

Quaderni di Comunità

Persone, Educazione e Welfare
nella società 5.0

Community Notebook
People, Education, and Welfare in society 5.0

n. 2/2025

THE CHALLENGES AND OPPORTUNITIES OF EVALUATION: FROM THEORY TO PRACTICE

edited by
Laura Evangelista, Concetta Fonzo



Iscrizione presso il Registro Stampa del Tribunale di Roma
al n. 172/2021 del 20 ottobre 2021

© Copyright 2025 Eurilink
Eurilink University Press Srl
Via Gregorio VII, 601 - 00165 Roma
www.eurilink.it - ufficiostampa@eurilink.it
ISBN: 979 12 80164 98 8
ISSN: 2785-7697 (Print)
ISSN: 3035-2525 (Online)

Prima edizione, ottobre 2025
Progetto grafico di Eurilink

È vietata la riproduzione di questo libro, anche parziale, effettuata
con qualsiasi mezzo, compresa la fotocopia

INDICE

EDITORIALE

Laura Evangelista, Concetta Fonzo 13

RUBRICA *EDUCATION* 21

1. Le nuove frontiere della valutazione partecipativa: tra sfide e opportunità
Sabrina Lipari 23

2. Strategie di valutazione per contrastare la dispersione universitaria attraverso l'*empowerment* e per progettare pratiche di orientamento educativo e professionale: un progetto PRIN delle università di Padova e Foggia
Lorenza Da Re, Andrea Nigri 35

3. Le sfide della valutazione nei contesti dell'istruzione degli adulti: CPIA e percorsi di secondo livello
Emilio Porcaro 41

4. Promuovere la qualità nell'istruzione degli adulti: il contributo della valutazione tra pari
Sylvia Liuti, Chiara Marchetta 59

5 La nuova strategia "*Union of skills*": un ponte tra competenze, qualità e valutazione in Europa
Concetta Fonzo, Laura Evangelista 67

RUBRICA *EMPOWERMENT* 77

1. La cultura dei dati statistici a supporto del cambiamento sociale ed economico: l'esperienza di

collaborazione tra ISTAT e Forum Nazionale del Terzo Settore <i>Lorenza Viviano, Carlo Declich, Massimo Novarino, Patrizia Bertoni, Mauro Giannelli</i>	79
2. The Apulian Spring, Twenty Years Later <i>Gabriele Di Palma</i>	87
3. Valutare l'innovazione sociale in tempo reale <i>Alfonso Molina, Mirta Michilli</i>	97
4. Sviluppo della piattaforma AI-Driven per la gestione integrata della valutazione della formazione - INSIGHT (Indicators and Stakeholders Integration for Generative Evaluation and Holistic Training) <i>Vivaldo Moscatelli, Anna Suozzi</i>	107
SAGGI	117
1. L'utilizzo della valutazione in un processo iterativo di supporto alla programmazione: il caso del Fondo Nuove Competenze <i>Virgilio Buscemi, Francesca Catapano, Paola Paris, Alessandra Luisa Parisi, Dario Quatrini, Anna Teselli</i>	119
2. Evaluating Micro-Credentials in Europe & Southeast Asia <i>Radziah Adam, Manuela Costone, Francesco Sanasi, Federica Sancillo</i>	149
3. Methodology for Designing and Creating Rubrics to Assess Competencies <i>Claudia H. Aguayo-Hernández, María Jose Pineda-Garín, Soraya Huereca-Alonzo, Patricia Vázquez-Villegas</i>	177
4. La valutazione di fronte alle sfide della transizione digitale: una riflessione a partire dall'esperienza di	

mappatura delle politiche di contrasto alla povertà educativa minorile <i>Eleonora Rossero, Gaia Testore</i>	205
5. La valutazione nei progetti contro la povertà educativa: sfide e strategie <i>Valentina Ghibellini</i>	239
6. Primi output della ricerca “Universitabile: indagine sull’inclusione sociale degli studenti con disabilità e DSA nel contesto universitario romano” <i>Carlotta Antonelli</i>	275
APPROFONDIMENTO	307
Finalmente al via il Sistema Nazionale di Valutazione dei Dirigenti Scolastici <i>Licia Cianfriglia</i>	309
RECENSIONE	317
Recensione del libro “Orientamento educativo e professionale” <i>Speranzina Ferraro</i>	319

6. PRIMI OUTPUT DELLA RICERCA “UNIVERSITABILE: INDAGINE SULL’INCLUSIONE SOCIALE DEGLI STUDENTI CON DISABILITÀ E DSA NEL CONTESTO UNIVERSITARIO ROMANO”

di Carlotta Antonelli*

Abstract: La proposta presenta i risultati della tesi “Universitabile”, che ha coinvolto studenti con disabilità e DSA iscritti all’a.a. 2020-2021 presso La Sapienza, TorVergata e RomaTre. L’obiettivo è esplorare i fattori che incidono sull’inclusione e sulla prestazione universitaria di questa categoria di giovani, analizzando i servizi di supporto allo studio. In quest’ottica l’indagine mira a valutare in che modo l’accessibilità e la qualità dei servizi contribuiscano all’inclusione, avvalendosi dell’approccio *mixed methods* (Mauceri, 2017).

Parole chiave: disabilità, DSA, università, inclusione sociale, valutazione dei servizi.

Abstract: The proposal presents the results of ‘Universitabile’ thesis involving students with disabilities and SLD enrolled in the A.Y. 2020-2021 at La Sapienza, TorVergata and RomaTre. The objective is to explore the factors affecting the inclusion and university performance of this category of young people, analysing study support services. In this perspective, the investigation aims to assess how accessibility and quality of services contribute to inclusion, using a mixed methods approach (Mauceri, 2017).

* Assegnista presso CNR IRPPS. dottoressa di ricerca presso Coris Sapienza, carlotta.antonelli@uniroma1.it.

Accettato maggio 2025 - Pubblicato agosto 2025

Keywords: disability, SLD, university, social inclusion, service evaluation.

Introduzione

Il presente lavoro illustra i risultati preliminari di un'indagine sull'inclusione universitaria degli studenti con disabilità e DSA nel contesto universitario romano. Nello specifico, la popolazione di riferimento è composta dagli studenti con disabilità e con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA) iscritti all'a.a. 2020-2021 presso gli atenei La Sapienza, Tor Vergata e Roma Tre.

In apertura del contributo risulta doveroso un riferimento alla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo (1948), primo testo che, con riguardo all'istruzione, sancisce: «deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali» (ONU, 1948, art. 26). In merito, ribadendo tale principio, la Convenzione dei diritti delle persone con disabilità (2006) si spinge oltre, imponendo l'obbligo di assicurare a questi soggetti la parità di accesso e di trattamento all'educazione universitaria e alla formazione professionale (ONU, 2006). Questo richiamo trova riferimenti nella cornice teorica rintracciabile negli studi (Bolt e Penketh, 2016) secondo cui, dall'inizio del XXI secolo gli atenei italiani sono luoghi sempre più plurali e devono confrontarsi con questioni relative alle diversità, così come alle modalità di inclusione degli studenti con disabilità o DSA (Oliver & Barnes, 2010). Questi sono divenuti una parte non trascurabile della popolazione studentesca italiana (Censis, 2017). Grazie alla legge n. 17/1999 sulla garanzia di «sussidi tecnici e didattici specifici (...) nonché il supporto di appositi servizi di tutorato specializzato» (l. n. 17/1999), la partecipazione attiva di questa categoria di studenti si è potuta realizzare «de iure e de facto». Tuttavia, l'autonomia organizzativa di

ciascun ateneo in materia – “nei limiti del proprio bilancio” – risulta essere un aspetto non privo di criticità nel provvedere a quanto disposto dalla legge, come riscontrabile nella sezione risorse del recente report ANVUR sul tema (Borgonovi *et al.*, 2022). Quanto sinora esposto apre una riflessione di pertinenza della filosofia del diritto: da un lato la legge si pone l’obiettivo di garantire contesti che siano accessibili a tutti in termini di diritti esigibili, riducendo per questa via le disuguaglianze, dall’altro la traduzione di questo principio, nel contesto sociale, pone delle difficoltà pratiche essenzialmente legate all’eterogeneità della popolazione di riferimento, verso cui il diritto in oggetto va generalizzato per essere garantito. Rispondere a questo interrogativo rientra a pieno titolo negli obiettivi del presente scritto, in quanto l’autonomia organizzativa concessa agli atenei nella destinazione dei fondi – per garantire il diritto allo studio alle persone con disabilità e DSA – si traduce in prestazioni, progetti e iniziative che si differenziano da ateneo ad ateneo che, a loro volta, producono impatti considerevoli e differenti sugli studenti fruitori. La proposta progettuale intende inoltre valutare, in un’ottica comparativa tra i tre principali atenei romani (Sapienza, Tor Vergata e Roma Tre), come le politiche universitarie sui servizi e sulla didattica rivolte agli studenti con disabilità o DSA favoriscano lo sviluppo di pratiche relazionali basate sui principi dell’educazione inclusiva (Moriña, 2017). Le ricerche sull’inclusione universitaria degli studenti con disabilità hanno focalizzato l’attenzione su temi specifici in differenti contesti nazionali (Riddell, 2016). In questa prospettiva, la realizzazione del passaggio dal concetto di accessibilità a quello di inclusione nell’ambiente universitario (Chiang, 2019) non può prescindere dallo studio delle relazioni interpersonali tra pari e con i membri della facoltà. Difatti, le evidenze empiriche sul tema mostrano come l’inclusione universitaria degli studenti con disabilità e DSA sia fortemente associata alla presenza di relazioni significative con i pari e con i docenti, nonché alla componente

affettivo-emozionale, che è parte essenziale del processo di insegnamento e di apprendimento (Moriña, 2019). Nel riscontrare la complessità propria del concetto di inclusione sociale, il Nuovo Dizionario di Servizio Sociale (Campanini, 2013) rimanda al suo esatto contrario, suggerendo per un approfondimento del tema di fare riferimento a termini quali marginalità ed esclusione. Quest'ultima è fatta corrispondere al mancato accesso a risorse fondamentali; pertanto, è possibile affermare che l'inclusione sia rappresentata dalla produzione di nuovi meccanismi di *policy* volti a ridurre o eliminare le condizioni di marginalità. In questa accezione, è necessario considerare la comunità universitaria come ambiente di interazione in cui si costruisce l'identità della persona con disabilità ed indagare in che modo il pregiudizio e la discriminazione nei confronti di questa categoria di studenti rappresentino un ostacolo alla loro piena inclusione.

