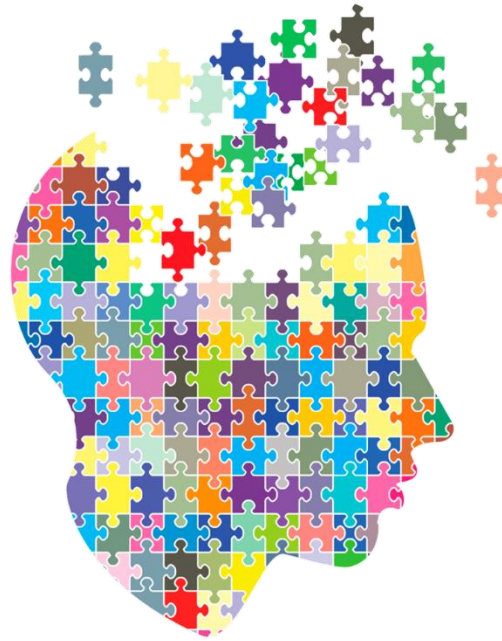




Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

Ref. 2019-1- ES 01 KA203  
065823



# TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

## RAPPORTO DI ANALISI: LA DISABILITÀ INTELLETTIVA IN EUROPA

Gennaio, 2021



POLIBIENESTAR  
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



UNIVERSITÀ  
DELLA CALABRIA





## Contenuto

Introduzione .....	3
Disabilità intellettuali in Europa .....	4
Belgio.....	4
Disabilità intellettiva nell'istruzione fiamminga .....	4
Risultati dei questionari in Belgio (Fiandre) .....	7
Italia .....	10
Legislazione sulla Disabilità intellettiva nell'istruzione superiore e nell'università .....	10
Corsi di formazione per studenti e docenti relativi alla disabilità intellettiva .....	10
Profilo dei docenti frequenteranno il corso .....	11
Risultati del questionario .....	13
Portogallo .....	18
Quadro normativo per l'educazione inclusiva nell'istruzione post-secondaria in Portogallo e analisi dei dati dell'indagine .....	18
Analisi dei dati del questionario.....	22
Serbia .....	28
Stato dell'arte sulle disabilità intellettive .....	28
Risultati del questionario .....	29
Spain.....	31
Inclusione di studenti con disabilità intellettiva nelle università spagnole .....	31
Situazione legislative in Spagna.....	32
Docenti universitari e disabilità intellettive .....	33
Risultati generali in Europa .....	37
Considerazioni finali .....	40
Riferimenti bibliografici .....	42



## Introduzione

Questo documento raccoglie i risultati dell'analisi del quadro d'insieme del progetto Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities (TUT4IND), che sarà implementato dal 2019 al 2022.

A questo fine, cinque paesi europei hanno analizzato come la disabilità intellettiva sia presente nel livello di istruzione superiore in questo continente attraverso una revisione bibliografica e un questionario dal titolo "Bisogni formativi dei docenti universitari sulle risorse educative per gli studenti con disabilità intellettiva". Questo questionario è stato creato e distribuito all'interno della prima fase del progetto TUT4IND, al fine di raccogliere le percezioni dei professionisti su quali abilità ritengono importante acquisire per insegnare alle persone con disabilità intellettiva. Pertanto, i membri del progetto hanno raccolto 1.009 risposte nei cinque paesi coinvolti: Belgio, Italia, Portogallo, Serbia e Spagna.



*Il sostegno della Commissione Europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti, che riflettono solo le opinioni degli autori. La Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute.*



## Disabilità intellettuali in Europa

### Belgio

#### Disabilità intellettiva nell'istruzione fiamminga

Nella ricerca di un'istruzione inclusiva, le Fiandre non sono in ritardo. Ciò è in parte dovuto al fatto che il Belgio ha ratificato vari trattati, tra cui la Dichiarazione di Salamanca, la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità. Questo non solo ha portato alla creazione del "M-Decree in primary and secondary education" nel 2014, ma anche allo sviluppo del "Codex for Higher Education" nel 2013 e del "Support model for Higher Education" nel 2017.

#### Istruzione primaria e secondaria

Il "M-Decree in primary and secondary education" è entrato in vigore nel 2014 e ha fissato che il punto di partenza deve essere il più possibile nell'istruzione ordinaria (Onderwijs Vlaanderen, z.d.). È diritto degli studenti con disabilità iscriversi all'istruzione ordinaria e, se necessario, deve essere fornito loro un sostegno appropriato oppure può essere creato un programma individuale. Solo quando queste possibilità e il sostegno nell'istruzione regolare sono insufficienti, resta la possibilità di iscriversi all'istruzione speciale.

Nell'istruzione speciale, gli studenti sono suddivisi in diverse tipologie in base alle loro esigenze:

- Tipo 1 "offerta di base": combinazione di bambini con lievi disabilità intellettive e bambini con gravi disabilità di apprendimento;
- Tipo 2: per bambini con disabilità intellettiva moderata o grave;
- Tipo 3: alunni con gravi problemi emotivi e / o comportamentali;
- Tipo 4: bambini con disabilità fisiche, compresi i disabili motori;
- Tipo 5: per bambini malati ricoverati o ricoverati per motivi medici in un centro di prevenzione;
- Tipo 6: per gli alunni ipovedenti;
- Tipo 7: bambini con disabilità uditiva o disturbi della parola o del linguaggio;
- Tipo 9: bambini con disturbo dello spettro autistico.

Una condizione importante in Belgio è che le scuole devono essere in grado di dimostrare di aver sempre fornito la massima quantità di assistenza e sostegno. Per avere accesso all'istruzione speciale, è richiesta una relazione dal Center for Student Counseling (CLB) dopo un esame multidisciplinare.

## Istruzione superiore

Il modello di sostegno per l'istruzione superiore afferma chiaramente che è responsabilità delle università e dei college di istruzione superiore garantire che gli studenti con disabilità (SWD) possano essere inclusi nell'istruzione superiore e che questi debbano organizzare il supporto necessario per tali studenti. Il "Codex for Higher Education" definisce SWD quegli "studenti con disabilità fisiche, mentali o sensoriali a lungo termine, che nel contesto possono trovarsi a interagire con varie barriere che impediscono loro di partecipare pienamente, efficacemente e in condizioni di parità con gli altri studenti dell'istruzione superiore" (Art. II. 276 §3). Inoltre, il Codex menziona l'importanza di trattare gli studenti con disabilità come gli studenti senza disabilità. Tuttavia, nel caso in cui uno SWD necessiti di supporto aggiuntivo, dovrebbe essere in grado di ottenere questo supporto adeguato sotto il termine di "accomodamenti ragionevoli" al fine di avere le stesse opportunità educative dei loro coetanei. Un accomodamento è definito come "una misura concreta, di natura materiale o immateriale, che neutralizza l'influenza limitante di un ambiente inappropriato sulla partecipazione di una persona con disabilità. L'adeguamento che non impone un onere sproporzionato è considerato ragionevole adeguamento" (art. II.276., §3). È responsabilità dello studente adottare le misure necessarie e contattare i punti studenti dell'istituto di istruzione superiore, al fine di ottenere il supporto necessario e possibili accomodamenti ragionevoli (Codex Hoger Onderwijs, z.d.). Purtroppo, la ricerca ha rivelato che troppo spesso le procedure per ottenere accomodamenti ragionevoli e il supporto necessario sono ancora troppo complesse, non trasparenti e richiedono un grande sforzo da parte degli studenti (Emmers et al., 2015).

Come conseguenza di questo orientamento verso un'istruzione superiore inclusiva, il numero di SWD nell'istruzione superiore fiamminga è in aumento (Cnockaert et al., 2010; Emmers et al., 2015). Tuttavia, quando prendiamo in considerazione gli studenti con disabilità intellettiva, notiamo che sono ancora poco presenti nell'istruzione superiore (Cnockaert et al., 2010; Emmers et al., 2015). In effetti, essi devono maggiori difficoltà in confronto agli altri studenti. Una prima possibile spiegazione può essere legata al fatto che esiste una chiara differenza nel quadro giuridico per includere gli studenti con disabilità intellettive nell'istruzione primaria, secondaria e superiore. Mentre per l'istruzione primaria e secondaria esistono linee guida e opportunità sia nell'istruzione regolare che in quella speciale per studenti con DI (disabilità intellettiva), quasi nessuna linea guida è presente nell'istruzione superiore per questo gruppo di studenti. Ciò diventa chiaro quando si esaminano le categorie utilizzate dal Consiglio fiammingo per l'educazione per classificare SWD: disabilità motoria, disabilità uditiva, disabilità visiva, disabilità dell'apprendimento, malattia cronica, disabilità psichiatrica, altre e molteplici

disabilità (VLOR, z.d.). Quando si esaminano più da vicino queste categorie, è sorprendente notare che gli studenti con disabilità intellettiva non siano inclusi e quindi è una conseguenza logica che questi studenti non siano quasi presenti nell'istruzione superiore. Non solo l'assenza di una politica e di pratiche inclusive per gli studenti con DI è in conflitto con gli obiettivi delle Fiandre di raggiungere un'istruzione inclusiva a tutti i livelli di istruzione, ma limita anche le possibilità per gli studenti stessi. Dopo tutto, diversi studi hanno dimostrato l'importanza e gli effetti positivi dei programmi post-secondari per studenti con DI, a livello di sviluppo sociale e personale (Hughson et al., 2006) e persino per facilitare opportunità di lavoro (Migliore et al., 2009).

### Bisogni speciali e formazione degli insegnanti

Per diventare un insegnante, si possono seguire sia corsi di laurea (graduate), sia corsi di laurea Bachelor (laurea di primo livello italiana) o Master (laurea magistrale italiana), che offrono la possibilità di insegnare in diversi contesti educativi:

- Corso di laurea (graduate) per insegnare nella scuola secondaria
- Corso di laurea Bachelor per insegnanti dell'istruzione pre-primaria (programma di base o percorso abbreviato)
- Corso di laurea Bachelor per insegnare nella scuola primaria (programma di base o percorso abbreviato)
- Corso di laurea Bachelor per insegnare nell'istruzione secondaria 2 materie (programma di base o percorso abbreviato)
- Master (programma di base o percorso abbreviato)
- Master per le materie artistiche (programma di base o percorso abbreviato)

Dopo aver completato questo percorso formativo per insegnanti, si ottiene un diploma universitario (laurea, bachelor o master) che abilita all'insegnamento. A questi diplomi corrisponde uno specifico livello nel quadro fiammingo delle qualifiche (VKS). Le qualifiche descrivono ciò che bisogna sapere (conoscenze) ed essere in grado (capacità) di fare per esercitare una professione, per accedere a un corso di formazione o per prendere parte alla vita sociale. Nel quadro fiammingo delle qualifiche, le qualifiche sono raggruppate in otto livelli, dall'istruzione primaria all'università.

Notiamo che questa rassegna dei percorsi universitari che consentono l'accesso all'insegnamento non contiene alcun esplicito riferimento all'insegnamento agli studenti con disabilità. Per specializzarsi in questo settore, si può seguire un programma supplementare (un bachelor dopo un bachelor): un *ba-na-ba* in educazione ai bisogni speciali o un *ba-na-ba* in "in broadening care and

remedial learning". Con questo programma, i partecipanti optano per una specializzazione come insegnante, coach o figura di supporto di alunni con bisogni specifici in contesti di educazione speciale e regolare.

Per insegnare nelle università fiamminghe non è obbligatorio possedere una laurea specifica per l'insegnamento. Tuttavia, è necessario aver ottenuto una laurea di primo livello (college universitari) o un master (università). Sia i collegi universitari sia le università sono inoltre liberi di decidere su una serie di questioni inerenti al reclutamento del personale docente, per esempio: possono richiedere un certificato di competenza pedagogica, un certo numero di anni di esperienza professionale o specializzazioni aggiuntive. Poiché agli insegnanti universitari non è richiesta alcuna laurea specifica per insegnare, è quindi plausibile che possano sentirsi non adeguatamente attrezzati per insegnare a studenti con disabilità. In effetti, gli studi hanno dimostrato che spesso gli insegnanti non si sentono abbastanza preparati per o capaci (bassa autoefficacia) di sostenere SWD e sovente non sanno di che tipo di supporto questi studenti hanno bisogno (Alquraini, 2012; Hart, 2006). Un'altra conseguenza del fatto di non dover ottenere un titolo di studio specifico per l'insegnamento è che la categoria dei professori universitari è alquanto eterogenea. Gli insegnanti hanno profili diversi e quindi diverse conoscenze, abilità e competenze. È quindi necessario fornire a questo gruppo eterogeneo di professori le medesime conoscenze e competenze per quanto riguarda l'insegnamento a studenti con disabilità al fine di promuoverne l'inclusione.

