

Analisi della formazione degli insegnanti dal punto di vista degli studenti: competenze inclusive e innovative

Analysis of teacher training from the voices of students: inclusive and innovative competencies

LUCÍA MARÍA PARODY GARCÍA, JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA,
DOLORES PAREJA DE VICENTE, ANTONIO MATAS TERRÓN*

RIASSUNTO: Questo articolo affronta il tema della formazione degli insegnanti dal punto di vista degli studenti, concentrandosi sullo sviluppo di competenze inclusive e innovative. È stata utilizzata una metodologia qualitativa attraverso un focus group di cinque studenti del secondo anno del corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione dell'Università di Malaga (Spagna). I risultati evidenziano che l'approccio ai contenuti relativi all'inclusione e all'innovazione rimane più teorico che pratico, da cui si conclude l'urgenza di ripensare i programmi didattici.

PAROLE-CHIAVE: formazione degli insegnanti, inclusione, innovazione, voci degli studenti.

ABSTRACT: This article addresses teacher training from the student perspective, focusing on the development of inclusive and innovative skills. A qualitative methodology was used, involving a focus group of five second-year teaching students at the University of Malaga (Spain). The results show that the approach to inclusion and innovation content remains

* Università di Malaga (Spagna).

more theoretical than practical, leading to the conclusion that there is an urgent need to rethink teacher training programs.

KEY-WORDS: teacher training, inclusion, innovation, student voices.

Introduzione

Negli ultimi decenni, i sistemi educativi a livello globale hanno subito importanti trasformazioni guidate dal progresso tecnologico, dai movimenti sociali per l'equità e la diversità e dall'urgente necessità di riconfigurare i modelli pedagogici tradizionali. La formazione iniziale degli insegnanti è stata al centro del dibattito educativo, poiché costituisce il pilastro fondamentale per lo sviluppo di professionisti in grado di rispondere alle esigenze di una scuola più inclusiva, partecipativa e innovativa (Ari *et al.*, 2022; Parra-Bernal & Rengifo-Rodríguez, 2021).

Formare gli insegnanti non significa solo trasmettere conoscenze tecniche o pedagogiche, ma anche sviluppare una serie di competenze che consentano loro di agire con sensibilità, creatività e impegno etico di fronte alla diversità degli studenti e alle sfide emergenti dell'ambiente scolastico (Calleja-Vázquez, 2023; Felgueras-Custodio *et al.*, 2022). Tra queste competenze spiccano quelle inclusive e innovative, che incorporano tecnologie, metodologie attive e approcci critici.

Nonostante i progressi normativi e curriculari in materia di formazione degli insegnanti, diversi studi evidenziano che persistono significative discrepanze tra i quadri teorici proposti dalle politiche educative e l'effettiva attuazione di una formazione che integri in modo coerente questi approcci (Benito *et al.*, 2023; Blasco-Serrano *et al.*, 2022; Seale *et al.*, 2021).

L'obiettivo principale di questo articolo è analizzare la formazione degli insegnanti dal punto di vista degli studenti, con un approccio incentrato sull'acquisizione e lo sviluppo di competenze inclusive e innovative. Attraverso un approccio metodologico qualitativo, vengono raccolte le opinioni dei futuri insegnanti, al fine di comprendere come vivono il loro percorso formativo, quali strumenti ritengono di aver acquisito e quali ritengono ancora mancanti per affrontare le sfide dell'esercizio professionale. Inoltre, non si intende solo descrivere la percezione degli studenti, ma anche contribuire a una riflessione critica sulla pertinenza e la coerenza degli attuali processi formativi.

2. Importanza di una formazione degli insegnanti in competenze inclusive e innovative

In una società in costante cambiamento, ci si aspetta che i futuri insegnanti non solo padroneggino i contenuti disciplinari e le strategie pedagogiche, ma siano anche preparati ad affrontare le sfide poste dalla diversità della classe, dalla rapida digitalizzazione degli ambienti di apprendimento e dalla necessità di un'istruzione orientata alla giustizia sociale.

Uno dei pilastri fondamentali della formazione degli insegnanti è lo sviluppo di competenze inclusive, che implicano la capacità di riconoscere, valorizzare e prestare attenzione alla diversità presente in classe, comprendendo che ogni studente ha caratteristiche, ritmi, interessi ed esigenze diverse. Formare insegnanti inclusivi significa renderli capaci di identificare le barriere all'apprendimento e alla partecipazione, adattare la loro pratica pedagogica e creare ambienti accessibili, democratici e rispettosi (Delgado-Ramírez *et al.*, 2021; Escarbajal-Frutos *et al.*, 2023).

