

# I BES all'Università? Un'esperienza di inclusione di studenti universitari con «Bisogni Formativi Speciali»

Giulia Savarese

Docente di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, Dipartimento di Medicina e Chirurgia; delegato del Rettore alla disabilità/DSA – Università di Salerno

Daniela D'Elia

Psicologo e psicoterapeuta, contrattista presso l'Ufficio Diritto allo Studio dell'Università di Salerno

## Sommario

Si riporta un'esperienza di inclusione universitaria di due studenti con Bisogni educativi speciali, in quanto utenti psichiatrici non in possesso di certificazione di invalidità o di Disturbo di apprendimento.

Il percorso inclusivo è consistito nella costruzione di una «rete sociale» tra l'Ateneo, la famiglia, i Servizi sociali, lo psichiatra e lo psicologo degli studenti. Non esiste, al momento, una normativa specifica per l'inclusione di studenti BES all'Università, ma, nella nostra esperienza, sono numerosi i soggetti che, in quanto caratterizzati da «bisogni formativi speciali», avrebbero bisogno di un supporto didattico e di inclusione sociale nel contesto universitario.

## Parole chiave

BES, università, inclusione.

## Premessa teorica e normativa sui BES

L'espressione Bisogni Educativi Speciali (BES) (in inglese *Special Educational Needs* – *SEN*) è stata introdotta dapprima nel panorama internazionale e successivamente in Italia (Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012; Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013) con riferimento a tutti gli studenti che

mostrano una richiesta di peculiare attenzione educativa per molteplici ragioni: disabilità, condizione di svantaggio sociale e culturale, disturbi evolutivi specifici (Cornoldi, Giofrè e Belacchi, 2015).

Nel Regno Unito, già nel 1978 (Rapporto Warnock)<sup>1</sup> si parlava di «Bisogno Educativo

<sup>1</sup> In questo documento, che ha costituito il fondamento della riforma dell'istruzione speciale nel Regno Uni-

Speciale» con riferimento non a un particolare tipo di deficit, ma, auspicando un superamento delle vecchie categorie di disabilità, a una considerazione dello studente in un'ottica globale, con le sue abilità e disabilità. Fin dalle origini, dunque, il concetto di Bisogni Educativi Speciali si è fondato su una visione della persona nella sua interezza, tanto da accompagnarsi efficacemente al modello della classificazione internazionale del funzionamento, disabilità e salute (*International Classification of Functioning, Disability and Health / ICF*) e al profilo di funzionamento e analisi del contesto ambientale (WHO, 2001).

Nel 2003, il costrutto di BES appare nei documenti dell'Agenzia Europea per lo «Sviluppo dell'Educazione per i Bisogni Speciali», in riferimento anche ai soggetti con difficoltà di apprendimento e di comportamento diverse dalla disabilità. In questo senso, tale nozione contempla tutte quelle situazioni — dinamiche e transitorie — di funzionamento problematico della persona che impediscono il soddisfacimento dei bisogni dell'individuo (Ianes, 2005; Ianes e Macchia, 2008).

La definizione di BES, però, non è univocamente definita, nonostante appaia simile in molti Paesi. In generale, ogni descrizione include quelle situazioni in cui l'offerta didattica ed educativa tradizionale non garantirebbero allo studente un apprendimento efficace, proprio per la presenza di problematiche ascrivibili a situazioni molto eterogenee.

In Italia, l'utilizzo dell'acronimo BES, che comprende problematiche diverse, si applica a seguito della Direttiva Ministeriale del 27/12/2012 (*Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e*

*organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*) per un'ampia area dello svantaggio scolastico.

L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di *speciale attenzione* per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana, perché appartenenti a culture diverse (Direttiva Ministeriale 27/12/2012).

Bisogna necessariamente precisare che, al di là dalle nuove etichette nosografiche e/o descrittive individuate come bisognose di azioni didattiche/educative peculiari, la novità più importante che la nozione di BES introduce riguarda la prospettiva con cui il docente si pone nei confronti dell'alunno. Egli passa da una posizione *statica/esterna* — cioè di verifica delle difficoltà dello studente nel conseguimento degli obiettivi di apprendimento — a una e più *dinamica/coINVOLTA*: dare risposta alle necessità dei «bisogni» del discente.