### Risultati dei questionari in Belgio (Fiandre)

Nelle Fiandre sono pervenute in totale 128 risposte. Una panoramica delle caratteristiche descrittive relative all'avere contatti con persone con DI, alla formazione specifica per insegnare a persone con DI, all'avere esperienza nell'insegnamento a persone con DI e al livello di istruzione, è riportata nella tabella 1.

	Contatti		Formazione specifica		Esperienza d'insegnamento		Contatti			
	Sì	No	Sì	No	Sì	No	Laurea	Bachelor	Master	PhD
n	53	72	12	116	28	100	1	18	92	17
%	41,5	58,6	9,4	90,6	21,9	78,1	0,8	14,1	71,9	13,3

Tabella 1. Caratteristiche degli intervistati fiamminghi, relative alle variabili 'contatti', 'formazione specifica', 'esperienza di insegnamento' e 'livello di istruzione'.

Al fine di valutare se vi sia una correlazione tra le informazioni rilevate nelle sezioni 2 e 3 (importanza attribuita dai rispondenti alla formazione trasversale, alle metodologie e alla didattica inclusiva, alla formazione specifica, grado di soddisfazione per le proprie competenze e formazione personale) e l'quelle rilevate nella sezione 1 (avere dei contatti con persone con DI, formazione specifica per insegnare a persone con DI, avere esperienza nell'insegnamento a persone con DI e livello di istruzione), sono state condotte quattro ANOVA a una via (una variabile indipendente). Il livello di significatività è stato fissato a  $p \leq 0.05$ .

Quattro ANOVA a una via sono state condotte per confrontare l'importanza della formazione trasversale, l'importanza della didattica e delle metodologie inclusive, l'importanza della formazione specifica e la soddisfazione per le proprie competenze e la formazione personale tra le persone a seconda del fatto che **abbiano avuto precedentemente contatti** con persone con disabilità intellettiva (Sì o no). Solo una differenza significativa è stata rilevata tra i gruppi in riferimento al **grado di soddisfazione** per le proprie competenze e la propria formazione personale ( $F(1,126) = 11,974, p = 0,001$ ). Le persone che hanno riferito di aver avuto in precedenza contatti con persone con disabilità intellettiva, hanno mostrato una maggiore soddisfazione per le proprie competenze e formazione personale.

Quattro ANOVA a una via sono state condotte per confrontare l'importanza della formazione trasversale, l'importanza della didattica e delle metodologie inclusive, l'importanza della formazione specifica e la soddisfazione per le proprie competenze e la formazione personale tra le persone in funzione dell'**aver ricevuto una formazione specifica per insegnare** alle persone con disabilità intellettiva (Sì o no). Solo una differenza significativa è stata rilevata tra i gruppi in riferimento al **grado di soddisfazione** per le proprie competenze e la propria formazione personale ( $F(1,126) = 6.192, p = 0.014$ ). Le persone che hanno riferito di aver ricevuto una formazione specifica per insegnare alle persone con DI, hanno mostrato una maggiore soddisfazione per le proprie competenze e formazione personale.

Quattro ANOVA a una via sono state condotte per confrontare l'importanza della formazione trasversale, l'importanza della didattica e delle metodologie inclusive, l'importanza della formazione specifica e la soddisfazione per le proprie competenze e la formazione personale tra le persone a seconda del fatto che **abbiano avuto esperienze d'insegnamento a studenti con DI** (Yes or no). Solo una differenza significativa è stata rilevata tra i gruppi in riferimento al **grado di soddisfazione** per le proprie competenze e la propria formazione personale ( $F(1,126) = 7.629, p = 0.007$ ). Le persone che hanno riferito di aver insegnato alle persone con DI, hanno mostrato una maggiore soddisfazione per le proprie competenze e formazione personale.

Sono state condotte quattro ANOVA a una via per confrontare l'importanza della formazione trasversale, l'importanza della didattica e delle metodologie





inclusive, l'importanza della formazione specifica e la soddisfazione per le proprie competenze e la formazione personale tra le persone in funzione del **livello di istruzione** degli intervistati (laurea, bachelor, master, dottorato). **Non sono state rilevate differenze significative** tra i diversi gruppi.

## Italia

### Legislazione sulla Disabilità intellettuale nell'istruzione superiore e nell'università

In aggiunta a quanto già detto nel rapporto di aprile 2020, i principali provvedimenti normativi a favore degli studenti con disabilità in ambito universitario dalle leggi 104/92 e 17/99. A queste va aggiunta la legge 170/2010 relativa ai disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico".

Più dettagliatamente, agli studenti disabili iscritti all'università sono garantiti sussidi tecnici e didattici specifici, nonché il supporto di appositi servizi di tutorato specializzato, istituiti dalle università.

Inoltre, le Istituzioni e le università statali possono prevedere autonomamente la concessione di esoneri totali o parziali dalla tassa di iscrizione e dai contributi universitari.

L'università di Urbino sta predisponendo un Corso di Formazione per interpreti della Lingua Italiana dei Segni ed uno sulla didattica inclusiva per i Tutor. A questo si aggiungeranno le iniziative che derivano dal presente progetto di ricerca (TUT4IND).

Sono state, inoltre, strutturate due aule studio dotate di specifiche strumentazioni per lo studio e la digitalizzazione di libri di testo per studenti con varie disabilità.

### Corsi di formazione per studenti e docenti relativi alla disabilità intellettuale

La Legge italiana prevede che l'iscrizione a corsi universitari è consentita a tutti gli studenti in possesso di diploma quinquennale di scuola superiore. Per gli studenti con DI nell'istruzione superiore può essere seguito uno dei seguenti due percorsi in relazione alle sue potenzialità:

- *Personalizzato*, che prevede di seguire la progettazione didattica della classe con alcune personalizzazioni, in modo che lo studente con ID possa arrivare a un livello basilare (ad obiettivi minimi) del programma. La valutazione finale viene effettuata con stesse verifiche degli altri studenti o con prove equipollenti. In questo caso lo studente acquisisce il diploma che permette l'iscrizione all'Università;
- *differenziato*, con lo studente con DI segue un percorso didattico del tutto differente come obiettivi a quello dei compagni, con verifiche diverse. In questo caso acquisisce un attestato che non permette l'iscrizione all'Università.

Quindi, non tutti gli studenti con DI possono iscriversi all'Università e per quelli che si iscrivono non sono previsti corsi particolari, ma solo aiuti per frequentare l'Università come tutti gli altri studenti.

Questa situazione particolare dell'Italia deriva dalla scelta a tutti i livelli --- dalla scuola dell'infanzia all'università --- di prevedere un percorso per gli studenti con disabilità nelle stesse classi dei coetanei a sviluppo tipico.

Alla luce della situazione descritta, gli studenti con DI iscritti all'Università sono in numero molto ridotto in confronto a quello degli studenti che frequentano il percorso dell'istruzione superiore. Tutto questo comporta una formazione non adeguata dei docenti universitari per affrontare le esigenze degli studenti con ID, per quanto riguarda la conoscenza delle modalità di apprendimento di questi studenti, le strategie da adottare per facilitarlo e l'approccio più adeguato da tenere per stabilire comunicazioni significative.

I docenti universitari sono poco preparati ad affrontare queste situazioni e non appaiono molto disponibili a modificare il proprio insegnamento per rispondere alle esigenze degli studenti con ID. La convinzione è quella che, una volta entrati all'Università, tutti debbano imparare nello stesso modo. Per questo motivo appare fondamentale predisporre un percorso formativo e delle specifiche linee guida che possano dare un supporto qualunque sia la disciplina insegnata.

Inoltre, per fare in modo che l'esperienza universitaria dello studente risulti significativa, è necessario preparare tutta l'organizzazione accademica al fine di prevedere particolari accorgimenti circa la modalità di accoglienza e la futura permanenza dello studente in ambiente accademico. Si tratta di rimuovere delle barriere o almeno attenuarne l'impatto e mettere in atto azioni di facilitazione, che aumentino l'accessibilità e la fruibilità degli insegnamenti accademici.

Va anche costruito un percorso parallelo di valutazione delle competenze degli studenti con ID e una formazione specifica per un orientamento lavorativo, in modo che una eventuale interruzione del percorso universitario prima del conseguimento del titolo possa comunque portare alla possibilità di assumere un ruolo lavorativo dopo aver svolto un periodo di vita inclusiva all'Università.

### [Profilo dei docenti frequenteranno il corso](#)

Come detto al punto precedente, per i docenti universitari italiani è necessario predisporre una formazione che va indirizzata ad acquisire specifiche competenze dal punto di vista personale e professionale, allo scopo di promuovere un profilo di



docente inclusivo secondo le indicazioni della Commissione europea (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, *Profile of Inclusive Teachers*. <https://www.european-agency.org/projects/te4i/profile-inclusive-teachers>).

Dal punto di vista personale è necessario perseguire i seguenti obiettivi:

- Saper valutare la diversità degli studenti, considerando la differenza come una risorsa e una ricchezza;
- Sostenere gli studenti, avendo alte aspettative sul successo accademico per ogni studente;
- Lavorare con gli altri, nel senso che deve stabilire collaborazioni proficue con colleghi, specialisti e tutor;
- Migliorare la capacità di affrontare positivamente dei problemi e assumere decisioni pertinenti (*problem solving* e *decision making*);
- Potenziare l'autocontrollo per affrontare contesti potenzialmente stressanti mantenendo la qualità delle relazioni.

Dal punto di vista professionale vanno perseguiti i seguenti obiettivi:

- Conoscenza e utilizzo delle strategie evidence-based per favorire l'apprendimento di studenti con ID. Fra queste sono da segnalare quelle di derivazione cognitivo-comportamentali, basate su un modellamento guidato con scomposizione in passi gradualmente e frequente feedback, focalizzati su informazioni rilevanti e prive di elementi distrattivi. Importanti sono anche le strategie collaborative come il cooperative learning e peer tutoring e le strategie metacognitive e di potenziamento del metodo di studio. Va messa in risalto anche l'utilità di strategie più tradizionali come l'istruzione diretta, cioè un insegnamento esplicito e sistematico da parte del docente, basato su lezioni pianificate, valutazioni frequenti e feedback mirati;
- Capacità del docente di adattare propria disciplina per rispondere alle particolari esigenze degli studenti con ID. Si tratta di dividere il corso in parti ben definite con valutazioni formative al termine di ognuna; fornire allo studente contenuti in anticipo perché possa organizzare i suoi processi comprensivi; adattare e organizzare i contenuti secondo i principi dell'UDL.

Fra le attività che possono essere previste per perseguire gli obiettivi formativi indicati sopra si segnalano:

- Realizzazione di video lezioni nelle quali sono trattate le difficoltà specifiche di apprendimento che incontrano gli studenti con ID;



- Raccolta di testi con biografie di persone con ID che evidenzino anche le condizioni affettivo-emozionali connesse al periodo dell'adolescenza;
- Raccolta di esemplificazioni di utilizzo di strategie per facilitare apprendimenti disponibili in rete;
- Raccolta di video conferenze sulle competenze personali, che possono impattare anche sulla professione del docente superiore e universitario. Ci si riferisce alla capacità di affrontare problemi e assumere decisioni pertinenti, migliorare l'autocontrollo, affrontare contesti potenzialmente stressanti mantenendo la qualità delle relazioni.

Si prevede di favorire la frequenza del corso nella sua fase sperimentale ai seguenti docenti:

- Docenti universitari strutturati e a contratto che insegnano discipline diverse, afferenti soprattutto a corsi di laurea di tipo umanistico che risultano maggiormente frequentati da studenti con ID;
- Docenti che curano le attività laboratoriali collegate ai diversi insegnamenti universitari;
- Docenti che seguono il tirocinio degli studenti universitari presso istituzioni professionali.

### Risultati del questionario

#### Campione

Il campione di studio è composto da 253 docenti universitari italiani (M anni 50,4 SD = 9,83) 47, 82% maschi, 51,38% femmine e 2 (0,8%) non specificata, età media di esperienza nell'insegnamento universitario 17,28 anni (SD = 9,09). Per quanto riguarda il ruolo accademico, il 60% degli intervistati sono professori ordinari e associati, il 33% sono professori assistenti, 2% professori a contratto, 3% dottorandi e 2% assegnisti di ricerca. Di loro, il 46% insegna discipline tecnico scientifiche e il 54% discipline umanistico-sociali. La maggior parte (98%) insegna in un'università pubblica, mentre il 2% in una privata; Il 14% dei partecipanti insegna in un'università del Nord Italia, il 47% del Sud e il 39% del Centro.

