprende 64 studenti (37,43%) con età superiore ai 25 anni, a indicare percorsi formativi non lineari spesso caratterizzati da interruzioni o ritardi nell'iscrizione. Tale dato assume particolare rilievo se si considera che il corso LM-85bis è un titolo professionalizzante ad alta occupabilità, e l'iscrizione tardiva o interrotta può essere connessa a difficoltà economiche, incertezze personali o alla percezione della complessità nell'impegnarsi in un percorso quinquennale impegnativo.

Inoltre, recenti modifiche legislative consentono agli studenti di iniziare l'insegnamento sostitutivo già dal terzo anno, contribuendo potenzialmente a ritardi o interruzioni nel percorso accademico. Altri sottogruppi significativi includono 29 studenti genitori (16,96%) e 17 studenti (9,94%) impegnati in attività di caregiving per familiari. Tali ruoli richiedono misure di supporto per conciliare le responsabilità accademiche con gli impegni personali e familiari, rafforzando la necessità di politiche universitarie che favoriscano la riconciliazione tra studio e vita quotidiana. Questi dati riflettono inoltre la composizione prevalentemente femminile del futuro corpo docente.

Bisogni educativi speciali (SEN) sono stati segnalati da 15 studenti (8,77%), evidenziando la richiesta di interventi personalizzati e di misure di accomodamento. Infine, un piccolo ma rilevante numero di studenti risulta atleta ($n = 6$, 3,51%) o iscritto a un percorso di doppia laurea ($n = 4$, 2,34%), entrambe condizioni che richiedono un'attenta pianificazione delle attività accademiche.

Questa analisi mette in luce una popolazione studentesca complessa e diversificata, la maggior parte della quale affronta sfide aggiuntive rispetto a un percorso accademico tradizionale. Inoltre, diversi studenti vivono ruoli e condizioni sovrapposti – definiti “studenti a ruoli multipli” – in cui convergono impegni lavorativi, familiari e accademici (Tabella 4).

Genitorialità	Lavoro		Totale
	Sì, con contratto	Sì, senza contratto	
N. di figli			
Sì, 1	5	2	7
Sì, 2	7	-	7
Sì, 3 o più	1	-	1
Totale	13	2	15

Tab. 4: Esempio di studente con ruolo multiplo: studente, lavoratore e genitore

Questa intersezione di ruoli risulta particolarmente significativa, poiché introduce una maggiore vulnerabilità nell'esperienza formativa degli studenti. La gestione di molteplici responsabilità può generare stress elevato e difficoltà organizzative, influenzando la performance accademica e la continuità del percorso di studi.

I risultati sollecitano una riflessione più ampia sulla complessità delle traiettorie di vita degli studenti universitari contemporanei. Questioni fondamentali quali il benessere e il successo accademico sono strettamente connesse alla capacità degli studenti di gestire e integrare i diversi ruoli assunti. Pertanto, la consapevolezza di questi bisogni eterogenei e sovrapposti deve orientare le pratiche didattiche universitarie. La progettazione dell'insegnamento deve sempre più mirare a rimuovere sia le barriere effettive sia quelle potenziali, garantendo l'accessibilità attraverso strategie progressive e costantemente aggiornate.

4. Didattica universitaria basata sull'UDL: percezioni degli studenti

I dati emersi dalla seconda parte del questionario, della quale qui si presenta solo una selezione di item particolarmente rilevanti, non sembrano evidenziare un orientamento diffuso verso modelli didattici flessibili e inclusivi, in grado di rispondere alla complessità e alla varietà dei bisogni della popolazione studentesca sinora analizzata.

La lezione frontale risulta il principale approccio adottato per la trasmissione dei contenuti (49,7%) (item 61). Pur essendo apprezzata dagli studenti per la costante presenza del docente, essa rimane un modello tradizionalmente trasmissivo, all'interno del quale gli studenti tendono ad assumere un ruolo passivo a causa dell'unidirezionalità del flusso informativo. In tale assetto, gli studenti che presentano particolari vulnerabilità possono incontrare maggiori difficoltà a maturare processi di apprendimento critico e riflessivo.