Il Design Universale per l'Apprendimento (DUA) si configura come un approccio che promuove la pianificazione di proposte educative accessibili a tutti gli studenti. L'UDL propone molteplici forme di rappresentazione delle informazioni, molteplici mezzi di azione ed espressione e molteplici forme di coinvolgimento, consentendo a ogni studente di accedere all'apprendimento in modo significativo (Mumbardó-Adam *et al.*, 2023; Parody-García *et al.*, 2022). Incorporare questo approccio nella formazione iniziale degli insegnanti contribuisce a sviluppare una visione più inclusiva, proattiva e flessibile, in linea con i principi di equità e giustizia sociale.

L'innovazione educativa costituisce un altro asse fondamentale nella formazione degli insegnanti, collegando le competenze innovative alla capacità di ripensare le pratiche tradizionali, integrare nuove metodologie, utilizzare risorse digitali, promuovere il pensiero critico, l'apprendimento attivo e la risoluzione di problemi in contesti reali (Alcalá del Olmo-Fernández *et al.*, 2024; Bong & Chen, 2024.). Pertanto, la formazione degli insegnanti deve promuovere un atteggiamento aperto al cambiamento, alla sperimentazione pedagogica e alla riflessione critica sulle proprie pratiche.

La Commissione Europea ha sviluppato il DigCompEdu, un quadro che definisce le competenze digitali che gli insegnanti devono possedere (Redecker, 2020). In Spagna, l'INTEF lo ha adattato al contesto nazionale con il nome di Quadro di riferimento delle competenze digitali degli

insegnanti (MRCDD) (INTEF, 2022), che promuove un insegnamento collaborativo, personalizzato e incentrato sullo sviluppo integrale degli studenti. Questo quadro mantiene la struttura originale di sei aree: impegno professionale, contenuti digitali, insegnamento e apprendimento, valutazione e feedback, responsabilizzazione degli studenti e sviluppo delle loro competenze digitali, che sono raggruppate in tre blocchi: competenze professionali, pedagogiche e quelle volte a promuovere la competenza digitale degli studenti. Inoltre, il MRCDD stabilisce un modello di progressione composto da tre fasi (A, B e C), ciascuna con due livelli, che vanno dal livello iniziale (A1) a quello più avanzato (C2).

Questi approcci sono in linea con gli impegni internazionali assunti nell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, in particolare con l'Obiettivo di sviluppo sostenibile numero 4 (SDG 4), che promuove un'istruzione inclusiva, equa e di qualità. Questo obiettivo sottolinea l'importanza di formare insegnanti qualificati in grado di creare ambienti di apprendimento sicuri, non discriminatori e adattati alle esigenze di tutti gli studenti (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura, 2017).

L'integrazione delle competenze inclusive, innovative e digitali nella formazione degli insegnanti deve essere intesa come un processo integrale e interdipendente. Non si tratta di incorporare contenuti in modo frammentario, ma di costruire una visione pedagogica che articoli queste conoscenze per rispondere alle esigenze degli studenti del XXI secolo. La scuola ha bisogno di insegnanti in grado di progettare esperienze di apprendimento significative, flessibili e accessibili, che promuovano il pensiero critico e la partecipazione attiva.

3. Metodologia

Questo studio si inserisce in un approccio qualitativo di tipo descrittivo-interpretativo, con l'obiettivo di esplorare e comprendere le percezioni degli studenti di formazione degli insegnanti sullo sviluppo di competenze inclusive e innovative durante il loro processo formativo. La scelta di questo approccio risponde all'interesse di accedere alle esperienze, alle valutazioni e ai significati costruiti dagli studenti stessi, il che permette di arricchire l'analisi da una prospettiva soggettiva.

È stato condotto un focus group con un campione composto da cinque studenti del secondo anno del corso di laurea in Scienze dell'educazione primaria della Facoltà di Scienze dell'educazione dell'Università di Malaga (Spagna). La selezione è stata effettuata mediante campionamento intenzionale, tenendo conto della disponibilità degli studenti a partecipare volontariamente allo studio.

