

Stili di apprendimento e atteggiamenti linguistici in studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento nelle scuole secondarie

Luca Clementi

Universitat Rovira i Virgili

María Dolores Jiménez López

Universitat Rovira i Virgili

Abstract

Questa ricerca indaga le difficoltà affrontate dagli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) nello studio dello Spagnolo come Lingua Straniera, ponendo particolare enfasi sulle loro percezioni e prospettive. Per questo scopo, sono stati somministrati due questionari a 76 studenti con DSA delle scuole secondarie della provincia di Pesaro e Urbino. Il primo, *CHAEA Junior*, ha identificato lo stile di apprendimento prevalente, mentre il secondo ha esaminato in dettaglio gli atteggiamenti degli studenti verso lo studio dello spagnolo. Questa analisi ha incluso la valutazione delle tecniche didattiche adottate dagli insegnanti, l'efficacia dei materiali utilizzati e le caratteristiche dell'ambiente di apprendimento. L'analisi combinata dei dati quantitativi raccolti ha rivelato la presenza di elementi percepiti come non inclusivi, stimolando così riflessioni pedagogiche significative sulle pratiche didattiche e sull'ecosistema educativo nel suo complesso.

This research investigates the challenges faced by students with Specific Learning Disorders (SLDs) in studying Spanish as a Foreign Language, with a particular emphasis on their perceptions and perspectives. For this purpose, two questionnaires were administered to 76 secondary school students with SLDs in the province of Pesaro and Urbino. The first questionnaire, *CHAEA Junior*, identified the predominant learning style, while the second provided a detailed examination of the students' attitudes towards studying Spanish. This analysis included an evaluation of the teaching techniques adopted by instructors, the effectiveness of the materials used, and the characteristics of the learning environment. The combined analysis of the collected quantitative data revealed the presence of elements perceived as non-inclusive, thereby prompting significant pedagogical reflections on teaching practices and the educational ecosystem as a whole.

Parole chiave: Disturbi Specifici dell'Apprendimento; Spagnolo come Lingua Straniera; stile di apprendimento; atteggiamenti linguistici; educazione inclusiva

Luca Clementi, María Dolores Jiménez López – *Stili di apprendimento e atteggiamenti linguistici in studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento nelle scuole secondarie*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/19315/>

Keywords: Specific Learning Disorders; Spanish as a Foreign Language; learning style; linguistic attitudes; inclusive education

Luca Clementi, María Dolores Jiménez López – *Stili di apprendimento e atteggiamenti linguistici in studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento nelle scuole secondarie*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/19315/>

1. Introduzione

Questo studio si propone di esaminare le difficoltà che gli studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA) affrontano nello studio dello spagnolo come lingua straniera (*Español como Lengua Extranjera, ELE*). L'indagine, incentrata sulla percezione e sulle prospettive degli stessi alunni, si avvale dell'analisi di due questionari somministrati a un campione di studenti di ELE con DSA.

La ricerca si focalizza inizialmente sullo stile di apprendimento predominante tra i partecipanti, per poi esplorare i loro atteggiamenti e predisposizione verso lo studio dello spagnolo, indagando i metodi, le strategie e le tecniche didattiche adottate dai docenti, nonché l'efficacia dei materiali impiegati. Il principale obiettivo è quello di identificare eventuali barriere nel processo educativo e proporre riflessioni pedagogiche orientate all'inclusione e all'efficacia dell'apprendimento, valorizzando la neurodiversità e le differenze individuali.

Nell'attuale panorama globale, la capacità di comunicare in più lingue è diventata indispensabile. Questo fenomeno ha conferito un ruolo cruciale all'acquisizione di una seconda o terza lingua, non solo per le prospettive lavorative e l'espansione delle competenze comunicative individuali, ma anche per la sua funzione di facilitare la comprensione interculturale e di promuovere l'apertura verso diversi mondi linguistici. In questa prospettiva, l'apprendimento dello Spagnolo come Lingua Straniera acquisisce una rilevanza particolarmente marcata, data la costante diffusione di questa lingua, sia in termini demografici sia per la sua influenza nei campi economico, culturale e accademico. A livello mondiale, nell'ultima decade, gli studenti di spagnolo hanno evidenziato un aumento del 33%. Se ci focalizziamo sul contesto educativo italiano, l'incremento degli studenti di ELE negli ultimi due decenni ha registrato una crescita altrettanto significativa, passando da 62.151 studenti nel 2003 a circa 830.000 nel 2020 nell'ambito dell'istruzione regolamentata non universitaria (Reche Cala, 2021). In questo contesto, l'adozione della legge 53/2003 ha costituito una svolta significativa nel panorama educativo italiano, introducendo la prescrizione di impartire l'insegnamento di una seconda lingua comunitaria, oltre all'inglese, nel curriculum della scuola secondaria di primo grado.

Tuttavia, l'insegnamento e l'apprendimento di una lingua straniera (LS) costituisce un sistema complesso, sia per gli educatori che per gli studenti, situazione che si accentua ancor più nel caso degli alunni con Disturbo Specifico dell'Apprendimento. È fondamentale riconoscere che, per questi studenti, il percorso educativo rappresenta una sfida non solo a causa delle difficoltà oggettive e intrinseche del disturbo, ma anche per le ripercussioni che questa condizione causa a livello socio-emotivo. Inoltre, l'ambiente educativo in sé può amplificare le debolezze individuali e minare la motivazione dello studente. Effettivamente, i DSA, possono costituire seri ostacoli nell'acquisizione di una LS, tuttavia, è sovente la percezione di sé e l'interazione con l'ambiente scolastico a intensificare queste difficoltà, contribuendo a generare un circolo vizioso in cui l'ansia per il fallimento, l'insicurezza e una bassa autostima diminuiscono la fiducia e l'entusiasmo dello studente. Questo fenomeno, potenzialmente aggravato dalla mancanza di supporto familiare e scolastico, può avere un impatto negativo sull'esperienza educativa, influenzando il successo scolastico, le decisioni formative e la traiettoria educativa e professionale.

È ampiamente riconosciuto che il livello educativo può causare ripercussioni significative sulla qualità della vita delle persone, così come sulle loro opportunità lavorative, tipologie di impiego, redditi economici e stile di vita in generale. Inoltre, può influire sull'accesso e il godimento consapevole di beni e servizi culturali (De Looper & Lafortune, 2009; Miyamoto & Chevalier, 2010; Sianesi & Van Reenen, 2003).

Le statistiche relative alle traiettorie scolastiche in Italia riflettono una dinamica specifica. Nel periodo 2015-2020, a livello nazionale si è verificato un significativo incremento degli studenti iscritti ai licei, che sono passati dal 50,9% al 54,6%, e una contemporanea riduzione nelle iscrizioni agli istituti professionali, scese dal 18,6%

all'14,4%. La percentuale di studenti frequentanti gli istituti tecnici è rimasta costante, attestandosi intorno al 30% (MIUR, 2019). Tuttavia, emerge una tendenza contraria per gli studenti con DSA. Nonostante la mancanza di dati completi a livello nazionale relativi alle traiettorie scolastiche di questi studenti al momento di questo studio, le statistiche regionali disponibili indicano che, in alcune zone, come l'Emilia-Romagna, le scelte educative di tale gruppo di allievi differiscono significativamente da quelle generalmente osservate: solo il 24,3% opta per i licei, mentre il 36% si indirizza verso gli istituti tecnici e il 39,7% predilige gli istituti professionali (USR Emilia-Romagna, 2021), che spesso non prevedono l'insegnamento di una seconda LS. È inoltre importante sottolineare che nei percorsi professionali si registra un più alto tasso di abbandono e dispersione scolastica (MIUR, 2021).

Alla luce di queste considerazioni, diventa evidente la necessità di una riflessione critica sulla qualità dell'educazione inclusiva nel sistema scolastico italiano. Il paradigma inclusivo si configura come un approccio olistico che accoglie e valorizza tutte le differenze tra gli studenti, estendendo il suo raggio d'azione oltre i bisogni degli alunni con disabilità, per includere quelli con svantaggi linguistici, economici, sociali, culturali e gli studenti plusdotati (Cottini, 2008). In risposta a ciò, come evidenzia Bocci (2015), è urgente un cambiamento sistemico e una ristrutturazione dell'ambiente scolastico. Ai docenti spetta un ruolo cruciale nel trattare la diversità non solo come una sfida da integrare, ma come una risorsa che trasforma le dinamiche educative, promuovendo pratiche veramente trasformative (Bocci, 2020).

Effettivamente, i principi dell'educazione inclusiva si basano sul riconoscimento dell'unicità di ogni studente, con le proprie sensibilità, intelligenze, personalità, e modalità di apprendimento. Ogni allievo contribuisce al tessuto educativo con un'esclusiva combinazione di esperienze emotive e un background socioculturale distintivo. Trascurare queste diversità porta a un approccio educativo standardizzato, che non solo ostacola l'accesso al sapere per coloro che non si allineano al profilo dell'apprendente medio, ma esacerba anche le sfide formative (Pastor et al., 2014). Al contrario, comprendere i linguaggi dell'alterità e i contesti di vita degli studenti permette di adattare l'educazione in modo sensibile e appropriato (Canevaro, 2015).

In sintesi, l'adozione di un metodo educativo pienamente inclusivo è cruciale sia dal punto di vista etico che strategico, garantendo equità nell'accesso all'istruzione. È fondamentale implementare strategie didattiche flessibili e personalizzate, attente alle specificità degli studenti, specialmente quelli con DSA. Questi studenti rispondono in modo variabile all'ambiente e alle sue richieste, che influenzano significativamente le loro performance e sensibilità emozionali (Cornoldi et al., 2020; Pollak, 2009).

Pur riconoscendo la necessità di un'approfondita riflessione sulla didattica inclusiva, il presente contributo mira a focalizzarsi su due ambiti specifici che verranno esplorati dettagliatamente nel quadro teorico di riferimento: gli stili di apprendimento e i Disturbi Specifici di Apprendimento, con particolare attenzione alle loro implicazioni pedagogiche. Pertanto, inizialmente, l'articolo delinea il suddetto framework teorico. Successivamente, viene descritta la metodologia impiegata, illustrando il contesto di ricerca, le caratteristiche del campione selezionato, gli strumenti di raccolta dati e le procedure adottate. Le sezioni successive espongono i dati quantitativi raccolti e, attraverso un'analisi dettagliata di tali dati, si apriranno le discussioni sui risultati ottenuti, culminando nelle conclusioni del lavoro.