#### Risultati

Esaminando le risposte fornite nella prima sezione del questionario, "General information", si osserva che l'83% del campione dichiara di non aver mai ricevuto una formazione specifica per insegnare agli studenti con disabilità intellettiva. Del restante 17%, il 3% ha ricevuto la formazione specifica dalla propria università, il 9% da un istituto pubblico e il 5% da un istituto privato. Tuttavia, alla domanda "Hai mai insegnato a persone con disabilità intellettiva?", il 50% del campione ha riportato

una risposta affermativa. Di questi, il 41% dichiara di aver insegnato a persone con disabilità intellettiva in ambito universitario, il 7% in ambito non universitario e il 2% sia in ambito universitario che non universitario. Inoltre, alla domanda "Sei abituato a trattare con persone con disabilità intellettiva?" il 42% ha risposto "no", il 5% "Sì, nell'ambiente familiare", il 25% "Sì, nell'ambiente di lavoro", il 14% "Sì, nel lavoro e in altri ambienti", il 2% "Sì, nel lavoro e in famiglia ambiente"; 1% "Sì, nel lavoro, in famiglia e in altri ambienti", 11% "Sì, in altri ambienti". Per quanto riguarda la domanda "La tua istituzione (università) include supporti (formazione, consulenza) per insegnanti con studenti con disabilità intellettiva?" il 39% ha risposto "Non lo so", il 29% "no" e il 32% "sì". Inoltre, la maggior parte del campione (91%) afferma che la formazione sulle disabilità intellettive potrebbe essere importante per migliorare la propria attività didattica ("Pensi che questo tipo di formazione sia importante per la tua professionalità?"). Per quanto riguarda la domanda "La tua istituzione (università) include qualsiasi tipo di servizio di assistenza alle persone con disabilità intellettiva?" il 76% ha risposto "sì", il 5% "no" e il 19% "non lo so". Alla domanda "Pensi che le persone con ID possano frequentare corsi di laurea universitaria con scarso sostegno?" il 91% ha risposto "sì". Questo risultato trova conferma nella voce "Pensi che potrebbe essere utile istituire un corso universitario ad hoc per persone con ID?", dove il 65% ha risposto "sì".

Per quanto riguarda la seconda parte del questionario, "Cross training formation" (Figura 1), la maggior parte del campione riconosce l'importanza dei contenuti di questa sezione nella formazione dei docenti universitari sulle disabilità intellettive (ID), i punteggi medi sono, infatti, tra 4,31 e 3,88:

- Item 1 "Conoscenza della disabilità intellettiva (sviluppo evolutivo, caratteristiche specifiche, ecc.)" ( $M = 4,16$   $DS = 0,95$ );
- item 2 "Condizioni speciali e informazioni sul processo di apprendimento dell'ID" ( $M = 4,31$   $SD = 0,93$ );
- item 3 "Condizioni speciali e informazioni sul processo di apprendimento dell'ID" ( $M = 3,88$   $SD = 1,18$ );
- item 4 "Strumenti e tecniche di motivazione" ( $M = 4,09$   $SD = 1,06$ );
- Item 5 "Condotte rischiose capacità di intervento" ( $M = 3,95$   $SD = 1,12$ );
- item 6 "Gestione della diversità" ( $M = 3,81$   $SD = 1,13$ );
- item 7 "Principi per un'istruzione inclusiva" ( $M = 4,10$   $SD = 1,08$ );
- item 8 "Progetti esistenziali per migliorare la qualità della vita delle persone con ID" ( $M = 4,13$   $SD = 1,05$ ).

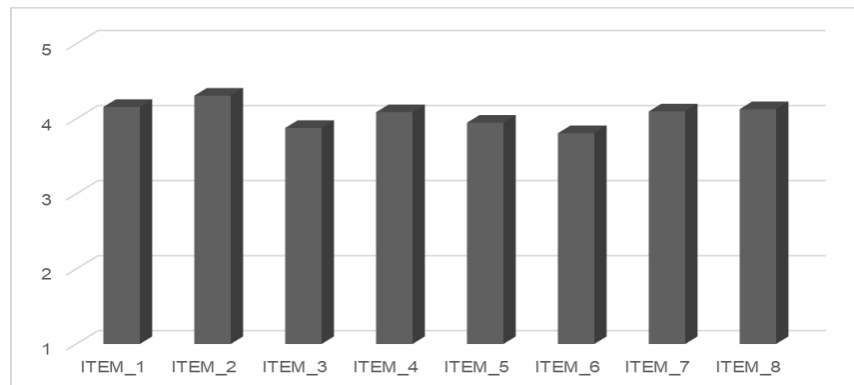


Figura 1. Media delle risposte su "Cross-training formation".

Analizzando le risposte fornite nella sezione del questionario **"Inclusive methodology and didactics"**, emerge una risposta comune sull'importanza di ricevere formazione sulle diverse strategie di insegnamento inclusivo.

- Item 9 "Adattamenti curriculari e programmazione" ( $M = 3,70$   $SD = 1,24$ );
- Item 10 "Tipi di supporto (numero di insegnanti, servizi, strumenti, tecniche, ecc.)" ( $M = 4,21$   $SD = 0,95$ );
- Item 11 "Universal Design for Learning (UDL)" ( $M = 3,75$   $SD = 1,13$ );
- Item 12 "Apprendimento cooperativo" ( $M = 3,90$   $SD = 1,04$ );
- Item 13 "Apprendimento basato sul progetto" ( $M = 3,83$   $SD = 1,05$ );
- Item 14 "Studio dei casi" ( $M = 3,76$   $SD = 1,11$ );
- Item 15 "Apprendimento basato sui problemi" ( $M = 3,92$   $SD = 1,09$ );
- Item 16 "Gamification e altre metodologie attive" ( $M = 3,67$   $SD = 1,13$ );
- Item 17 "Strumenti e tecniche di comunicazione aumentativa e alternativa" ( $M = 3,92$   $SD = 1,03$ );
- Item 18 "Strumenti e tecniche di comunicazione (parlare / scrivere)" ( $M = 4,08$   $SD = 0,94$ );
- Item 19 "Strumenti e tecniche di supporto e miglioramento" ( $M = 3,90$   $SD = 1,03$ );
- Item 20 "Strumenti e tecniche di gestione e dinamizzazione dei gruppi" ( $M = 3,85$   $SD = 1,12$ );
- Item 21 "App tecnologiche come risorse didattiche (blog, forum, social network, spazi virtuali, ecc...)" ( $M = 3,68$   $SD = 1,13$ );
- Item 22 "Interazione con famiglie e professionisti legati agli studenti" ( $M = 3,92$   $SD = 1,13$ ).

Anche per gli Item della sezione "Specific formation" la maggior parte dei docenti riconosce l'importanza dei contenuti indicati nella formazione del personale docente. Di seguito sono riportati gli Item di questa parte e il loro punteggio medio:

- Item 23 "Intelligenza emotiva" ( $M = 3,97$   $SD = 1,04$ );
- Item 24 "Orientamento professionale" ( $M = 3,98$   $SD = 0,99$ );
- Item 25 "Sviluppo delle capacità sociali" ( $M = 4,21$   $DS = 0,92$ );
- Item 26 "Economia di base (gestione dei profitti e delle risorse personali)" ( $M = 3,53$   $SD = 1,17$ );
- Item 27 "Risoluzione dei conflitti nella vita quotidiana" ( $M = 3,89$   $SD = 1,11$ );
- Item 28 "Cittadinanza attiva" ( $M = 3,89$   $SD = 1,17$ );
- Item 29 "Informatica (competenze sugli strumenti digitali)" ( $M = 4,11$   $SD = 0,97$ );
- Item 30 "Strategie di studio (specialmente per studenti con ID)" ( $M = 4,32$   $SD = 0,87$ ).

Nell'analisi delle risposte fornite nell'ultima sezione del questionario, "Competencies and personal formation", in cui il soggetto indica il suo grado di accordo / soddisfazione (da 1 = per niente a 5 = molto) con la sua situazione attuale, osserviamo alla domanda "Pensi che la tua attuale formazione sia adeguata ai bisogni educativi speciali incontrati?" che il 60,1% ha un punteggio compreso tra 1 e 2, il 24,1% ha un punteggio di 3, il 10,7% un punteggio di 4 e il 5,1% un punteggio di 5 ( $M = 2,32$   $SD = 1,15$ ). Riguardo alla domanda "Hai tempo a sufficienza per allenare le tue capacità di educazione inclusiva per le persone con disabilità intellettiva?" il 15% fornisce un punteggio di 1, il 30,4% ha un punteggio di 2, il 33,6% un punteggio di 3 e il 20,9% un punteggio compreso tra 4 e 5 ( $M = 2,66$   $SD = 1,08$ ). Nella domanda sulla valutazione dell'inclusione in ambito universitario "Sai come è presente l'inclusione nelle leggi nazionali e universitarie?" il 41,5% dà un punteggio compreso tra 1 e 2, il 23,3% un punteggio di 3, il 17% un punteggio di 4 e il 18,2% un punteggio di 5 ( $M = 2,91$   $SD = 1,39$ ).

Inoltre, per quanto riguarda le competenze necessarie per insegnare alle persone con disabilità, alla domanda "Hai conoscenze e abilità specifiche sufficienti per insegnare alle persone con disabilità intellettiva?" il 51,4% attribuisce un punteggio compreso tra 1 e 2, il 26,1% un punteggio di 3, il 16,6% un punteggio di 4 e il 5,9% un punteggio di 5 ( $M = 2,54$   $SD = 1,19$ ). Questi dati sono confermati nell'articolo 36 "Pensi di essere in grado di adattare i materiali e le strutture per le persone con disabilità intellettiva?" (45,08% di punteggio compreso tra 1 e 2, 28% di punteggio pari a 3, 15,4% di punteggio di 4, 10,7% di punteggio di 5,  $M = 2,68$   $SD =$



1,27) e 37 "Hai una conoscenza sufficiente di metodologie e strategie di apprendimento adattarsi alle persone con disabilità intellettiva?" (54,9% punteggio compreso tra 1 e 2, 23,3% punteggio 3, 14,2% punteggio 4 e 7,5% punteggio 5,  $M = 2,49$   $SD = 1,22$ ). Analizzando le risposte fornite alla domanda "Hai capacità di comunicazione sufficienti per insegnare alle persone con disabilità intellettive?" il 38,7% ha riportato un punteggio compreso tra 1 e 2, il 27,7% un punteggio di 3, il 22,5% un punteggio di 4 e l'11,1% un punteggio di 5 ( $M = 2,92$   $SD = 1,21$ ).

QUESTIONE		M	SD
31.	Ritieni che la tua attuale formazione sia adeguata ai bisogni educativi speciali incontrati?	2,32	1,15
32.	Hai abbastanza tempo per potenziare le tue abilità di educazione inclusiva per le persone con disabilità intellettive?	2,66	1,08
33.	Sai come è presente l'inclusione nelle leggi nazionali e universitarie?	2,91	1,39
34.	Hai conoscenze e abilità specifiche sufficienti per insegnare alle persone con disabilità intellettive?	2,54	1,19
35.	Hai abbastanza capacità di comunicazione per insegnare alle persone con disabilità intellettive?	2,92	1,21
36.	Pensi di essere in grado di adattare i materiali e le strutture per le persone con disabilità intellettiva?	2,68	1,27
37.	Hai abbastanza conoscenze sulle metodologie di apprendimento e sulle strategie per adattarti alle persone con disabilità intellettiva?	2,49	1,22

Tabella 2. Competenze e formazione personale.

## Portogallo

### [Quadro normativo per l'educazione inclusiva nell'istruzione post-secondaria in Portogallo e analisi dei dati dell'indagine](#)

Tra il 1974 e il 1986, l'educazione ha affrontato in Portogallo grandi sfide a causa dell'instabilità politica e sociale derivante dalla fine del regime nel 1974. Per quanto riguarda il sistema educativo, la prima legge quadro, la legge 48/86 del 14 ottobre (di seguito denominata LBSE) mirava a stabilire la struttura generale del sistema educativo portoghese. L'articolo 2 afferma che tutti i portoghesi hanno il diritto all'istruzione e alla cultura, in conformità con la Costituzione della Repubblica portoghese ed è responsabilità dello Stato "promuovere la democratizzazione dell'istruzione, garantendo il diritto a una giusta ed effettiva parità di opportunità nell'accesso e nel successo scolastico"<sup>1</sup> (ME, 1986, p. 3068).