1. Obiettivi cognitivi e pragmatici

A valle dell'analisi della struttura delle variabili, gli obiettivi del *paper* sono da un lato la comprensione dei fattori che incidono su inclusione/partecipazione degli studenti e la loro prestazione universitaria; dall'altro l'analisi del ruolo nell'inclusione/partecipazione degli stessi, giocato dai differenti servizi di supporto allo studio. Ulteriore aspetto meritevole di essere indagato si ritrova poi nel comprendere quanto sia i fattori riconducibili alla conoscenza e alla fruizione dei servizi offerti dalle università, che le dinamiche relazionali tra individui favoriscano, od ostacolino l'inclusione degli studenti con disabilità e DSA. Per questa via, si ritiene opportuno infatti, identificare in che modo fattori contestuali, relazionali e individuali si connettano con il livello di inclusione/marginalità sociale, ponendo attenzione alla presenza/assenza di

barriere fisiche, istituzionali e sociali. A tal fine si intende, quindi, valutare in che modo l'accessibilità alle strutture e la qualità dei servizi contribuiscano all'inclusione, comprendendo come le relazioni tra pari e con il personale docente influiscano sul processo di apprendimento e quanto le propensioni individuali influenzino l'azione o la percezione di comportamenti discriminatori. Ultimo aspetto di interesse dello studio è comprendere quanto la discriminazione incida sul raggiungimento degli obiettivi di carriera. Tenendo presente che si sta facendo riferimento ad un progetto di tesi, si ipotizza che le politiche universitarie sui servizi che mirano all'integrazione della persona con disabilità o DSA, intese come azioni positive volte a ridurre le discriminazioni tra gruppi, possano produrre effetti ambivalenti. Infatti, queste possono contenere «in germe gli spunti per un rovesciamento della prospettiva, che dalla strategia antidiscriminatoria e dall'ideale ugualitario rischiano di aprire la porta al differenzialismo più spinto» (Piccone Stella, 2003).

2. Disegno della ricerca: fasi metodologiche

Dopo aver esposto l'ampia cornice teorica e gli obiettivi cognitivi e pragmatici dell'indagine, si presenteranno di seguito le principali fasi metodologiche della stessa. La ricerca si avvale dell'approccio *mixed methods* (Mauceri, 2017), da intendersi come l'integrazione di molteplici fonti di informazione per coniugare i differenti livelli di analisi attraverso la combinazione di tecniche qualitative (es. interviste focalizzate e focus group) e quantitative (es. questionario) ed è stata articolata in sette fasi:

1. una prima fase è rappresentata dalla “ricerca di sfondo”, in cui ci si è proposti di verificare l'esistenza di una banca dati per ateneo, effettivamente riscontrata in tutte le università oggetto d'indagine, che ha consentito la costruzione di report

che forniscono il numero complessivo degli studenti con disabilità e DSA nei singoli atenei. Le evidenze saranno trattate dettagliatamente nel paragrafo successivo. Nella medesima fase sono state effettuate interviste focalizzate (Merton e Kendall, 1946) ai responsabili e agli addetti degli uffici dedicati al supporto degli studenti con disabilità e DSA. Le interviste svolte sono state 12 a fronte delle 20 programmate, in quanto, la partecipazione a quest'ultime era volontaria e non tutte le figure potenzialmente coinvolte nella tutela degli studenti con disabilità e DSA hanno acconsentito alla rilevazione. Le interviste si sono svolte in modalità online, su piattaforma Meet, nel periodo tra il 13 maggio 2021 e il 18 luglio 2021, avendo una durata massima di 1 ora e 40 minuti ed una minima di 25 minuti e hanno interessato i dipendenti delle tre università oggetto d'indagine, i responsabili, i delegati dei rettori alla disabilità e da ultimi, non per ordine di importanza, i tutor specializzati e quelli alla pari che affiancano gli studenti;

2. successivamente si è proceduto alla progettazione di un questionario semi-strutturato (Marradi, 1988) somministrato esclusivamente agli studenti con disabilità e DSA, volto a indagare le seguenti dimensioni concettuali (Pavsic e Pitrone, 2004):
 - a. dimensione socio-anagrafica dell'intervistato (età, genere, origine sociale, ecc.);
 - b. tipo di disabilità (visiva, uditiva, motoria, altro) o presenza di DSA;
 - c. carriera scolastica pregressa;
 - d. aspetti relativi all'inclusione sociale:
 - i. fruizione/accessibilità delle strutture e degli spazi universitari;
 - ii. benessere soggettivo/assenza di discriminazione;

- iii. rendimento universitario;
 - e. grado di fruizione dei servizi dedicati;
 - f. ausili richiesti;
 - g. relazioni con gli altri studenti con disabilità;
 - h. relazioni con i colleghi normodotati;
 - i. relazioni con i docenti ed il personale amministrativo;
- 3. in seguito, si è provveduto alla somministrazione del questionario ad un campione ristretto di soggetti (10) coinvolti nello studio (Liani e Martire, 2017). In questo contesto il *pre-testing* ha svolto una funzione fondamentale per verificare la comprensibilità delle domande del questionario e minimizzare le fonti di distorsione;
- 4. il tipo di campionamento (Corbetta, 1999) scelto per l'indagine è denominato "campionamento per convenienza" (Albano, 2008), questa modalità si basa sull'autoselezione del campione;
- 5. l'indagine è stata condotta nella modalità online. Si è prevista infatti una *web survey* chiusa (*mail survey*), su partecipazione volontaria e anonima. Il questionario è stato inviato agli indirizzi di posta elettronica dei singoli studenti iscritti agli uffici dedicati, grazie alla preziosa collaborazione degli addetti. Il questionario, composto da 45 domande, ha un tempo medio di compilazione di 40 minuti. Nello specifico la *web survey* è stata somministrata a: 2769 studenti per l'università "La Sapienza"; 1029 studenti per l'università "Tor Vergata", con l'obiettivo di raggiungere tutta la popolazione di studenti con disabilità e con DSA. Di questi, i rispondenti effettivi al questionario sono stati 242, di cui, rispettivamente, 179 per "La Sapienza" e 63 per "Tor Vergata". Si specifica che il questionario non è stato somministrato agli studenti appartenenti all'ateneo Roma Tre in quanto

l'università non ha acconsentito adducendo motivazioni inerenti alla *privacy* degli stessi;

6. la ricerca ha poi previsto la progettazione “ad hoc” di una matrice casi per variabili (Marradi, 2007) che ha l'intento di unire i dati forniti dalle fonti amministrative (segreteria ed eventualmente fonti come Infostud) e i dati raccolti mediante la *web survey*. Successivamente il materiale empirico derivante è stato sottoposto ad analisi monovariata e bivariata dei dati (Di Franco, 2011), al fine di comprendere il ruolo dei diversi servizi dedicati all'inclusione e le prestazioni a disposizione degli studenti con disabilità e DSA;
7. in una fase finale del progetto è stato chiesto agli studenti l'eventuale disponibilità a prendere parte, su base volontaria, al focus group (Corrao, 2000), che si è proposto di indagare qualitativamente i punti di forza e le criticità inerenti il funzionamento dei servizi, per il miglioramento degli stessi al fine di apportare suggerimenti di *policy*. Nello specifico è stato previsto un *focus group* per ogni singolo ateneo, che ha impegnato circa dieci studenti per ogni università.

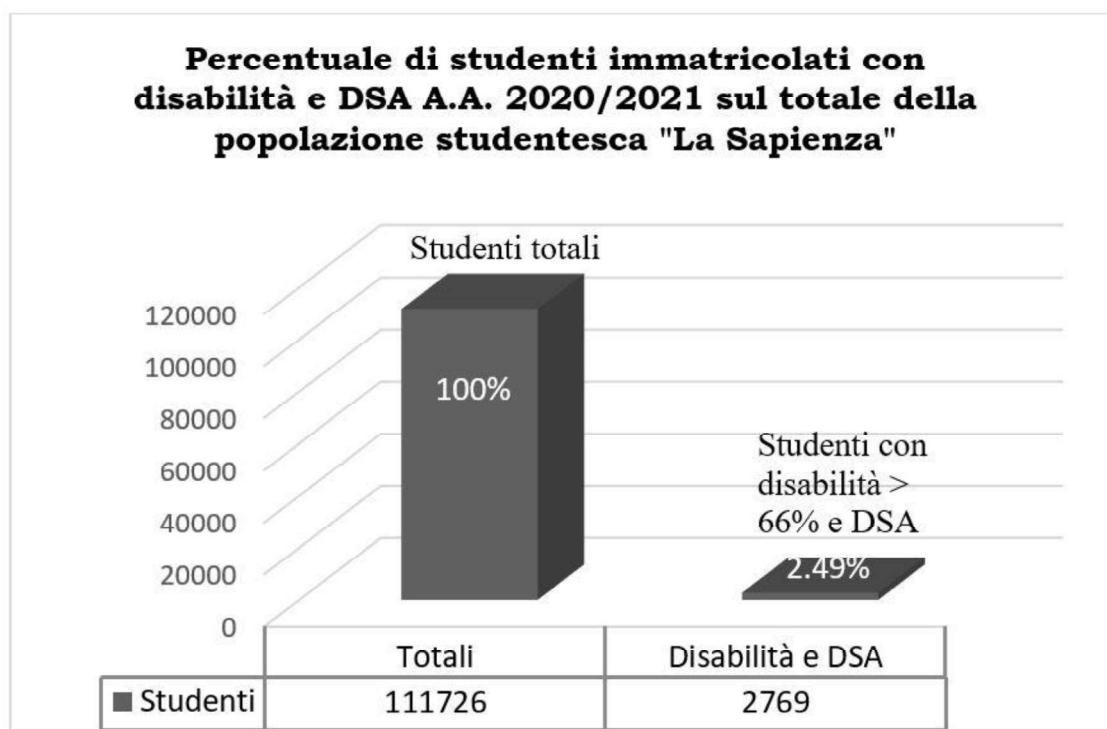
Si precisa che lo scritto si concentra sui risultati preliminari concernenti la prima fase (“ricerca di sfondo”) alimentata dai dati secondari forniti dagli atenei e dalle interviste in profondità ai testimoni privilegiati operanti, a tutti i livelli, nel settore della garanzia del diritto allo studio negli atenei considerati. Le principali evidenze saranno trattate in sequenza nei paragrafi successivi.

