

Dyslexia in the Spanish as a Foreign Language Classroom: Exploring Educational Barriers Through the Teacher's Perspective

Dislessia nell'aula di ELE: esplorando barriere educative attraverso la prospettiva dell'insegnante

Luca Clementi

Università Rovira i Virgili, Tarragona, Spagna / Departament de Filologies Romàniques

María Dolores Jiménez López

Università Rovira i Virgili, Tarragona, Spagna / Departament de Filologies Romàniques

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Clementi, L. & Jiménez López, M.D. (2024). Dyslexia in the Spanish as a Foreign Language Classroom: Exploring Educational Barriers Through the Teacher's Perspective. *Italian Journal of Educational Research*, 33, 10-29. <https://doi.org/10.7346/sird-022024-p10>

Corresponding Author: Luca Clementi
Email: luca.clementi@estudiants.urv.cat

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: March 27, 2024

Accepted: November 25, 2024

Published: December 20, 2024

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-022024-p10>

Abstract

This study explores the specific challenges faced by students with developmental dyslexia in learning Spanish as a Foreign Language, with a particular focus on teachers' perceptions and training. Through a mixed-methodological approach, which combines the analysis of quantitative data obtained from the Knowledge and Beliefs About Developmental Dyslexia Scale and qualitative data collected through interviews with a sample of teachers, the study investigates the experiences, educational practices, and teaching methodologies of teachers, as well as their awareness of developmental dyslexia. The results highlight partial knowledge and a need for more specific training among teachers, revealing how a limited understanding of dyslexia can contribute to creating a less inclusive learning environment, with negative consequences for the academic and emotional well-being of students. These insights underscore the urgent need for targeted teaching strategies and further research in this critical area of language education.

Keywords: Dyslexia, Spanish as a Foreign Language, Inclusive Education, Educational Barriers.

Riassunto

Questo studio esplora le sfide specifiche incontrate dagli studenti con dislessia evolutiva nell'apprendimento dello Spagnolo come Lingua Straniera, con un focus particolare sulla percezione e formazione degli insegnanti. Attraverso un approccio metodologico misto, che combina l'analisi di dati quantitativi ottenuti dal Knowledge and Beliefs About Developmental Dyslexia Scale e di dati qualitativi raccolti da interviste condotte su un campione di docenti, lo studio approfondisce le esperienze, le pratiche educative e le metodologie didattiche degli insegnanti, oltre alla loro consapevolezza riguardo la dislessia evolutiva. I risultati evidenziano una conoscenza parziale e una necessità di formazione più specifica tra i docenti, rivelando come una limitata comprensione della dislessia possa contribuire a creare un ambiente di apprendimento meno inclusivo, con conseguenze negative sul benessere accademico ed emotivo degli studenti. Questi insight sottolineano l'urgente bisogno di strategie didattiche mirate e di ulteriori ricerche in questo ambito critico dell'educazione linguistica.

Parole chiave: Dislessia, Spagnolo come Lingua Straniera, Formazione docente, Educazione inclusiva, Barriere educative.

1. Introduzione

Questa ricerca è focalizzata specificamente sull'analisi delle sfide educative che gli studenti con dislessia¹ incontrano nell'apprendimento dello Spagnolo come Lingua Straniera (ELE)². L'indagine approfondisce il tema dal punto di vista degli insegnanti, prendendo in considerazione le loro percezioni, convinzioni, conoscenze, formazione ed esperienza professionale.

L'obiettivo è esaminare in dettaglio, alla luce delle ricerche recenti sulle sfide e potenziali vantaggi della dislessia nell'ambito della glottodidattica, se e in che modo le decisioni metodologiche e strategiche degli educatori, influenzate dalla loro formazione e dalle loro convinzioni personali, potessero costituire ostacoli nell'educazione linguistica di questi studenti. In particolare, ci interessa riflettere sull'impatto di tali decisioni sul loro apprendimento e benessere emotivo.

Nella fase iniziale, abbiamo valutato la conoscenza dei docenti sulla dislessia attraverso l'utilizzo del *Knowledge and Beliefs About Developmental Dyslexia Scale* (KBDDS) (Soriano-Ferrer et al., 2016). Successivamente, abbiamo ampliato la nostra comprensione attraverso interviste condotte con gli insegnanti stessi, esplorando le loro percezioni e i metodi didattici specifici adottati in relazione alla dislessia e, più in generale, ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA).