Complessivamente, sono comprese nei BES sia tutte le situazioni certificate in base alla normativa specifica (legge 104/1992 per la disabilità; legge 17/1999 per l'inclusione universitaria della disabilità; legge 170/2010 per i DSA), sia le altre condizioni citate dalla Direttiva del 2012 (studenti con difficoltà scolastica effettiva dovuta a vari motivi: per esempio, difficoltà diagnosticate ma non certificate, o quelle al limite della patologia).

Nello specifico, i Bisogni Educativi Speciali sono raggruppati in tre grandi sottocategorie:

1. disabilità (certificate ai sensi della legge 104/1992);
2. disturbi evolutivi specifici — tra cui i DSA — ma anche i deficit del linguaggio, l'ADHD, il funzionamento intellettivo

---

to, si suggeriva la necessità di integrare gli alunni tradizionalmente «diversi» attraverso l'adozione di un approccio inclusivo, basato sull'individuazione di obiettivi educativi comuni a tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro abilità o disabilità.

limite (FIL), il Disturbo dell'Apprendimento Non Verbale (DANV), il disturbo della coordinazione motoria;

3. svantaggio socio-economico, linguistico, culturale.

È importante rilevare che sono proprio le condizioni del punto tre, quelle non evidenziate e «non tutelate» da normative specifiche, su cui la Direttiva Ministeriale vuole porre l'enfasi relativamente all'intervento didattico più adeguato. Tuttavia, seppure oltre alla Direttiva del 27/12/2012 sia stata emanata, per fare chiarezza in ambito scolastico, anche la Circolare Ministeriale di marzo 2013, la situazione risulta ancora non normata e ambigua nel contesto accademico.

Nei vari Atenei italiani, infatti, le esperienze e le proposte sono diverse, segnalando comunque ancora un «vuoto» legislativo e, dunque, poca omogeneità riguardo gli interventi — sia sul piano didattico che su quello organizzativo — per i BES (come, tra l'altro, la scarsa letteratura in merito segnala). Inoltre, sicuramente, nel contesto universitario, invece che di BES, sarebbe più utile parlare di Bisogni Formativi Speciali.

## I BES negli Atenei italiani

Il tema degli studenti con BES all'Università si configura come un ambito d'intervento ancora ambiguo. Alcuni Atenei (come, ad esempio, l'Università di Trento e l'Università di Urbino), infatti, hanno istituito Servizi (o di nuova attivazione o all'interno di quelli già esistenti a favore di studenti con disabilità) sia per gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento, sia per gli studenti con disabilità e con BES.

L'Università di Parma, in particolare, facendo riferimento oltre che alla legge 170/2010 anche alla Direttiva del 27 dicembre 2012,

alla Circolare Ministeriale del marzo 2013 rivolge l'attenzione anche agli studenti con BES. Si legge nel sito dell'Ateneo:

Il nuovo modello organizzativo, finalizzato all'integrazione della persona, si deve avvalere di personale specializzato e di nuove tecnologie [...]. Le fasce deboli vanno sostituite con Studenti con BES, che comprendono anche studenti con problematiche severe, come disturbi dello spettro autistico lieve e ragazzi con difficoltà cognitive, linguistiche e svantaggi culturali e ADHD, cioè con deficit di attenzione. Gli studenti con BES non sono o non possono essere certificati secondo la 104/92, ma possono, secondo le direttive del MIUR, essere tutelati con gli strumenti compensativi e i sussidi previsti dalla 170/2010, nella prospettiva della «presa in carico» di ciascuno di questi studenti ([www.unipr.it](http://www.unipr.it)).