3.1 Dati secondari forniti dagli atenei sui numeri del fenomeno. Report: elaborazioni grafiche

Per quanto concerne i report costruiti utilizzando dati secondari (Corbetta, 1999) forniti dagli atenei, la prima evidenza restituisce i numeri del fenomeno: nel caso degli studenti con

disabilità e DSA iscritti presso l'università "La Sapienza" di Roma, nell'a.a. 2020/2021, questi costituiscono il 2.49% della popolazione totale di iscritti che nello specifico è di unità 111.726, per quanto concerne l'"Università degli studi Roma Tre", questi risultano essere circa il 5% della popolazione totale di iscritti che si attesta intorno alle 33.225 unità, infine all'ateneo "Tor Vergata" la percentuale di studenti con disabilità e con DSA iscritti è di 3.7 su una popolazione totale di 27.689 unità.

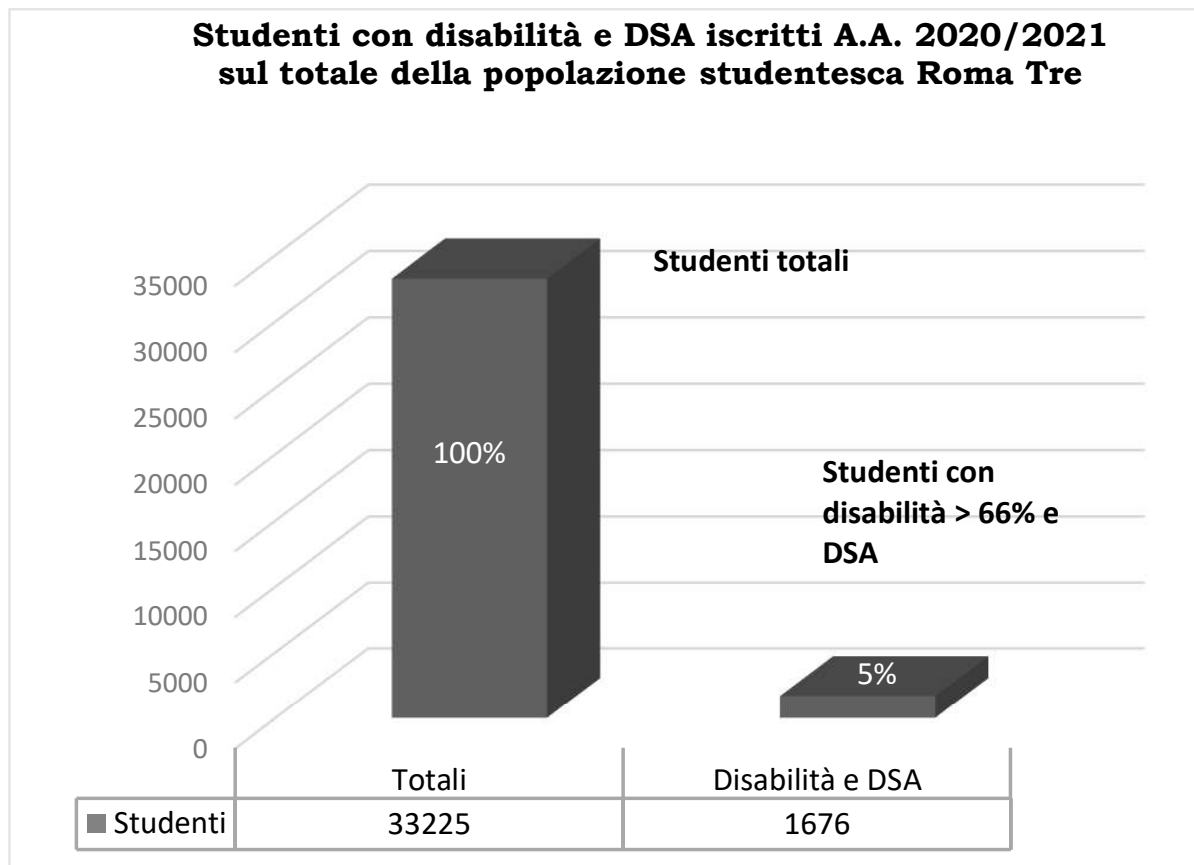
Grafico 1: Percentuale di studenti immatricolati con disabilità e DSA a.a. 2020/2021 sul totale della popolazione studentesca. "La Sapienza. Università di Roma"



Fonte: Tesi dottorale "Universitabile"

Nel grafico sopra riportato "minoranza silenziosa" (Grafico 1) elaborato grazie ai dati forniti dal personale operante nel "settore per le relazioni con studenti disabili e con DSA", si evince che la popolazione totale di studenti con disabilità e DSA iscritti all'ateneo "La Sapienza" nell'a.a. 2020/2021 ammonta al 2.49% (2769) del totale, che nello specifico è di unità 111.726.

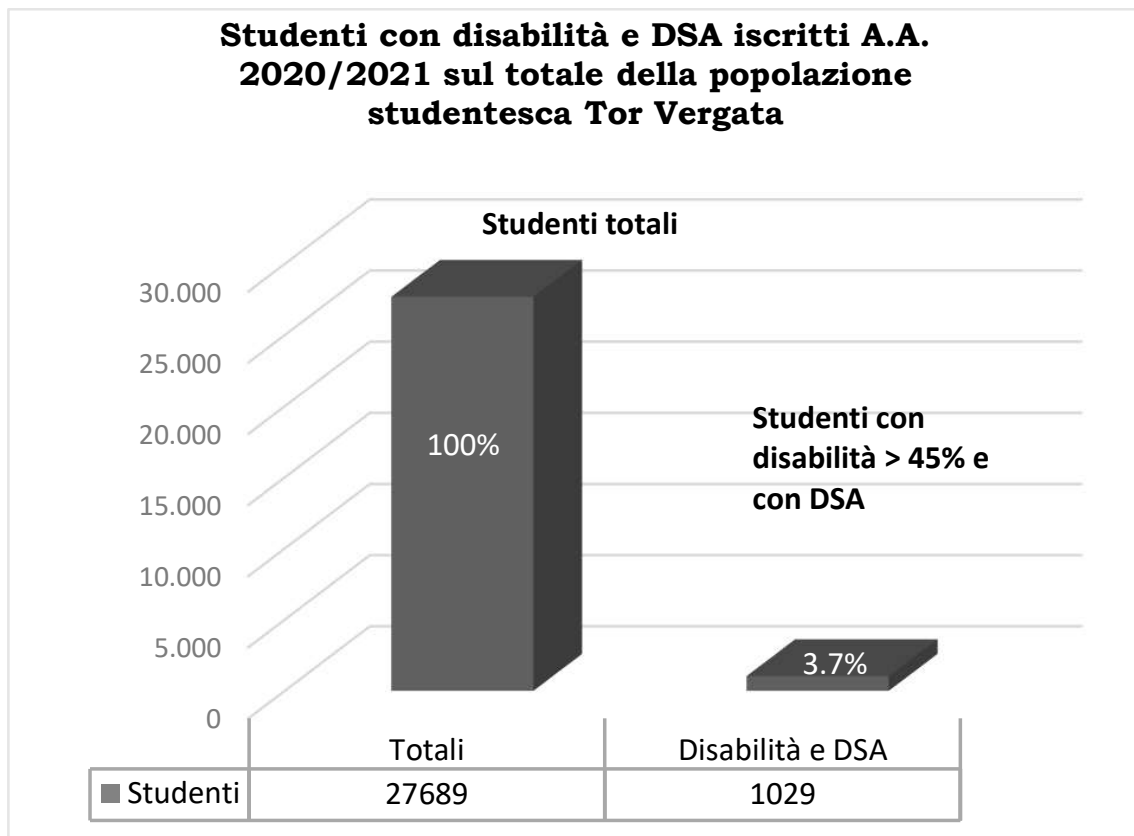
Grafico 2: Studenti con disabilità e DSA iscritti a.a. 2020/2021 sul totale della popolazione studentesca. “Università degli studi Roma Tre”



Fonte: Tesi dottorale “Universitabile”

Nel grafico sopra riportato “popolazione in ascesa” (Grafico 2) elaborato grazie ai dati forniti dal personale operante nell’Ufficio Studenti con disabilità e con DSA di ateneo, è possibile leggere che la popolazione totale di studenti con disabilità e DSA iscritti all’università “Roma Tre” nell’a.a. 2020/2021 risponde al 5% (1676) del totale che nello specifico risulta essere di unità 33.225.

Grafico 3: Studenti con disabilità e DSA iscritti a.a. 2020/2021 sul totale della popolazione studentesca. Ateneo "Tor Vergata"

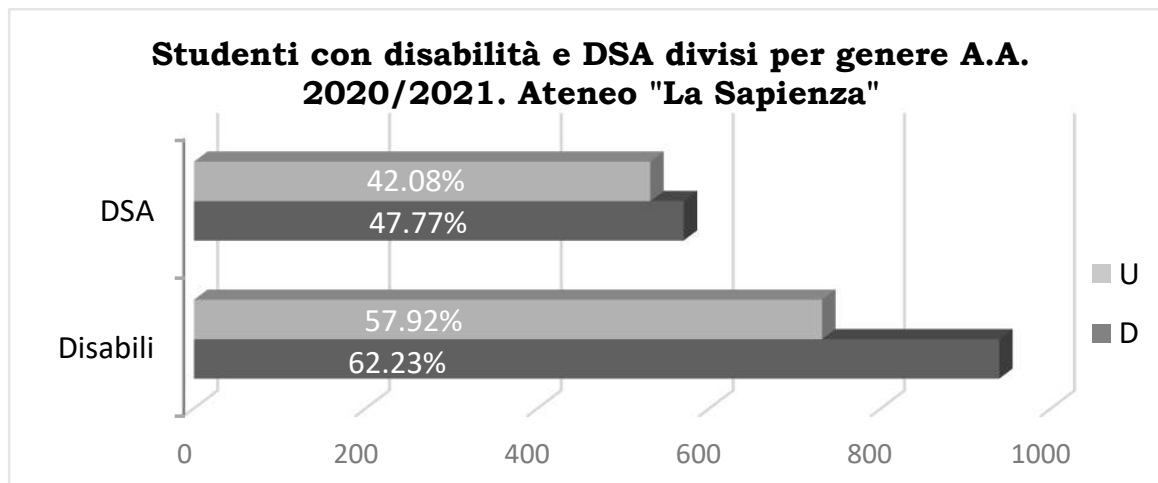


Fonte: Tesi dottorale "Universitabile"

L'ateneo "Tor Vergata" (Grafico 3) presenta una percentuale di 3.7% (1029), di studenti con disabilità e DSA iscritti, su un totale di 27.689 unità. Tuttavia per una corretta lettura del dato complessivo si deve tener conto di due fattori rilevanti: nei dati forniti dall'ateneo per il conteggio degli studenti con disabilità sono stati inseriti anche coloro che hanno una percentuale di invalidità a partire dal 45%, a differenza degli atenei "La Sapienza" e "Roma Tre" che considerano studenti con disabilità solo coloro che hanno un grado di invalidità pari o superiore al 66%; un ulteriore fattore non trascurabile è relativo al numero degli studenti iscritti totali all'ateneo "Tor Vergata", notevolmente più basso rispetto a quello degli altri due atenei considerati nel nostro report.