Il focus group si è svolto durante l'anno accademico 2023-2024 ed è durato un'ora. Va sottolineato che in ogni momento sono stati rispettati i criteri etici propri della ricerca, garantendo la riservatezza e l'anonimato dei partecipanti (Casiraghi & Van-Dijk, 2024). Inoltre, tutti i partecipanti hanno avuto accesso a un documento di consenso informato che riportava le clausole relative al trattamento dei dati per lo studio, approvato dal Comitato Etico di Sperimentazione dell'Università di Malaga (CEUMA41-2024-H).

Di seguito è riportata una tabella con gli argomenti e le questioni affrontati durante il focus group (vedi tabella 1).

Tabella 1. Temi e questioni affrontati. Fonte: Elaborazione propria.

	Questioni
Sistema di accesso alla laurea in Scienze dell'educazione primaria	- Ritenete adeguata la procedura di accesso agli studi di Scienze dell'Educazione?
Tirocinio	- Ritenete adeguato il periodo di tirocinio degli studenti in termini di durata e coordinamento tra l'assistenza accademica e professionale?
Competenze didattiche inclusive e innovative	- Quali competenze pedagogiche ritenete fondamentali nei docenti? - Ritenete che l'università offra ai futuri docenti una formazione completa in materia di competenze inclusive? E in materia di competenze tecnologiche applicate all'istruzione?

Questioni	
Formazione iniziale degli insegnanti	- Ritenete adeguata la formazione iniziale degli insegnanti? Come pensate che potrebbe essere migliorata? - Ritenete che la formazione debba essere accompagnata dalla vocazione o che in realtà non sia necessario avere una vocazione se si acquisisce una buona formazione?

Tabella 2. Categorie e sottocategorie. Fonte: elaborazione propria.

Sistema di accesso alla Laurea in Scienze dell'Educazione Primaria (ALEP)	- Competitività (COMP) - Attitudini didattiche (ATDI) - Valutazione quantitativa (VAQU) - Memorizzazione dei contenuti (MECO) - Procedura inflessibile (PRIN)
Pratiche curriculari (PRCU)	- Scarsa durata (SCDU) - Prolungamento del periodo di tirocinio (PPTI) - Mancanza di coordinamento nel tutoraggio e (MCTU)
Competenze didattiche inclusive e innovative (CDII)	- Competenze pedagogiche (COMP) - Competenze nell'inclusione (CONI) - Conoscenze TIC (CTIC)
Formazione iniziale degli insegnanti (FIDI)	- Materie (MATE) - Interessi (INTE) - Vocazione (VOCA)

Una volta realizzato il focus group, si è proceduto alla trascrizione della registrazione e all'analisi dei dati con il programma ATLAS.ti versione 24.2.1. attraverso un processo di categorizzazione induttiva. Nella tabella seguente sono riportate le categorie e le sottocategorie (Tabella 2).

4. Risultati

A partire dall'analisi dei contenuti effettuata con ATLAS.ti, è stata progettata una rete semantica della macro-categoria "Sviluppo e professionalizzazione degli insegnanti nell'inclusione e nell'innovazione (DPDII)", che comprende le categorie e le sottocategorie menzionate (vedi figura 1):