2. Framework teorico

2.1 Apprendimento e DSA

Gli studenti che manifestano un DSA hanno caratteristiche di apprendimento differenti rispetto alla maggior parte degli studenti, pertanto, rappresentano una sfida considerevole nel contesto educativo. L'incidenza di tali

disturbi in età evolutiva varia tra il 2,5% e il 3,5% della popolazione studentesca (Consensus Conference, 2011), ed evidenzia l'importanza di interventi educativi mirati e l'implementazione di efficaci pratiche inclusive. Basati su fondamenti neurobiologici ed evolutivi, i DSA influenzano specificamente l'apprendimento di competenze accademiche essenziali come lettura (dislessia), scrittura (disortografia e disgrafia) e ragionamento matematico (discalculia), senza alterare le funzioni intellettive generali. Spesso si verificano in concomitanza con problemi di autoregolazione, percezione sociale e interazione, ma non sono causati direttamente da fattori esterni come influenze culturali o educative (Cornoldi, 2007).

I DSA sono caratterizzati da una significativa comorbidità e possono coesistere con altri disturbi, come il disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (McGrath et al., 2020) e condizioni psicopatologiche, come ansia, bassa autostima e depressione (Achenbach et al., 2001; Maughan et al., 1996; Nelson & Harwood, 2011; Polychroni et al., 2006; Willcutt & Pennington, 2000). Sovente, problematiche associate alla sfera emotiva si ripercuotono sulla componente motivazionale, che frequentemente è influenzata dall'ambiente familiare, dal contesto scolastico o dalla relazione tra pari. Questa complessità aggiuntiva porta a ulteriori sfide nei percorsi educativi degli studenti, spesso risultando in fallimenti accademici e impattando lo sviluppo personale e sociale (Riddick, 2009; Sainio et al., 2019).

I DSA sono caratterizzati da un deficit di natura fonologica, implicato nelle difficoltà nella letto-scrittura, spesso caratterizzate da errori come inversioni, sostituzioni o omissioni di lettere e numeri. Sono frequenti problematiche che coinvolgono una limitata consapevolezza metafonologica, difficoltà nel *naming* rapido e nella memoria fonologica.

Per di più, è comune riscontrare problemi nelle funzioni esecutive, che rendono complicate attività che richiedono l'uso della memoria, l'organizzazione dello spazio e del tempo o la pianificazione. Di notevole impatto, inoltre, sono le difficoltà legate all'automatizzazione, ovvero, relative a quei compiti che per la maggior parte della popolazione studentesca risultano essere semplici ed efficaci, come leggere e scrivere, ma che per un soggetto con DSA non costituiscono procedimenti automatizzati. Ciò comporta un notevole dispendio di energie in termini di risorse attentive con un conseguente sovraccarico cognitivo, specie in attività di doppio compito (ad esempio, prendere appunti o rispondere a domande durante un test di comprensione orale, etc.).

Date queste difficoltà, gli studenti con DSA, in particolare quelli con dislessia, che rappresenta il disturbo più frequente e che maggiormente impatta sull'apprendimento del linguaggio, affrontano sfide in diverse aree nello studio di una LS. Nell'economia di questo contributo, cercheremo di delineare tali difficoltà, senza inoltrarci nell'esplorazione dettagliata delle diverse teorie etiologiche e manifestazioni dei disturbi (Melero Rodríguez, 2020):

- Nella lettura e nella comprensione del testo, le difficoltà principali riguardano la decodifica e l'elaborazione fonologica, che richiede un notevole sforzo cognitivo e influisce sulla capacità di una comprensione profonda del testo.
- Le capacità di ascolto sono ostacolate da problemi nel processamento uditivo e nella memoria fonologica, rendendo difficile la segmentazione del flusso sonoro e la comprensione della lingua parlata.
- Anche la scrittura è una sfida a causa di problemi di recupero lessicale, morfosintattico e sintattico, che influenzano la qualità del lavoro scritto e la capacità di pianificare e organizzare efficacemente il testo.
- Le capacità di produzione e interazione orale sono influenzate da difficoltà nel recupero lessicale e nell'elaborazione fonologica, portando a una ridotta fluidità e precisione nella lingua parlata.

Queste sfide cognitive sono frequentemente aggravate da difficoltà comportamentali ed emotive, quali frustrazione e stress, che incidono negativamente sull'autostima e inducono a strategie di evitamento. In modo particolare, l'ansia associata alla prestazione linguistica può generare blocchi mentali, limitando significativamente la performance linguistica degli studenti (Piechurska-Kuciel, 2008). Inoltre, la capacità di mantenere l'attenzione e la motivazione si rivela problematica in contesti di apprendimento tradizionali, compromettendo l'efficacia dei metodi didattici frequentemente impiegati.

In conclusione, gli studenti con DSA hanno la capacità di leggere, scrivere, acquisire conoscenze; tuttavia, necessitano di un impegno maggiore, rispetto all'apprendente tipico, per realizzare tali attività. È pertanto essenziale adottare approcci didattici flessibili, che riconoscano e si adattino a queste specifiche esigenze, ponendo al centro il benessere dello studente. La componente emotiva diventa un elemento essenziale, strettamente correlata ai processi di memorizzazione, ergo inscindibile dall'apprendimento. Gli insegnanti e l'ambiente scolastico dovrebbero, quindi, mirare a costruire un rapporto basato su fiducia ed empatia, guidando contemporaneamente lo studente verso l'adozione di strategie di studio personalizzate e in armonia con le sue inclinazioni. In effetti, questi studenti elaborano le informazioni in modo diverso rispetto a chi non presenta un DSA, dimostrando spesso una preferenza per le rappresentazioni visive piuttosto che per il testo scritto. Questo li porta a sviluppare metodi di apprendimento su misura che compensano le proprie difficoltà e a forgiare un proprio personale stile di apprendimento (Daloiso, 2012). Per questo motivo, la personalizzazione diviene cruciale, ovvero, la chiave per stimolare emozioni positive, motivazione e interesse, favorendo così un apprendimento efficace.

2.2 Gli stili di apprendimento

Nel corso del tempo, i contributi delle scienze psicologiche hanno provocato una significativa trasformazione nei processi educativi, spostando il focus dall'insegnante, visto come principale depositario e trasmettitore di conoscenza, allo studente, ora al centro del processo educativo. In questa prospettiva, l'insegnante diventa un moderatore e facilitatore, cruciale nello sviluppo di strategie di apprendimento per gli studenti. Quest'evoluzione del paradigma ha portato a una maggiore considerazione degli aspetti cognitivi ed emotivi coinvolti nel processo educativo.

In questa ottica, che considera lo studente come un individuo unico con il proprio modo di percepire l'ambiente, di pensare e di apprendere, diventa necessario valutare le caratteristiche intellettuali dello studente, in termini di stili cognitivi e stili di apprendimento.

Mentre gli stili cognitivi, in generale, riflettono il modo in cui un individuo pensa, comprende e struttura le informazioni, gli stili di apprendimento si riferiscono alla modalità attraverso la quale l'individuo acquisisce nuove conoscenze e abilità. Come sottolineato da Alonso (2007), che fa riferimento alla concezione originale di Keefe (1988):

Gli stili di apprendimento sono tratti cognitivi, affettivi e fisiologici che agiscono come indicatori relativamente stabili del modo in cui gli apprendenti percepiscono, interagiscono e rispondono all'ambiente di apprendimento (Alonso et al., 2007, p. 48, trad. mia).

Più specificamente, i tratti cognitivi si relazionano al modo in cui un individuo struttura i contenuti e interpreta le informazioni, sviluppa concetti e risolve problemi, attivando diverse modalità sensoriali (visiva, uditiva,

cinestetica). I tratti affettivi riguardano la motivazione, l'interesse e le aspettative, aspetti strettamente collegati al processo di apprendimento. I tratti fisiologici sono correlati al biotipo e al bioritmo.

Nel corso del tempo, sono stati generati diversi modelli e teorie a riguardo. In questo studio, ci concentreremo sui postulati di Kolb (1984), che servono come fondamenti per il *CHAEA*, uno strumento diagnostico elaborato da Alonso et al. (2007) che verrà utilizzato in questa ricerca nella sua versione *CHAEA Junior* (Sotillo Delgado, 2014).

Il modello di apprendimento esperienziale di Kolb (1984) consiste in un processo ciclico continuo di trasformazione dell'esperienza percepita. Comprende due dimensioni: la percezione e il trattamento dell'informazione (Figura 1).

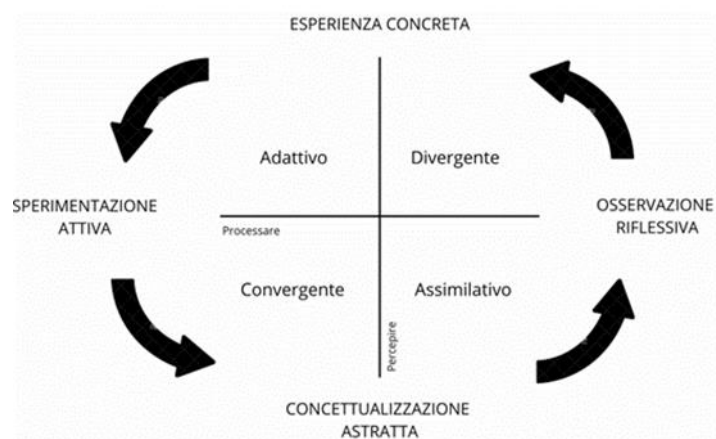


Figura 1. Modello degli stili di apprendimento di Kolb (1984)

L'apprendimento avviene necessariamente attraverso quattro fasi, con interazione in entrambe le dimensioni:

- Esperienza Concreta (EC);
- Concettualizzazione Astratta (CA);
- Osservazione Riflessiva (OR);
- Sperimentazione Attiva (SA).

Idealmente, ogni studente dovrebbe possedere abilità in ciascuna di queste fasi. Tuttavia, nella pratica, generalmente predilige una di esse.

Kolb descrive quattro stili di apprendimento che corrispondono a quattro tipi di studenti, a seconda della fase in cui si sentono più a loro agio, ossia come percepiscono, elaborano e strutturano le informazioni:

1. Stile Divergente (EC-OR): apprendono meglio combinando esperienza concreta con osservazione riflessiva.
2. Stile Convergente (CA-SA): apprendono combinando sperimentazione attiva e concettualizzazione astratta.
3. Stile Assimilativo (OR-CA): apprendono attraverso la concettualizzazione astratta combinata con l'osservazione riflessiva.
4. Stile Adattivo (SA-EC): combinano esperienza concreta con sperimentazione attiva.