I report forniscono, poi, ulteriori dati sulle differenze di genere rispetto a gradi e tipologie di corsi frequentati, come si evince dai seguenti grafici.

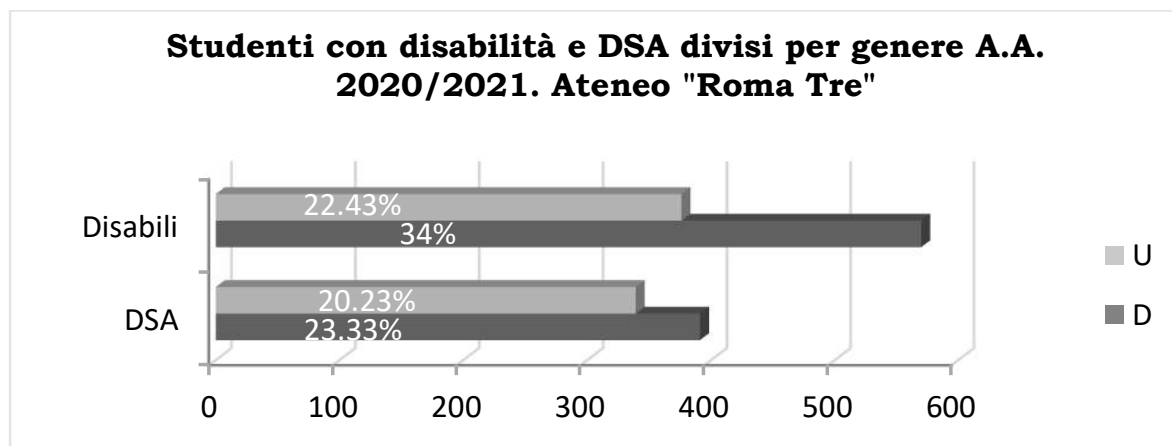
Grafico 4: Studenti con disabilità e DSA divisi per genere a.a. 2020/2021.
 “La Sapienza. Università di Roma”



Fonte: Tesi dottorale “Universitabile”

Come si può leggere dal grafico 4 sopra riportato in cui sono messi a confronto gli studenti con disabilità e DSA per genere, in entrambi i casi, sono in maggioranza le donne a voler proseguire gli studi.

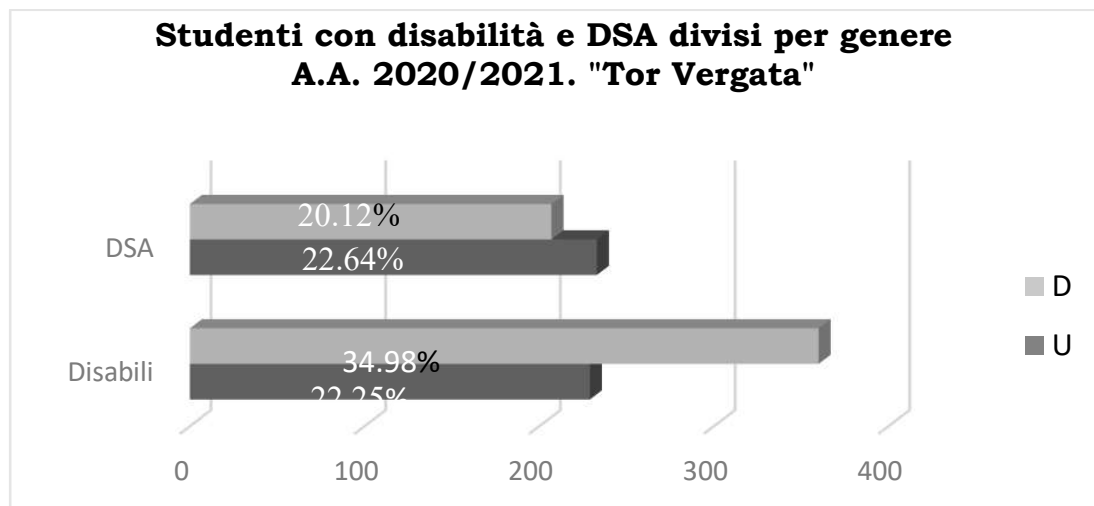
Grafico 5: Studenti con disabilità e DSA divisi per genere a.a. 2020/2021.
 “Università degli Studi Roma Tre”



Fonte: Tesi dottorale “Universitabile”

Nella rappresentazione grafica sopra riportata (Grafico 5) si evidenzia come, in rapporto al genere, in tutte e due i casi (studenti con disabilità e studenti con Disturbi Specifici dell’Apprendimento) siano in prevalenza le donne a scegliere di proseguire nella formazione universitaria, anche se quelle con disabilità sono in percentuale maggiore sia se rapportate alla categoria uomini con disabilità che donne con DSA.

*Grafico 6: Studenti con disabilità e DSA divisi per genere a.a. 2020/2021.
Ateneo "Tor Vergata"*

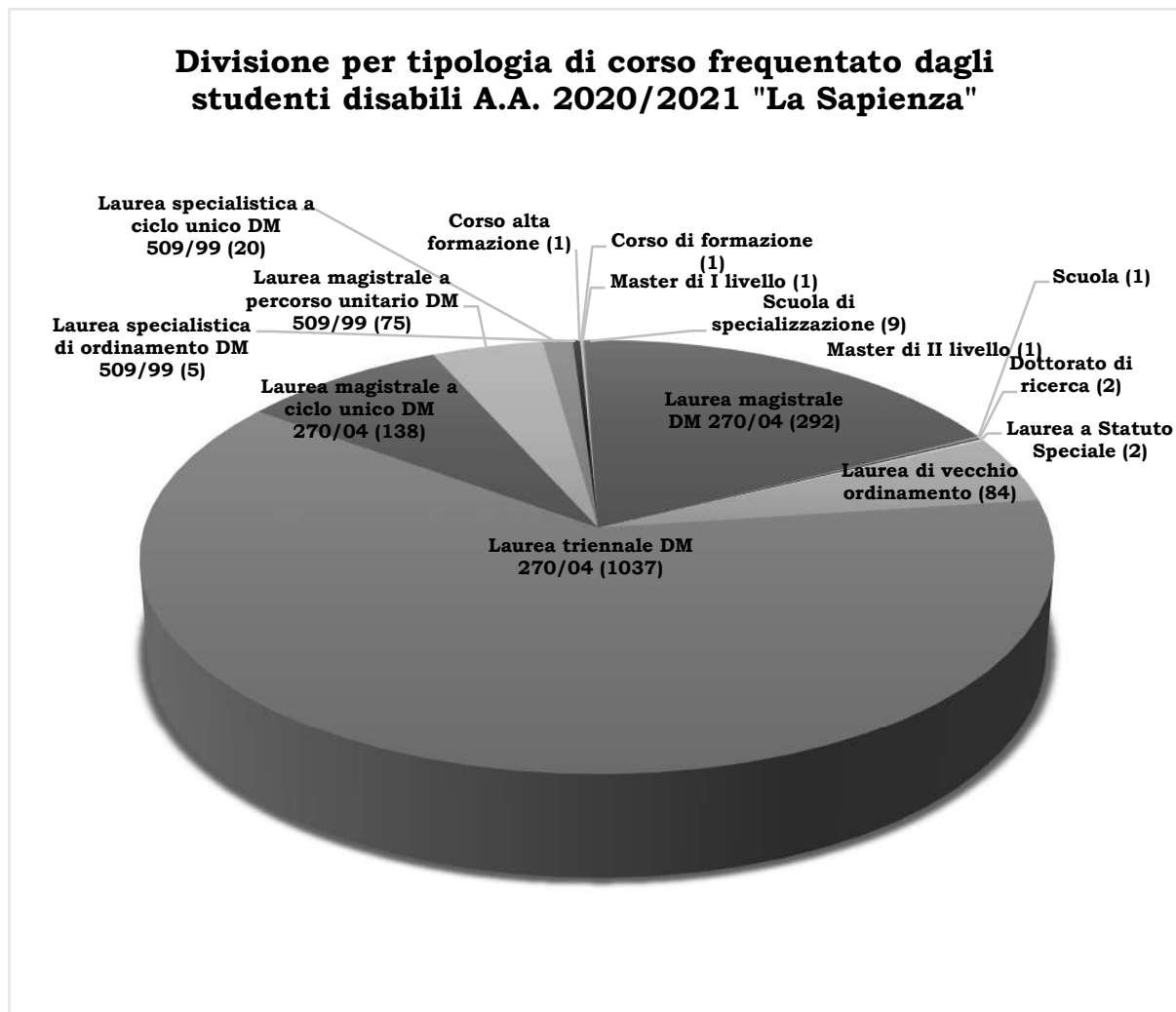


Fonte: Tesi dottorale "Universitabile"

A differenza delle università precedentemente analizzate, l'ateneo "Tor Vergata" (Grafico 6), seppur di poco, fa riscontrare una maggiore percentuale di studenti con DSA maschi che decidono di intraprendere una formazione universitaria rispetto alle femmine, mentre per gli studenti con disabilità è maggiore la percentuale di donne che decide di proseguire gli studi, in linea con i dati forniti dagli altri atenei.