Il nostro studio si allinea ai principi del *Universal Design for Learning* (UDL), un approccio che sostiene che le barriere nell'apprendimento derivano non tanto dalle capacità intrinseche degli studenti, quanto piuttosto dalle interazioni con metodi e materiali didattici inadeguati (Rose & Meyer, 2002). In tale contesto, emerge la cruciale importanza di due elementi: da un lato, il ruolo del docente come attore fondamentale nella rimozione delle barriere educative e nella promozione di un'educazione equa e inclusiva (González-Gil et al., 2019); dall'altro, l'essenzialità di una sua specifica formazione iniziale e continua (Durán & Giné, 2011).

L'aula è un microcosmo di grande diversità, dove ogni studente porta con sé un insieme unico di percezioni, stili cognitivi e strategie di apprendimento. Queste differenze individuali, caratterizzate da personalità, sensibilità, intelligenze varie, nonché da contesti socioculturali diversificati ed esperienze emotive, arricchiscono il processo educativo, ma allo stesso tempo rappresentano delle sfide significative.

La costruzione della conoscenza, delle abilità e delle competenze è quindi un processo altamente personalizzato e differenziato. Nella pratica educativa, però, è frequente l'adozione di un approccio omogeneo che considera la maggior parte degli studenti come apprendenti simili, trascurando spesso l'unicità di ciascuno. Di conseguenza, si definiscono curricoli, programmi di studio e mete comuni, sviluppando attività e materiali didattici basati su questa percezione maggioritaria, con il rischio di stabilire obiettivi inaccessibili per alcuni studenti (Pastor et al., 2014). Un approccio didattico standardizzato si allontana dall'essere equo, eticamente corretto, sostenibile, inclusivo ed efficace. D'accordo con Balboni (2017), la diversità deve essere non solo riconosciuta, ma anche rispettata, poiché ogni individuo merita un trattamento che consideri la sua unicità e non lo riduca a un semplice numero all'interno di un gruppo.

Effettivamente, una conoscenza approfondita e una consapevolezza ben radicata sono determinanti per un approccio didattico empatico ed efficace. Al contrario, una limitata comprensione da parte dei docenti può generare significative barriere nell'apprendimento degli alunni. Ostacoli come l'uso di metodi e tecniche didattiche inadeguati, l'impiego di materiali non appropriati o l'applicazione di strategie pedagogiche e misure educative non efficaci, possono aggravare le difficoltà incontrate dagli alunni. Questi fattori non solo influiscono negativamente sull'apprendimento, ma possono anche incidere sul benessere emotivo degli studenti.

Riteniamo che la rilevanza di questa ricerca risieda nel suo orientamento su un ambito che, nonostante il progressivo interesse e la crescente produzione scientifica, richiede ancora approfondimenti. Il nostro lavoro mira a offrire nuovi spunti e a contribuire al dibattito accademico nell'ambito dell'educazione linguistica secondo una prospettiva inclusiva, fornendo al contempo indicazioni pratiche e funzionali ai professionisti dell'educazione, che quotidianamente affrontano la sfida di adattare l'insegnamento alle esigenze di tutti gli studenti, nella complessità del microcosmo dell'aula. Nelle sezioni successive, il nostro studio

1 In questo contributo, il termine dislessia si riferisce esclusivamente alla dislessia evolutiva.

2 *Español Lengua Extranjera*, ELE.

si concentrerà dapprima sull'esame delle problematiche legate ai DSA, con un focus particolare sulla dislessia, all'interno del contesto dell'apprendimento delle Lingue Straniere (LS). Successivamente, ci dedicheremo all'analisi del ruolo cruciale dell'insegnante e sull'importanza della sua formazione nell'ambito dell'educazione inclusiva.