Luca Clementi, María Dolores Jiménez López – *Stili di apprendimento e atteggiamenti linguistici in studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento nelle scuole secondarie*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/19315/>

A partire dalle idee di Kolb, Honey e Mumford (1986) hanno semplificato il modello originale, integrando processi e stili, e rinominandoli come attivo, riflessivo, teorico, pragmatico (Figura 2).

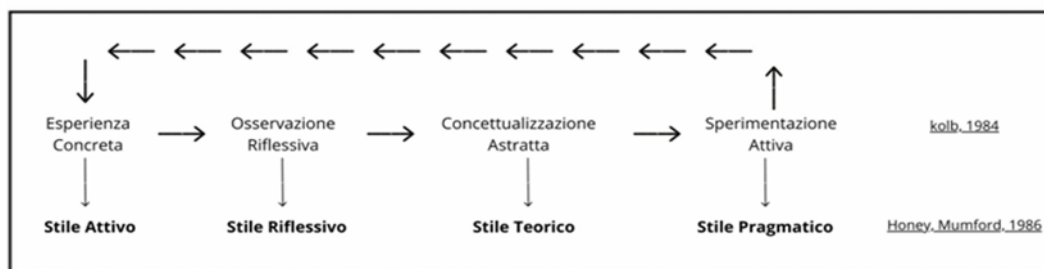


Figura 2. Modello tetrafattoriale degli stili di apprendimento di Honey e Mumford (1986)

Nella Tabella 1, sono riassunte le caratteristiche di ciascuno degli stili di apprendimento secondo Honey e Mumford (1986) e Alonso et al. (2007).

Tabella 1. Preferenze e sfide degli stili di apprendimento. Elaborazione propria a partire da Honey e Mumford (1986)* e Alonso et al. (2007)**

<i>Stile</i>	<i>Descrizione*:</i>	<i>Caratteristiche**:</i>
Attivo	Persona entusiasta nell’abbracciare nuove esperienze. Vive seguendo il principio del “qui e ora”, completando sempre ciò che inizia. Cerca attivamente nuove sfide, vedendo in esse occasioni di crescita, e mostra una predisposizione verso il lavoro di squadra, contribuendo attivamente al successo collettivo.	Animatore, spontaneo, creativo, avventuroso, riformatore, inventore, pieno di energia, generatore di idee, vivace, protagonista, innovativo, conversatore, leader, volontario, partecipativo.
Riflessivo	Persona incline all’analisi dettagliata e alla valutazione delle esperienze sotto diverse prospettive. Raccoglie e analizza dati con cura prima di trarre conclusioni, seguendo una filosofia di prudenza e di attenta considerazione di tutte le opzioni disponibili. Valuta profondamente le azioni altrui e ascolta con attenzione, intervenendo solo dopo aver pienamente compreso la situazione. Mantiene un approccio riservato, preservando una certa distanza nelle relazioni interpersonali.	Ponderato, consapevole, recettivo, analitico, osservatore, collezionista, paziente, cauto, elabora argomenti, prevede alternative, studioso di comportamenti, registra dati, ricercatore.
Pragmatico	Il pragmatico trae forza dall’uso pratico delle idee, agendo rapidamente e con determinazione, mostrando impazienza per le lunghe riflessioni teoriche. Ha un approccio realistico, basato sulla concretezza nelle decisioni e nella soluzione dei problemi, seguendo il principio “se funziona, è valido”, riflettendo una mentalità focalizzata sull’efficacia.	Sperimentatore, pratico, diretto, efficace, realista, tecnico, utile, rapido, deciso, pianificatore, positivo, concreto, oggettivo, chiaro, sicuro di sé, organizzatore, pianificatore.

Teorico	Il teorico si distingue per la sua abilità nell'integrare osservazioni in teorie logiche e strutturate, affrontando problemi con un metodo analitico e ordinato. Perfezionista per natura, mira a collegare i fatti in un quadro teorico coerente. Dotato di un forte spirito analitico, si dedica alla creazione di principi e modelli, privilegiando la logica e la razionalità, evitando l'ambiguità per una chiarezza intellettuale costante.	Metodico, logico, obiettivo, critico, strutturato, disciplinato, pianificatore, sistematico, ordinato, sintetico, razionale, pensatore, perfezionista, esploratore.
---------	---	---

Conoscere lo stile di apprendimento di uno studente o di un gruppo di studenti permette all'insegnante di implementare strategie di insegnamento specifiche e proporre attività che possano generare interesse e motivazione, sfruttando le loro abilità e preferenze cognitive. Operare in questa direzione significa non solo migliorare i processi di apprendimento, ma agire anche sul piano del benessere in quanto, svolgere attività e compiti consoni, permette di diminuire i livelli di ansia e stress tra gli alunni.

In conclusione, in circostanze simili, è possibile che non tutti gli studenti raggiungano la stessa qualità nell'apprendimento e, quindi, che ottengano risultati diversi in termini di rendimento accademico. Senza dubbio, le variabili sono molteplici. Tuttavia, l'adattamento ai metodi di apprendimento preferiti dagli studenti migliora significativamente l'efficacia dei processi educativi. Dunque, diventa cruciale considerare attentamente il metodo di presentazione delle informazioni, riconoscendo l'importanza degli stili di apprendimento individuali. Ciò implica l'adozione di strategie didattiche che rispecchino queste preferenze. Allo stesso modo, è vitale considerare l'aspetto percettivo, ovvero l'importanza dei canali sensoriali privilegiati dagli studenti. Un allievo sarà più coinvolto e apprenderà più efficacemente se l'esperienza educativa si avvale del canale sensoriale da lui preferito. Di conseguenza, è imperativo che le strategie didattiche siano modulate in funzione della multisensorialità, attivando in maniera consapevole e mirata i canali visivi, auditivi e cinestetici, per un apprendimento olistico e inclusivo.

3. Metodologia

La presente ricerca si configura come uno studio *ex post facto*, correlazionale e trasversale. La metodologia adottata ha incluso un'analisi quantitativa dei dati raccolti, con un'interpretazione qualitativa di natura descrittiva. Questo approccio integrato mira a fornire una visione olistica e dettagliata dei vari aspetti del fenomeno studiato, evidenziando le interrelazioni e i modelli emergenti.

3.1 Contesto

Questa ricerca è stata realizzata durante l'anno scolastico 2021/2022, coinvolgendo tre scuole secondarie di primo grado e una scuola secondaria di secondo grado nella provincia di Pesaro e Urbino.

Nel periodo oggetto di studio, le scuole secondarie di primo grado avevano un corpo studentesco di 852 alunni, dei quali il 70%, ovvero 596, erano iscritti ai corsi di spagnolo. Tra questi, 43 studenti, pari al 7,19% del totale, presentavano una diagnosi di DSA. Per quanto riguarda l'istituto di secondo grado incluso nella ricerca, è importante sottolineare che si tratta di una scuola che prevede vari curricula, tra cui classico, lingue moderne, scienze umane ed economico-sociali. L'analisi si è focalizzata esclusivamente sui percorsi di studio linguistico e socio-economico, gli unici ad offrire il corso di spagnolo come seconda o terza LS. In tale periodo, gli studenti iscritti ammontavano a 1132.

Luca Clementi, María Dolores Jiménez López – *Stili di apprendimento e atteggiamenti linguistici in studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento nelle scuole secondarie*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/19315/>

All'interno dell'indirizzo linguistico, 834 studenti, l'82,8% del totale, frequentavano i corsi di ELE, e di questi, il 3,9%, ovvero 33 studenti, presentavano un DSA. Nel percorso socio-economico, dove la frequenza ai corsi di ELE era del 92,2%, il 10,5% degli studenti presentava una diagnosi di DSA, una percentuale significativamente superiore rispetto sia agli altri istituti coinvolti nello studio, sia ai dati nazionali relativi allo stesso periodo (MIUR, 2022) (Tabella 2).

Tabella 2. Alunni degli istituti coinvolti nello studio

<i>Tipologia istituto</i>	<i>N. alunni totali</i>	<i>N. alunni di ELE</i>	<i>N. alunni di ELE con DSA</i>
I grado	852	596 (70%)	43 (7.19%)
II grado (Linguistico)	1007	834 (82.8%)	33 (3.9%)
II grado (Economico-Sociale)	323	298 (92.2%)	31 (10.5%)

La scelta di includere sia istituti di primo grado che di secondo grado nella nostra ricerca è stata guidata da una serie di considerazioni metodologiche e pratiche. Innanzitutto, questa scelta ci ha consentito di ottenere una visione più completa e sfaccettata delle difficoltà affrontate dagli studenti con DSA nello studio dello spagnolo come LS. Tale approccio integrato ha offerto l'opportunità di identificare tendenze e *pattern* che potrebbero non emergere limitandosi a un solo grado scolastico.

Senza dubbio, i prerequisiti di apprendimento variano tra i diversi cicli di studio, ma questa diversità ha consentito di esplorare come le difficoltà e le percezioni degli studenti con DSA evolvano e cambino nelle diverse fasi del percorso educativo. Le osservazioni derivate dalla nostra analisi suggeriscono che, nonostante queste differenze, esistono elementi comuni che influenzano negativamente l'inclusività e l'efficacia dell'insegnamento dello spagnolo per gli studenti con DSA. Questi elementi, che saranno presentati e analizzati nelle sezioni 4 e 5 del presente articolo, forniscono spunti preziosi per riflessioni pedagogiche mirate a migliorare le pratiche didattiche nei vari gradi scolastici.

3.2 Partecipanti

Il nostro studio ha coinvolto un totale di 76 studenti diagnosticati con DSA. La selezione dei partecipanti è stata effettuata tramite un campionamento non probabilistico per convenienza. Dal punto di vista della distribuzione di genere, il 59,2% degli studenti era di sesso maschile e il 40,8% di sesso femminile. La maggior parte dei partecipanti, ovvero l'81,6%, frequentava la scuola secondaria di primo grado, mentre il 18,4% era iscritto alla scuola secondaria di secondo grado, con un'età media di 13 anni ($M = 12,8$; $DS = 1,6$) (Tabella 3).