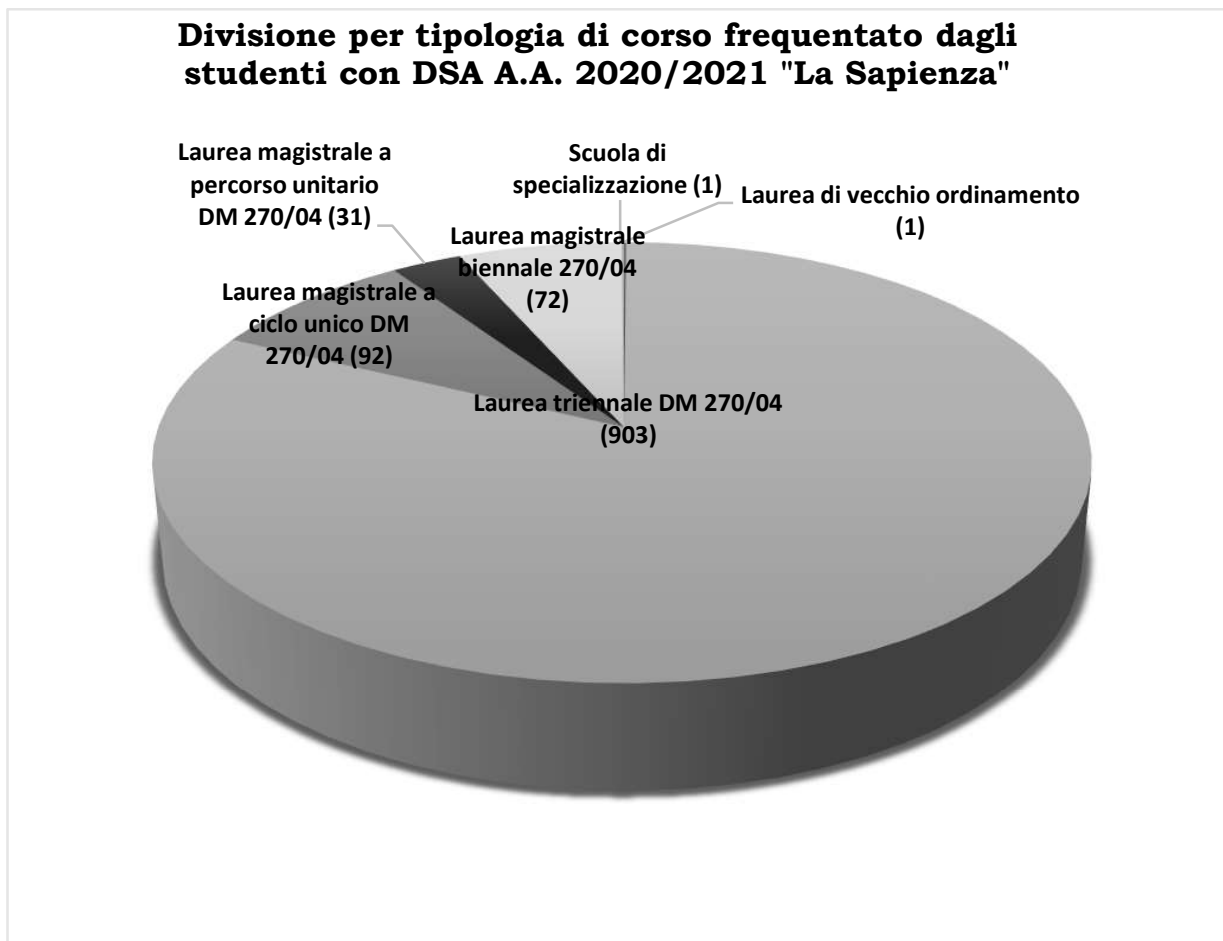
Nei due grafici di seguito, concernenti l'ateneo "La Sapienza", vedremo come la maggioranza degli studenti, sia con disabilità che con DSA, risulti iscritta a lauree triennali. Aggregando il dato è possibile riconoscere come un'altra parte cospicua del campione sia iscritta alle magistrali di nuovo ordinamento, ma il dato più interessante che emerge dai grafici è che più si prosegue nel livello di formazione, più si assottigliano gli iscritti; infatti, per master, scuole di specializzazione e dottorato le percentuali sono bassissime. A beneficio del lettore si segnala che le etichette dei grafici possono non essere perfettamente sovrapponibili in quanto ogni università che ha fornito i dati secondari ha proprie specifiche modalità per indicare la tipologia dei corsi e i relativi indirizzi.

Grafico 7: Divisione per tipologia di corso frequentato dagli studenti con disabilità
a.a 2020/2021. "La Sapienza. Università di Roma"



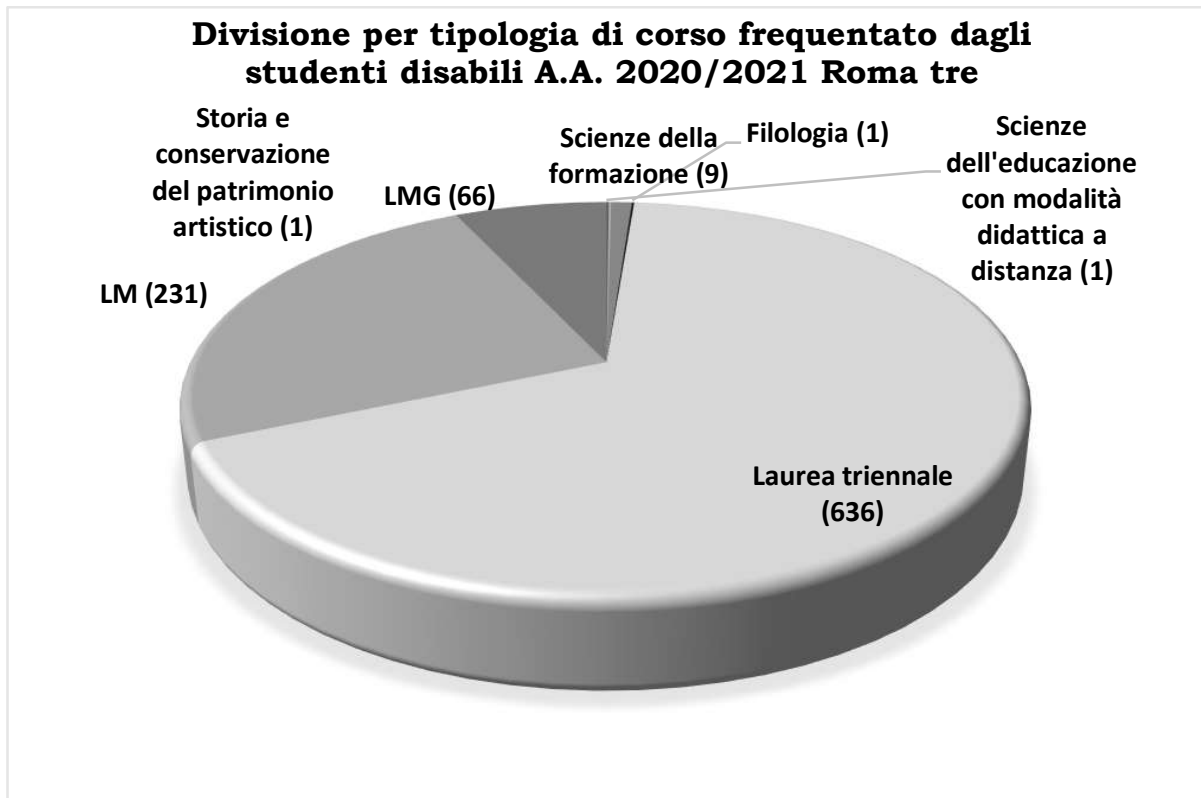
Fonte: Tesi dottorale "Universitabile"

Grafico 8: Divisione per tipologia di corso frequentato dagli studenti con DSA a.a. 2020/2021. "La Sapienza. Università di Roma"



Fonte: Tesi dottorale "Universitabile"

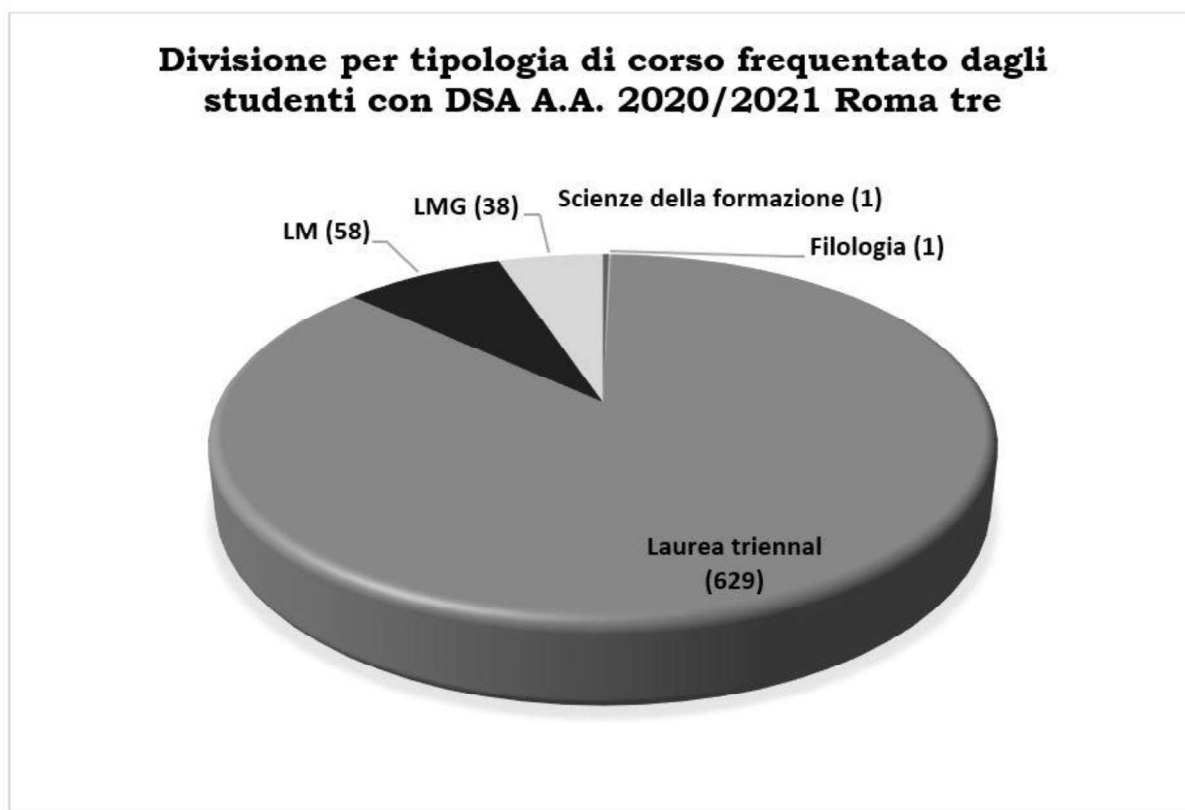
Grafico9: Divisione per tipologia di corso frequentato dagli studenti con disabilità a.a 2020/2021. “Università degli studi Roma Tre”



Fonte: Tesi dottorale “Universitabile”

Da questa rappresentazione grafica (Grafico 9), riferita all’ateneo “Roma Tre” emerge che la maggioranza delle persone con disabilità siano iscritte a un corso di laurea triennale (L) (638) contando anche gli studenti che seguono il corso di “Storia e conservazione del patrimonio artistico” e quelli iscritti a “Scienze dell’educazione” con modalità didattica a distanza; mentre un numero esiguo di studenti, seppur considerevole, risulta iscritto a corsi di laurea magistrale (LM) (231).