Come tale, la LBSE stabilì un quadro giuridico che copriva diversi aspetti, poiché l'articolo 16 si riferiva alle varie modalità di istruzione scolastica, vale a dire: "a) l'istruzione speciale; b) la formazione professionale; c) l'istruzione ricorrente degli adulti; d) l'apprendimento a distanza; e) l'insegnamento del portoghese all'estero" (ME, 1986, p. 3068). In linea con questo articolo, l'articolo 17 ha chiarito l'ambito della modalità di insegnamento speciale richiamando l'attenzione sul "recupero socioeducativo e l'integrazione di individui con bisogni educativi specifici dovuti a disabilità fisiche e mentali" (ME, 1986, p. 3068).

L'educazione speciale fu, quindi, fin dall'inizio, una preoccupazione politica e legislativa che sostanzialmente cercava di costruire una scuola più inclusiva, in accordo con i principi della LBSE. Il decreto-legge n. 319/91 del 23 agosto ha rappresentato, quindi, per molto tempo, la principale linea guida per le scuole. I suoi principi prevedevano, all'epoca, la necessità di una scuola per tutti.

Successivamente, a seguito della Dichiarazione di Salamanca dell'UNESCO del 1994, il governo approva il decreto-legge n. 3/2008 del 7 gennaio. Il suo preambolo sottolineava la volontà politica di "pianificare un sistema educativo flessibile, definito da una politica di integrazione globale per migliorare la qualità dell'insegnamento" (ME, 2008, p. 154). Oltre a mirare al miglioramento della qualità dell'istruzione, sottolineava anche l'importanza di garantire pari opportunità a tutti gli studenti con condizioni e bisogni diversi in una scuola democratica e inclusiva. Ha quindi raccomandato l'inclusione delle persone con disabilità a tutti i livelli scolastici del sistema educativo, dall'istruzione prescolare all'istruzione universitaria,

---

<sup>1</sup> Tutte le citazioni sono tradotte dagli autori.

garantendo così le stesse possibilità, in termini di opportunità educative, offerte alle persone non disabili, sia nell'accesso scolastico sia nei risultati.

Attualmente, il decreto-legge n. 54/2018 del 6 luglio ha una portata più ampia. Salvaguardando le idee di pluralità, equità e coesione sociale, difende una scuola inclusiva in cui tutti gli studenti devono avere pari opportunità, accogliendo le loro esigenze e aspettative, e facilitando la loro formazione e il loro apprendimento "nel quadro di un progetto educativo comune e plurale (...)" (ME, 2018, p. 2918).

Questa proposta introduce un modello universale di apprendimento incentrato su un approccio multilivello all'accesso al curriculum. Questo approccio si basa su modelli curriculari flessibili, monitoraggio sistematico e diversi livelli di intervento, dialogo tra insegnanti, genitori e studenti, tenendo sempre conto delle diverse esigenze degli studenti. Rifiuta inoltre il concetto di categorizzazione (ME, 2018, p. 2918).

È stato quindi fondamentale creare un "Profilo degli studenti che lasciano la scuola dell'obbligo" (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Acosta Carrillo, Ucha, ... & Rodrigues, 2017), basato sull'approccio umanista al fine di garantire un'istruzione a tutti i bambini, giovani e adulti.

Alla luce di questo presupposto, è prioritario includere gli studenti con bisogni sanitari speciali (SHN) a ogni livello di istruzione, in modo che diventino cittadini più consapevoli e responsabili, in grado di prendere decisioni informate, e più qualificati, con la possibilità di trovare un lavoro adatto alle loro esigenze. L'istruzione inclusiva è un diritto universale e, di conseguenza, anche l'inclusione degli studenti con SHN nell'istruzione universitaria deve essere promossa per salvaguardare la loro piena cittadinanza.

### [L'inclusione degli studenti con SHN nell'istruzione universitaria: legislazione e pratiche](#)

Negli ultimi decenni, c'è stato un notevole aumento di studenti con SHN nell'istruzione universitaria. Nonostante l'assenza di una normativa nazionale vincolante in questo campo, le istituzioni di istruzione post-secondaria portoghesi hanno cercato di adattarsi a queste richieste creando i propri regolamenti interni. Sulla base della dichiarazione di Salamanca, il Consiglio Generale dell'Istruzione Superiore ha creato un Contingente Speciale per i candidati con disabilità fisiche o sensoriali, entrato in vigore negli anni '90. Questo ha creato un sistema di quote di accesso, consentendo agli studenti con SHN l'ingresso nelle Istituzioni universitarie.



Nel 2012, il Ministero dell'Educazione e della Scienza ha pubblicato il decreto n. 195/2012 del 21 giugno, Art. 29, che tratta dell'istruzione del processo di candidatura per i posti vacanti per gli studenti con disabilità fisiche o sensoriali, chiarificando ulteriormente il processo di candidatura.

Il decreto 197-B/2015 ha istituito una quota speciale di accesso all'Istruzione Superiore del 2% riservata agli studenti con disabilità fisiche o sensoriali, il che significa 2 posti vacanti per ogni istituzione/laurea. Come si evince dal sito ufficiale del Consiglio Generale dell'Istruzione Superiore, è stato inoltre creato un contingente speciale che prevede il 4% dei posti vacanti per la prima fase del periodo di candidatura su base nazionale, e il 2% per la seconda fase.

Nei regolamenti che disciplinano le domande di accesso alle università e agli istituti di alta formazione, una persona con disabilità è considerata una persona che, a causa della perdita o dell'anomalia, congenita o acquisita, di funzioni o strutture corporee, comprese le funzioni psichiche, presenta difficoltà specifiche che, in combinazione con fattori ambientali, possono limitare o ostacolare l'attività e la partecipazione, alla pari, con altre persone (come si può leggere nel Regolamento del Concorso Nazionale per l'Accesso e le Ammissioni all'Istruzione Superiore Pubblica nell'anno accademico 2020-2021, Decreto No. 180-B / 2020, del 3 agosto DGES, 2020).

Questo quadro include persone con (i) disabilità motorie permanenti, congenite o acquisite, (ii) persone con disabilità sensoriali (visive, con marcate difficoltà nella lettura e nella scrittura, nell'apprendimento e nell'applicazione delle conoscenze, gravi o profonde menomazioni uditive di grado bilaterale) e (iii) persone con significative limitazioni in termini di attività e partecipazione, in uno o più contesti di vita, derivanti da cambiamenti funzionali e strutturali permanenti, con difficoltà persistenti, in particolare nelle aree dell'apprendimento e dell'applicazione delle conoscenze, della comunicazione orale e scritta, della ricezione delle informazioni, della mobilità, dell'autonomia nelle attività quotidiane, delle relazioni interpersonali e della partecipazione sociale. Gli studenti con disabilità intellettuali rientrano in quest'ultima categoria.

Secondo il "General Board of Statistics for Education and Science" (2019, pp.1-2), il numero di studenti con bisogni educativi/sanitari speciali iscritti negli istituti di istruzione superiore portoghesi nell'anno accademico 2018/19 ammontava a 1978. Di questi, l'86% frequentava l'istruzione pubblica (1.700) e il 14% quella privata (278). Rispetto al numero di studenti iscritti nel 2017/18 (1644), si è verificato un aumento complessivo del 16,9%, dell'11,5% (da 1 504 a 1 700 studenti) nell'istruzione pubblica e del 49,6% (da 140 a 278 studenti) nell'istruzione privata.



Nell'anno accademico 2017/18, 526 studenti con disabilità intellettiva hanno completato una formazione differenziata negli istituti di istruzione superiore, l'85% nel sistema statale e il 14,3% (75) in quello privato. Dei 526 studenti nel 2018, il 13,3% ha completato corsi tecnici professionali superiori, il 65,8% (346) si è laureato (BA), il 10,6% (56) ha frequentato un Master (MA) o un MA integrato (9,5% (50)), e lo 0,76% (4) è ora titolare di un dottorato di ricerca.

Anche se la legge 37/2003 del 22 agosto, che stabilisce le basi per il finanziamento dell'istruzione superiore, afferma che deve essere previsto "un sostegno specifico per gli studenti con disabilità" (cfr. §4, articolo 20.º), non esiste ancora una legislazione che indichi esplicitamente l'obbligo di fornire a questi studenti degli adattamenti adeguati. Questa evidenza è confermata dai dati della suddetta indagine del DGEEC, secondo la quale, sul totale delle istituzioni di Istruzione Superiore rispondenti (111), solo 65 (58,8%) indicano di avere qualche tipo di regolamento per gli studenti con bisogni educativi/sanitari speciali. In 25 di queste istituzioni (22,5%) ci sono disposizioni specifiche, in 42 (37,8%) ci sono regolamenti o statuti specifici per questi studenti e 15 (13,5%) dichiarano di applicare altri tipi di regolamenti.

Tuttavia, il decreto-legge n. 54/2018 del 6 luglio è molto chiaro sul processo di inclusione degli studenti con bisogni educativi/sanitari speciali, compresa l'Istruzione Superiore, in quanto afferma la necessità che ogni scuola riconosca la diversità e i bisogni degli studenti, trovando modi per gestire la differenza e fornendo il giusto sostegno agli studenti in modo che possano imparare e diventare cittadini attivi.

Questo può condurre a una maggiore responsabilità degli Istituti di Istruzione Superiore (IIS) e dei loro professionisti, riconoscendo la necessità di una migliore formazione, come parte integrante dei team educativi nella definizione delle strategie e nel monitoraggio della differenziazione del curriculum, in modo da elevare gli standard di qualità delle diverse offerte di istruzione e formazione. Questo decreto è essenziale per promuovere e sostenere l'accesso alla formazione, all'Istruzione Superiore e all'integrazione nella vita post-scolastica (art. 13 (b)). Inoltre, apre le porte alla riorganizzazione degli istituti di istruzione superiore per accogliere gli studenti con SHN, inclusi gli studenti con disabilità intellettiva.

Tuttavia, l'accesso degli studenti con SHN all'Istruzione Superiore (post-secondaria) deve essere supportato da regolamenti specifici, ma allo stesso tempo occorre prevedere un sostegno efficace per questi studenti. L'arrivo in un ambiente diverso, sconosciuto, con nuovi colleghi, un ambiente accademico poco stimolante o eccessivamente esigente, non favorisce la loro inclusione (Abreu &

Antunes, 2011, Fernandes & Almeida, 2007). Per questo motivo, le istituzioni di Istruzione Superiore devono organizzarsi per consentire la migliore integrazione possibile e l'inserimento di questi studenti in un ambiente collaborativo e accogliente.

### [Corso per studenti con disabilità intellettiva \(DI\) in Portogallo](#)

In Portogallo, nell'anno accademico 2018-19, un istituto di livello universitario ha istituito un corso di formazione biennale sull'educazione inclusiva, rivolto a studenti con disabilità intellettiva pari o superiore al 60%. Il corso intitolato "Digital Literacy for the Labour Market" è il primo di questo tipo in Portogallo. Si tratta di un percorso formativo che non rilascia un titolo di laurea agli studenti, bensì un certificato di qualifica per professioni quali, ad esempio, guida ambientale, tutor di monumenti e storyteller, giardiniere, dipendente in aziende di ecoturismo ed eco campeggio o in istituzioni e aziende sociali. In questo modo si minimizza la mancanza di formazione professionale adeguata a cui devono far fronte le famiglie di giovani con DI. Sebbene non sia stato preceduto da un'approvazione ministeriale, questo corso è in linea sia con la raccomandazione della "National education", sia con le linee guida del Ministro della Scienza, della Tecnologia e dell'istruzione Superiore, in quanto risponde alla necessità di espandere l'offerta formativa dell'istruzione post-secondaria a nuovi tipi di utenti. Tale corso mira inoltre a promuovere lo sviluppo personale, il benessere e l'inclusione sociale e lavorativa nel contesto dell'istruzione post-secondaria. La realizzazione di questo corso ha richiesto un processo di formazione del personale non docente e la creazione di un gruppo di docenti volontari per insegnare le unità del curriculum di questo corso. L'intera struttura e i contenuti del corso sono stati adattati. L'obiettivo principale è quello di promuovere l'indipendenza e l'autostima delle persone con DI, in modo che diventino cittadini più autonomi e attivi.