Tabella 3. Distribuzione del campione di studio

<i>Categoria</i>	<i>Numero</i>	<i>Percentuale (%)</i>
Totale studenti con DSA	76	100
Studenti di sesso maschile	45	59.2
Studenti di sesso femminile	31	40.8
Frequentanti scuola secondaria I grado	62	81.6
Frequentanti scuola secondaria II grado	14	18.4

Riteniamo che i partecipanti rappresentino fedelmente il contesto educativo secondario della provincia di Pesaro e Urbino. Nel corso della ricerca, i quattro istituti pubblici coinvolti si distinguevano per caratteristiche simili: curricula paragonabili, l'utilizzo di materiali didattici analoghi e un corpo docente con esperienza e formazione accademica corrispondente, adottando metodologie e strategie didattiche omogenee. Non sono emerse differenze significative tra gli studenti in termini di estrazione sociale.

È essenziale riconoscere che la dimensione ridotta del nostro campione implica certe restrizioni nella rappresentazione completa della varietà e della complessità delle esperienze educative, segnalando una limitazione nella generalizzabilità delle conclusioni. Nonostante ciò, le tendenze rilevate tra i partecipanti suggeriscono un'ampia applicabilità dei risultati dello studio nell'ambito dell'educazione secondaria, estendendosi oltre il suo contesto specifico. Pertanto, riteniamo che tali risultati e le relative osservazioni possano offrire contributi preziosi in ambienti educativi comparabili, dove gli studenti si trovano ad affrontare analoghe sfide didattiche.

3.3 Strumenti

Nell'ambito di questa ricerca, sono stati impiegati due strumenti principali:

- Questionario *CHAEA junior*, sugli Stili di Apprendimento (Sotillo Delgado, 2014).
- Questionario sugli atteggiamenti linguistici degli studenti con DSA verso l'apprendimento di ELE (Uribe et al., 2008).

Il *CHAEA Junior* si fonda sulle teorie pedagogiche di Honey e Mumford (1986) e Kolb (1984) e comprende quattro scale, ognuna rappresentativa di uno specifico stile di apprendimento: attivo, riflessivo, teorico e pragmatico. Ciascuna scala è composta da 11 item, per un totale di 44 item. Pertanto, il massimo punteggio ottenibile in ogni stile è 11. Al questionario è stata inclusa una sezione preliminare di cinque domande finalizzate alla raccolta di dati personali quali: età, genere, tipologia di istituto frequentato e anno di corso. Per questa ricerca, è stata utilizzata la versione italiana del questionario, tradotta da Bocciolesi e Rosati (2015), senza operare ulteriori modifiche. Questa scelta è stata motivata dal fatto che gli adattamenti di Sotillo Delgado (2014) allo strumento *CHAEA*, ideato originariamente da Alonso et al. (2007) per un pubblico adulto, rispondono in modo specifico alle esigenze e caratteristiche degli studenti coinvolti nel nostro studio, attraverso la riduzione del numero di item per evitare un eccessivo affaticamento cognitivo e l'uso di un linguaggio semplificato, sia dal punto di vista sintattico che semantico. Il *CHAEA Junior* adotta una scala dicotomica di accordo/disaccordo (+/-).

Il Questionario sugli atteggiamenti linguistici degli studenti con DSA verso l'apprendimento di ELE (Uribe et al., 2008), originariamente creato per valutare gli atteggiamenti degli alunni nei confronti dell'apprendimento dell'inglese come LS nelle scuole secondarie spagnole, è stato adattato per essere applicato nel contesto scolastico italiano, per valutare gli atteggiamenti degli studenti con DSA nei confronti dello studio di ELE. Nel corso dell'adattamento, alcuni item sono stati modificati per facilitare la comprensione da parte del gruppo specifico di studenti coinvolti. Il questionario è suddiviso in quattro scale:

1. ACTIPROF (Atteggiamenti verso l'insegnante di ELE);
2. ACTITEXT (Atteggiamenti verso il materiale didattico di ELE);
3. ACTIWORK (Atteggiamenti verso le attività di spagnolo);
4. ACTICLAS (Atteggiamenti verso le lezioni di spagnolo).

Il questionario si avvale di una scala Likert da 0 a 4 (dove 0 = Molto negativo, 1 = Negativo, 2 = Indifferente, 3= Positivo, 4 = Molto positivo). Una sezione introduttiva con distinte domande è stata inclusa per raccogliere dati quali: età, genere, istituto, anno di corso frequentato, anno di corso in cui è iniziato lo studio dello spagnolo, frequenza di lezioni private di recupero o potenziamento, valutazione media, predisposizione verso lo studio della lingua ('mi piace', 'mi piace poco', 'non mi piace').

3.4 Procedura

Entrambi i questionari sono stati somministrati agli studenti del nostro campione nel periodo compreso tra gennaio e giugno del 2022, utilizzando un modulo di lavoro elettronico (Google Forms), in maniera presenziale e in alcuni casi in linea. Prima della compilazione, ogni partecipante ha ricevuto un foglio informativo e ha firmato un modulo di consenso informato. Nel caso di minore si è provveduto a contattare le rispettive famiglie per raccogliere le dovute autorizzazioni. Gli studenti hanno completato il questionario individualmente e in forma anonima. Il tempo medio necessario per la compilazione di entrambi i documenti è stato di circa 61 minuti (M: 61,3; DS: 6,6). I dati raccolti sono stati analizzati utilizzando il software PSPP.

È importante sottolineare che l'interazione con gli studenti partecipanti è avvenuta tramite canali ufficiali, dopo previa autorizzazione concessa dai Dirigenti Scolastici. La partecipazione degli alunni allo studio è stata interamente su base volontaria. Inoltre, il processo di raccolta dei dati ha ricevuto una revisione e un'approvazione etica da parte del *Comité Ético de Investigación en Personas, Sociedad y Medio Ambiente* - CEIPSA (codice: CEIPSA-2022-TD-0008) dell'Università Rovira i Virgili di Tarragona (Spagna).

4. Analisi e risultati

4.1 Gli stili di apprendimento secondo il questionario CHAEA junior

In prima istanza, si è proceduto con la valutazione della consistenza interna dello strumento calcolando il valore dell'Alpha di Cronbach. Dato che il nostro studio differisce significativamente in termini di contesto, dimensioni del campione e caratteristiche dei partecipanti rispetto allo studio in cui la scala è stata validata, consideriamo il valore dell'Alpha ottenuto ($A=0,67$) accettabile, specialmente data la natura esplorativa e preliminare del nostro studio.

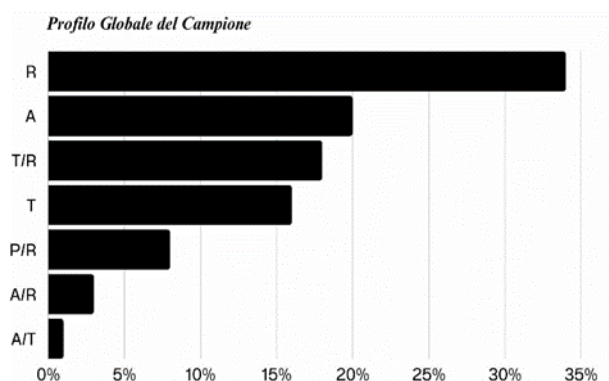


Figura 3. Stili di apprendimento diagnosticati in ordine di preferenza

I risultati rivelano una vasta varietà di stili e sottostili di apprendimento tra i nostri partecipanti. Come descritto nella Figura 3, il 70% degli studenti mostra un profilo con un solo stile di apprendimento: riflessivo (R) =34%, attivo (A) =20%, teorico (T) =16%. La combinazione di due stili copre il restante 30%. Tra queste, lo stile teorico/riflessivo (T/R) risulta essere il terzo stile più frequente (18%), mentre le altre combinazioni sono a una distanza rilevante: pragmatico/riflessivo (P/R) =8%, attivo/riflessivo (A/R) =3% e attivo/teorico (A/T) =1%. La distribuzione per genere si mostra nella Figura 4.

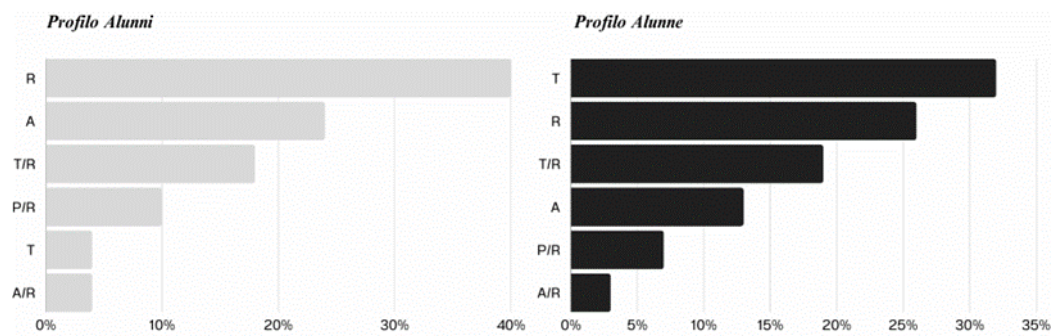


Figura 4. Preferenza degli stili di apprendimento per genere

Osservando il profilo degli alunni e delle alunne, si notano differenze significative nel numero di studenti profilati con uno specifico stile, ma non nella tipologia degli stili diagnosticati. Effettivamente, sia gli alunni che le alunne presentano gli stessi stili di apprendimento, sebbene con un ordine di preferenza differente. Si evidenzia che lo stile predominante tra le studentesse è il teorico (32%), mentre tra gli studenti prevale il riflessivo (40%). In ordine di preferenza, lo stile attivo rappresenta il secondo stile per i ragazzi; in questo gruppo, solo il 4% mostra un altro stile esclusivo, il teorico; il resto del gruppo presenta combinazioni di stili, con una certa distanza dai primi due (T/R=18%, P/R=10%, A/R=4%). Tra le ragazze, oltre allo stile teorico predominante, troviamo in ordine di preferenza lo stile riflessivo (26%). Lo stile attivo riguarda il 13% delle partecipanti. Il resto del gruppo femminile presenta una combinazione di stili, in ordine di preferenza: T/R=19%, P/R=7%, A/R=3%.

In relazione al livello educativo, si osserva una differenza significativa tra gli stili di apprendimento predominanti tra gli studenti che frequentano la scuola secondaria di primo grado e quelli frequentanti la scuola secondaria di secondo grado. Effettivamente, come descritto nella Figura 5, c'è una vasta varietà di stili negli istituti di primo grado coinvolti nella ricerca. Per la maggior parte degli studenti, prevalgono gli stili riflessivo (34%) e attivo (24%). Un secondo gruppo utilizza gli stili teorico-riflessivo (14%), teorico (13%) e pragmatico-riflessivo (10%), mentre una minoranza opta per gli stili attivo-riflessivo (3%) e attivo-teorico (2%). Nel ciclo di secondo grado, sono evidenti solo tre stili di apprendimento, con un predominio degli stili riflessivo e teorico-riflessivo (entrambi al 36%), seguiti dallo stile teorico (28%).