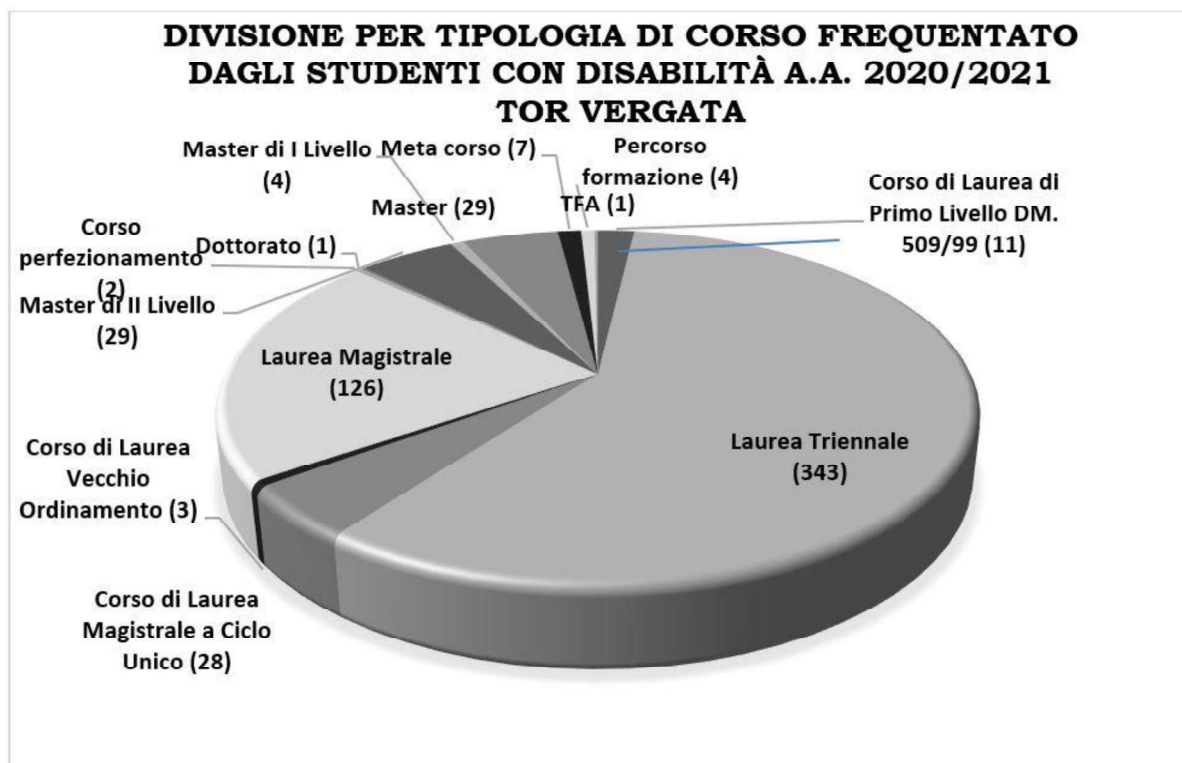
Grafico 10: Divisione per tipologia di corso frequentato dagli studenti con DSA a.a 2020/2021. "Università degli studi Roma Tre"



Fonte: Tesi dottorale "Universitabile"

Come è possibile leggere dal grafico sopra riportato (Grafico 10), la quasi totalità degli studenti con DSA, appartenenti all' "Università degli studi Roma Tre" risulta iscritta a un corso di laurea triennale (629), mentre risultano iscritti a un corso di laurea magistrale 59 soggetti, contando anche un unico iscritto al corso di "Filologia".

Grafico 11: Divisione per tipologia di corso frequentato dagli studenti con disabilità a.a 2020/2021. Ateneo "Tor Vergata"



Fonte: Tesi dottorale "Universitabile"

Dal grafico sopra riportato (Grafico 11), concernente l'ateneo "Tor Vergata" si evince che la maggioranza degli studenti con disabilità è iscritta a corsi di laurea triennale (343) seguiti dagli iscritti a quella magistrale (126). Si riscontra pertanto la stessa tendenza dei report precedenti: infatti si riportano un solo iscritto per il Dottorato di Ricerca, 2 a corsi di perfezionamento e numeri molto bassi anche per i master di I (4) e II livello (29). Si segnala che non è stato possibile realizzare lo stesso grafico per gli studenti con DSA in quanto l'ateneo ha fornito le matrici di base con dati mancanti.

Tuttavia, i report costruiti non si limitano alle evidenze qui riportate per ragioni di spazio, questi forniscono ulteriori dati in merito: alla tipologia, al grado di corso frequentato e alla sua annualità, alla provenienza geografica, al tipo di disabilità dichiarata dagli studenti, che, in alcuni casi e soltanto in determinati atenei, ha permesso di scegliere la modalità d'iscrizione *part-time* o *full-time*.

In conclusione, il dato secondario emergente dai report che merita maggiore riflessione risulta essere che al crescere del livello di istruzione decresce progressivamente la presenza di persone con disabilità e DSA, infatti gli studenti iscritti ai corsi di dottorato non superano le 3 unità del campione complessivo e non risultano equamente distribuiti in tutte le università che hanno preso parte alla ricerca.

3.2 Le testimonianze degli addetti. Esperienze sul campo tra valutazione dei servizi e inclusione universitaria

Nel periodo che va dal 13 maggio 2021 al 18 luglio 2021 sono state condotte 12 interviste qualitative in profondità (Gianturco, 2005) a testimoni privilegiati operanti, a tutti i livelli, nel settore per studenti con disabilità e DSA degli atenei oggetto di ricerca. Le interviste hanno indagato tematiche come: criteri di accesso e funzionamento del servizio, eventuali problematiche di *governance* di ateneo, rapporto con attori istituzionali interni ed esterni (esistenza di tavoli permanenti per la gestione delle politiche di disabilità), mappatura accessibilità degli atenei, valutazione/monitoraggio dei servizi/esistenza di spazi di ascolto per studenti con disabilità e con DSA, modifiche dell'erogazione del servizio nel tempo, progetti specifici per persone con disabilità e con DSA, rapporto tra comunicazione e inclusione, rapporto tra inclusione e situazione pandemica, concetto di inclusione.

Di seguito si presenteranno gli stralci di intervista che hanno restituito dati di particolare interesse rispetto ai temi specifici “valutazione/monitoraggio dei servizi” e “inclusione” che saranno trattati, in forma estesa, nei prossimi paragrafi.

3.2.1 Stato della valutazione e del monitoraggio dei servizi negli atenei oggetto d'indagine dalle parole degli intervistati

Nelle battute introduttive di questo tema si precisa che i tre atenei oggetto d'indagine non sembrano, dalle voci degli intervistati, aver predisposto spazi di valutazione che prevedano l'ascolto diretto dello studente sulla qualità dei servizi erogati. Nello specifico, sulla tematica in oggetto, i professionisti hanno fatto emergere due questioni rilevanti: la carenza di spazi d'ascolto per gli studenti con disabilità e DSA e l'assenza di valutazione della qualità (Bruni, 2010) che tengano conto dell'opinione degli stessi. Per ciò che concerne nello specifico gli addetti intervistati appartenenti all'ateneo "La Sapienza", quest'ultimi, a prescindere dalle posizioni ricoperte, sul tema "valutazione dei servizi", si esprimono come segue: «Ad oggi no, però, quando io sono stata la responsabile, sì. Per parecchi anni abbiamo sottoposto alle persone disabili dei questionari anonimi per la valutazione dei servizi (...). Quando è nata la commissione che si occupa delle persone con disabilità, sono state previste e ci sono rappresentanti che abbiano una disabilità visiva, uditiva, fisica.» (Testimone 1, posizione apicale Sapienza).

«Sì, la facevamo, anche un questionario di *customer satisfaction*. Adesso, lo studente con disabilità, se deve valutarci (...) per ora uno strumento per la valutazione non c'è» (Testimone 2, dipendente Sapienza).

«No, precisa no, ci sarà il *counseling* appena si sarà ristabilito, per ora è chiuso, stanno in ammodernamento (...) mah, noi facciamo la relazione al nucleo di valutazione, ogni anno. Per cui quella è la nostra valutazione interna per quanto riguarda i servizi e poi ci sono gli obiettivi...diciamo così interni dell'amministrazione su cui sono valutati i funzionari» (Testimone 3, posizione apicale Sapienza).

«Che io sappia no (...) ma penso che anche loro siano tenuti

a fare una ricognizione di quello che è il nostro lavoro» (Testimone 9, dipendente Sapienza).