Item 61. I docenti, per l'erogazione delle loro lezioni o parte di esse, preferiscono la didattica frontale.
• Sempre: 25,1%
• Quasi sempre: 49,7%
• Abbastanza: 21,1%
• Qualche volta: 4,1%

Le risposte all'item 56 – “I docenti presentano i contenuti del corso attraverso diversi formati (visivi, uditivi, scritti, ecc.) per renderli accessibili a tutti gli studenti” – evidenziano una carenza di progettazione didattica flessibile e inclusiva (solo il 7% ha risposto “Sempre”), elemento essenziale non solo per accogliere la diversità presente in aula, ma anche per promuovere il coinvolgimento emotivo e cognitivo degli studenti (item 56).

Item 56. I docenti erogano i contenuti del corso in vari codici (visivi, uditivi, scritti, ecc.) per renderli accessibili a tutti gli studenti.
• Sempre: 7 %
• Quasi sempre: 9,9%
• Abbastanza: 21,6%
• Qualche volta: 42,7%
• Mai: 18,7%

Inoltre, la lezione frontale, quale formato didattico prevalente, presuppone una regolare presenza fisica, che può risultare particolarmente complessa per studenti pendolari, studenti lavoratori e caregiver. Questi ruoli comportano spesso vincoli temporali e responsabilità concorrenti, rendendo difficile mantenere una frequenza costante.

Ciò mette in evidenza le barriere che incontrano gli studenti con ruoli multipli, nei quali la sovrapposizione delle responsabilità genera sovraccarico di ruolo e richieste conflittuali. Un simile contesto richiama la necessità di approcci didattici inclusivi che offrano forme diversificate di supporto e strumenti organizzativi, in grado di aiutare gli studenti a mantenere una focalizzazione strategica sui propri obiettivi accademici. Tuttavia, i dati preliminari suggeriscono una tendenza opposta.

Oltre la metà dei rispondenti (52%) dichiara di non aver mai ricevuto dai docenti strategie o strumenti per una gestione efficace del tempo (item 72). Analogamente, il 49,1% afferma di non essere mai stato supportato attraverso risorse strutturate quali mediatori dell'apprendimento, tutor o checklist (item 69).

Item 72: I docenti forniscono strategie e strumenti per aiutarli a gestire il tempo (es. fare una pianificazione settimanale delle attività).
• Sempre: 1,2%
• Quasi sempre: 5,3%
• Abbastanza: 10,5%
• Qualche volta: 31%
• Mai: 52%
Item 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.).
• Sempre: 1,2%
• Quasi sempre: 3,5%
• Abbastanza: 11,7%
• Qualche volta: 34,5%
• Mai: 49,1%

Adattare la progettazione didattica alla diversità dei bisogni studenteschi potrebbe migliorare in modo significativo sia il coinvolgimento nelle attività di apprendimento (frequenza a lezioni ed esercitazioni, studio individuale) sia la partecipazione ad attività extracurricolari (convegni, seminari, gruppi studenteschi), particolarmente influenzate dallo status di studente *non traditional*. In particolare, il 47% dei rispondenti con ruoli multipli di studenti e caregiver segnala che la sfida accademica principale consiste nel riuscire a frequentare con regolarità lezioni ed esercitazioni, seguita dalle difficoltà nella pianificazione dello studio individuale.

Ridurre le interferenze contestuali attraverso strategie di supporto che favoriscano la concentrazione e l'interesse per l'apprendimento rappresenta un elemento chiave per promuovere la motivazione e la perseveranza nel raggiungimento degli obiettivi formativi (Murawski & Scott, 2021). Anche la motivazione, infatti, varia tra gli individui; pertanto, assumere che tutti gli studenti trovino significative le medesime attività risulta irrealistico, in assenza di proposte didattiche differenziate e diversificate.