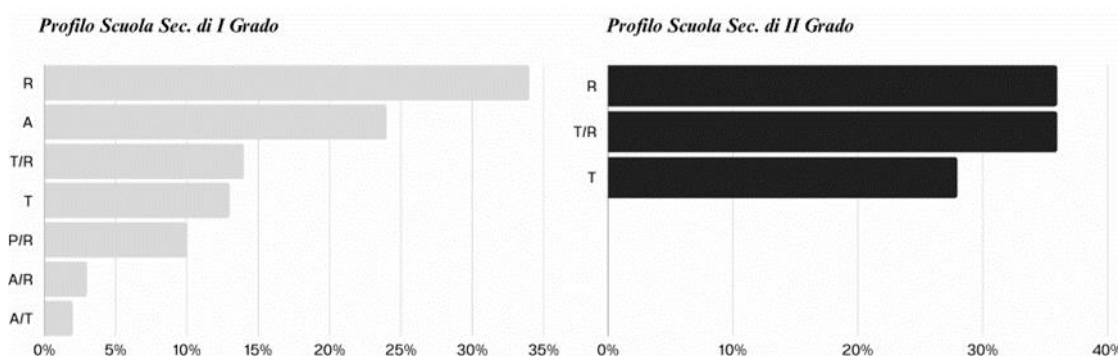


Figura 5. Preferenza degli stili di apprendimento per livello educativo

Questa marcata differenza potrebbe essere il risultato della crescita psicologica e dell’adattamento agli approcci pedagogici disponibili, poiché, secondo la teoria di Kolb (1984), gli stili di apprendimento sono influenzati da fattori come la personalità, la specializzazione educativa e i compiti assegnati, e possono evolvere nel tempo.

4.2 Atteggiamenti linguistici degli studenti con DSA verso l’apprendimento di ELE

Il questionario sociodemografico, integrato all’indagine principale, ha fornito dati dettagliati sul profilo dei 76 studenti inclusi nel campione. Questi dati complementano le informazioni già delineate nella Sezione 3.2 (età, genere, livello e grado scolastico frequentato). L’analisi approfondita ha permesso di identificare ulteriori caratteristiche rilevanti del campione, qui di seguito riassunte, fondamentali per una visione olistica del fenomeno studiato.

La distribuzione dei partecipanti per anno scolastico rivela che la maggior parte degli studenti appartiene alla scuola di primo grado: 30,3% al primo anno, 31,6% al secondo e 21,1% al terzo anno. Una minoranza degli studenti è distribuita nei vari anni della scuola di secondo grado, con una assenza di alunni nel quarto anno.

L’esame dei dati ha rivelato che la grande maggioranza dei partecipanti (98,7%) ha iniziato lo studio dello spagnolo all’inizio della scuola secondaria di primo grado. Inoltre, oltre il 70% del campione non ha mai frequentato lezioni private di supporto o potenziamento. Relativamente ai risultati scolastici, osserviamo che le valutazioni medie dichiarate dagli stessi studenti variano in un range compreso tra 5/10 e 9/10 ($M=6.58$; $DS=.88$), sebbene l’80% di queste si collochi tra 6/10 e 7/10. Infine, in merito all’atteggiamento degli studenti nei confronti della lingua spagnola, circa metà del campione ha espresso un interesse e una predisposizione positiva (‘mi piace’), mentre l’altra metà ha mostrato scarso o nessun interesse (‘mi piace poco’ o ‘non mi piace’) (Tabella 4).

Tabella 4. Profilo degli studenti partecipanti

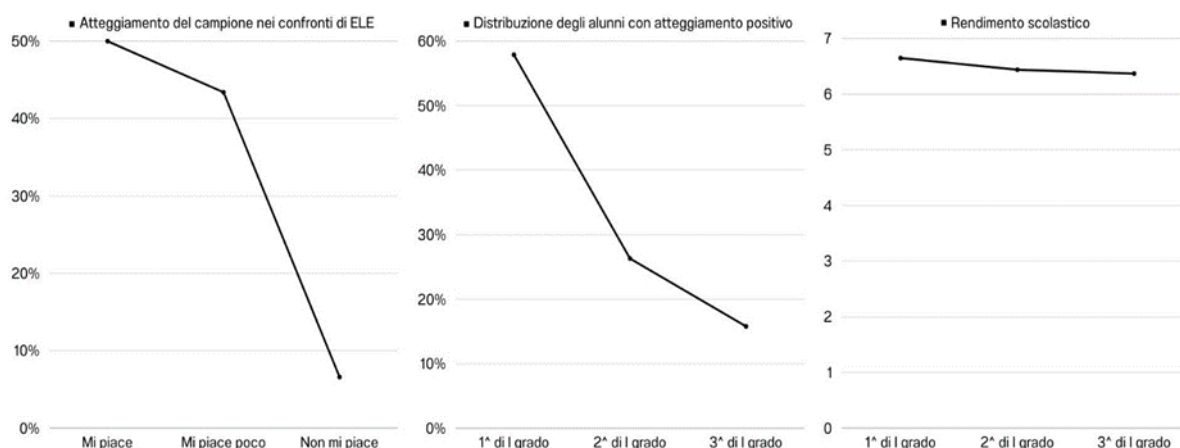
Distribuzione alunni	Corso iniziale ELE	Valutazione media	Lezioni private	Lo spagnolo...
1° di I°: 30.3%	1° di I°: 98.7%	<4: /	SI: 27.6%	Mi piace: 50%
2° di I°: 31.6%	2° di I°:	5/10: 6.6%	MAI: 72.4%	Mi piace poco: 43.4%
3° di I°: 21.1%	3° di I°:	6/10: 44.7%		Non mi piace: 6.6%
1° di II°: 5.3%	1° di II°: 1.3%	7/10: 35.5%		
2° di II°: 1.3%	2° di II°:	8/10: 11.8%		
3° di II°: 7.9%	3° di II°:	9/10: 1.3%		

4° di II°:	4° di II°:	10/10: /
5° di II°: 2.6%	5° di II°:	

In particolare, tra coloro con un interesse e una motivazione positivi, vi sono, in gran parte (57.9%) studenti del primo anno di scuola secondaria di primo grado, mentre tra coloro con sentimenti negativi (‘mi piace poco’ o ‘non mi piace’), la maggior parte sono alunni degli ultimi anni dei cicli di studi.

È particolarmente interessante evidenziare la relazione tra l’atteggiamento mostrato dagli studenti verso l’apprendimento dello spagnolo e il loro rendimento accademico, misurato attraverso il voto medio ottenuto alla conclusione dei diversi anni di studio, concentrando l’attenzione in particolare sulla scuola secondaria di primo grado, che costituisce la maggioranza del nostro campione. La tendenza che emerge indica un notevole grado di interesse e motivazione tra gli studenti del primo anno, con una sensibile diminuzione nel secondo e nel terzo e ultimo anno di questo ciclo di studi. Parallelamente, è interessante notare come anche il voto medio in spagnolo sia influenzato da una leggera diminuzione nel corso dei tre anni di questo ciclo di studio (Figura 6).

Figura 6. Atteggiamento linguistico del campione, distribuzione e rendimento scolastico nelle scuole secondarie di I grado



Riguardo al questionario applicato, inizialmente è stata valutata la sua l’affidabilità attraverso il calcolo del coefficiente Alfa di Cronbach, mirando a confermare la coerenza interna dello strumento in relazione al contesto specifico e alle caratteristiche demografiche del nostro campione. I risultati hanno rivelato un’eccellente coerenza interna ($A = .96$), attestando così la sua affidabilità per le variabili di interesse in questo studio (Tabella 5).

Tabella 5. Valori dell’ α di Cronbach

Scale	Items	α di Cronbach
ACTIPROF	17	.92
ACTITEXT	16	.86
ACTIWOK	21	.84
ACTICLAS	19	.90
GLOBALE	73	.96

Proseguendo, l’assunzione di normalità dei dati è stata verificata mediante il Test di Kolmogorov-Smirnov, che ha fornito risultati soddisfacenti, giustificando l’impiego dell’analisi della varianza (ANOVA) (Tabella 6).

Tabella 6. Risultati del Test di Kolmogorov-Smirnov

Scale	K-S Statistic	P-Value	N
ACTIPROF	0.1274	0.1555	76
ACTITEXT	0.1117	0.2780	76
ACTIWORK	0.1247	0.1730	76
ACTICLAS	0.1603	0.0582	76

L’ANOVA è stata quindi applicata per esaminare le differenze tra i gruppi nelle quattro scale del questionario: ACTIPROF, ACTITEXT, ACTIWORK e ACTICLAS. Inizialmente, è stato condotto il test di Levene, confermando l’assenza di differenze significative nell’omogeneità delle varianze tra i gruppi per ogni scala (Tabella 7), dopodiché sono stati effettuati i test ANOVA.

Tabella 7. Risultati del Test di Levene

	<i>Genere</i>		<i>Corso</i>		<i>Lezioni private</i>		<i>Voto medio</i>	
	F.	Sig.	F.	Sig.	F.	Sig.	F.	Sig.
ACTIPROF	3.07	.084	1.98	.071	.7	.904	1.03	0.407
ACTITEXT	.25	.616	2.64	.18	.03	.859	1.41	.230
ACTIWORK	1.39	2.42	3.23	.05	.00	.704	1.21	.316
ACTICLAS	.64	.426	2.37	.032*	.00	.944	1.35	.254

Ogni scala è stata analizzata separatamente, considerando variabili come genere, anno di corso, frequenza di lezioni private e voto medio. Per un’analisi più approfondita, sono stati condotti test post-hoc di Tukey (Tabella 8).