Gli intervistati hanno espresso chiaramente che, ad oggi, l'ateneo Sapienza non ha previsto momenti di valutazione dei servizi offerti da parte degli utenti, né tantomeno spazi di ascolto in cui gli stessi possano esprimere il loro eventuale dissenso rispetto ai servizi forniti. La situazione non sembra essere diversa all'interno dell'ateneo "Roma Tre"; un testimone, infatti, si esprime come segue:

«naturalmente questi studenti sono assolutamente ascoltati monitorati e soprattutto abbiamo il servizio fortissimo dei 12 referenti dei dipartimenti che non è una nomina onorifica, è una nomina a fatti e ogni referente raccoglie il benessere o il malessere degli studenti di quel dipartimento, le informazioni si portano da me, all'ufficio studenti con disabilità e con DSA e se ne tiene conto (...). Non è che gli studenti con disabilità sono una categoria a parte, rientrano nel sistema di rilevazione della qualità, certamente, tanto è vero che quando l'ateneo ha avuto le visite che si hanno per quanto riguarda il controllo della qualità e quindi la valutazione, rispetto all'inclusione ha sempre riportato un grandissimo riscontro se non totale. Quindi rientra in quello che ho definito la cultura dell'ateneo» (Testimone 12, posizione apicale Roma Tre).

«Se c'è qualcosa che non va ce lo comunicano e noi lo veniamo a sapere. Se non arrivano comunicazioni di questo tipo vuol dire che il servizio è stato erogato bene (...). L'università annualmente o semestralmente deve fare delle comunicazioni generali che riguardano non so, l'Erasmus, posti alloggi, servizi ai disabili, mensa e altre cose, va bene? Quindi succede che noi andiamo a fare una dichiarazione su cosa è stato fatto e quindi va poi all'interno della relazione generale. Non c'è una relazione specifica solo per i disabili...» (Testimone 4, dipendente Roma Tre).

Per quanto concerne l'ateneo "Tor Vergata", la situazione non risulta differente, anche se all'interno dello stesso, esistono

meccanismi di valutazione della qualità dei servizi (Tomei, 2004), che, tuttavia, risultano necessariamente incompleti, non tenendo volontariamente conto dell'opinione dei reali fruitori. Di seguito si riporta quanto detto da diversi testimoni.

Testimone 6 (dipendente Tor Vergata): «Io sinceramente non ne ho mai sentito parlare, non so se fa qualcosa il Caris di suo, magari mandando qualche questionario però non lo so. Io come tutor non ne ho mai sentito parlare».

Testimone 8 (posizione apicale Tor Vergata): «Non so che cosa intendi, allora guarda io posso cogliere il suggerimento di mettere una specie di questionario anonimo, a volte lo abbiamo fatto (...) sì sì, nucleo di valutazione della qualità... credo che questi siano obbligatori quindi ti dovrebbero rispondere tutti di sì...»

Testimone 10 (posizione apicale Tor Vergata): «Non mi sembra che esista apposito per i nostri studenti, non è stato, cioè era in progetto, ma non mi sembra che sia stato attivato, non da noi (...) cioè, se lei intende i dati del nucleo di... sono dati gestionali che fa il nucleo, cioè c'è un ufficio che si chiama Nucleo di valutazione, loro ci chiedono dei dati, non si va sulla valutazione dello studente rispetto al servizio che forniamo, quello no, sono dei dati che ci vengono chiesti. Quanti studenti ci sono, quanti interventi abbiamo fatto in favore degli studenti nell'anno, quello sì, ci viene richiesto sempre.»

Testimone 11 (dipendente Tor Vergata): «la rilevazione dal nostro nucleo avviene annualmente, ci viene richiesta sia la relazione gestionale sul tipo di attività che facciamo e che abbiamo svolto nell'anno precedente, sia sul numero degli interventi fatti (...) non abbiamo un sistema della rilevazione della qualità dei nostri servizi per i nostri studenti, non ci siamo andati a preoccupare tanto, perché abbiamo già tanto lavoro da fare».

Per quanto riguarda la tematica “spazi d'ascolto”, gli intervistati fanno emergere le seguenti evidenze, essenzialmente

sintetizzabili, anche in questo caso, con la sua assenza: «ah, no, uno spazio specifico no, dove possono parlare dei servizi, a meno che non ne parlano con noi» (Testimone 2, dipendente Sapienza).

«Non è sistematico nel senso che non è etichettato come spazio di ascolto “se vuoi vieni a parlarci e a dirci la tua”. È uno spazio, cioè tutti i nostri servizi prima di dare, ascoltano le richieste degli studenti» (Testimone 7, posizione apicale Sapienza).

Un'altra testimonianza che può rientrare nella categoria “idealisti” riconosce il servizio erogato come spazio di ascolto senza però indicare una finestra istituzionalizzata in cui lo studente possa, volendo, esprimere il proprio dissenso, come è possibile leggere di seguito: «Nel bene e nel male, cerchiamo sempre di trovare una soluzione e migliorarci. Quindi, in realtà degli spazi di ascolto li vedrei proprio nel settore per la disabilità (...) lo spazio di ascolto è l'orario di turno dello sportello (...), per quanto mi riguarda se lei mi chiede un momento di ascolto istituzionale è il settore» (Testimone 5, dipendente Sapienza).

Il testimone 4 (dipendente Roma Tre) ricalca lo stesso concetto, indicando, come è possibile leggere dal seguente stralcio, alcuni uffici dell'ateneo “Roma Tre”, ma, ancora una volta, non uno spazio specifico in cui lo studente sia libero di esprimere la propria opinione: «Non c'è un ufficio particolare. Però loro possono andare all'urp, possono andare dal rappresentante degli studenti, possono andare dal referente, possono venire dal nostro ufficio. Però no, non hanno uno spazio definito dove andare e dire, possiamo fare questo, questo e questo. Lo possono fare direttamente tramite noi, però no, non c'è un servizio specifico (...)» (testimone 4, dipendente Roma Tre).

Anche a Tor Vergata è stato chiesto agli intervistati di esprimersi sulla presenza/assenza di spazi d'ascolto istituzionalizzati all'interno del settore per le relazioni rivolto agli studenti con disabilità e con DSA, di seguito si riportano le testimonianze.

Testimone 8 (posizione apicale Tor Vergata): «la problema-

tica, all'interno dello sportello CARIS è che non c'è la finestra di ascolto per dire "dal lunedì alle ore 12 mi puoi dire se tot servizio non è stato erogato" (...) però se capita che qualcosa non è andato a buon fine, molto raramente, allora arrivano a me (...)».

Testimone 11 (dipendente Tor Vergata): «Allora, non ne sono a conoscenza, ma molto probabilmente i ragazzi hanno tra virgolette uno spazio tra loro autogestito (...), è uno spazio che si potrebbe implementare».

Sul tema, la situazione non muta e risulta critica anche per l'ultima università di interesse "Tor Vergata".

3.2.2 Testimoni privilegiati e concetto di inclusione. Tra interrogativi ed evidenze

L'ultimo tema indagato nelle interviste, oggetto della presente trattazione, si è tradotto nel tentativo pratico di chiedere ai testimoni privilegiati una loro definizione personale del concetto di inclusione universitaria, di cui si riporteranno i passaggi salienti.

L'inclusione, a titolo esemplificativo, dal primo intervistato, viene concepita come qualcosa di estremamente lontano, si legge infatti:

«Lontano. Obiettivamente io l'ho inteso in senso generico. All'interno dell'ateneo, e mi dispiace che resterà anonima, ma chi mi conosce sa che dico la verità, credo che si siano fatti grandi passi. Forse, però, sono i più piccoli quelli più necessari, che stanno richiedendo un po' troppo tempo per quello che concerne il mio concetto di celerità. Però se invece ci allarghiamo all'esterno io credo che è più che lontano, sono stata generosa. Io credo che ci sia stato un regresso nel corso degli anni perché trovo che tutto quello che è stato fatto è partito dagli anni '90 e mi sembra che a un certo punto si sia arenato. Se il trend di crescita per quanto riguarda l'accessibilità fosse aumentato, oggi credo che non si parlerebbe più di questo» (Testimone 1, posizione apicale).

Il secondo intervistato, riferendosi al medesimo concetto, ritiene che esso sia:

«un (...) termine ormai blasonato, si può dire, un po' pleonastico per quanto viene ormai vomitato da chiunque in qualsiasi situazione».

Per quel che concerne la sua accezione di inclusione, questa viene intesa come «nuotare tutti nello stesso mare. Nuotare tutti insieme. (...) Nel senso che nessuno escluso, nessuno fuori. (...). Dipende solo da noi, dalla nostra volontà» (Testimone 2, dipendente).

Secondo il terzo intervistato, l'inclusione è un concetto per tutti, non per una categoria di persone, «rendere un'università inclusiva significa renderla inclusiva per tutti, cioè sentirsi liberi, accolti e non discriminati» (Testimone 3, posizione apicale).

«Credo che l'inclusione abbia la necessità di essere libera come definizione. Questo perché? Perché l'inclusione non parla, non ha un volto, l'inclusione è di tutti, (...). Sbagliamo là dove andiamo a coniare a qualcuno o l'andiamo ad affibbiare a qualcosa. Non possiamo pensare che l'inclusione sia solo per i disabili» (Testimone 5, dipendente).

«Inclusione, almeno come la vivo io nel mio lavoro ma anche nella vita, è guardare con gli stessi occhi tutti (...) per me è così, è dare a ognuno la possibilità di esprimersi al meglio» (Testimone 10, posizione apicale).

«Includere significa far parte, quindi aiutare le persone a far parte di un sistema non sentendosi isolati, diversi, bullizzati, guardati male. Cioè far parte di un sistema come tutti gli elementi» (Testimone 9, dipendente).

«Inclusione nasce dall'ascolto, molte cose nascono dall'ascolto vero, non solo un prendere e scrivere i dati sul foglio con una penna...dopodiché tutti abbiamo bisogno di essere inclusi, questo è il punto, tutti abbiamo una disabilità, un rallentamento (...)» e «io direi che è un atto di cura, un atto di amore (...) va fatto

per tutti non solo per chi appartiene a una categoria tutelata per legge» (Testimone 8, posizione apicale).

Lo slot di testimonianze appena presentate rimanda ad una serie di definizioni ottimistiche e di segno inclusivo, difficilmente riscontrabili nella realtà vissuta dagli studenti. Nel seguente slot, per contro, si fa riferimento alla difficoltà di realizzazione dell'inclusione su più piani, afferenti ad esempio agli studenti normodotati che se ne vanno dall'aula studio quando vedono un gruppo di studenti con disabilità e DSA accompagnati dai propri tutor, o ancora a chi definisce l'inclusione universitaria come una problematica da risolvere, ed infine a quanti asseriscono che l'inclusione stessa sia avere le medesime condizioni di partenza, situazione che ancora oggi risulta di difficile realizzazione.