Per quanto riguarda lo sviluppo di studenti intenzionali e motivati, lo studio indaga le dimensioni dell'autovalutazione e della riflessione metacognitiva. Le risposte all'item 70 – “I docenti forniscono agli studenti stimoli per guidare l'autoregolazione e la riflessione sul proprio processo di apprendimento” – evidenziano criticità rilevanti, con il 55,6% degli studenti che indica “Mai” (item 70).

Più incoraggianti risultano invece le risposte all'item 83 – “I docenti offrono opzioni per sostenere l'impegno e la perseveranza modulando richieste e risorse al fine di ottimizzare la sfida” (CAST, 2011). In questo caso, il 39,8% dei rispondenti seleziona “Qualche volta”, suggerendo che i docenti talvolta differenziano il livello di difficoltà dei compiti o il grado di autonomia, al fine di coinvolgere una platea più ampia di studenti (item 83).

Item 70: I docenti forniscono agli studenti domande per guidare l'autocontrollo e la riflessione sui loro processi di apprendimento (es. questionario metacognitivo).
• Sempre: 1,2%
• Quasi sempre: 3,5%
• Abbastanza: 11,7%
• Qualche volta: 28,1%
• Mai: 55,6%
Item 83: I docenti variano le domande e le risorse per ottimizzare il senso di sfida (es. differenziare il grado difficoltà o complessità, variare il grado di libertà di un'esecuzione, ecc.).
• Sempre: 1,2%
• Quasi sempre: 3,5%
• Abbastanza: 15,2%
• Qualche volta: 39,8%
• Mai: 40,4%

5. Conclusioni

L'approccio UDL possiede il potenziale di trasformare profondamente la didattica universitaria, superando quello che Freire (2005) definiva il “modello depositario” dell'educazione verso una pedagogia più critica, affettiva e centrata sugli studenti e sulle loro traiettorie di vita, al tempo stesso singolari e plurali (Curneen, 2024). In questa prospettiva, il design universale richiama l'attenzione sulla sfida posta dalla crescente presenza di *non traditional students*, che sollecita le comunità accademiche a rinnovare il valore attribuito alla persona lungo tutto il suo percorso di sviluppo. Tale rinnovamento richiede una maggiore consapevolezza, da parte dei docenti, delle differenze individuali e dei bisogni degli studenti, da tradurre in pratiche didattiche che attivino modalità diversificate di coinvolgimento, rappresentazione ed espressione.

Il profilo dello studente universitario contemporaneo è infatti mutato: se in passato l'università costituiva un'esperienza fortemente caratterizzata e relativamente esclusiva, oggi rappresenta spesso uno dei molti impegni che gli studenti devono gestire in parallelo, accanto a responsabilità personali, lavorative e familiari. Questa trasformazione si inserisce in un contesto nel quale il riconoscimento della diversità come tratto umano fondamentale (Canevaro, 2008)

consente di ridefinire come “normali” condizioni storicamente stigmatizzate (Fiorucci et al., 2025; Cumming & Rose, 2022).

I risultati delineano un quadro complesso e frammentato, in cui la popolazione studentesca si configura come un insieme eterogeneo di bisogni molteplici, ponendo le premesse per un necessario ripensamento della didattica universitaria. Sebbene il paradigma UDL offra una cornice teorica coerente per orientare tale transizione, la sua effettiva traduzione nella pratica appare ancora limitata, poiché le prassi didattiche restano in larga misura ancorate a modelli trasmissivi e a schemi formativi di natura tradizionale. La trasformazione, pur avviata, risulta ostacolata da criticità strutturali e organizzative (numero elevato di studenti, ambienti non sempre adeguati, assetti curriculari rigidi) cui si aggiunge la persistenza, nella rappresentazione dei docenti, di un impianto pedagogico consolidato e poco incline al cambiamento.

Ne emerge l'immagine di un'università culturalmente orientata all'innovazione, ma operativamente ancora trattenuta entro pratiche che ne rallentano l'adozione sistemica e coerente di un design didattico pienamente inclusivo.