Ugualmente, l'Università di Roma «Foro Italico» dispone di un Servizio per «Studenti con disabilità, con DSA, con BES»; tuttavia, si fa riferimento solo alla Legge 104/1992 e alla 170/2010. In riferimento, poi, alle indicazioni per gli studenti universitari con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) si rimanda la realizzazione dell'offerta formativa personalizzata al Delegato del Rettore e ai preesistenti servizi di tutorato specializzato ([www.uniroma4.it](http://www.uniroma4.it)).

Stessa peculiarità si riscontra nell'Ateneo della Calabria, che ha attivato un Servizio Studenti con Disabilità, Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e Bisogni Educativi Speciali (BES), istituito nell'a.a. 1999/2000 (grazie alla Legge 17/1999), con lo scopo di garantire agli studenti con disabilità pari opportunità di studio e di vita universitaria all'interno del Campus. Tale servizio si è, poi, ampliato a seguito della Legge 170/2010 ([www.unical.it](http://www.unical.it)).

Nell'ambito, poi, di un progetto Erasmus, sono nati *Exchangeability*, per agevolare la mobilità degli studenti con esigenze speciali, e *MapAbility*, una piattaforma interattiva

collegata ([www.erasmusplus.it/universita/partecipanti-con-bisogni-speciali/](http://www.erasmusplus.it/universita/partecipanti-con-bisogni-speciali/)). Quest'ultima è utilizzata dalle Università di Genova, di Macerata, di Siena e di Brescia.

## L'esperienza dell'Ateneo di Salerno

In base alla nostra esperienza ci sono non pochi studenti iscritti all'Università con BES o per meglio dire con *Bisogni Formativi Speciali*, rispetto ai quali, se non si interviene con la stessa specificità garantita ai quadri clinici certificati, il rischio di abbandono e insuccesso accademico si configura come molto elevato.

L'orientamento politico del nostro Ateneo è, per il momento, quello di applicare — in un'ottica onnicomprensiva dei BES —, oltre alla Legge 104/92 (17/1999 per l'Università) per la disabilità e alla Legge 170/2010 per i DSA, anche le indicazioni disposte dalla Legge n. 170 dell'11 luglio 2003 per tutti gli studenti. In particolare, in riferimento allo stanziamento previsto dall'art. 2 («Assegni per l'incentivazione delle attività di tutorato, didattiche integrative, propedeutiche e di recupero» del DM 198/2003) l'Università degli Studi di Salerno prevede di indirizzare tali attività di tutorato — oltre ai destinatari individuati nello specifico dalla Legge stessa («Iniziativa per il sostegno degli studenti universitari e per favorirne la mobilità», Art. 1) —, anche, più in generale, a studenti che necessitano di proposte di didattica integrativa per la risoluzione di punti di criticità (ad esempio, corsi ed esami che risultano particolarmente impegnativi o con un elevato tasso di insuccesso per gli studenti), dunque ai cosiddetti studenti con Bisogni Formativi Speciali. Tutto ciò nell'idea condivisa che, come la stessa Legge ribadisce, l'Università debba garantire «l'individuazione di idonei interventi di incentivazione per sollecitare

la domanda e lo sviluppo di servizi agli studenti, avendo come riferimento specifiche esigenze disciplinari e territoriali, nonché le diverse tipologie di studenti» (Art. 1-bis, comma d).

Abbiamo istituito, presso l'Ufficio Diritto allo Studio, uno Sportello di analisi dei bisogni, aperto a tutti gli studenti dell'Ateneo. Attraverso l'esperienza con l'utenza, abbiamo capito che gli studenti che ci chiedono un colloquio, e ai quali si somministra una testistica specialistica, hanno innanzitutto difficoltà con le tipiche competenze accademiche. Difatti, dalla batteria dei test che esplorano gli assi: cognitivo (*Wechsler Adult Intelligence Scale*; Wechsler, 1997); (*Raven-Standard Progressive Matrices*; Raven, 1947), adattivo (*Vineland Adaptive Behavior Scales*; Sparrow, Balla e Cicchetti, 2003), emotivo (*Beck Anxiety Inventory*; *Beck Depression Inventory-II*; Beck e Steer, 1993; Beck, Steer e Brown, 2006) e motivazionale (*Test AMOS - Abilità e motivazione allo studio*; De Beni et al., 2014) è emerso che tali competenze risultano, in diversi casi e a vari livelli, compromesse, essendo inficiate non solo la capacità di analisi e sintesi, di apprendimento e di risoluzione dei problemi, ma anche le abilità di lettura e scrittura, di competenze relative alle nuove tecnologie, di meta-rappresentazione e di astrazione (González e Wagenaar, 2003). Tutto questo risulta connesso, appunto, con aspetti non solo cognitivi, ma anche affettivi, motivazionali, di auto-efficacia (Baldacci, 2006).