Proseguiremo poi con la descrizione dettagliata della metodologia adottata per la nostra ricerca, specificando il contesto, i partecipanti, gli strumenti utilizzati e le procedure seguite. Questa parte costituisce il fondamento per la successiva presentazione e analisi dei dati raccolti, nonché per la discussione dei risultati emersi. Il lavoro terminerà con una sezione dedicata alle conclusioni, nella quale verranno riassunti i punti chiave, le principali implicazioni e i limiti del nostro studio.

2. Stato dell'arte

2.1 La dislessia come espressione di neurodiversità: una sintesi

I DSA costituiscono una notevole sfida nel contesto educativo. Tuttavia, la determinazione precisa della loro prevalenza epidemiologica non ha ancora raggiunto un consenso unanime. Secondo stime internazionali, la loro incidenza varia significativamente, con valori compresi tra il 3% e il 15% della popolazione mondiale (American Psychiatric Association, 2014; Di Pietrantonj & Ghidoni, 2022; Zoccolotti et al., 2020). Questa variazione può essere principalmente attribuita alla complessità di un particolare sistema ortografico (Ziegler & Goswami, 2005), ma anche alle differenze nelle definizioni e nei criteri utilizzati per identificare il disturbo nei vari paesi.

All'interno di questa categoria diagnostica, la dislessia risulta essere il disturbo più comune. In effetti, si stima che l'80% delle persone con una condizione di DSA abbia capacità di lettura compromesse (Shaywitz & Shaywitz, 2003). Altresì, è il disturbo di apprendimento che influisce maggiormente sullo sviluppo delle abilità linguistiche e, per ovvie ragioni, gioca un ruolo cruciale nell'apprendimento delle lingue straniere.

Studi recenti e numerosi supportano la sua natura genetica ed ereditaria (Doust et al., 2022; Grigorenko, 2004), con peculiari caratteristiche morfologiche nell'anatomia cerebrale (Galaburda et al., 2006; Geschwind & Galaburda, 1985) e alterazioni neurofunzionali (Shaywitz et al., 2002; Thambirajah, 2010).

Secondo la definizione proposta da Lyon et al. (2003), la dislessia è un disturbo neurobiologico. Si manifesta principalmente attraverso difficoltà nella decodifica e nel riconoscimento delle parole, portando a una lettura imprecisa e non fluida. Queste difficoltà, derivanti da un deficit nella componente fonologica della lingua, sono inaspettate rispetto ad altre abilità cognitive e all'accesso a un'educazione adeguata. Possono emergere difficoltà correlate, come una limitata comprensione del testo, un'acquisizione inadeguata della conoscenza generale e del vocabolario a causa della ridotta esperienza di lettura.

Sebbene sia solido il consenso su un deficit fonologico come elemento primario, i risultati delle ricerche degli ultimi anni avanzano la proposta di modelli causali multifattoriali del disturbo. Tali modelli suggeriscono che una varietà di fattori, interagendo tra loro, contribuisca a elevare il rischio di affrontare difficoltà nell'apprendimento della lettura (Catts et al., 2024).

I sintomi e gli effetti della dislessia differiscono ampiamente a seconda delle caratteristiche personali. Solitamente, oltre a ostacoli nella lettura e scrittura, manifestati da errori quali scambi, omissioni o inversioni di lettere e cifre, si osservano anche difficoltà in aree come la scarsa consapevolezza fonologica, problemi nel riconoscimento rapido di parole e nella memoria verbale. È inoltre frequente il riscontro di disturbi nelle funzioni esecutive, che complicano compiti legati all'uso della memoria, all'organizzazione spaziale e temporale, o alla capacità di pianificazione.

Tuttavia, la sintomatologia del disturbo varia significativamente, poiché è una sindrome eterogenea, e le sue manifestazioni possono differire in termini di gravità. Effettivamente, la forma pura è la meno comune: numerose ricerche indicano una comorbidità del 60% con altre condizioni (Willcutt & Pennington, 2000), in particolare con il disturbo di deficit di attenzione/iperattività (ADHD) (McGrath et al., 2020). Inoltre, sono frequenti gli epifenomeni di natura socio-emotiva. In effetti, negli individui con dislessia è più probabile riscontrare problematiche comportamentali, insuccessi e abbandoni scolastici, nonché tendenze alla delinquenza (Baker & Ireland, 2007; Daniel et al., 2006). Frequenti risultano anche condizioni

come bassa autostima, ansia, depressione, fobie scolastiche, disturbi alimentari e del sonno, oltre a sentimenti di solitudine (Eboli & Corsano, 2017; Francis et al., 2019; Jordan & Dyer, 2017; McArthur et al., 2020).