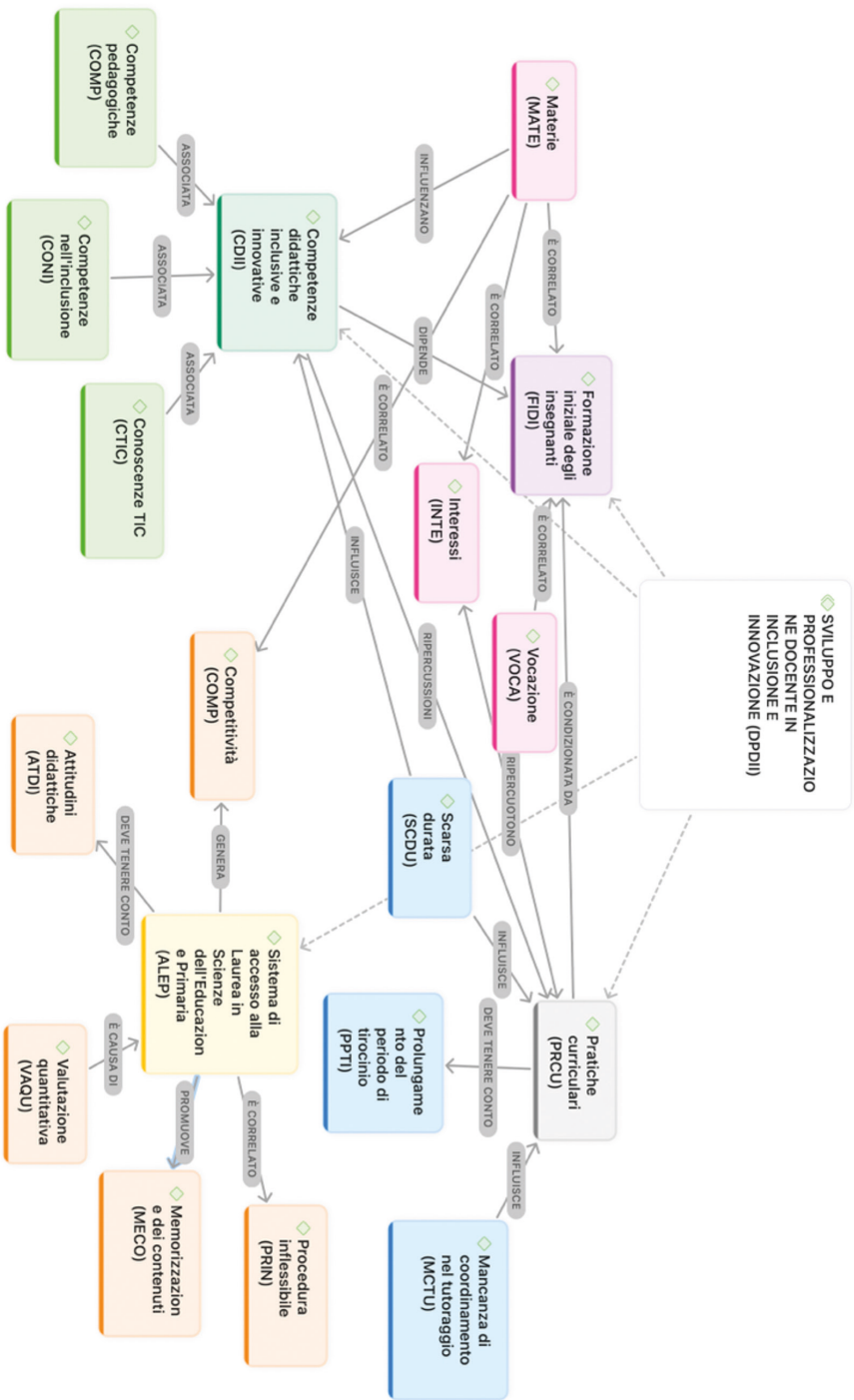


Figura 1. Rete semantica delle categorie e sottocategorie. Fonte: elaborazione propria.

La rete semantica costruita a partire dall'analisi qualitativa in ATLAS.ti consente di visualizzare in modo strutturato e relazionale i principali fattori che intervengono nello sviluppo e nella professionalizzazione degli insegnanti, con un approccio specifico all'inclusione e all'innovazione. Il nodo centrale della rete, identificato come "Sviluppo e professionalizzazione degli insegnanti nell'inclusione e nell'innovazione" (DPDII), funge da asse articolatore da cui si diramano diverse categorie e sottocategorie che rappresentano sia condizioni strutturali che elementi formativi, problematiche attuali e possibili proposte di miglioramento.

Uno dei primi aspetti rilevanti in questa rete è la categoria "Formazione iniziale degli insegnanti" (FIDI), che è strettamente legata a componenti quali "Materie" (MATE), "Interessi" (INTE) e "Vocazione" (VOCA), che rappresentano dimensioni sia oggettive che soggettive del processo formativo dei futuri insegnanti. Le materie costituiscono la base curricolare della formazione, mentre le inquietudini e la vocazione alludono alle motivazioni individuali degli studenti che possono stimolare o limitare l'impegno nella pratica educativa inclusiva.

La categoria "Pratiche curriculari" (PRCU) spicca come componente essenziale della professionalizzazione degli insegnanti, tuttavia la rete evidenzia due problematiche rilevanti relative a questa dimensione: la "Mancanza di coordinamento nella sua strutturazione" (MCTU) e la necessità di un "Prolungamento del periodo di pratica" (PPTI). La "scarsa durata" (SCDU) delle pratiche curriculari è identificata come un fattore che limita lo sviluppo approfondito delle competenze necessarie per affrontare le sfide dell'educazione inclusiva e innovativa. Di conseguenza, sia la durata limitata che le carenze nelle pratiche influiscono negativamente sulla preparazione degli insegnanti.