Tabella 8. Risultati dell’analisi di varianza (ANOVA)

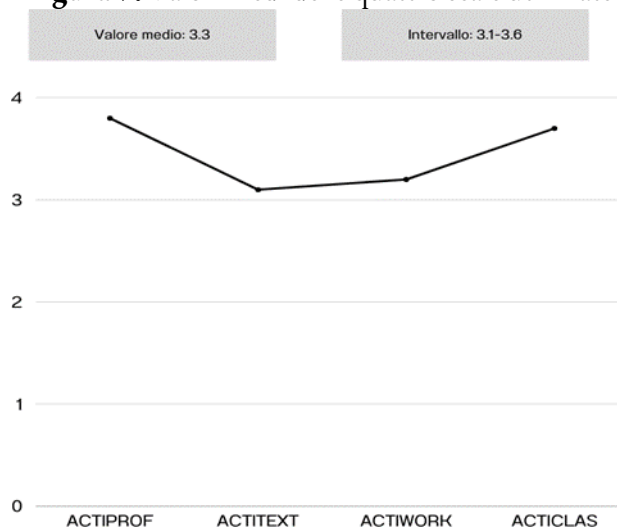
	<i>Genere</i>		<i>Corso</i>		<i>Lezioni private</i>		<i>Voto medio</i>	
	F.	Sig.	F.	Sig.	F.	Sig.	F.	Sig.
ACTIPROF	4.77	.032*	3.33	.004*	.70	.407	2.12	.073
ACTITEXT	.28	.597	3.33	.004*	.38	.540	2.82	.022*
ACTIWORK	1.05	.309	2.53	.022*	.01	.914	2.05	.083
ACTICLAS	1.61	.208	5.23	.000*	.71	.402	2.10	.075

I risultati generali suggeriscono che diversi fattori possono influenzare significativamente gli atteggiamenti degli studenti verso lo studio dello spagnolo nelle diverse scale, fornendo spunti rilevanti per lo sviluppo di strategie didattiche mirate. In dettaglio, l’analisi delle variabili evidenzia che:

- *Genere*. Nella scala ACTIPROF, il genere ha un impatto significativo. I test Post-Hoc applicati indicano che le studentesse manifestano un atteggiamento più positivo rispetto ai loro compagni. Per le altre scale il genere non sembra avere un impatto significativo.
- *Corso frequentato*. Risultano differenze significative. In particolare, i test Post-Hoc e di correlazione evidenziano che gli studenti del primo anno mostrano l'atteggiamento più positivo nelle scale ACTIPROF, ACTICLAS, ACTIWORK rispetto agli altri gruppi analizzati. Si registra un calo dell'atteggiamento positivo con il passare degli anni. Questo è evidenziato dalla diminuzione dei valori medi nelle varie scale di atteggiamento in relazione al progredire dell'anno di corso.
- *Frequenza di lezioni private*. Nonostante vi siano piccole differenze nelle medie tra i gruppi, queste non sono sufficienti per stabilire una differenza statisticamente significativa nell'atteggiamento degli studenti nei confronti delle diverse aree di studio in base alla frequenza delle lezioni private.
- *Voto medio*. I dati suggeriscono che potrebbe esserci una relazione tra il voto medio e l'atteggiamento verso la scala ACTITEXT, ma tale relazione non è evidente per le altre scale.

In conclusione, l'analisi globale dei risultati mostra che l'atteggiamento degli studenti varia da indifferente (Media Minima: 2.7) a positivo (Media Massima: 4.4) verso lo studio dello spagnolo, con una media di 3.3 ($M=3.37$; $DS=.68$). L'esame dettagliato delle singole scale rivela che l'atteggiamento più favorevole riguarda l'interazione con l'insegnante e l'ambiente di classe (ACTIPROF: 3.59, ACTICLAS: 3.43), mentre gli aspetti meno apprezzati sono relativi al materiale didattico e alle attività svolte (ACTITEXT: 3.17, ACTIWORK: 3.12) (Figura 7).

Figura 7. Valori medi delle quattro scale utilizzate



5. Discussione

I risultati ottenuti dal *CHAEA Junior* e dal questionario sugli atteggiamenti linguistici rivelano significative complessità negli stili di apprendimento e nelle preferenze degli studenti con DSA nello studio dello Spagnolo come LS.

Nello specifico, l'analisi del *CHAEA Junior* mostra un predominio dello stile riflessivo nel nostro campione, indicando un'adeguatezza con gli approcci didattici tradizionali. Questo si estende anche agli stili teorico e teorico-riflessivo. Al contrario, una quota rilevante di studenti preferisce lo stile attivo, il quale non sempre coincide

con il tipo di insegnamento generalmente adottato dai docenti. Effettivamente, chi predilige questo stile tende ad essere impulsivo e trova difficile assumere un ruolo passivo (si pensi ad esempio ad una lezione frontale, basata su una trasmissione unidirezionale dei contenuti, spesso teorici).

Studi precedenti (Camarero Suárez et al., 2000; Esguerra Pérez & Guerrero Ospina, 2010) suggeriscono che gli studenti con uno stile attivo tendono generalmente ad ottenere rendimenti inferiori. Inoltre, secondo le ricerche di Alonso et al. (2007), le valutazioni tendono ad essere più positive quando lo stile di apprendimento è allineato con lo stile di insegnamento, poiché avere sistemi di pensiero, qualità intellettuali e persino lo stesso stile di apprendimento dei propri docenti, può implicare un favoritismo inconscio da parte di questi.

Dato che, come afferma Keefe (1987), i quattro stili di apprendimento sono validi e l'ideale sarebbe mantenere un equilibrio tra di essi, e considerando che gli stili possono svilupparsi in funzione delle strategie metodologiche che il docente impiega, sarebbe consigliabile utilizzare diversi approcci pedagogici e proporre una varietà di attività che, da un lato, si adattino alle preferenze di apprendimento degli studenti, stimolando il loro interesse e promuovendo la motivazione; d'altra parte, queste attività dovrebbero incentivare l'uso di stili meno comuni. La Tabella 9 fornisce una panoramica delle attività più e meno adatte a ciascuno stile di apprendimento, come delineato da Alonso et al. (2007).

Tabella 9. Preferenze e sfide degli stili di apprendimento. Elaborazione propria a partire da Alonso et al. (2007)

<i>Stile</i>	<i>Apprendono meglio</i>	<i>Possibili difficoltà</i>
Attivo	Novità; Attualità; Competizioni in gruppo; Problem solving; Brainstorming; Dibattito; Presentazioni; Role play; Partecipazione attiva; Assunzione di rischi; Varietà nelle attività.	Esporre tematiche teoriche; Assimilare molti dati; Attenzione ai dettagli; Ripetere la stessa attività; Istruzioni precise; Passività; Lavoro individuale.
Riflessivo	Osservazione; Riflessione; Scambio di opinioni; Lavorare a proprio ritmo; Ripasso; Ascolto; Analisi dettagliate; Relazioni; Usufruire di più punti di vista.	Essere al centro dell'attenzione; Agire come leader; Spontaneità; Non avere dati sufficienti; Lavorare sotto pressione; Non avere tempo e lavorare con superficialità.
Pragmatico	Apprendere tecniche; Osservare modelli da imitare; Applicare immediatamente quanto appreso; Pianificare; Dare indicazioni;	Non riscontrare importanza o beneficio da quanto appreso; Distanza dalla realtà; Apprendere teorie e principi generali; Non avere istruzioni chiare;

Luca Clementi, María Dolores Jiménez López – *Stili di apprendimento e atteggiamenti linguistici in studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento nelle scuole secondarie*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/19315/>

	Ricevere esempi; Trovare relazione tra teoria e applicazione pratica; Verificare la validità delle attività; Ricevere feedback; Ricevere informazioni pratiche e tecniche.	Non vedere risultati; Mancanza di ricompensa.
Teorico	Situazioni strutturate; Possibilità di fare domande; Avere tempo per il ragionamento; Razionalità e logica; Lavorare su idee e concetti complessi; Lavorare con persone con medesimo livello concettuale.	Non avere obiettivi; Attività non strutturate; Situazioni in cui prevalgono emozioni e sentimenti; Temi e concetti poco approfonditi; Metodi e tecniche alternativi; Lavorare con persone con differenti Stili.

Questa riflessione mette in luce l'imprescindibile necessità di adottare metodologie inclusive, capaci di rispondere efficacemente alle diverse esigenze di tutti i profili presenti in aula. L'obiettivo principale è duplice: da un lato, rendere l'apprendimento più agevole e significativo, contribuendo a un arricchimento complessivo dell'esperienza educativa; dall'altro, stimolare e sostenere attivamente la motivazione e l'interesse degli studenti (Beltran et al., 2021). Questi aspetti sono fondamentali per promuovere le condizioni ottimali nell'ambiente scolastico, riducendo in modo efficace situazioni di ansia e stress che possono ostacolare il processo di apprendimento e il benessere emotivo degli allievi. Queste condizioni non sono solo desiderabili, ma assolutamente necessarie, specialmente per gli studenti con DSA.

Inoltre, al fine di ampliare l'offerta di attività e risorse, risulta necessario concepire l'uso della tecnologia come componente chiave. Questo approccio non solo favorisce l'introduzione di elementi innovativi e stimolanti, ma sostiene anche la multisensorialità e la multimodalità, essenziali per un'educazione inclusiva, come sottolineato da Rose (2000).

In merito al questionario finalizzato ad esplorare gli atteggiamenti degli studenti riguardo allo studio di ELE, è emerso un aspetto particolarmente significativo. Esiste una chiara correlazione tra il livello di interesse e predisposizione degli alunni del nostro campione nello studio dello spagnolo, l'anno di corso frequentato e i risultati scolastici ottenuti. Come indicato nella sezione 4.2, gli studenti al primo anno tendono a mostrare un marcato livello di interesse e motivazione nello studio. Tuttavia, questa attitudine positiva tende a decrescere con il progredire del percorso educativo, parallelamente a un calo nelle valutazioni scolastiche.

Il dato ottenuto si allinea con le osservazioni di Piechurska-Kuciel (2008) e Daloiso (2009): negli studenti con DSA è comune osservare un atteggiamento di curiosità e interesse quando si accostano allo studio di una nuova LS. Effettivamente, tale studio viene vissuto come una possibilità di riscatto: si percepisce la possibilità di poter compensare, in questa nuova lingua, le difficoltà incontrate nella lingua madre, riducendo il divario creatosi rispetto agli altri compagni di classe. Tuttavia, è importante sottolineare che tale motivazione rischia di diminuire rapidamente se l'ambiente didattico non è adeguatamente strutturato per valorizzare le loro competenze, evidenziando invece le loro difficoltà e insuccessi.

In questa direzione, diventa pertinente esaminare in dettaglio i singoli item del questionario. Questo approfondimento ci permette di riconoscere quali elementi vengono percepiti dagli studenti con DSA come barriere nel

processo di apprendimento o come componenti non inclusive, ma anche di identificare quegli aspetti che invece si rivelano funzionali e positivi per il loro percorso formativo (Tabella 10).