Negli ultimi anni, la ricerca non solo ha delineato in modo più chiaro il quadro clinico e comportamentale di questi disturbi, consentendo una comprensione più approfondita delle conseguenze dirette e indirette dei deficit sull'apprendimento, ma ha anche portato a studi innovativi sul 'cervello olodisnomico' (Beltrán-Rodríguez & Gutiérrez-Ospina, 2020). Il termine 'Olodisnomia' (da 'olo': globale, e '-disnomia': una struttura di pensiero che diverge dalla norma) descrive la capacità delle persone di elaborare le informazioni in modo globale, sviluppando un modello di pensiero che si distingue in modo positivo dalla norma o dalla convenzione nel processamento cognitivo. In questa prospettiva, la dislessia non è vista semplicemente come un tratto fenotipico deficitario, ma come una distintiva configurazione cognitiva, risultato di un peculiare assetto dei circuiti cerebrali. Studi recenti indicano che le caratteristiche del 'cervello dislessico' possono essere viste come una variazione naturale dello sviluppo neurologico, simile alle variazioni che portano al talento musicale o all'agilità fisica. Questa variazione, presente nel genoma umano da millenni, ha acquisito rilevanza con la diffusione della lettura, facendo emergere le differenze neurobiologiche come abilità culturalmente valorizzate, mentre le relative limitazioni sono state etichettate come 'disabilità' (Catts et al., 2024).

I soggetti con dislessia tendono a sviluppare un metodo di elaborazione delle informazioni più olistico e globale, privilegiando una visione d'insieme a scapito dell'attenzione ai dettagli. Questa predisposizione può creare difficoltà in attività specifiche, come la decodifica grafema/fonema, ovvero la lettura e la scrittura. Tuttavia, può anche trasformarsi in un vantaggio in compiti che richiedono l'interconnessione di varie fonti informative. Ne consegue l'evolversi di un modello di pensiero distintivo, caratterizzato da una maggiore creatività, inclinazione artistica e capacità di pensiero divergente. Un aspetto significativo di questo modello è il beneficio derivante dall'uso di rappresentazioni visive, supportato da una notevole abilità nell'elaborazione visiva olistica e nella memoria visiva. Queste osservazioni rafforzano l'idea di potenziali vantaggi derivanti dall'adozione di un approccio multimodale e multisensoriale nell'apprendimento.

2.2 La dislessia in aula: la cruciale necessità della formazione docente

L'educazione inclusiva, concepita come approccio pedagogico, mira all'integrazione di tutti gli studenti, senza distinzioni legate a abilità, caratteristiche o situazioni personali. Questo approccio, fondato sul rispetto e l'accettazione delle diversità, si impegna a garantire pari opportunità formative per ogni studente, assicurando un accesso equo e personalizzato all'istruzione. L'inclusione va oltre la mera integrazione degli studenti in ambienti educativi convenzionali, implicando una revisione complessiva delle strutture e delle prassi educative, ponendo particolare attenzione alle convinzioni e ai metodi didattici prevalenti (González-Gil et al., 2019).

In questo contesto, come già menzionato, il ruolo dell'insegnante è decisivo e la sua formazione, sia iniziale che continua, diventa uno strumento essenziale. Come sostiene Rouse (2010), l'obiettivo primario della formazione inclusiva è assistere gli insegnanti nell'assumersi la responsabilità dell'educazione di tutti gli studenti, fornendo loro le competenze per identificare e accedere alle risorse di supporto quando necessario. Inoltre, mira a incoraggiare il personale docente a considerare le difficoltà di apprendimento degli alunni come occasioni per perfezionare le proprie metodologie didattiche. Pertanto, risulta cruciale saper riconoscere, accogliere e gestire efficacemente la diversità in aula, nonché per reindirizzare il proprio approccio didattico verso metodi che precludano vie d'accesso alla stigmatizzazione.