Un nodo chiave all'interno della rete è costituito dalle "Competenze didattiche inclusive e innovative" (CDII), che emergono come un obiettivo da raggiungere nel processo di formazione. Questo nodo è direttamente collegato a tre componenti fondamentali: le "Competenze Pedagogiche" (COMP), le "Conoscenze in materia di Inclusione" (CONI) e le "Conoscenze TIC" (CTIC). La rete suggerisce che solo attraverso lo sviluppo integrato di questi tre elementi sarà possibile formare professionisti in grado di rispondere alle esigenze di una scuola inclusiva e tecnologicamente avanzata.

D'altra parte, nella rete si osserva la categoria del "Sistema di accesso all'istruzione primaria" (ALEP), che rappresenta un nodo di transizione

tra la formazione degli insegnanti e l'esercizio professionale. Questo sistema è condizionato da fattori quali la "Competitività" (COMP), le "Attitudini didattiche" (ATDI), la "Valutazione qualitativa" (VAQU), la "Procedura inefficace" (PRIN) e la "Memorizzazione dei contenuti" (MECO). Tutti questi elementi puntano a una logica di accesso incentrata sulla selezione tradizionale, a volte decontestualizzata, che privilegia la ripetizione meccanica dei contenuti rispetto alle capacità riflessive, etiche e pedagogiche, per cui questa visione dell'accesso alla formazione degli insegnanti può costituire un ostacolo al consolidamento di un profilo professionale veramente inclusivo e innovativo.

In generale, la rete semantica permette di evidenziare relazioni causali e associative che mostrano come le debolezze nella struttura e nel contenuto della formazione iniziale degli insegnanti, unite agli approcci tradizionali di accesso, limitino lo sviluppo delle competenze necessarie per una pratica educativa trasformativa. Allo stesso tempo, la rete suggerisce possibili linee di miglioramento come l'estensione del periodo di tirocinio, la revisione del curriculum formativo e la transizione verso modelli di valutazione più qualitativi e incentrati sulle reali capacità professionali.

In questa linea, i risultati dello studio sono raggruppati nelle seguenti dimensioni: percezione delle competenze inclusive e innovative, valutazione del sistema di accesso alla laurea in Scienze dell'educazione primaria, valutazione delle pratiche curriculari e opinioni generali sulla formazione iniziale degli insegnanti.

4.1. *Percezione delle competenze inclusive e innovative*

I partecipanti hanno riconosciuto l'importanza di un'istruzione inclusiva come parte fondamentale della loro formazione. Tuttavia, alcuni hanno sottolineato che questa dimensione viene spesso affrontata da un punto di vista teorico, senza un sufficiente collegamento con la pratica educativa, causando loro una certa incertezza su come applicare i principi inclusivi nelle aule, per cui richiedono una formazione specifica e un maggior numero di materie che formino queste competenze:

"Il fatto è che, se ci pensiamo bene, siamo stati formati solo su ASD e ADHD, non abbiamo affrontato nemmeno la dislessia e non tratteremo più nessuna materia se non prendiamo quella menzione" (P1).

“Ci sono molte materie che sono completamente inutili, devo capire un po’ il contesto, ma quando sono in classe mi sarà molto più utile avere gli strumenti e sapere come trattare un autistico quando ha una crisi, perché mi è successo durante il tirocinio” (P2).

“Una materia che sia inclusiva, che sia mista, per così dire, direi inclusiva con i disturbi. Perché alla fine, l’inclusione in classe riguarda soprattutto casi di studenti con diversità funzionale o problemi di sviluppo, e dobbiamo avere una conoscenza di tutto questo” (P4).

“Credo che dovrebbero ampliare maggiormente le materie su come lavorare con un bambino affetto da ASD” (P5).

D'altra parte, sebbene i programmi di studio includano obiettivi legati all'innovazione, gli studenti hanno affermato che le pratiche didattiche nelle aule universitarie non sempre riflettono tali principi. È stata identificata una predominanza di metodologie tradizionali (lezioni frontali, valutazioni mnemoniche), con scarse opportunità di sperimentare metodologie attive come l'apprendimento basato su progetti o l'uso di simulazioni; tuttavia, alcuni studenti hanno apprezzato esperienze specifiche in alcune materie in cui veniva promosso un insegnamento più dinamico e partecipativo.