Nello specifico, la nostra esperienza ci ha posto di fronte a più studenti che definiamo con Bisogni Formativi Speciali. In questa sede, vogliamo presentare uno studio di un caso. Riporteremo, infatti, il percorso di presa in carico e intervento formativo specificamente realizzato per due studenti stranieri, adottati in età adolescenziale, uno con *Disturbo da Stress Post-Traumatico* e l'altro con *Disturbo della Personalità, NAS*.

## **Presa in carico e intervento formativo di due studenti con Bisogni Formativi Speciali**

La storia di Mattia e Mirko (nomi di fantasia) è quella di due fratelli diciannovenni, entrambi iscritti al secondo anno della Facoltà di Scienze Politiche del nostro Ateneo. I due studenti — di nazionalità ucraina — sono in affido presso una famiglia italiana da circa cinque anni.

Mattia — dopo le prime cure mediche e psicologiche in Italia — ha ricevuto una diagnosi di *Disturbo da Stress Post-Traumatico* e Mirko di *Disturbo della Personalità, NAS* (APA, 2014).

In aggiunta a queste severe condizioni cliniche, che certamente assorbono una quota elevata di energia mentale ed emotiva, con probabili ripercussioni nell'ambito cognitivo-prestazionale e delle abilità meta-cognitive (Van der Hart, Steele e Boon, 2013; Semerari et al., 2014), il fatto che non parlassero bene la lingua italiana ha inciso negativamente sul loro profilo prestazionale accademico.

### **Presa in carico**

La richiesta d'aiuto per Mattia e Mirko arriva dalla madre adottiva che si rivolge allo sportello di «Orientamento e analisi dei bisogni». La donna descrive la condizione clinica e di vita dei due ragazzi, mostra varie diagnosi mediche che ne attestano il disagio psicopatologico, ma nessuna di esse è inquadrabile in una normativa specifica di disabilità o DSA, che possa fornire indicazioni operative nel contesto universitario.

A seguito di diverse riunioni organizzative tra il personale dello «Sportello Orientamento e analisi dei bisogni» e dell'Ufficio Diritto allo Studio, il referente del Dipartimento alla Disabilità, lo psichiatra e la psicoterapeuta

dei ragazzi, coordinati dal Delegato del Rettore alla Disabilità/DSA, si giunge alla definizione di un progetto inclusivo che tenga conto dei Bisogni Formativi Speciali di questi due studenti, anche alla luce di ciò che la normativa consente.

### **Il «Progetto formativo speciale»: obiettivi e aree di intervento**

Il progetto delineato si è posto per entrambi i fratelli un duplice obiettivo. In primo luogo, relativamente agli aspetti *emotivo-motivazionali*, si è mirato ad aumentare il livello di autonomia nel contesto universitario (utilizzo autonomo di spazi ad hoc quali mensa, laboratorio H, palestra, biblioteca, ecc.), al fine di migliorare il loro comportamento adattivo, che, come l'intervista *Vineland* segnalava, risultava inadeguato in base a quanto atteso per età cronologica.

Si specifica che, per *competenze adattive*, s'intende «l'insieme di attività che un soggetto deve compiere quotidianamente per essere sufficientemente autonomo e per svolgere in modo adeguato i compiti conseguenti al proprio ruolo sociale, così da soddisfare le attese dell'ambiente per un individuo di pari età e contesto culturale» (Sparrow, Balla e Cicchetti, 2003, p. 6). Altresì, si è puntato a incrementare il senso di auto-efficacia (Bandura, 1996) con attese ripercussioni proprio sulla motivazione (De Beni e Moè, 2000) e, dunque, sul successo accademico (Meneghetti, De Beni e Cornoldi, 2007).