La rilevanza di una profonda comprensione della dislessia da parte degli insegnanti è un elemento centrale di questa ricerca. Questo disturbo, il più diffuso tra i DSA (Shaywitz & Shaywitz, 2003), nell'ultima decade in particolare, ha visto un incremento progressivo e significativo, in termini numerici, di studenti nelle classi (riguardo alla situazione italiana si veda il rapporto del MIUR, 2022); questo fenomeno ha alimentato un crescente interesse scientifico e ha guidato la ricerca accademica verso nuove direzioni, inclusa l'analisi delle dinamiche di apprendimento delle LS in presenza di dislessia (per approfondimenti, si veda Daloiso, 2009; Kormos, 2016; Nijakowska, 2010; Schneider, 2012).

Ciò nonostante, come verrà illustrato nei paragrafi seguenti, numerose ricerche effettuate sia a livello

nazionale che internazionale hanno messo in luce una persistente carenza nella comprensione da parte degli insegnanti (Stampoltzis et al., 2017; Ryder & Norwich, 2019; Schabann et al., 2020; Yphantides et al., 2022), sia in formazione che in servizio, delle specifiche sfide poste da questo disturbo.

Questi studi evidenziano tre principali risultati:

1. Una diffusa presenza di misconcetti e carenze di conoscenza riguardanti la dislessia e, più in generale, i DSA;
2. La necessità critica di una formazione specifica;
3. Una correlazione positiva tra l'esperienza di insegnamento e la conoscenza del disturbo.

In Italia, le ricerche come quelle di Ghidoni et al. (2012) e Valenti et al. (2015) sottolineano una limitata comprensione della dislessia, e più in generale dei DSA, tra gli insegnanti, evidenziando parallelamente l'importanza di una formazione più mirata e approfondita in questo campo. Tale deficit formativo si riflette nelle difficoltà di implementare strategie educative efficaci, incluse l'adozione di misure compensative e dispensative appropriate. In aggiunta, Marchetti et al. (2023) segnalano che una comprensione inadeguata dei DSA tra gli insegnanti può contribuire a un senso di inadeguatezza e a percezioni negative di autoefficacia nella gestione delle esigenze educative degli studenti caratterizzati da questi disturbi. Inoltre, queste esplorazioni mettono in luce una considerevole variabilità geografica nella sensibilità, interesse e conoscenza a riguardo.

Soriano-Ferrer et al. (2016) hanno condotto ricerche in Spagna e Perù, evidenziando un elevato tasso di conoscenze errate sulla dislessia tra i futuri insegnanti rispetto a quelli già in servizio, e confermando che l'esperienza accumulata e il contatto diretto con studenti dislessici sono correlati positivamente con la comprensione del disturbo. Analogamente, anche Pérez Calleja et al. (2023), oltre a sottolineare una conoscenza frammentaria degli insegnanti in merito a tale disturbo nel contesto educativo spagnolo, indicano la necessità di una formazione continua, visto che questa è limitata ai percorsi universitari e risulta essere l'unica modalità formativa.

Studi condotti nel contesto statunitense, come quelli di Washburn et al. (2017) e di Gonzalez e Brown (2019), rivelano che acquisire informazioni di base sulla dislessia non è sufficiente per garantire una consapevolezza del fenomeno. Queste ricerche suggeriscono inoltre che una limitata pratica professionale influisce sulla presenza di concezioni errate, con insegnanti esperti che dimostrano una comprensione più accurata del disturbo, pur mantenendo alcuni misconcetti specifici. Gonzalez e Brown (2019), in particolare, confermano che esiste ancora una percezione stereotipata di questo specifico DSA tra gli insegnanti, sottolineando l'importanza di una formazione più approfondita sia per i futuri docenti che per quelli attualmente in servizio.

Secondo lo studio di Fišer e Každonek-Crnjakovic (2022), gli insegnanti croati sono a conoscenza del concetto di dislessia e adottano approcci validi per gli studenti con questo disturbo. Tuttavia, tali approcci si basano maggiormente sull'intuizione e sull'esperienza personale, piuttosto che su una formazione specifica. Questa mancanza di formazione mirata porta a un diffuso senso di inefficacia tra i docenti, che esprimono allo stesso tempo un forte interesse per l'aggiornamento professionale. Inoltre, lo studio evidenzia che molti giovani insegnanti hanno ricevuto una formazione sui DSA durante i loro studi universitari, il che indica che negli ultimi anni molte istituzioni terziarie hanno iniziato a dedicare maggiore attenzione su questo ambito.