Inoltre, i partecipanti hanno affermato che la formazione ricevuta sulle tecnologie applicate all'istruzione è stata limitata e poco strutturata. In generale, hanno espresso la necessità di una formazione più approfondita su come utilizzare gli strumenti digitali per promuovere un insegnamento accessibile, creativo e inclusivo:

“Per quanto riguarda le TIC, sì, anche quelle, ma, come abbiamo detto, rivedendo quella materia che ci insegna, ad esempio, quelle attività che ci sono, beh, quelle attività, quelle applicazioni che ci sono per i bambini con ADHD, per i bambini con ASD, per noi, almeno, avere una conoscenza minima, anche se solo di tutte le possibilità che abbiamo” (P1).

“Fino a quest'anno, nella materia dell'inclusione, non sapevo che esistessero applicazioni che si possono usare in classe per lavorare sull'inclusione, ad esempio con l'ADHD, non sapevo che esistesse un'applicazione di gamification che ti permette di avanzare di livello e imparare” (P5).

4.2. *Valutazione del sistema di accesso alla laurea in Scienze della formazione primaria*

Una preoccupazione ricorrente era la percezione che il sistema di accesso al corso di laurea in Scienze dell'educazione primaria non garantisse un'adeguata selezione dei futuri insegnanti. Alcuni partecipanti hanno messo in discussione il fatto che l'ammissione sia condizionata alla media dei voti della scuola superiore e all'esame di ammissione all'università, senza valutare le competenze comunicative, la vocazione dell'insegnante o le abilità interpersonali. Questa situazione, secondo diversi studenti, genera gruppi con livelli di motivazione diseguali, il che ha un impatto negativo sulla dinamica formativa. Inoltre, alcuni studenti hanno suggerito di incorporare colloqui personali come parte del processo di accesso:

"Il fatto che sia basata sul voto e che sia così inflessibile, non so, provoca molta frustrazione" (P1).

"Farei dei test di personalità, qualsiasi cosa, per vedere come possono rivolgersi agli studenti, come possono essere come futuri insegnanti, sia in qualsiasi carriera come l'istruzione primaria, la psicologia, qualsiasi cosa in cui si influenzano altre persone" (P2).

"Trovo molto grave che ci siano persone senza vocazione in questo corso di laurea, che tolgono posti a persone che vogliono davvero diventare insegnanti e che hanno deciso di dedicare la loro vita all'insegnamento" (P3).

"Anch'io farei il colloquio e tutto il resto, ma dovremmo stare molto attenti a chi fa il colloquio, perché potrebbe anche essere limitante" (P4).

4.3. *Valutazione dei tirocini curriculari*

I partecipanti hanno sottolineato che le pratiche curriculari sono esperienze formative essenziali. La maggior parte ha affermato che sarebbe opportuno un maggiore coordinamento tra il tutor accademico e quello professionale, nonché che queste pratiche dovrebbero iniziare nel primo anno di corso per capire se si vuole dedicarsi alla professione docente. In particolare, uno dei partecipanti ha sottolineato che dovrebbero essere inserite alla fine del primo anno, quando sono già state acquisite le conoscenze di base:

“Nel primo anno, anche solo per due settimane, perché ci sono persone che poi, nel secondo anno, si rendono conto di non voler avere a che fare con i bambini” (P1).

“Sì, sono d’accordo nel primo anno, nel primo corso, un primo contatto, ma bisogna avere delle conoscenze di base” (P3).

4.4. Opinioni generali sulla formazione iniziale degli insegnanti

Gli studenti affermano che i piani di studio e, in generale, la formazione iniziale degli insegnanti devono migliorare. Pur riconoscendo i progressi compiuti nell’inclusione di tematiche rilevanti, ritengono che il curriculum debba essere maggiormente collegato alla realtà educativa. Inoltre, sono emerse diverse opinioni sul rapporto tra formazione e vocazione:

“Credo che la vocazione sia molto importante, perché alla fine, come abbiamo detto prima, se non hai una buona salute mentale, per quanto tu possa sapere, per quanto tu abbia acquisito conoscenze, se non hai quella vocazione, non continuerai a lottare per ciò che vuoi, per così dire. È anche vero che all’inizio non è necessario avere una vocazione. Può crescere con il passare del tempo, ma alla fine è sempre necessaria quella vocazione per poter insegnare e motivare i tuoi studenti” (P2).

“Devi avere la vocazione, ma questo non significa che sei automaticamente un insegnante, perché devi formare, ci sono molte persone che lo desiderano, ma forse non hanno gli strumenti necessari, non sono molto creative, non sono persone risolte, non sono persone empatiche” (P5).