In secondo luogo — più specificamente sul *piano didattico e formativo* — si è perseguito il fine di facilitare i processi di apprendimento, attraverso strumenti compensativi (ad esempio, la possibilità di utilizzare le mappe concettuali), e un tutorato di apprendimento (in base alla L. 170/2003), che potesse sostenere i due studenti nella costruzione di un metodo di studio personalizzato, per poi

implementarne anche le capacità espressive e di esposizione in sede di esami.

### Metodologia e strumenti del percorso di tutoraggio

A Mattia e Mirko sono stati così assegnati due tutor d'apprendimento, entrambi studenti laureandi del nostro Ateneo, appartenenti alla stessa Facoltà di Scienze Politiche. Il periodo della presa in carico è stato annuale con un monte ore distribuito equamente in tutto l'anno accademico.

I tutor, coadiuvati dal lavoro di «regia» del Delegato dal Rettore alla Disabilità/DSA, hanno seguito un corso di formazione di Ateneo su come favorire il successo accademico attraverso un metodo di studio adeguato e personalizzato in base ai diversi stili cognitivi e di apprendimento (De Beni et al., 2003), nonché sull'utilizzo degli strumenti compensativi (ad esempio, *IperMappe*, *Alfareader*, *Smartpen*, *Epico*) presenti nel «Laboratorio H» di Ateneo.

In seguito i tutor hanno incontrato i due fratelli (seguiti in un rapporto 1:1), cercando di instaurare sin dal primo momento un'alleanza educativa/formativa. Ciò è stato possibile perché, in una prima fase, i tutor hanno maggiormente promosso le azioni che potessero favorire l'autonomia di Mattia e Mirko (che fino a quel momento erano ancora seguiti dai genitori all'Università), accompagnandoli a mensa, favorendo la loro iscrizione al Centro Sportivo di Ateneo, sostenendo la loro partecipazione a vari momenti ricreativi per gli studenti.

Successivamente è stato effettuato un lavoro specialistico sul metodo di studio, che, sulla scia dei più recenti studi sul successo accademico (De Beni et al., 2015), ha proposto un percorso di potenziamento degli aspetti meta-cognitivi di studio universitario, con l'intento di migliorarne significativamente

le prestazioni cognitive. Tale percorso è stato strutturato secondo diversi «moduli» finalizzati a:

1. incentivare la motivazione;
2. migliorare le capacità di organizzazione e pianificazione;
3. ottimizzare le abilità di comprensione del materiale di studio;
4. insegnare strategie di elaborazione e memorizzazione, esercitarsi al ripasso e prepararsi alle prove;
5. gestire l'ansia e promuovere la resilienza.

Tutto ciò è stato associato a una didattica ispirata a quella prevista per gli studenti con DSA, poiché, come suggerito dalle *Linee Guida* di Luglio 2011, essa può essere valida per tutti.

### Esiti

Il lavoro specialistico con Mattia e Mirko ha permesso di raggiungere numerosi traguardi sul piano sia delle autonomie sia degli apprendimenti.

Il comportamento adattivo, grazie al lavoro sulla promozione delle autonomie e sull'inclusione, è stato oggetto di un notevole miglioramento configurandosi come più consoni in riferimento all'età cronologica. Oggi entrambi i ragazzi si recano al Campus da soli, usando mezzi pubblici o privati; l'università è divenuta un ambiente che adesso conoscono bene e «vivono» maggiormente in base alle loro esigenze (aula studio, biblioteca, mensa, palestra, ecc.); essi appaiono maggiormente capaci anche di gestire le attività parallele alle lezioni frontali, come ad esempio recarsi al ricevimento dal professore o chiedergli un appuntamento per ottenere ulteriori chiarimenti e spiegazioni.