I risultati di Sümer Dodur e Altındağ Kumaş (2021) confermano, anche nel contesto educativo turco, che i docenti manifestano una comprensione caratterizzata da nozioni errate e misconcetti. Si segnala la tendenza ad un approccio metodologico omogeneo anche se vi è un interesse crescente nei confronti delle problematiche inerenti alla dislessia.

Infine, le ricerche condotte da Shetty e Rai (2014), Shukla e Agrawal (2015) e da Yin et al. (2020), indicano tendenze simili nel contesto educativo indiano e cinese. Anche in questi casi, emerge una comprensione limitata di questo disturbo a causa di una mancanza diffusa di formazione specifica e adeguata. Si osserva, inoltre, una correlazione positiva tra il livello di conoscenza e l'esperienza professionale dei docenti.

2.3 Dislessia e Apprendimento delle Lingue Straniere

Diventa evidente che, specialmente nel contesto dell'educazione formale, l'apprendimento di una LS da parte degli studenti con dislessia, può essere ostacolato da diversi fattori intrinseci al disturbo che abbracciano un'ampia gamma di competenze linguistiche. Allo stesso modo, sussiste la presenza di potenziali fattori esterni che influenzerebbero l'apprendimento delle lingue (inclusi l'ambiente scolastico, i metodi di insegnamento, i materiali e le attività, tra gli altri) (Clementi & Jiménez López, 2024a).

Nel tentativo di sintetizzare l'analisi delle sfide poste dalla dislessia nell'apprendimento di una LS, identifichiamo possibili ostacoli su tre fronti principali: *cognitivo*, *emotivo* e *comportamentale*.

A *livello cognitivo*, possiamo elencare problemi relativi a ciascuna delle competenze linguistiche (Melero Rodríguez, 2020).

- **Letture e comprensione del testo:** gli studenti con dislessia spesso incontrano sfide nella lettura superficiale, che include la decodifica del testo e l'associazione dei suoni con le parole. Queste sfide derivano da problemi legati all'identificazione dei grafemi e al collegamento di essi con i suoni corrispondenti, così come al recupero del significato delle parole e alla consapevolezza fonologica. Nel loro sforzo di superare queste sfide, questi studenti devono allocare una notevole quantità di risorse cognitive. Ciò significa che devono concentrarsi quasi esclusivamente sui processi di lettura superficiale, che idealmente dovrebbero avvenire automaticamente. Questa situazione porta a uno spostamento di attenzione dai processi cognitivi superiori come la contestualizzazione, l'inferenza, la formazione di ipotesi e la valutazione, che sono essenziali per una piena comprensione del testo.
- **Ascolto:** le difficoltà di ascolto riguardano la capacità di distinguere e collegare suoni nella lingua straniera, così come l'elaborazione delle informazioni uditive. La ridotta memoria di lavoro, la scarsa consapevolezza fonologica e le conseguenti sfide nel segmentare flussi auditivi rendono l'ascolto un compito complesso. Analogamente alla lettura, le sfide nella comprensione superficiale dell'ascolto reindirizzano le risorse cognitive, ostacolando la comprensione profonda. Il grado di trasparenza della lingua può influenzare la manifestazione di queste difficoltà.
- **Scrittura:** i problemi di scrittura per gli studenti con dislessia possono sorgere da difficoltà nel recupero lessicale, morfosintattico e sintattico. Queste sfide possono influenzare la qualità della produzione scritta. Inoltre, i processi di livello superiore come la pianificazione e l'organizzazione del testo possono essere complessi.
- **Produzione e interazione orale:** la produzione orale può essere ostacolata da problemi nel recupero lessicale, vocabolario limitato, difficoltà fonologiche e lento recupero delle strutture morfosintattiche. Questi ostacoli possono influenzare la fluidità e l'accuratezza della lingua parlata.