5. Conclusioni

L’analisi effettuata evidenzia diverse tensioni e sfide che persistono nella formazione iniziale degli insegnanti, in particolare per quanto riguarda l’acquisizione di competenze inclusive e innovative. Il sistema di accesso alla carriera di insegnante presenta limiti significativi, poiché si concentra principalmente su criteri accademici standardizzati e non sulle dimensioni vocazionali, etiche e interpersonali che sono essenziali per un insegnamento impegnato nella diversità e nelle sfide contemporanee.

Le pratiche curriculari sono considerate spazi chiave per lo sviluppo professionale, ma esiste una discrepanza tra i contenuti teorici affrontati nella formazione universitaria e la complessità dei contesti scolastici reali.

Questo divario rende difficile l'applicazione efficace di approcci pedagogici inclusivi e innovativi e sottolinea la necessità di rafforzare l'articolazione tra università e scuole, attraverso processi di accompagnamento e riflessione critica che integrino teoria e pratica in modo coerente.

È fondamentale sottolineare il ruolo centrale che le competenze inclusive e innovative svolgono nell'attuale formazione degli insegnanti, poiché non solo consentono ai futuri docenti di affrontare adeguatamente la diversità presente nelle aule, ma promuovono anche una profonda trasformazione delle pratiche pedagogiche, orientandole verso approcci più dinamici e flessibili. Inoltre, è fondamentale incorporare una solida formazione tecnologica perché l'uso pedagogico degli strumenti digitali amplia significativamente le possibilità di personalizzare l'insegnamento.

La formazione in competenze digitali inclusive emerge come una necessità imprescindibile che trascende la mera formazione tecnica. I risultati evidenziano che le istituzioni universitarie devono evolversi verso modelli formativi che integrino in modo trasversale il DUA con le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), consentendo così lo sviluppo di proposte didattiche veramente accessibili a tutti gli studenti.

Questa integrazione non può essere frammentaria o superficiale, ma richiede una riconcettualizzazione sistemica dei piani di studio che articoli in modo coerente le conoscenze inclusive, innovative e tecnologiche.

In definitiva, questo studio sottolinea la necessità di ripensare la formazione iniziale degli insegnanti da una prospettiva critica e inclusiva.

È necessario avanzare verso un rinnovamento degli approcci formativi, promuovendo il rafforzamento dell'articolazione tra conoscenze teoriche ed esperienze pratiche e incoraggiando lo sviluppo di competenze professionali impegnate nella giustizia sociale, nell'innovazione pedagogica e nella valorizzazione della diversità. Solo attraverso questa trasformazione integrale sarà possibile formare insegnanti veramente preparati alle sfide di una società digitale diversificata e inclusiva, in grado di generare opportunità educative eque per tutti gli studenti.

Ringraziamenti

Lucía María Parody García ringrazia l'Università di Malaga e il Ministero delle Università della Spagna per il contributo FPU concesso (FPU20/00049).

Riferimenti bibliografici

- ALCALÁ DEL OLMO-FERNÁNDEZ M. J., SANTOS-VILLALBA M. J., GONZÁLEZ-SODIS J.L., & LEIVA-OLIVENCIA J.J., *Strategie pedagogiche con le TIC in contesti educativi vulnerabili: ripercussioni sulla pandemia e proiezioni future*, «Pixel-Bit. Rivista di media e istruzione», (69), 2024, pp. 255-286. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.101140>
- ARI R., ALTINAY Z., ALTINAY F., DAGLI G., & ARI E., *Gestione e politiche sostenibili: il ruolo degli stakeholder nella pratica dell'istruzione inclusiva nella trasformazione digitale*, «Elettronica», 11(4), 2022, p. 585. <https://doi.org/10.3390/electronics11040585>
- BENITO I. S., CANTABRANA J. L. L., & GRIMALT-ALVARO C., *L'inclusione digitale nella formazione iniziale degli insegnanti: una revisione sistematica*, «Bordón: Rivista di pedagogia», 75(1), 2023, pp. 127-146. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94541>
- BLASCO-SERRANO A. C., BITRIÁN-GONZÁLEZ I., & COMA-ROSELLÓ T., *Incorporazione delle TIC nella formazione iniziale degli insegnanti attraverso la Flipped Classroom per potenziare l'educazione inclusiva*, «Edutec. Rivista elettronica di tecnologia educativa», (79), 2022, pp. 9-29. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2393>
- BONG W. K., & CHEN W., *Aumentare la competenza del corpo docente in materia di accessibilità digitale per l'educazione inclusiva: una revisione sistematica della letteratura*, «Rivista internazionale di educazione inclusiva», 28(2), 2024, pp. 197-213. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1937344>
- CALLEJA-VÁZQUEZ J. N., *Sviluppo delle competenze dei docenti per l'educazione inclusiva attraverso le tecnologie dell'informazione e della comunicazione*, «Rivista Ciencia & Sociedad», 3(1), 2023, pp. 77-84. <https://cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/63>
- CASIRAGHI S. & VAN-DIJK N., *Revisioni etiche nell'Unione Europea. Implicazioni per la governance della ricerca scientifica in un'epoca di scienza dei dati e*