Favorevole è stato anche il loro inserimento in vari gruppi di studenti che si riunivano per

lo svolgimento di attività extra-didattiche (laboratorio teatrale, attività socio-ricreative, sport, ecc.).

Sul piano strettamente didattico-formativo il successo è stato notevole, in quanto entrambi hanno sostenuto al primo anno circa dieci esami, tutti superati, anche se con votazioni appena sufficienti.

Nonostante tali importanti traguardi, si è palesata, in questo secondo anno d'iscrizione, connotato da esami più complessi, la compromissione delle competenze accademiche, soprattutto a un livello meta-cognitivo (Cornoldi, 2000). Questo, ovviamente, sta rendendo i percorsi di sostegno allo studio più complessi.

## Riflessioni conclusive

Alla luce degli aspetti strategici della normativa sui BES, ripresi e analizzati anche da Ianes e colleghi (Ianes 2005; 2013; Ianes e Cramerotti, 2013), riteniamo opportune alcune riflessioni.

In primis, sarebbe necessaria una maggiore equità nella lettura dei «bisogni» anche per gli studenti universitari, affinché non sia

negato il loro diritto alla personalizzazione, quando risulti un *bisogno formativo speciale*, soprattutto in presenza di una condizione clinica diagnosticata, seppure non inclusa nelle leggi per l'inclusione universitaria (L. 104/92; L. 17/1999; L. 170/2010).

Inoltre, si dovrebbe considerare con più concretezza il fatto che il concetto di Bisogni Educativi Speciali si avvicina molto a quello di *Difficoltà di apprendimento* (Tabarelli e Pisanu, 2013), intesa come «qualsiasi difficoltà riscontrata da uno studente durante la sua carriera scolastica» (Cornoldi, 1999, p. 7). Queste difficoltà, varie e diverse, certamente risalgono a un complesso variegato di cause individuali e contestuali, come il modello ICF ben identifica.

Tale lettura ci permette di immaginare che la percentuale di studenti universitari con Bisogni Formativi Speciali possa essere anche più rilevante di quanto stiamo sperimentando.

L'auspicio è che il Legislatore si adoperi tempestivamente per colmare il vuoto legislativo, soprattutto per consentire agli Atenei di adottare strategie di intervento chiare, uniformi e condivise.



# Special Educational Needs at the University?

## An experience of inclusion of students with «Special Learning Needs»

### Abstract

*This paper gives an account of a project on university inclusion for two students with «Special Educational Needs», under psychiatric treatment but without a certified disability or a certified learning disorder.*

*The inclusion project entailed the setting up of a «Social Network», linking the university, the family, social services and the students' psychiatrist and psychologist.*

*Currently, there are no specific regulations for the ad hoc inclusion for SEN at university but in our experience many students need educational support and help with social inclusion at university because they have «special learning needs».*

### Keywords

*SEN, university, inclusion.*

### Autore per corrispondenza

Giulia Savarese

Dipartimento di Medicina e Chirurgia dell'Università di Salerno

Via Allende

84081 Baronissi (SA)

E-mail: gsavarese@unisa.it

### Bibliografia

- American Psychiatric Association (APA) (2014), *DSM-5. Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fifth Edition*, American Psychiatric Publishing, Washington, DC, tr. it., *DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Raffaello Cortina.
- Baldacci M. (2006), *Ripensare il curriculum*, Roma, Carocci.
- Bandura A. (1996), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di Sé e azione*, Trento, Erickson.
- Beck A.T. e Steer R.A. (1993), *Beck anxiety inventory. manual*, San Antonio, TX, The Psychological Corporation Harcourt Brace and Company.
- Beck A.T., Steer R.A. e Brown G.K. (2006), *Beck depression inventory – II (BDI-II), Manuale*, Firenze, Giunti OS.
- Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali*.
- Cornoldi C. (1999), *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Bologna, il Mulino.
- Cornoldi C. (2000), *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, il Mulino.
- Cornoldi C., Gioffrè D. e Belacchi C. (2015), *Indicatori BES e problemi di adattamento. Questionari osservativi per la scuola primaria*, Trento, Erickson.
- De Beni R. e Moè A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, Bologna, il Mulino.
- De Beni R., Moè A., Cornoldi C. e Meneghetti C. (2014), *Test AMOS. Abilità e motivazione allo studio, prove di valutazione e orientamento per*