### [Analisi dei dati del questionario](#)

Nonostante la legislazione promossa per garantire un'istruzione per tutti, accogliendo tutti gli studenti indipendentemente dalle loro condizioni fisiche o intellettuali (e di altro tipo), le istituzioni di Istruzione Superiore non dispongono ad oggi di un quadro normativo comune o di procedure comuni. Nonostante gli sforzi degli ultimi anni per implementare politiche più inclusive, c'è ancora molto da fare in questo specifico settore attraverso il coinvolgimento di tutte le parti interessate. Per questo motivo, i dati del sondaggio relativi a quanto i professori portoghesi si sentano competenti nell'insegnare agli studenti con disabilità intellettive forniscono risultati significativi. Li analizzeremo di seguito.

### Caratterizzazione dei partecipanti all'inchiesta per genere e titolo accademico

Delle 317 risposte ottenute, come illustrato nell'immagine 2, novantatré (93) sono state ottenute da insegnanti femmine, centoventuno (121) da insegnanti maschi e tre non specificati.



Figura 2. Caratterizzazione dei partecipanti per genere e titolo accademico.

Per quanto concerne le qualifiche accademiche dei partecipanti, ventisei (26) sono in possesso di laurea breve (di questi sedici sono donne, nove maschi e uno non specifica). Sessanta partecipanti sono in possesso di laurea magistrale e di questi trentasei (36) sono donne, e ventiquattro (24) uomini. Nel totale complessivo, duecento trentuno (231) hanno un dottorato di ricerca, tra questi cento quarantuno (141) sono donne, ottantotto sono uomini e due non specificano.

Secondo i risultati della ricerca effettuata illustrati nell'immagine 3, riguardo le competenze e la formazione personale per l'insegnamento specifico a studenti con disabilità intellettive, la maggioranza degli intervistati considera inadeguata la propria formazione.

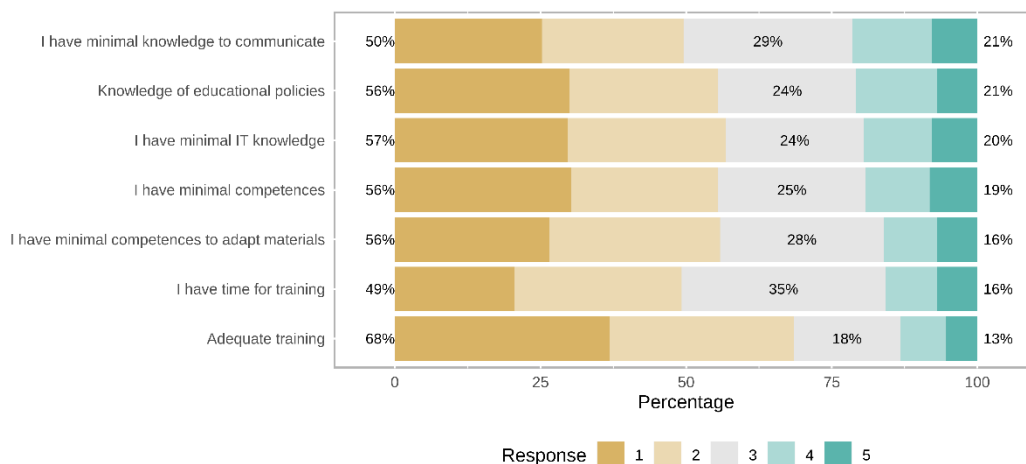


Figura 3. Competenza degli insegnanti nel lavoro con studenti con DI.

Nella percentuale tra il 58 e il 60% i partecipanti ritengono di non avere né una formazione adeguata né conoscenze concettuali e didattiche sull'inclusione e le disabilità intellettive. Riguardo l'inclusione nelle politiche scolastiche nazionali e nell'istruzione superiore, il 56% dei partecipanti dichiara di non avere alcuna conoscenza dell'argomento, mentre il 21% ne ha una chiara visione. Il 24% degli intervistati possiede alcune conoscenze sull'argomento. Riguardo la specificità delle conoscenze, il 50% degli insegnanti partecipanti a questo studio concorda sul fatto di non avere sufficienti conoscenze per comunicare con studenti DI, mentre il 29% ritiene di avere conoscenze sufficienti e il 21% di avere adeguate abilità per insegnare a studenti con DI. Riguardo le conoscenze su metodologie specifiche o adattate a studenti con DI, il 57% degli intervistati non ritiene di possedere tali abilità, mentre il 24% ritiene di essere sufficientemente formato. Il 20% degli intervistati si sente sicuro di sé nell'uso di queste metodologie.

Focalizzandoci sulle conoscenze didattiche, il 56% dei partecipanti all'indagine non si sente sicuro di poter sviluppare o adattare materiale pedagogico a studenti ID, mentre il 16% indica di avere adeguate conoscenze a riguardo. Circa la disponibilità di tempo per formarsi in questo particolare ambito, solo il 16% è disponibile, il 35% dimostra un certo interesse a formarsi, mentre la maggioranza, il 46%, non è disponibile.

Nell'insieme, quando si tratta di usare metodologie e didattiche per l'inclusione, nell'immagine 4, sembra che la maggioranza degli intervistati dia molta importanza all'insegnamento a ragazzi DI, nella scuola superiore. In quanto tali, le risposte hanno raggiunto livello 4 e 5, secondo le diverse possibilità e metodologie verso l'inclusione (dal 66 all'83%).

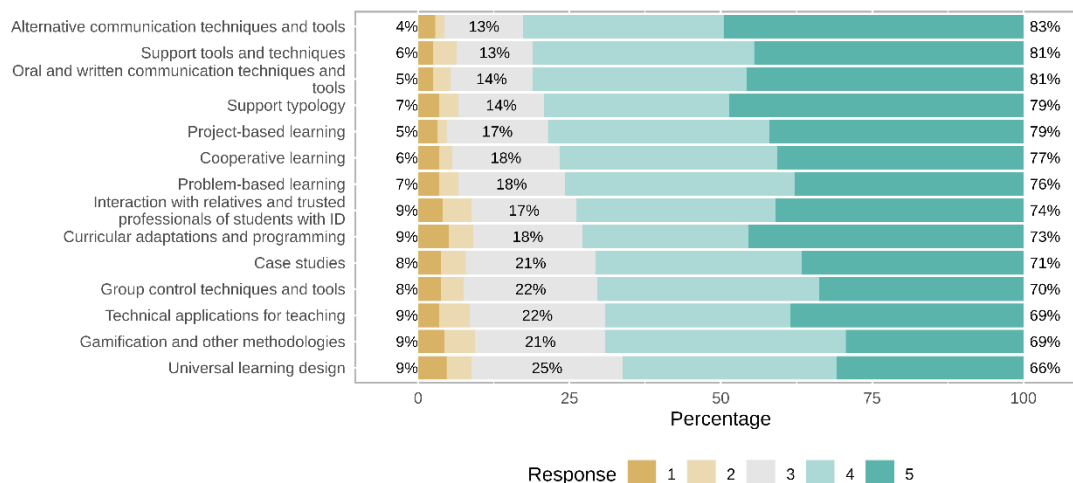


Figura 4. Contenuti per la formazione nelle didattiche e metodologie per l'inclusione.





Sui quesiti riguardo i contenuti della formazione per insegnanti di istruzione superiore, specificatamente quando didattiche e metodologie per l'inclusione sono coinvolte (immagine 4), la maggioranza dei partecipanti all'inchiesta sembra concordare sull'importanza di una formazione all'insegnamento per l'istruzione secondaria, raggiungendo livello 4 e 5 (dal 66 all'83%)

Nell'immagine 4, l'item "tecniche e strumenti alternativi per la comunicazione" è stato scelto dalla maggioranza dei partecipanti, il che sembra indicare quanto una formazione significativa in quest'ambito possa essere importante per loro. L'81% dei partecipanti sembra ritenere che la formazione su "Tecniche e strumenti per la comunicazione orale e scritta" e "Strumenti e tecniche di supporto" incrementi l'inclusione in modo più ampio e proficuo. Inoltre, più del 70% degli intervistati sembra essere d'accordo sull'idea che questa specifica formazione per l'insegnamento a studenti con ID dovrebbe focalizzarsi su strategie per imparare ad apprendere quali: apprendimento "project-based" (79%), cooperative learning (77%), "problem-based learning" (76%), interazione con familiari e professionisti affidabili di studenti con disabilità intellettive (74%), adattamenti curriculari e di programmazione (73%), studio di casi (71%) e tecniche e strumenti per il controllo del gruppo. Anche se meno considerate, anche attività di gioco e Universal Learning Design sono stati individuati come metodologie necessarie per l'attività di insegnamento. Questi numeri potrebbero essere associati con la debole implementazione che tuttora hanno nell'istruzione superiore. Tuttavia, la maggior parte dei partecipanti (79%) ha rilevato che la formazione nei tipi di supporto per le disabilità intellettive sarebbe rilevante, come pure la relazione tra gli studenti, i servizi, gli strumenti, le tecniche solo per nominarne alcuni.

Ci focalizzeremo ora sull'immagine 5, che ci fornisce i dati per l'istruzione superiore, concentrandoci sul sottogruppo "Formazione specifica". L'analisi dei dati ci permette di capire quali argomenti specifici per la formazione sono più apprezzati nella formazione per il lavoro con studenti con DI. Un'analisi complessiva sembra rilevare l'idea che gli intervistati considerano tutti gli items cruciali per la formazione dei docenti di istruzione superiore. Le percentuali variano dal 65% all'82%, raggiungendo così i livelli 4 e 5.

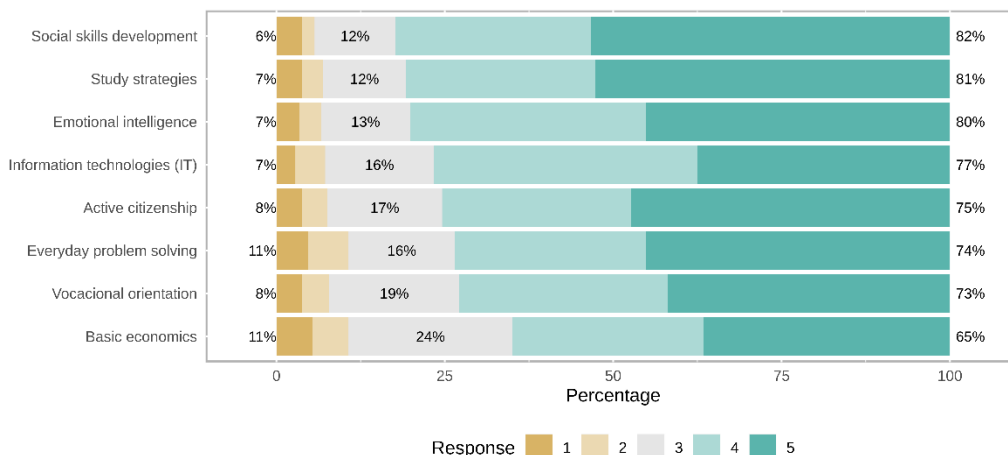


Figura 5. Contenuti specifici nell'area di formazione.

I dati dell'immagine 5 sembrano confermare l'idea comune che per essere in grado di insegnare a studenti con ID gli insegnanti devono avere una formazione specifica per sviluppare abilità sociali (82%), strategie per lo studio (81%), intelligenza emotiva (80%), tecnologie informatiche (77%), attivo senso civico, soluzione di problemi quotidiani (74%), orientamento professionale (73%) e nozioni base di economia (65%). Solo nella percentuale dal 6 all'11 % gli intervistati sembrano non dare molta importanza alla formazione specifica riguardo gli ambiti sopraindicati.

Circa il gruppo "Contenuto della formazione e sottogruppi trasversali di formazione" i dati dell'immagine 6 sembrano indicare che la maggioranza dei partecipanti riconosce l'importanza di questo tipo di formazione per insegnare a studenti con DI. Tutti gli otto items hanno ottenuto una percentuale dal 73 all'80%, raggiungendo i livelli 4 e 5.