- intelligenza artificiale, «Law, Innovation and Technology», 16(1), 2024, pp. 101-122. <https://doi.org/10.1080/17579961.2024.2313798>
- DELGADO-RAMÍREZ J. C., VALAREZO-CASTRO J. W., ACOSTA-YELA, M. T., & SAMANIEGO-OCAMPO R. D., *Educazione inclusiva e TIC: tecnologie di supporto per persone con disabilità sensoriali*, «Rivista Docentes 2.0», 11(1), 2021, pp. 146-153. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.204>
- ESCARBAJAL-FRUTOS A., CÁRCELES-MUÑOZ J. C., & IZQUIERDO-RUS T., *Il punto di vista degli insegnanti sul contesto scolastico nell'educazione inclusiva*, «Aula Abierta», 52(1), 2023, pp. 15-22. <https://doi.org/10.17811/ri-fie.52.1.2023.15-22>
- FELGUERAS-CUSTODIO N., DÍAZ-VEGA M., & MORENO-RODRÍGUEZ R., *Individuazione delle esigenze formative degli insegnanti nell'educazione inclusiva*, «IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation», 18, 2022, pp. 260-277. <https://doi.org/10.46661/ijeri.6193>
- INTEF, *Quadro di riferimento delle competenze digitali degli insegnanti*. Istituto Nazionale di Tecnologie dell'Apprendimento e della Formazione degli Insegnanti (INTEF), 2022. <http://aprende.intef.es/mccdd>
- MUMBARDÓ-ADAM C., SALA-BARS I., ADAM-ALCOCER A. L., AHUFINGER N., & ANDRÉS-GÁRRIZ C., *L'uso del Design Universale per l'Apprendimento da parte dei docenti universitari: uno studio esplorativo*, «Rivista Elettronica di Ricerca nell'Insegnamento Universitario», 5(1), 2023, pp. 200-234. <https://doi.org/10.54802/r.v5.n1.2023.135>
- ORGANIZZAZIONE DELLE NAZIONI UNITE PER L'EDUCAZIONE, LA SCIENZA E LA CULTURA, «Educazione per gli obiettivi di sviluppo sostenibile: Obiettivi di apprendimento. Educazione 2030». UNESCO, 2017. <https://www.sdg4-education2030.org/education-sustainable-development-goals-learning-objectives-unesco-2017>
- PARODY L. M., LEIVA-OLIVENCIA J. J., & SANTOS-VILLALBA M. J., *Il design universale per l'apprendimento nella formazione digitale degli insegnanti da un punto di vista pedagogico inclusivo*, «Rivista latinoamericana di educazione inclusiva», 16(2), 2022, pp. 109-123. ISSN: 0718-7378. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200109>
- PARRA-BERNAL L., & RENGIFO-RODRÍGUEZ K., *Pratiche pedagogiche innovative mediate dalle TIC*, «Educación», 30(59), 2021, pp. 237-254. <https://doi.org/10.18800/educacion.202102.012>
- REDECKER, C., *Quadro europeo per la competenza digitale degli educatori: DigCompEdu*, 2020. (Trad. Fondazione Universia e Ministero dell'Istruzione)

ne e della Formazione Professionale della Spagna). Segreteria Generale Tecnica del Ministero dell'Istruzione e della Formazione Professionale della Spagna (Originale pubblicato nel 2017).

SEALE J., COLWELL C., COUGHLAN T., HEIMAN T., KASPI-TSAHOR D., & OLENIK-SHEMESH D., *“Dreaming in colour”: Prospettive degli studenti universitari disabili sul miglioramento delle pratiche di progettazione che consentirebbero loro di trarre vantaggio dall'uso delle tecnologie*, «Education and Information Technologies», 26(2), 2021, pp. 1687–1719. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10329-7>