- **ACTIPROF:** emerge un atteggiamento favorevole e positivo degli alunni verso gli aspetti interpersonali e comportamentali del docente. Particolarmente apprezzate sono la motivazione e l'entusiasmo dell'insegnante, il suo modo di relazionarsi con il gruppo classe, la gestione della disciplina in aula e la sua attenzione e sensibilità verso le esigenze e gli interessi dei propri studenti.
Al contrario, gli aspetti che ricevono punteggi minori sono legati a metodi e strategie specifiche, come l'incoraggiamento alla partecipazione o la capacità di motivare gli studenti, la scelta dei materiali didattici e l'approccio agli aspetti sociolinguistici e socioculturali della LS. Questo suggerisce che, sebbene gli studenti valutino positivamente l'interazione umana e l'approccio comportamentale dell'insegnante, vedono margini di miglioramento in termini di metodologie, tecniche didattiche impiegate e contenuti studiati.
- **ACTITEXT:** gli item con minor punteggio riflettono l'attenzione e l'interesse degli studenti in aspetti specifici del libro di testo. Queste considerazioni sono estremamente rilevanti, date le caratteristiche e le manifestazioni dei DSA. Infatti, l'accessibilità del materiale svolge un ruolo fondamentale nel facilitare il processo di apprendimento, così come la varietà di esercizi e il loro metodo di presentazione e strutturazione. È importante sottolineare gli aspetti legati alla presentazione del lessico, poiché il suo apprendimento risulta particolarmente sfidante per chi presenta un DSA, specialmente nel caso della dislessia evolutiva. In particolare, gli studenti con questo disturbo specifico spesso affrontano difficoltà nei processi mnemonici, che possono essere compensate beneficiando dell'uso di aiuti visivi, come mappe e schemi. Tuttavia, emerge, secondo quanto indicato dai partecipanti stessi in questa scala, che il tipo di supporti visivi disponibili non genera atteggiamenti positivi.
Gli item con valori più alti sembrano riflettere l'attenzione degli studenti verso aspetti più ampi e strutturali del libro di testo, come il suo aspetto fisico, la struttura delle unità didattiche, la connessione con altre aree ed elementi specifici legati alle abilità orali.
Questi risultati suggeriscono che gli studenti possono apprezzare una presentazione chiara e ben organizzata dei contenuti e che potrebbero beneficiare di elementi che promuovono l'interattività e l'immersione nella lingua, come l'ascolto e l'interazione orale. Questi aspetti meritano considerazione nella progettazione e selezione di materiali didattici per migliorare l'esperienza di apprendimento degli studenti.
- **ACTIWORK:** gli item con minore punteggio sembrano indicare un limitato interesse degli studenti in attività come la grammatica, scrittura e lettura. I risultati suggeriscono che potrebbero essere necessarie strategie di insegnamento specifiche per suscitare un maggiore interesse e partecipazione degli studenti in queste aree che, evidentemente, sono particolarmente sfidanti per questa tipologia di alunni.
Gli item con valori più alti riflettono un maggiore interesse e partecipazione degli studenti in attività di interazione sociale e collaborazione. Gli studenti sembrano apprezzare particolarmente attività che coinvolgono dialoghi, drammatizzazioni e conversazione. Inoltre, mostrano interesse in attività legate alla cultura e alla civiltà. Queste attività potrebbero essere utili per compensare le difficoltà riscontrate verso altri aspetti della lingua come grammatica e lessico, e creare un ambiente di apprendimento più coinvolgente e partecipativo.

- ACTICLAS: in questa scala, gli studenti sembrano manifestare un atteggiamento meno positivo verso il ritmo delle lezioni e le scelte metodologiche dell'insegnante. Inoltre, l'ambiente scolastico e le relazioni con i compagni risultano aspetti sensibili.
Per quanto riguarda gli item che hanno ricevuto maggior punteggio, gli studenti mostrano un atteggiamento positivo verso i contenuti generali affrontati durante le lezioni di spagnolo, le attività ludiche e la gestione delle dinamiche di classe da parte dell'insegnante.

Tabella 10. Item del questionario sugli atteggiamenti linguistici con maggiore e minore punteggio

<i>Scala</i>	<i>Minore punteggio</i>	<i>Maggiore punteggio</i>		
ACTI-PROF	5. Il mio atteggiamento e interesse verso il suo modo di favorire la partecipazione degli studenti	3.9	2. Il mio atteggiamento e interesse verso il suo comportamento rispetto alle necessità e interessi degli studenti	4.2
	7. Il mio atteggiamento e interesse verso i materiali didattici usati	3.5	6. Il mio atteggiamento e interesse verso la sua motivazione ed entusiasmo per l'insegnamento	4.3
	8. Il mio atteggiamento e interesse verso il suo modo di motivare gli studenti	3.7	13. Il mio atteggiamento e interesse verso il suo modo di trattare gli studenti	4.1
	14. Il mio atteggiamento e interesse verso il suo approccio agli aspetti sociolinguistici e socioculturali	3.5	15. Il mio atteggiamento e interesse verso il suo modo di mantenere la disciplina in classe.	4.1
ACTI-TEXT	5. Il mio atteggiamento e interesse verso la varietà di esercizi presenti nel libro.	2.7	3. Il mio atteggiamento e interesse verso la strutturazione, presentazione e sviluppo delle unità didattiche del libro.	3.7
	8. Il mio atteggiamento e interesse verso gli schemi, tabelle, riassunti e quadri sinottici del libro	2.9	9. Il mio atteggiamento e interesse verso i dialoghi del libro.	3.9
	12. Il mio atteggiamento e interesse verso i testi di lettura presenti nel libro	3.2	13. Il mio atteggiamento e interesse verso le attività di ascolto del libro.	3.5
	14. Il mio atteggiamento e interesse verso gli esercizi di vocabolario del libro.	2.9	16. Il mio atteggiamento e interesse verso le attività di cultura e civiltà del libro.	3.5
ACTI-WORK	7. Il mio atteggiamento e interesse verso le attività individuali.	2.9	9. Il mio atteggiamento e interesse verso la drammatizzazione e rappresentazione di dialoghi e situazioni.	3.4
	15. Il mio atteggiamento e interesse verso gli esercizi di grammatica.	2.9	13. Il mio atteggiamento e interesse verso le attività che richiedono di uscire dall'aula e raccogliere dati.	4
	16. Il mio atteggiamento e interesse verso le attività scritte.	3	17. Il mio atteggiamento e interesse verso le attività di conversazione.	3.6
	20. Il mio atteggiamento e interesse verso le attività di lettura.	2.9	18. Il mio atteggiamento e interesse verso le attività di cultura e civiltà.	3.5

ACTI- CLAS	4. Il mio atteggiamento e interesse verso la metodologia degli insegnanti.	3	7. Il mio atteggiamento e interesse verso i contenuti in generale che studiamo durante le lezioni di spagnolo.	4
	16. Il mio atteggiamento e interesse verso l'aula in cui si tengono le lezioni.	2.8	12. Il mio atteggiamento e interesse verso le misure di disciplina adottate in classe.	3.9
	18. Il mio atteggiamento e interesse verso il ritmo della classe.	3.2	14. Il mio atteggiamento e interesse verso canzoni e giochi.	4.1
	19. Il mio atteggiamento e interesse verso i compagni di classe.	2.9	17. Il mio atteggiamento e interesse verso la pronuncia degli insegnanti.	4.4

6. Conclusioni

Pur richiedendo cautela nella generalizzazione dei dati a causa della dimensione limitata del nostro campione, i risultati ottenuti offrono spunti significativi e indicazioni preziose per future indagini nel campo dell'educazione linguistica inclusiva.

Il nostro studio evidenzia l'importanza di adottare un approccio olistico all'insegnamento, che implica non solo una sostanziale revisione delle pratiche didattiche correnti ma anche un auspicabile ricorso ai principi del Universal Design for Learning (UDL). Secondo Rose et al. (2002), il UDL abilita una progettazione didattica pienamente inclusiva, proattivamente attenta alle variegata esigenze di tutti gli studenti. Questo modello psicopedagogico si articola su tre principi cardine:

1. *Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento*: ovvero, stimolare l'interesse e la motivazione di tutti gli studenti attraverso metodi che rendono l'apprendimento rilevante e significativo. Ciò comporta la personalizzazione delle sfide educative, la promozione di scelte autonome nei percorsi di apprendimento e l'impiego di strategie atte a mantenere elevati i livelli di attenzione e partecipazione.
2. *Fornire molteplici mezzi di rappresentazione*: ovvero, fornire agli studenti diversi modi per accedere ai contenuti didattici, come testi, video, file audio, e altri supporti digitali, permettendo loro di selezionare i materiali più consoni alle proprie necessità.
3. *Fornire molteplici mezzi di espressione*: permettendo agli studenti di dimostrare le loro conoscenze e competenze attraverso vari formati, che possono includere esami scritti, presentazioni orali, progetti creativi o l'uso di tecnologie assistive. Tale diversità di modalità espressive offre a ciascun studente la possibilità di esprimersi nel modo più adeguato e personale.

Adottare questo framework significa intraprendere una trasformazione radicale delle prassi educative correnti, affinché riflettano e promuovano attivamente la diversità e l'inclusione come valori fondamentali del processo educativo. Questo cambiamento di paradigma garantisce che l'istruzione diventi accessibile a tutti, permettendo a ogni studente di realizzare il proprio potenziale in un contesto equo e rispettoso.

In particolare, applicare i principi del Universal Design for Learning, considerando al contempo gli stili di apprendimento individuali, offre notevoli benefici. Concentrandosi sulle specificità degli stili di apprendimento individuali, in effetti, abbiamo osservato come un'attenzione dedicata possa notevolmente migliorare la motivazione degli studenti e, di conseguenza, rendere il processo di acquisizione delle conoscenze più efficace. Tale approccio soddisfa le esigenze emotive e sociali degli alunni, contribuendo significativamente al miglioramento della qualità complessiva dell'esperienza educativa. Abbiamo anche notato che un'esplorazione più ampia degli

aspetti linguistici da esaminare e valutare, unita a una maggiore attenzione alle dinamiche in aula, può rendere l'apprendimento un'esperienza più coinvolgente, accessibile e gratificante per tutti, fondamentale non solo per il successo formativo ma anche per il benessere personale di ogni studente.

In sintesi, l'adozione di un approccio olistico all'insegnamento implica un'integrazione armoniosa di diverse strategie didattiche che considerano le esigenze cognitive, emotive e sociali degli studenti.