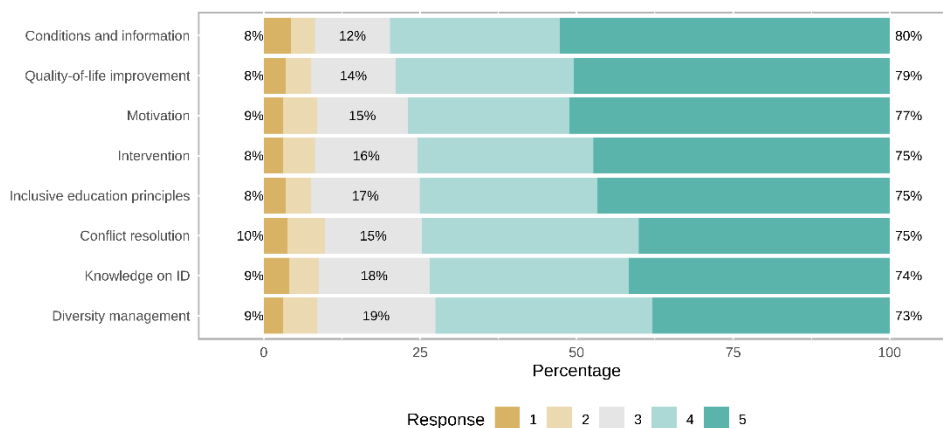


Figura 6. Contenuti trasversali della formazione.



È anche importante sottolineare che gli items "Condizioni associate con DI" e "Dati sul processo di apprendimento" hanno ottenuto le percentuali più alte (80%), seguiti da "Progetti per migliorare la qualità della vita dei soggetti con DI" (79%). Considerando lo sviluppo evolutivo e le caratteristiche specifiche delle persone con DI, come pure la diversità di gestione, anche i seguenti items sono stati considerati importanti per la formazione degli insegnanti: "Tecniche e strumenti per la motivazione", "Tecniche e strumenti per la soluzione di problemi comportamentali", "Principi per un'istruzione inclusiva", "Problem solving", "La conoscenza con DI". È anche il caso di notare il ruolo importante che tutti questi items sembrano rivestire nel provvedere supporto tecnico e pratico agli insegnanti nell'istruzione superiore.

Nel complesso, i dati della ricerca sembrano indicare la necessità di promuovere ulteriore formazione per affrontare i problemi dell'inclusione degli studenti con DI. Ecco perché lavorare in questo campo è oggi giorno di primissima importanza.

## Serbia

### Stato dell'arte sulle disabilità intellettive

All'inizio del XXI secolo la Serbia ha adottato numerosi strumenti strategici che regolano le pratiche inclusive e, dopo il 2009, l'educazione inclusiva è diventata parte della politica statale (Galović et al., 2009). Tuttavia, gli alunni con disabilità intellettiva (DI) potrebbero frequentare scuole ordinarie o speciali. Nelle scuole speciali serbe più dell'80% degli alunni ha disabilità dello sviluppo (Ipsos et al., 2016) e la maggior parte di loro sono certamente quelli con DI. Le leggi e gli statuti esistenti regolano l'istruzione degli studenti con DI nelle scuole primarie e secondarie. Tali studenti non sono affatto menzionati negli atti giuridici relativi all'istruzione superiore.

Nella Repubblica Serba l'accesso all'istruzione superiore è aperto a tutti coloro che si diplomano in una scuola secondaria di quattro anni, ma le procedure di ammissione specifiche sono regolate individualmente da ciascuna istituzione. Esistono quattro tipi di istituti di istruzione superiore: università, college di studi applicati, college di studi accademici e accademie di studi applicati (UE, 2017). L'istruzione universitaria in Serbia è regolata dalla Legge sull'Istruzione Superiore (RS, 2017) e dai suoi emendamenti.

In questa legge, gli studenti con disabilità sono solitamente menzionati nel contesto di azioni positive e adattamenti. Gli istituti di istruzione superiore attuano un'azione positiva sull'iscrizione degli studenti con disabilità. La quota di iscrizione negli istituti superiori pubblici può variare in modo significativo da una facoltà all'altra, ma le persone con disabilità non sono soggette a tasse universitarie. L'istituto di istruzione superiore può organizzare studi nella lingua dei segni. Gli studenti con disabilità hanno diritto a sostenere gli esami in modo adeguato alla loro condizione. Ci si aspetta implicitamente che gli insegnanti dell'istruzione superiore adattino i loro metodi di insegnamento e le condizioni di studio per gli studenti con disabilità, sebbene non ci siano programmi specifici per la formazione iniziale del futuro personale accademico che dovrebbe lavorare con studenti con diverse abilità e bisogni di supporto.

Pertanto, la formazione dovrebbe includere un'ampia gamma di docenti universitari, principalmente quelli che lavorano nelle istituzioni statali. Nelle fasi iniziali della realizzazione del corso i tirocinanti dovrebbero essere persone altamente motivate che lavorano nel campo delle scienze sociali e umanistiche, delle scienze mediche e naturali.



### Risultati del questionario

Il campione serbo è composto da 160 partecipanti, 64 (40%) maschi e 96 (60%) femmine, di età compresa tra 24 e 67 anni ( $M = 43,84$ ;  $SD = 9,32$ ). La maggior parte di loro ha un dottorato di ricerca (138 o 86,3%), mentre gli altri hanno un master (22 o 13,8%). I partecipanti lavorano come assistenti, ricercatori, professori associati o professori ordinari presso quattro università statali e un'università privata.

Più della metà dei partecipanti (90 o 56,2%) ha avuto contatti con persone con DI, in ambiente lavorativo o non lavorativo. Solo quattro (2,5%) partecipanti hanno avuto contatti con persone con DI in ambiente familiare, mentre il resto di loro non ha mai avuto alcuna occasione di contatto con queste persone (66 o 41,3%). La maggior parte dei partecipanti non è stata formata a insegnare (138 o 86,3%), né ha mai pensato (108 o 67,5%) agli studenti con DI. Le Università non forniscono un supporto specifico agli insegnanti che lavorano con studenti con DI, ma quasi tre quarti dei docenti universitari affermano di averne bisogno. Più del 60% dei nostri partecipanti pensa che le persone con DI possano frequentare corsi universitari con un supporto, mentre quasi l'80% pensa che sarebbe utile istituire corsi ad hoc per loro.

Ai partecipanti è stato chiesto di dare una valutazione da 1 a 5 su proposte formative trasversali, metodologie inclusive, didattiche e bisogni formativi specifici.

Items	M	SD
Condizioni speciali e informazioni sul processo di apprendimento dell'DI	4,37	0,998
Strumenti e tecniche di motivazione	4,28	0,997
Conoscenza di DI	4,24	0,983
Capacità di intervento sulle condotte a rischio	4,22	1,046
Principi dell'educazione inclusiva	4,08	1,034
Progetti esistenziali per migliorare la qualità della vita delle persone con DI	4,22	1,056
Strumenti e tecniche di negoziazione dei conflitti	4,13	1,111
Gestione della diversità	4,12	0,987

Tabella 3. Contenuti della formazione (formazione trasversale).

I partecipanti sono stati molto soddisfatti dei contenuti formativi proposti come indicato dai punteggi elevati su ogni elemento.



Items	M	SD
Tipi di supporto (numero di insegnanti, servizi, strumenti, tecniche, ecc.)	4,15	1,029
Strumenti e tecniche di comunicazione (parlare / scrivere)	4,16	1,015
Strumenti e tecniche di supporto e miglioramento	4,21	1,024
Strumenti e tecniche di comunicazione aumentativa e alternativa	4,06	1,074
Apprendimento cooperativo	3,99	1,031
Interazione con famiglie e professionisti legati agli studenti	4,09	1,112
Apprendimento basato su problemi	4,04	1,048
Adattamenti curriculari e programmazione	4,24	1,043
Strumenti e tecniche di gestione del gruppo e dinamizzazione	3,94	1,083
Universal design for learning	3,79	1,122
Gamification	3,77	1,094
Casi di studio	4,13	1,020
Apps tecnologiche come risorse didattiche	3,78	1,142

Tabella 4. Metodologie e didattiche inclusive.

Punteggi alti su una scala Likert indicano che i docenti universitari considerano le metodologie e la didattica inclusiva come molto importanti per i tirocinanti. Gli elementi più apprezzati riguardano gli adattamenti curriculari, gli strumenti di supporto e di comunicazione.

Items	M	SD
Sviluppo delle abilità sociali	4,34	0,944
Strategie di studio	4,31	0,911
Intelligenza emotiva	4,26	0,981
Risoluzione dei conflitti nella vita quotidiana	4,21	0,980
Orientamento professionale	4,07	1,047
Cittadinanza attiva	4,20	0,983
Elaborazione informazioni	4,11	0,978
Economia di base	3,86	1,104

Tabella 5. Formazione specifica.

Per quanto riguarda la formazione specifica, il risultato mostra che i partecipanti considerano l'economia di base (cioè la gestione dei profitti e delle risorse personali) come la meno importante e lo sviluppo delle abilità sociali come il bisogno più importante.

## Spain

### Inclusione di studenti con disabilità intellettiva nelle università spagnole

Nell'ambito della ricerca spagnola, non esiste una ampia letteratura scientifica sulle persone con disabilità intellettiva (ID) nell'istruzione superiore, come affermato da Verdugo et al. (2018), Rodríguez e Álvarez (2014), a differenza della presenza di studi sviluppati nei livelli d'istruzione precedenti a quello accademico. La letteratura esistente si è concentrata sull'accesso agli studi universitari, sugli atteggiamenti nei confronti degli studenti universitari con disabilità, sui servizi e sui programmi di supporto universitario, sull'atteggiamento del personale docente, sull'accessibilità e sull'Universal Design.

Uguualmente, è stato anche possibile verificare che molti studi si concentrano sulla disabilità in generale, in particolare sulle persone con disabilità fisiche, visive, sensoriali e uditive (Tapia e Manosalva, 2012).

Dei pochi studenti con disabilità intellettive che giungono all'università, la maggior parte incontra difficoltà e problemi, poiché i docenti non hanno una formazione e una conoscenza sufficiente per far fronte ai bisogni degli stessi, tenuto conto che l'inclusione richiede l'implementazione di una serie di supporti e servizi tecnologici, psicologici e di autogestione che consentono la piena partecipazione alla vita accademica, situazione per la quale pochissime università sono preparate (Peredo, 2016).

Non tutte le università offrono le stesse opportunità e figura forniscono gli stessi servizi di supporto. Nello specifico, nelle università spagnole le percentuali di studenti con disabilità intellettiva sono descritte in tabella 6:

<b>STUDENTI CON DISABILITÀ INTELLETTIVA</b>			
	PRIMO E SECONDO CICLO	POST-LAUREA E MASTER	DOTTORATO
<b>MASCHI</b>	9,0%	4,9%	3,3%
<b>FEMMINE</b>	5,8%	2,8%	5,7%
<b>Totale</b>	14,8%	7,7%	9,0%

Tabella 6. Percentuale di iscrizione di studenti universitari con disabilità intellettiva a corsi di laurea triennali, master, formazione post-laurea e dottorati nelle università spagnole.

**Nota:**

Dati di base sul sistema universitario spagnolo per l'anno accademico 2015-2016 del Ministero dell'Istruzione, della Cultura e dello Sport. Elaborazione propria.

Alcuni studi condotti dalla Fondazione Universia (2018) e dall'Osservatorio di Stato sulla Disabilità (2018) mostrano che il numero totale di studenti con disabilità iscritti agli studi universitari è appena l'1,5% del totale nazionale degli studenti universitari.

Dal 2017 la Spagna ha implementato un programma che facilita l'accesso alle persone con disabilità intellettiva in più di 25 università, finanziato dalla Fondazione ONCE (De la Fuente e Cuesta, 2017).

### Situazione legislative in Spagna

Il Royal Decree 1/2013, che approva il testo rivisto della legge generale sui diritti delle persone con disabilità e la loro inclusione sociale del 29 novembre 2013, in linea con la Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (ONU, 2006), pone l'accento sull'ambiente come elemento che può favorire o condizionare le possibilità di crescita e sviluppo delle persone con disabilità. Una partecipazione totale ed effettiva significa che la persona è inclusa nella società e questo rappresenta un elemento chiave che ne consente lo sviluppo e ne migliora la qualità della vita.

D'altra parte, l'Associazione Nazionale delle Università e degli Istituti di Istruzione Superiore, ANUIES (2002), sottolinea che il termine "persone con disabilità" non dovrebbe condizionare la loro partecipazione alla comunità.

L'articolo 27 della Costituzione Spagnola del 29 dicembre 1978 riconosce, ai paragrafi 1 e 2, il diritto all'istruzione di tutti i cittadini e tale diritto avrà come obiettivo il pieno sviluppo della personalità umana nel rispetto dei principi democratici di convivenza e fondamentali diritti e libertà.

In relazione agli studi universitari, il Royal Decree 1/2013, all'articolo 20, fa riferimento all'adeguamento del sistema universitario alle persone con disabilità, e si specifica che le persone che studiano all'università, la cui disabilità ostacola gravemente l'adeguamento al sistema dei bandi stabilito in termini generali, possano richiedere all'Ateneo una proroga dei bandi per compensare la loro difficoltà, e un adattamento delle prove alle caratteristiche individuali presentate da queste persone.