«È partecipazione, nel senso che l'inclusione c'è nel momento in cui si partecipa attivamente però è una cosa un po' scomoda da dire (...) io di inclusione ne ho vista veramente poca» e «si rimane sempre un po' separati dagli altri, questo è vero, si crea quasi quella situazione in cui se stiamo tutti in un aula per studio, gli altri ragazzi della facoltà che vengono se ne vanno e questo è brutto,(...) è un mondo un po' a sé» inoltre «ci vorrebbe un po' più di comunicazione pure col basso "voi che volete fare?" perché per esempio delle iniziative come quelle della giornata in carrozzina non sono state prese bene» (Testimone 6, dipendente).

«La differenza la fa anche lo studente disabile, alcune volte gli studenti disabili non vogliono essere inclusi, capita, vogliono essere diversi dagli altri e trattati in modo diverso dagli altri, molte volte si usano terminologie diverse perché sono più appropriate, le puoi chiamare come vuoi però è sempre una problematica che deve essere affrontata e risolta...» (Testimone 4, dipendente).

«L'inclusione vera passa attraverso il fatto che abbiamo superato la fase in cui per colmare un *gap* dobbiamo dare un vantaggio. E tutti partiamo da subito dallo stesso livello. Questo è

per me il concetto di inclusione, il fatto che le differenze siano soltanto differenze e non siano invece disuguaglianze, (...) sono una ricchezza invece che un limite» (Testimone 7, posizione apicale).

«L'inclusione la intendo come la capacità di non evidenziare la differenza. Nel senso di non percepire più la differenza delle persone. (...) Sembra la più facile delle cose da dire, però è la più difficile da attuare, perché non deve essere una pratica, deve essere una predisposizione mentale (...) si deve radicare nella coscienza di ognuno...» (Testimone 11, dipendente).

L'ultimo intervistato rimanda alla definizione di inclusione come processo, riscontrabile in letteratura, ma arricchita dalla dimensione umana:

«guardi la mia personale, però deriva anche dalla mia formazione, ma anche dalla mia professione e questo incarico, è quella che definisce l'inclusione come un processo che non ha mai termine e che ha come compito prioritario quello di eliminare le barriere progressivamente (...) e anche naturalmente di introdurre in maniera permanente e progressiva, i facilitatori. (...) quindi eliminare le barriere, incrementare i facilitatori, intesi in senso di lotta alla discriminazione, alla disuguaglianza, e quindi questo è l'affermazione dei diritti umani fondamentali e questo è l'inclusione e allora non è una persona, è un sistema che se ne deve fare carico, e tutti devono essere ugualmente motivati e responsabilizzati, (...) al centro insomma c'è lo studente con le sue caratteristiche i suoi bisogni quali che siano, siamo tutti uguali e siamo tutti diversi» (Testimone 12, posizione apicale).

Per concludere il *focus* sul senso comune dei testimoni privilegiati, quello che colpisce è che in alcuni stralci, da un lato, si faccia riferimento a un concetto di inclusione troppo "blasonato", onnicomprensivo, senza considerare la dimensione individuale, dall'altro, invece, la responsabilità venga addossata sulla persona con disabilità come parte attiva della realizzazione del processo

inclusivo, senza dimenticare che, ad oggi, purtroppo sia ancora impossibile affermare di essere nella fase in cui si sia realizzata piena inclusione, da intendersi come medesime condizioni di partenza. Tuttavia, non si fa assolutamente riferimento alla sfera del diritto; questo riporta alla prima testimonianza che, pur riconoscendo i passi in avanti che si sono compiuti all'interno degli atenei romani, considera l'inclusione come un obiettivo ancora molto lontano dalla sua realizzazione.

4. Considerazioni conclusive

Alla luce del materiale presentato, i risultati preliminari dello studio suggeriscono che, nel considerare l'erogazione dei servizi rivolti agli studenti con disabilità e DSA, si debba necessariamente tenere conto del soggetto nella sua globalità, laddove «la visione stessa della disabilità, della malattia o della salute, è orientata verso un'ottica sistemica, considerando il processo della disabilità o della malattia un processo dinamico» (Fiocco e Martinati, 2002:193). Tra i criteri di qualità che è necessario considerare nella progettazione dei servizi, si possono annoverare: partecipazione (coinvolgimento attivo dell'utente nella definizione degli obiettivi di intervento); personalizzazione (adattamento alle esigenze dell'utenza); accessibilità (piena fruizione del servizio offerto, con particolare riguardo al raggiungimento della sede fisica nella quale il servizio è ubicato). Questi criteri sono alla base del modello del cosiddetto “albero della qualità dei servizi” (Dipartimento della funzione pubblica, 1995), esso è stato sviluppato per implementare il miglioramento del servizio pubblico. In quest'ottica, infatti, è la consapevolezza dell'esistenza di un servizio a determinarne la domanda-bisogno, ed è l'offerta ad innescare la richiesta intesa come esigenza specifica. Per questo

motivo, «domande inesprese o non canalizzate verso il servizio, che quindi non trovano riscontro nell'offerta dei servizi, agiscono come bisogni frustrati (indipendentemente dalla consapevolezza del soggetto)» (Fiocco e Martinati, 2002:216). La dinamica degli interventi dovrebbe quindi riequilibrare la domanda e l'offerta, ossia promuovere un servizio integrato alla persona, considerata nella sua individualità. La costruzione della qualità dei servizi, dunque, si realizza tramite interventi specifici sia sull'organizzazione, sia sui comportamenti, coinvolgendo nel progetto di riqualificazione tanto il personale quanto gli studenti con disabilità e DSA. È proprio in quest'ottica, infatti, che viene riconosciuto un valore aggiunto nell'ascoltare le voci degli studenti e degli addetti ai servizi, al fine di produrre una proposta concreta di miglioramento delle prestazioni degli atenei, coinvolgendoli attivamente, in quanto testimoni privilegiati dei servizi di cui fruiscono e delle dinamiche relazionali in cui sono immersi. Per tanto il fine ultimo risulta essere quello di predisporre delle linee guida di intervento per la promozione di politiche attive di inclusione sociale che dovrebbero, come emerge ad una prima lettura del materiale empirico presentato, prevedere uno spazio di valutazione del servizio offerto (Palumbo, 2002) che non sia meramente procedurale ma tenga conto delle esperienze degli studenti a cui tali servizi sono rivolti in prima persona, per far sì che la valutazione sia "realmente" pluralista (Stame, 2016).

Bibliografia

Albano, R. (2008), *La scelta dei casi nell'inchiesta campionaria*, Roma, Carocci Editore.

Bolt, D., & Penketh, C. (2016), *Disability, Avoidance and the Academy: Challenging Resistance*, Londra, Routledge Taylor &

Francis Group.

Borgonovi, E., Comellini, F. A., Ferrucci F., Mason L., Migliaccio G., Scaletta A. e Tanucci G., a cura di (2022). *Rapporto ANVUR: Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare*.

Bruni, C. (2010), *Politiche sociali e valutazione. Fra teoria sociale e sociologia applicata*, Acireale, Bonanno editore.

Campanini A., (a cura di), (2013), *Nuovo dizionario di servizio sociale*, Roma, Carocci editore.

Censis (2017), *51° Rapporto sulla situazione sociale del paese*, Milano, Franco Angeli.

Chiang, E. S. (2019), *Disability cultural centers: How colleges can move beyond access to inclusion*, in “*Disability & Society*”, 35, 7, 1183–1188. DOI: 10.1080/09687599.2019.1679536.

Corbetta, P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino.

Corrao, S. (2000), *Il focus group*. Milano, Franco Angeli.

Di Franco, G. (2011), *Tecniche e modelli di analisi multivariata*, Milano, Franco Angeli.

Dipartimento della funzione pubblica (1995), *Cento progetti al servizio dei cittadini. Come migliorare gli uffici pubblici*, Roma.

Fiocco P.M. e Martinati, M. (a cura di), (2002), *Qualità sociale dei servizi sociali*, Milano, Franco Angeli.

Gianturco, G. (2005), *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, Milano, Guerini Scientifica.

L. n. 17/1999. *Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* (G. U. n. 26 del 2 febbraio 1999).

Liani, S. e Martire, F. (2017), *Pretest. Un approccio cognitivo*. Milano, Franco Angeli.

Marradi A. (1988), *Costruire il dato. Sulle tecniche di raccolta delle informazioni nelle scienze sociali*, Milano, Franco Angeli.

Marradi, A. (2007), *Metodologia delle scienze sociali*, Bologna, Il Mulino.

Mauceri, S. (2017). *L'avvento dell'era dei mixed methods. Nuovo paradigma o deadline di un dibattito?*. in "Sociologia e Ricerca Sociale", 113, 39-61. DOI: 10.3280/SR2017-113002.

Moriña, A. (2017), *Inclusive education in higher education: challenges and opportunities*, in "European Journal of Special Needs Education", 32, 1 3-17. DOI: 10.1080/08856257.2016.1254964.

Moriña, A. (2019), *The keys to learning for university students with disabilities: Motivation, emotion and faculty-student relationships*, in "PloS One", 14, 5, 1-15. DOI: 10.1371/journal.pone.0215249.

Merton, R.K. & Kendall, P.L. (1946), *The Focused Interview*, in "American Journal of Sociology", 51, 6, 541-557. DOI: 10.1086/219886.

Oliver, M. & Barnes, C. (2010), *Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion*, in “*British Journal of Sociology of Education*”, 31, 5, 547-560. DOI: 10.1080/01425692.2010.500088.

ONU (1948), *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*.

ONU (2006), *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* (CRPD).

Palumbo, M. (2002), *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Milano, Franco Angeli.

Pavsic, R. e Pitrone, M. C. (2004), *Come conoscere opinioni e atteggiamenti*, Acireale, Bonanno.

Piccone Stella, S. (2003), *Esperienze multiculturali*, Roma, Carocci editore.

Riddell, S. (2016), *The inclusion of disabled students in higher education in Europe: Progress and challenges* [University of Edimburgh, Centre for Research in Education Inclusion and Diversity] Consultata da http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/creid/NewsEvents/64_i_TurinCNUDD_SR_Paper.pdf.

Stame, N. (2016), *Valutazione pluralista*, Milano, Franco Angeli.

Tomei, G. (2004), *La valutazione partecipata della qualità*, Milano, Franco Angeli.