- la secondaria di secondo grado e l'università, Trento, Erickson.
- De Beni R., Pazzaglia F., Molin A. e Zamperlin C. (2003), *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, Trento, Erickson.
- De Beni R., Zamperlin C., Fabris M. e Meneghetti C. (2015), *Studiare meglio e riuscire all'università. Linee guida e materiali per potenziare le abilità di studio*, Trento, Erickson.
- Decreto Ministeriale 12 luglio 2011 n. 5669, *Decreto attuativo della Legge n. 170/2010. Linee guida per il Diritto allo Studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento e per l'organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*.
- Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- González J. e Wagenaar R. (a cura di) (2003), *Tuning educational structures in Europe, final report phase one*, Bilbao, University of Deusto.
- Ianes D. (2005), *Bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2013), *Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica degli alunni con BES sulla base della DM 27/12/2012 e della CM 6/3/2013*, «L'Integrazione Scolastica e Sociale», vol. 12, n. 4, pp. 9-27.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2013), *Alunni con bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Macchia V. (2008), *La didattica per i bisogni educativi speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Trento, Erickson.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Legge 28 gennaio 1999, n. 17, *Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Legge 11 luglio 2003, n. 170, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 9 maggio 2003, n. 105, recante disposizioni urgenti per le Università e gli Enti di ricerca nonché in materia di abilitazione all'esercizio di attività professionali*.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di Disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- Meneghetti C., De Beni R. e Cornoldi C. (2007), *Strategic knowledge and incoherence in students with good and poor study skills*, «European Journal of Cognitive Psychology», vol. 19, n. 4, pp. 628-649.
- Raven J.C. (1947), *SPM – Standard Progressive Matrices*, Dumfries, UK, Grieve and Sons.
- Semerari A., Colle L., Pellicchia G., Buccione I., Carcione A., Dimaggio G., Nicolò G., Procacci M. e Pedone R. (2014), *Metacognition, severity and styles in personality disorders*, «Journal of Personality Disorders», n. 28, n. 6, pp. 751-766.
- Sparrow S.S., Balla D.A. e Cicchetti D. (2003), *Vineland adaptive behaviour scale*, Firenze, Giunti OS.
- Tabarelli S. e Pisanu F. (2013), *Elementi generali di approfondimento sui bisogni educativi speciali nel contesto italiano. I Quaderni della Ricerca n. 3*, Torino, Loescher.
- Van der Hart O., Steele K.E e Boon S. (2013), *La dissociazione traumatica, comprenderla e affrontarla*, Milano, Mimesis.
- Wechsler D. (1997), *Wechsler adult intelligence scale (3<sup>rd</sup> edn.)*, San Antonio, TX, USA, Psychological Corporation.
- WHO (2001), *ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health*, tr. it. Trento, Erickson, 2002.

## Sitografia

- <http://www.erasmusplus.it/universita/partecipanti-con-bisogni-speciali/>
- [www.unibs.it](http://www.unibs.it), Università di Brescia
- [www.unical.it](http://www.unical.it), Università della Calabria
- [www.unige.it](http://www.unige.it), Università di Genova
- [www.unimc.it](http://www.unimc.it), Università di Macerata
- [www.unipr.it](http://www.unipr.it), Università di Parma
- [www.unipv.eu](http://www.unipv.eu), Università di Pavia
- [www.uniroma4.it](http://www.uniroma4.it), Università di Roma Foro Italico
- [www.unisa.it](http://www.unisa.it), Università di Salerno
- [www.unisi.it](http://www.unisi.it), Università di Siena
- [www.unitn.it](http://www.unitn.it), Università di Trento
- [www.uniurb.it](http://www.uniurb.it), Università di Urbino