Ciò può tradursi in azioni concrete diversificate, tra le quali:

- Promuovere l'adattamento delle attività didattiche, utilizzando i dati raccolti sui diversi stili di apprendimento degli studenti per progettare lezioni che includano momenti di apprendimento attivo, riflessivo, teorico e pragmatico. In questo modo, ogni studente può beneficiare di metodi che rispondono al proprio stile di apprendimento.
- Ricorrere alla diversificazione dei materiali didattici, in linea con i principi della UDL sopra descritti, permettendo agli studenti di scegliere quelli più consoni alle proprie esigenze e/o utilizzando strumenti digitali interattivi per garantire piena accessibilità. Allo stesso modo, è necessario offrire agli studenti diverse modalità per dimostrare le proprie conoscenze e competenze, come esami scritti, presentazioni orali, progetti creativi, etc. Questo approccio garantisce che ogni studente possa esprimere al meglio le proprie capacità.
- All'interno di questo quadro educativo, sarebbe indicato adottare un sistema di monitoraggio continuo che utilizzi questionari simili a quelli impiegati nel nostro studio, come il CHAEA Junior e il questionario sugli atteggiamenti linguistici, per valutare regolarmente i bisogni e i progressi degli studenti. Utilizzare i dati raccolti per adattare in tempo reale le strategie didattiche garantisce un supporto costante e mirato agli studenti.

Risulta evidente che per gestire queste complesse dinamiche, la formazione degli insegnanti assume un'importanza primaria (Durán & Giné, 2011; González-Gil et al., 2019). È necessario promuovere una formazione continua su come adattare le pratiche didattiche per rispondere efficacemente alle variegata esigenze degli alunni e aumentare la consapevolezza e la competenza degli insegnanti nell'uso di tecnologie educative inclusive.

Per le ricerche future, sarebbe vantaggioso ampliare la dimensione e la diversità del campione per verificare l'applicabilità universale dei risultati e per valutare in modo più esteso l'efficacia delle strategie didattiche inclusive. Inoltre, studi longitudinali potrebbero fornire importanti informazioni sull'evoluzione nel tempo degli atteggiamenti e delle performance degli studenti, in relazione all'applicazione di metodologie didattiche variabili e personalizzate basate sugli stili di apprendimento identificati in aula.

In conclusione, questa ricerca mette in evidenza l'importanza cruciale di adottare metodi didattici più inclusivi e versatili, arricchendo il dibattito sull'innovazione delle pratiche educative per meglio soddisfare le necessità individuali di ciascuno studente, incoraggiando a considerare la diversità di apprendimento come una risorsa anziché una sfida.

Ringraziamenti

Si ringraziano i Dirigenti Scolastici degli istituti che hanno partecipato a questo studio, per il loro sostegno e impegno, essenziali nel facilitare la nostra ricerca. Un ringraziamento speciale è rivolto a tutti gli studenti coinvolti. La loro generosità nel dedicare tempo e risorse ha arricchito e reso possibile questa analisi.

Luca Clementi, María Dolores Jiménez López – *Stili di apprendimento e atteggiamenti linguistici in studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento nelle scuole secondarie*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/19315/>

Bibliografia

- Achenbach, T. M., Dumenci, L., & Rescorla, L. A. (2001). *Ratings of relations between DSM-IV diagnostic categories and items of the CBCL/6-18, TRF, and YSR*. University of Vermont.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (2007). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora* (7ª ed.). Editorial Mensajero. (Opera originale pubblicata nel 1994).
- Beltran, J. E. A., Caballero, J. E. A. P., & Ramirez, J. G. P. (2021). Propuestas abordadas a los estilos de aprendizaje: revisión sistemática. *Centro Sur*.
- Bocci, F. (2015). Allestire l'ambiente inclusivo: dalla didattica tradizionale alla didattica inclusiva. *Didattica speciale per l'inclusione*, 97-104.
- Bocci, F. (2020). L'inclusione come spinta istitutiva. Immaginare, abitare e cambiare i contesti educativi e formativi. In M. C. Rossiello (Ed.), *Narrare l'inclusione. Riflessioni e prospettive nell'educazione alle diversità* (pp. 143-168), EDIZIONI CONOSCENZA.
- Bocciolesi, E., & Rosati, A. (2015). CHAEA entre sinestesias y emociones. Aplicación y desarrollo en la Universidad de Perugia. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(15). <https://doi.org/10.55777/rea.v8i15.1027>
- Camarero Suárez, F. J., Martín del Buey, F. d. A., Herrero Díez, F. J., et al. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4).
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili: processi educativi e pratiche di cura*. Edizioni Dehoniane Bologna.
- Cornoldi, C. (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Il Mulino.
- Cornoldi, C., De Beni, R., & Gruppo, M. (2020). *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Cottini, L. (2008). *Per una didattica speciale di qualità: dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*. Morlacchi Editore.
- Daloiso, M. (2009). La dislessia evolutiva: un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico. *Studi di Glottodidattica*, 3(3), 25-43.
- Daloiso, M. (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. UTET Università. <https://doi.org/10.15162/1970-1861/162>
- De Looper, M., & Lafortune, G. (2009). Measuring disparities in health status and in access and use of health care in OECD countries. *OECD Health Working Papers*, (43). <https://doi.org/10.1787/225748084267>
- Durán, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Esguerra Pérez, G., & Guerrero Ospina, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 97-109. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2010.0001.07>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>

Luca Clementi, María Dolores Jiménez López – *Stili di apprendimento e atteggiamenti linguistici in studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento nelle scuole secondarie*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/19315/>

- Honey, P., & Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles*. Peter Honey.
- Istituto Superiore di Sanità (ISS) (2011). *Consensus Conference. Disturbi Specifici dell'Apprendimento*. Sistema nazionale per le linee guida, Roma, Ministero della Salute.
- Keefe, J. W. (1987). *Learning style theory and practice*. ERIC.
- Keefe, J. W. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style*. NASSP Learning Style Series.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall, PTR.
- Maughan, B., Pickles, A., Hagell, A., Rutter, M., & Yule, W. (1996). Reading problems and antisocial behaviour: Developmental trends in comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(4), 405–418. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01421.x>
- McGrath, L. M., Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2020). The multiple deficit model: Progress, problems, and prospects. *Scientific Studies of Reading*, 24(1), 7–13. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1706180>
- Melero Rodríguez, C. A. (2020). Insegnare le lingue a tutti. Guida alla didattica inclusiva-accessibile per studenti con BES. Gruppo di Ricerca DEAL e Laboratorio LabCom Università Ca'Foscari Venezia, pp. 1–18.
- MIUR - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica (2019). *Le iscrizioni al primo anno dei percorsi di istruzione e formazione, Anno Scolastico 2019/2020 (Relazione Tecnica)*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- MIUR - Ufficio Gestione Patrimonio informativo e Statistica (2021). *La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019 - 2019/2020 (Relazione tecnica)*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- MIUR - Ufficio di Statistica (2022). *I principali dati relativi agli alunni con DSA aa.ss 2019/20-2020/21 (Relazione Tecnica)*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Miyamoto, K., & Chevalier, A. (2010). Education and Health. In OECD (Ed.), *Improving Health and Social Cohesion through Education* (pp. 111–180). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264086319-6-en>
- Nelson, J. M., & Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3–17.
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. Recuperato da http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf, 5–7
- Piechurska-Kuciel, E. (2008). Input, processing and output anxiety in students with symptoms of developmental dyslexia. In J. Kormos & E. Kontra (Eds.), *Language learners with special needs: An international perspective* (pp. 86-109). *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781847690913-006>
- Pollak, D. (2009). *Neurodiversity in higher education: Positive responses to specific learning differences*. John Wiley & Sons.
- Polychroni, F., Koukoura, K., & Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: Do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 415–430.

Luca Clementi, María Dolores Jiménez López – *Stili di apprendimento e atteggiamenti linguistici in studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento nelle scuole secondarie*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/19315/>

- Reche Cala, J. C. (2021). El español en Italia. In *El español en el mundo 2021 (Instituto Cervantes)*, 279-290.
- Riddick, B. (2009). *Living with dyslexia: The social and emotional consequences of specific learning difficulties/disabilities*. Routledge.
- Rose, D. (2000). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology*, 15(4), 47–51. <https://doi.org/10.1177/016264340001500407>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sainio, P. J., Eklund, K. M., Ahonen, T. P., & Kiuru, N. H. (2019). The role of learning difficulties in adolescents' academic emotions and academic achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 52(4), 287–298. <https://doi.org/10.1177/0022219419841567>
- Sianesi, B., & Van Reenen, J. (2003). The returns to education: Macroeconomics. *Journal of Economic Surveys*, 17, 157–200. <https://doi.org/10.1111/1467-6419.00192>
- Sotillo Delgado, J. F. (2014). El cuestionario CHAEA-Junior o cómo diagnosticar el estilo de aprendizaje en alumnos de primaria y secundaria. *Revista de estilos de aprendizaje*, 7(13). <https://doi.org/10.55777/rea.v7i13.1013>
- Uribe, D., Gutiérrez, J., & Madrid, D. (2008). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: Estudio de una muestra en el sur de España. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 10, 85–100. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31782>
- USR Emilia-Romagna (2021). *Segnalazioni di Disturbi Specifici di Apprendimento nelle scuole dell'Emilia-Romagna a.s. 2020/21 (Relazione Tecnica)*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 179–191. <https://doi.org/10.1177/002221940003300206>

Luca Clementi è docente di Lingua Spagnola e autore di materiale didattico per l'apprendimento di questa lingua. Attualmente è dottorando presso l'Università Rovira i Virgili (Spagna), membro del Gruppo di Ricerca in Linguistica Matematica (GRLMC). Il focus del suo progetto di ricerca riguarda lo sviluppo di metodi inclusivi per l'insegnamento dello spagnolo, sfruttando le potenzialità dell'Intelligenza Artificiale e della Realtà Aumentata.

Contatto: luca.clementi@estudiants.urv.cat

María Dolores Jiménez López è professoressa ordinaria presso il Departament de Filologies Romàniques dell'Università Rovira i Virgili (Spagna). Ha un dottorato in linguistica. Dirige il Gruppo di Ricerca in Linguistica Matematica (GRLMC). Ha lavorato due anni presso il Computer and Automation Research Institute della Hungarian Academy of Sciences (Budapest) e tre anni presso il Dipartimento di informatica dell'Università di Pisa. L'applicazione di modelli formali all'analisi del linguaggio naturale è uno dei suoi principali temi di ricerca.

Contatto: mariadolores.jimenez@urv.cat

Luca Clementi, María Dolores Jiménez López – *Stili di apprendimento e atteggiamenti linguistici in studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento nelle scuole secondarie*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/19315/>