Riferimenti bibliografici

- Ainscow, M. (2020). *Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. Prospects*, XLIX/3-4, pp. 123-134.
- Barrena, M., Moliner, O. (2023). *How does universal design for learning help me to learn? Students with autism spectrum disorder voices in higher education. Studies in Higher Education*, XLIX/6, pp. 899-912.
- Behling, K., Posey, A. (2023). UDL in American colleges and universities: A common pathway to success. In J.W. Madaus, L.L. Dukes III (eds.), *Handbook of higher education and disability* (pp. 392- 405). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Boysen, G.A. (2021). *Lessons (not) learned: The troubling similarities between learning styles and universal design for learning. Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, XI/2, pp. 207-221.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano: i mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Trento: Edizioni Erickson.
- Carreira, P., Lopes, A.S. (2021). *Drivers of academic pathways in higher education: Traditional vs. nontraditional students. Studies in Higher Education*, XLVI/8, pp. 1340-1355.
- CAST (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield (MA): CAST. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org/>
- CASP – Critical Appraisal Skills Programme (2018). Retrieved from: <https://casp-uk.net/>
- 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*, IX/22, pp. 1224-1238.
- Creaven, A.M. (2024). *Considering the sensory and social needs of disabled students in higher education: A call to return to the roots of universal design. Policy Futures in Education*, XXIII/1, pp. 259-266.
- 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*, XLIX/5, pp. 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*, XVI/2.
- Dolmage, J. (2015). *Universal design: Places to start. Disability Studies Quarterly*, XXXV/2, pp. 1- 10.
- Fiorucci, A., Pinnelli, S., Bevilacqua, A., Baccassino, F. (2025). L'Universal Design for Learning nell'Higher Education: un modello di sviluppo per una didattica universitaria e inclusiva. Il progetto Dante-U. In B. De Angelis (ed.), *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, realtà e virtuale* (pp. 46-54). Roma: Roma TrE-Press.
- Fovet, F. (2021). *Developing an ecological approach to the strategic implementation of UDL in higher education. Journal of Education and Learning*, XI/4, pp. 27-30.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (2nd ed.). New York: Siglo XXI.

- Gadsden, A.D., Goegan, L.D. (2023). *Informing inclusive practice in post-secondary environments: Perspectives of post-secondary instructors with learning disabilities. The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, XIV/2, pp. 1-18.
- Gegenfurtner, A., Schwab, N., Ebner, C. (2018). "There's no need to drive from A to B": Exploring the lived experience of students and lecturers with digital learning in higher education. *Bavarian Journal of Applied Sciences*, IV/3, pp. 10-22.
- Hromalik, C.C., Myhill, W.N., Ohrazda, C.A., Carr, N.R., Zumbuhl, S.A. (2024). *Increasing universal design for learning knowledge and application at a community college: The universal design for learning academy. International Journal of Inclusive Education*, XXVIII/3, pp. 247-262.
- Lindner, K.T., Schwab, S. (2020). *Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. International Journal of Inclusive Education*, pp. 1-21.
- Makuve, N. (2024). *Contemporary issues in higher education: Diversity, inclusion, management and governance. African Journal of Education Practice*, XI/1, pp. 56-65.
- Murawski, W.W., Scott, K.L. (eds.) (2021). *Universal Design for Learning in pratica: strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*. Trento: Erickson.
- Murphy, M.P. (2021). *Belief without evidence? A policy research note on Universal Design for Learning. Policy Futures in Education*, XIX/1, pp. 7-12.
- Oliveira, M.L.B., Santos, J.A., Oliveira, C.I.P., Monteiro, C.M.B., Bezerra, I.M.P. (2024). *Teaching learning process in the undergraduate nursing course: Training in the perspective of health promotion from the point of view of Paulo Freire. Journal of Human Growth and Development*, XXXIV/3, pp. 508-517.
- Schuetze, H.G., Slowey, M. (2002). *Participation and exclusion: A comparative analysis of non traditional students and lifelong learners. Higher Education*, XLIV/3, pp. 309-327.
- Stentiford, J., Koutsouris, G. (2021). *What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. Studies in Higher Education*, XLVI/11, pp. 2245-2261.