Nell'istruzione superiore è insorta una polemica, dovuta al fatto che molti giovani supportati da un team di professionisti specializzati in disabilità intellettiva durante la scuola primaria o secondaria, una volta approdati in ambito universitario, riscontrano un sistema educativo ostacolante, dove non ci sono distinzioni o



supporti per adattarsi a tale sistema, che già si presenta complesso per sua natura, e ancor meno per adattarsi a un diverso ambiente educativo (Estay et al., 2019, p. 123).

Allo stesso modo, il Royal Decree 1/2013 (Seconda Disposizione Finale) ha stabilito un obbligo sui curricula formativi, regolando l'inclusione nel curriculum formativo sull'accessibilità universale e la formazione dei professionisti.

Tutto questo è fondamentale affinché questi studenti possano arrivare all'università nelle stesse condizioni degli altri, tenendo conto delle loro esigenze, ma anche altri ambiti risultano necessari. Per questo motivo lo Statuto di Ateneo e il Royal Decree 1791/2010, del 30 dicembre 2010, che ha approvato lo Statuto dello Studente Universitario, stabiliscono sistemi e procedure che le Università devono prevedere per garantire i diritti degli studenti con specifiche esigenze formative, derivanti dalla condizione di disabilità. Alcuni statuti stabiliscono l'istituzione di unità che si prendano cura degli studenti con disabilità o di servizi specifici per questo gruppo. È, inoltre, regolamentata la prenotazione di posti per studenti con disabilità, con una prenotazione del 5% dei posti disponibili. Le università devono promuovere la partecipazione di questi studenti a programmi di mobilità nazionale e internazionale.

Attualmente, la Legge Organica 8/2013, del 9 dicembre 2013, per il miglioramento della qualità educativa, nel suo articolo 38, paragrafo 3, stabilisce che "Le procedure per l'ammissione all'università devono essere svolte in condizioni di accessibilità per gli studenti con disabilità".

### Docenti universitari e disabilità intellettive

Diversi studi, che danno voce agli studenti con disabilità, indicano che i docenti rappresentano la chiave dei processi di inclusione: "La formazione e la preparazione dei docenti è considerata uno dei principali fattori per favorire l'inclusione scolastica degli studenti e delle studentesse con disabilità" (Bilbao e Martínez, 2009, p.56).

I docenti, nel favorire l'inclusione degli studenti e delle studentesse con DI, devono tenere conto dei ritmi di apprendimento di ciascuno, sviluppando strategie di insegnamento e programmi che siano in grado di rispondere alle esigenze individuali. Per questo motivo, è essenziale che abbiano le competenze necessarie per fornire risposte adeguate (Moriña et al., 2019).



Nello studio condotto da Angenscheidt e Navarrete (2017, p. 239) sull'atteggiamento degli insegnanti nei confronti dell'educazione inclusiva, la metà degli intervistati concorda sul fatto che tutti gli studenti possono trarre beneficio dall'essere inseriti in classi comuni

I docenti devono, quindi, mettere in atto una serie di azioni per garantire l'inclusione degli studenti universitari con disabilità, dato che la maggior parte di loro lascia presto il percorso di studi o non riesce a conseguire il titolo. Alcune delle azioni, secondo lo studio realizzato da Galán (2015, p.93), sono: orientamento e monitoraggio accademico, counselling, tecniche di studio e supporto, flessibilità curricolare, sviluppo delle abilità sociali, rete di supporto e collaborazione.

Ci sono anche altri servizi e supporti essenziali per garantire l'inclusione degli studenti e delle studentesse con disabilità, come lo sviluppo di abilità di autodeterminazione, lo sviluppo di abilità di autogestione (Self-management), l'utilizzo delle TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione o ICT, dall'inglese information and communications technology), ecc. Queste abilità e supporti contribuiscono a promuovere l'inclusione degli studenti e delle studentesse con disabilità nel contesto universitario, contrastando anche il rischio di drop out (Evans e Colleen, 2008).

Una recente indagine condotta sui 170 docenti universitari spagnoli ha analizzato l'importanza attribuita dai docenti sui contenuti da approfondire durante la formazione. I risultati ottenuti hanno mostrato che i docenti considerano importanti tutti i campi della formazione, indipendentemente dalle loro conoscenze.



		N	M	SD
Formazione trasversale	Dottorato	102	4,08	0,93
	Master	26	3,81	1,04
	Laurea	42	3,96	1,10
Metodologie didattiche inclusive	Dottorato	102	3,96	0,79
	Master	26	3,79	1,03
	Laurea	42	4,02	1,04
Formazione specifica	Dottorato	102	3,99	0,87
	Master	26	3,96	0,75
	Laurea	42	4,13	0,95
Competenze percepite	Dottorato	102	3,41	0,96
	Master	26	3,16	0,94
	Laurea	42	3,51	0,92

Tabella 7. Punteggi ottenuti secondo la formazione specifica ricevuta.

Tra i partecipanti a questo studio, molti docenti hanno dichiarato di avere già esperienza professionale nell'insegnamento a persone con DI nel contesto universitario. Questi erano una parte molto importante del campione da esaminare. Come previsto, hanno mostrato valori maggiori in tutti i temi da esaminare nell'ambito della formazione, ma anche sulle proprie capacità, rispetto ai docenti che non hanno mai insegnato a persone con DI.

		n	M	SD
Formazione trasversale	Sì	137	4,11	0,93
	No	33	3,60	1,13
Metodologie didattiche inclusive	Sì	137	4,05	0,82
	No	33	3,51	1,04
Formazione specifica	Sì	137	4,10	0,84
	No	33	3,69	0,92
Competenze percepite	Sì	137	3,58	0,87
	No	33	2,65	0,92

Tabella 8. Punteggi ottenuti secondo la formazione specifica ricevuta.



Infine, abbiamo analizzato le risposte delle persone che avevano avuto contatti con persone con DI, non solo in modo professionale, ma anche in altri contesti. Non sono emerse differenze a seconda del tipo di contesto, ma abbiamo notato valori più alti sull'importanza dell'argomento e anche sulla propria competenza in coloro che avevano contatti con persone con DI anche nel contesto familiare.

		CONTESTO FAMILIARE			CONTESTO LAVORATIVO			ALTRO CONTESTO		
		n	M	DT	n	M	DT	n	M	DT
Formazione trasversale	Sì	34	4,26	0,79	108	4,13	0,93	47	4,12	0,77
	No	136	3,95	1,03	62	3,80	1,06	123	3,97	1,06
Metodologie didattiche inclusive	Sì	34	4,15	0,75	108	4,08	0,80	47	3,95	0,72
	No	136	3,89	0,92	62	3,71	0,99	123	3,94	0,95
Formazione specifica	Sì	34	4,10	0,82	108	4,13	0,86	47	4,07	0,77
	No	136	4,00	0,88	62	3,82	0,86	123	4,00	0,91
Competenze percepite	Sì	34	3,65	0,83	108	3,64	0,84	47	3,58	0,86
	No	136	3,34	0,97	62	2,97	0,98	123	3,33	0,98

Tabella 9. Punteggi ottenuti in base al contesto condiviso con le persone con disabilità intellettiva.

In sintesi, i risultati spagnoli suggeriscono che la popolazione interessata è consapevole dell'importanza di una formazione specifica sulla DI per difendere i diritti delle persone con DI e garantirne l'istruzione. Inoltre, possiamo dire che coloro che hanno avuto qualche esperienza con le persone con DI, sia in un contesto personale sia professionale, sottolineano l'importanza degli argomenti che abbiamo suggerito nella nostra indagine, quindi possiamo considerarlo come un punto caldo attuale per lo sviluppo educativo nel nostro paese ma anche nel nostro continente.

## Risultati generali in Europa

È stato elaborato e somministrato un questionario *ad hoc* per indagare le percezioni rispetto a diversi aspetti educativi per le persone con disabilità intellettiva e la percezione delle competenze possedute nell'ambito delle abilità educative. La prima versione del questionario è stata elaborata in spagnolo ed è stata validata da cinque esperti, i quali hanno riformulato alcuni item, al fine di migliorare la chiarezza e risultare più efficace nella raccolta dei dati relativi al personale docente universitario nei paesi membri del consorzio. Era importante poter inquadrare il progetto all'interno del contesto per fornire soluzioni rispetto ai bisogni di formazione nel campo dell'istruzione universitaria europea.

Il campione è costituito da 1.009 professori universitari dei seguenti paesi: Portogallo, Italia, Belgio e Spagna. Il 59,7% del campione è di genere femminile.

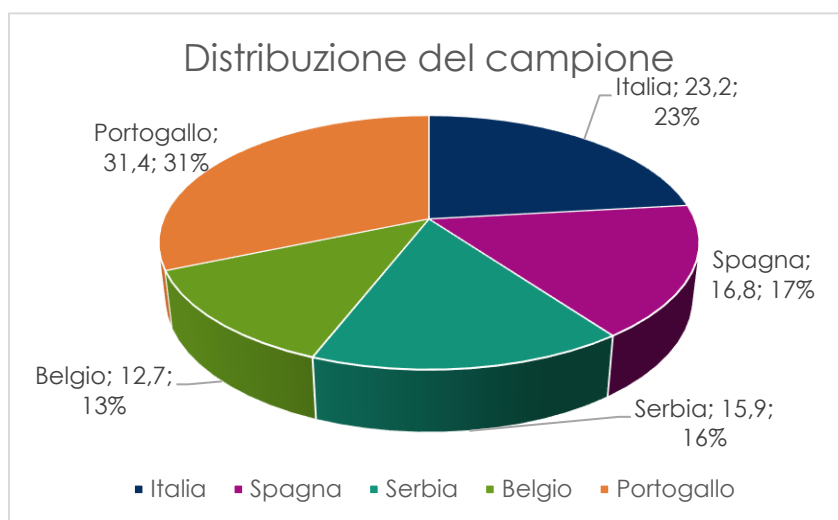


Figura 7. Distribuzione dei campioni per paese.

Nei risultati europei sulla necessità di formazione trasversale e specifica, è particolarmente rilevante che i contenuti specifici sul processo di apprendimento delle persone con disabilità, come anche sulle tecniche motivazionali, siano già considerati importanti e per questo sostenuti, come evidenzia la tabella:



<b>FORMAZIONE TRASVERSALE</b>	
Condizione specifica e informazioni sui processi di apprendimento delle persone con DI	4,23
Strumenti e tecniche per aumentare la motivazione	4,12
Conoscenze su DI (sviluppo evolutivo, caratteristiche specifiche, ecc.)	4,09
<b>INFORMAZIONI SPECIFICHE</b>	
Sviluppo delle abilità sociali	4,21
Strategie di studio (specialmente per gli studenti con DI)	4,15
Intelligenza emotiva	4,09

Tabella 10. Punteggio ottenuto sull'importanza degli aspetti proposti.

Le analisi dei dati hanno rilevato delle differenze statisticamente significative nelle risposte dei docenti che hanno avuto già contatti con persone con disabilità, e che hanno indicato valori più alti rispetto all'importanza della formazione trasversale, della didattica e delle metodologie inclusive e alla soddisfazione raggiunto nello stimolare e incrementare la professionalità personale e a incrementare la propria formazione.

Per quanto riguarda l'importanza che i docenti danno alla formazione trasversale, a quella sulle metodologie e didattiche inclusive, alla formazione specifica e al grado di raggiunto nello stimolare e incrementare la professionalità personale e a incrementare la propria formazione, in accordo con le analisi di Bonferroni sui post-hoc, i laureati hanno dichiarato un livello di soddisfazione più alto di quello dichiarato dalle persone con dottorato ( $p = .08$ ).

Per quanto riguarda le tecnologie e i materiali, i partecipanti all'indagine ritengono che siano necessari.

<b>METODOLOGIE INCLUSIVE E DIDATTICHE</b>	
Tipi di supporto (numero di docenti, servizi, strumenti, tecniche ecc.)	4,11
Strumenti e tecniche per la comunicazione (orale/scritto)	4,04
Strumenti e tecniche di supporto e potenziamento	4,02
Strumenti e tecniche per la comunicazione alternativa e aumentativa	4,00

Tabella 11. Punteggio ottenuto sull'importanza degli aspetti proposti.



È rilevante che i docenti intervistati attribuiscono valori medi alle proprie capacità di insegnare a persone con disabilità intellettiva, quindi possiamo considerare questi risultati come un aspetto sul quale puntare per rafforzare le competenze del corpo docente universitario. Questo risultato è stato rafforzato in successive analisi statistiche in cui sono state riscontrate differenze significative in quei docenti che hanno ricevuto una formazione specifica per insegnare a persone con disabilità intellettiva; differenze statisticamente significative sono state ottenute anche nella soddisfazione delle abilità personali e dei bisogni formativi in quei docenti che hanno già insegnato a persone con disabilità intellettiva ( $p \leq 0,05$ ).

Pertanto, si può desumere che sia la formazione in materia di disabilità, sia la precedente esperienza formativa con le persone con disabilità migliorano la percezione delle capacità di insegnamento.

Allo stesso modo, sono state riscontrate differenze significative tra i docenti che considerano importante la formazione specifica sulla disabilità e coloro che ritengono necessario fornire l'accesso all'università alle persone con disabilità intellettiva attraverso supporti o attraverso la progettazione di percorsi di studio specifici ( $p < 0,05$ ).

Item	
Pensa che la sua attuale formazione sia adeguata ai bisogni educativi speciali incontrati fino a ora?	2,37
Sa in che modo l'inclusione educativa e universitaria è presente nelle leggi nazionali?	2,44
Ha a disposizione abbastanza tempo per incrementare le sue conoscenze e abilità nell'ambito dell'educazione inclusiva per le persone con disabilità intellettive?	2,47
Ha sufficienti conoscenze sulle metodologie di apprendimento e sulle strategie di adattamento didattico per le persone con disabilità intellettiva?	2,47
Ha conoscenze e abilità specifiche per insegnare alle persone con disabilità intellettive?	2,59
Pensa di essere in grado di adattare i materiali e le attrezzature per le persone con disabilità intellettiva?	2,69
Ha capacità di comunicazione per insegnare alle persone con disabilità intellettive?	2,88

Tabella 12. Punteggio ottenuto sull'importanza degli aspetti proposti.

## Considerazioni finali

Sebbene la presenza di persone con disabilità intellettiva in contesti universitari sia rara in Europa, la maggior parte dei partecipanti alla nostra indagine considera importante preparare gli insegnanti universitari alla didattica inclusiva. I tempi sono ancora prematuri per formalizzare i bisogni formativi dei docenti universitari in materia di metodologie e strategie inclusive di studenti con disabilità intellettive, ma è possibile almeno ricavare tre pilastri che abbiamo rilevato consultando esperti in questo campo. Questi tre pilastri sono:

- Formazione trasversale: in particolare riferita alle conoscenze sulle disabilità intellettive e sulle tecniche motivazionali;
- Metodologie e didattiche inclusive: in particolare riferite alle tipologie e strumenti di supporto e tecniche di comunicazione;
- Formazione specifica: diretta principalmente a sviluppare abilità sociali, strategie di studio, intelligenza emotiva e capacità di problem solving.

Nonostante il fatto che i movimenti europei di tutela delle persone con disabilità intellettive abbiano contribuito a un avanzamento nell'ambito della loro inclusione, c'è ancora molta strada da fare. Questo è ciò che ha dimostrato la nostra indagine sull'autopercezione dei docenti universitari. È importante ricordare che il campione che abbiamo utilizzato per questa indagine era costituito da docenti con esperienza sufficiente per comprendere l'insegnamento a livello universitario. Sebbene ciò possa non essere molto rilevante, in quanto la percezione di sé non può essere correlata alla realtà, è sorprendente notare che i partecipanti attribuiscono valori medi alle proprie capacità di insegnare alle persone con disabilità intellettiva (Tabella 13). Quindi, possiamo considerare questi risultati come un altro punto di forza sul quale continuare a lavorare.





Item						
Do you think your current training is adequate for the special educational needs encountered?	1,96	2,38	2,12	2,01	3,40	2,37
Do you know how is present the inclusion in the national and university laws?	1,97	2,96	2,41	2,18	3,18	2,44
Do you have time enough to train your inclusive education skills for people with intellectual disabilities?	1,88	2,67	2,52	2,44	3,04	2,47
Do you have knowledge enough about learning methodologies and strategies to adapt to people with intellectual disabilities?	2,04	2,54	2,40	2,07	3,38	2,47
Do you have knowledge and specific skills enough to teach people with intellectual disabilities?	2,27	2,58	2,41	2,01	3,66	2,59
Do you think you are able to adapt the materials and facilities for people with intellectual disabilities?	2,16	2,73	2,40	2,73	3,47	2,69
Do you have communication skills enough to teach people with intellectual disabilities?	2,66	2,97	2,54	2,66	3,65	2,88

Tabella 13. Risultati sull'autopercezione dei docente.

## Riferimenti bibliografici

- Abreu, M. & Antunes, A. P. (2011). Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Estudo de caso no Ensino Superior. *Actas do IX Congresso Galego-Português de Psicopedagogia*. Corunha: Universidade da Corunha.
- Alquraini, T. A. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 170–182.
- Angenscheidt, L., y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243.
- Anke de Boer, Sip Jan Pijl & Alexander Minnaert (2011) Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature, *International Journal of Inclusive Education*, 15:3, 331-353, <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Anuies (2002). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. Recuperado de: [https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9062/manual\\_integracion\\_educacion\\_superior.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9062/manual_integracion_educacion_superior.pdf)
- Cnockaert, R., De Smet, M., Caemerlinck, M., Thienpondt, L., De Snerck, G., De Munck, K., & Van Hove, G. (2010). Studeren met een functiebeperking in het Vlaamse hoger onderwijs. Een exploratieve studie naar de beleving van (oud) studenten in drie Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs. *Ethiek & Maatschappij*, 13(4), 121–140.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro de 2008 - *Diário da República*, 1.ª série — N.º 4. In <https://dre.pt/application/conteudo/386871>
- Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de julho - *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129 – In [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl\\_54\\_2018.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf)
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto – *Diário da República* n.º 193/1991, Série I-A. Obtido 20 de junho de 2020 10 em <https://dre.pt/application/conteudo/403296>
- De la Fuente, R., & Cuesta, J. (2017). Inclusión de alumnado con trastorno del espectro del autismo en la universidad: análisis y respuestas desde una dimensión internacional. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 13-22. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1023>
- Закон о високом образовању (Службени гласник РС, 88/17) / The law on higher education (Official Gazette of the RS, 88/17)



- Emmers, E., Mattys, L., Baeyens, D., & Petry, K. (2015). *Inclusief hoger onderwijs: Multi-actoren, multi-methode onderzoek naar het aanbod en het gebruik van ondersteuning voor studenten met een functiebeperking*. [https://www.researchgate.net/publication/284646619\\_Emmers\\_E\\_Mattys\\_L\\_Petry\\_K\\_Baeyens\\_D\\_2015\\_OBPWO\\_Eindrapport\\_Inclusief\\_hoger\\_onderwijs\\_multi-actoren\\_multi-methode\\_onderzoek\\_naar\\_het\\_aanbod\\_en\\_het\\_gebruik\\_van\\_ondersteuning\\_voor\\_students\\_met\\_ee\\_func](https://www.researchgate.net/publication/284646619_Emmers_E_Mattys_L_Petry_K_Baeyens_D_2015_OBPWO_Eindrapport_Inclusief_hoger_onderwijs_multi-actoren_multi-methode_onderzoek_naar_het_aanbod_en_het_gebruik_van_ondersteuning_voor_students_met_ee_func)
- EU (2017). Overview of the higher education system [https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/countryfiche\\_serbia\\_2017.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/countryfiche_serbia_2017.pdf)
- Fernandes, E., & Almeida, I. (2007). Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso acadêmico. *Revista da Educação Especial e Reabilitação*. Obtido em 11 de janeiro de 2021 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8665>
- Estay, J., Soto, A., Moreno, G., Peña, C., y Crespo, J. (2019). Education and intellectual disability: between the utopia of an Open Society and the praxis of a closed society. *Utopía y praxis latinoamericana*, 24, 116-127
- Fundación Universia (2018). *Universidad y discapacidad. III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Recuperado de: [https://www.fundacionuniversia.net/wpcontent/uploads/2017/02/Fundacion\\_IIIEstudio\\_digital\\_accesible.pdf](https://www.fundacionuniversia.net/wpcontent/uploads/2017/02/Fundacion_IIIEstudio_digital_accesible.pdf)
- Galán, A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 83-99.
- Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262-1282. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.886307>
- Grote lijnen van het M-decreet | Voor onderwijspersoneel*. (z.d.). Geraadpleegd 20 september 2020, van [/nl/grote-lijnen-van-het-m-decreet](http://nl/grote-lijnen-van-het-m-decreet)
- Hart, D. (2006). *Research to practice: Postsecondary education options for students with intellectual disabilities*.
- Hughson, E. A., Moodie, S., & Uditsky, B. (2006). *The story of inclusive postsecondary education in Alberta*. final research report 2004-2005. Alberta Association for Community Living.
- IPSOS, UNICEF, MoESTD (2016). Analysis of the quality of education in schools and classes for students with disabilities (in Serbian). Retrieved from <http://defektolozisrbije.org/wp-content/uploads/2016/05/UNICEF.pdf>



- Ley Orgánica 4 de 2007, Por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. 12 de abril de 2007. Recuperado de: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013, para la Mejora de la Calidad Educativa,
- Martínez, M., y Bilbao, M. (2011). Los docentes de la Universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42 (4), 58-70.
- Martins, G. O., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Ucha, L. ... Rodrigues, S. V. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação. Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Retrieved from <http://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>
- Migliore, A., Butterworth, J., & Hart, D. (2009). Postsecondary education and employment outcomes for youth with intellectual disabilities. *Think College Fast Facts*, 1(1). <https://www.semanticscholar.org/paper/Postsecondary-Education-and-Employment-Outcomes-for-Migliore-Butterworth/390c6b7a85d2e1c63bd2a939a872601064fc7c28?p2df>
- Ministério da Educação [ME] (1986). Lei n.º 46/86 de 14 de outubro - Diário da República n.º 237/1986, Série I - Lei de Bases do Sistema Educativo Português. Retrieved from <https://dre.pt/application/conteudo/222418>
- Ministério da Educação [ME] (2003). Lei n.º 37/2003 de 22 de agosto - Diário da República n.º 193, Série I-A. Retrieved from <https://dre.pt/application/file/a/656008>
- Ministério da Educação e Ciência [MEC] (2012). Portaria no. 195/2012 de 21 junho. Diário da República. n.º 119, Série 1. Retrieved from <https://dre.pt/pesquisa/-/search/178850/details/maximized>
- Ministério da Educação e Ciência [MEC] (2015) Portaria no. 197-B/2015. Diário da República. n.º 128, Série 1. Retrieved from <https://dre.pt/application/conteudo/69721169>
- Ministério da Educação [ME] (2020). Portaria no. 180-B/2020, de 3 de agosto. Diário da República. N.º 149, Série 1. Retrieved from <https://dre.pt/home/-/dre/139472779/details/maximized>
- Moriña, A., Aguirre, A., y Doménech, A. (2019). Alumnado con Discapacidad en Educación Superior: ¿En qué, ¿cómo y por qué se forma el profesorado universitario? *Publicaciones*, 49(3), 227–249.



- Observatorio Estatal de la Discapacidad (2018). *Informe Olivenza sobre la situación de la discapacidad en España*. Recuperado de <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/wp-content/uploads/2019/04/OED-INFORME-OLIVENZA-2018.pdf>
- Organización de Naciones Unidas, ONU (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Peredo, R., (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de Investigación Psicológica*, (15), 101-122
- Real Decreto 1/2013. Por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. 29 de noviembre de 2013. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12632>
- Real Decreto 1791 de 2010. Por el que se aprueba Estatuto del Estudiante
- Rodríguez, A, y Álvarez, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n2.41683](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41683)
- Tapia, C. y Manosalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11, 13-34.
- Universitario. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A2010-20147.pdf> *Registratie studenten met een functiebeperking: Formulier ten behoeve van instelling in functie van telling*. (z.d.). 35.
- Verdugo, M., Amor, A., Fernández, M., Navas, P. y Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: Una reforma pendiente. *Siglo Cero*. 49(2), 27-58. <https://doi.org/10.14201/scero20184922758>
- Wet: *Besluit van de Vlaamse Regering tot codificatie van de decretale bepalingen betreffende het hoger onderwijs (citeeropschrift: 'Codex Hoger Onderwijs')*. (z.d.). Geraadpleegd 20 september 2020, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14650>