A *livello emotivo e comportamentale*, possiamo affermare che le difficoltà sopra citate possono portare a sentimenti di frustrazione e stress tra gli studenti. Questi sentimenti possono sorgere durante le attività di lettura, scrittura e produzione e interazione orale, riducendo la motivazione e l'interesse. Inoltre, comportamenti di evitamento verso attività legate alla lingua, come leggere ad alta voce o interagire in una lingua straniera, sono comuni. Essere costantemente soggetti a queste difficoltà ricorrenti può avere un impatto negativo sull'autostima degli studenti, portandoli a sviluppare un'immagine negativa di sé stessi come apprendenti o addirittura come individui (Daloiso, 2014). Gli studenti con dislessia possono sperimentare livelli significativi di ansia, specificamente legata alla performance linguistica. Questa ansia può causare blocchi mentali e una minore abilità nel portare a termine attività di natura linguistica. Affrontare ripetutamente esperienze ansiose, stressanti e di insuccesso genera una barriera emotiva che ostacola l'apprendimento. Frequentemente, questo processo conduce persino allo sviluppo di un certo senso di rassegnazione (Piechurska-Kuciel, 2008). Infine, il rifiuto delle misure di supporto o dispensa proposte può occasionalmente verificarsi, talvolta per paura di essere etichettati o emarginati. Questo atteggiamento può influenzare il benessere emotivo e la qualità dell'apprendimento, potenzialmente risultando in un divario nelle competenze linguistiche rispetto ai coetanei (Daloiso, 2014).

3. Metodologia

Lo studio presente adotta un approccio metodologico misto. I dati quantitativi sono stati raccolti tramite la somministrazione del questionario KBDDS, sottoposto a un campione selezionato di insegnanti di ELE. L'obiettivo di questo questionario era valutare la conoscenza effettiva e le credenze degli insegnanti riguardo agli aspetti generali, ai sintomi e al trattamento della dislessia evolutiva.

Parallelamente, per raccogliere dati qualitativi, sono state condotte interviste semi strutturate con lo stesso gruppo di insegnanti. Queste interviste hanno permesso un'esplorazione approfondita delle traiettorie formative e professionali dei partecipanti, offrendo uno sguardo dettagliato su vari aspetti chiave relativi al fenomeno in esame. In particolare, l'attenzione si è concentrata sulle pratiche educative e didattiche degli insegnanti, sulle metodologie, tecniche e strategie impiegate nell'aula, oltre alla diversità delle risorse didattiche, alle modalità di valutazione e alla percezione dell'efficacia delle misure educative adottate.

Data la limitata dimensione del nostro campione, abbiamo adottato un approccio qualitativo e descrittivo nell'interpretazione dei dati. Questa metodologia si è dimostrata particolarmente utile per una comprensione più profonda dei temi trattati, fornendo una visione globale e integrata del contesto educativo in esame.

3.1 Contesto

L'indagine è stata effettuata nell'anno accademico 2021/2022 ed ha coinvolto tre istituti di scuola secondaria di primo grado e un liceo della provincia di Pesaro e Urbino³.

Nelle scuole di primo grado erano iscritti 852 studenti, dei quali il 70% seguiva corsi di spagnolo. Tra questi, il 7,19% presentava una diagnosi di DSA.

Il liceo incluso nello studio, che propone corsi in studi classici, lingue moderne, scienze umanistiche e scienze socioeconomiche, offre l'opzione di insegnamento dello spagnolo come LS nei soli indirizzi linguistico e socioeconomico. La ricerca, pertanto, si è concentrata esclusivamente su queste aree educative, rilevanti per 1157 studenti totali. Nello specifico, nel liceo linguistico, gli alunni frequentanti i corsi di ELE rappresentavano l'82,8%; tra questi il 3,9% aveva una diagnosi di DSA. Nel percorso socioeconomico, il 92,2% degli studenti risultava iscritto ai corsi di ELE. Tra questi, il 10,5% era diagnosticato con un DSA (Tabella 1).

<i>Tipologia Istituto</i>	<i>N. alunni di ELE</i>	<i>% Alunni ELE sul totale</i>	<i>% Alunni DSA di ELE</i>
I grado	596	70%	7.19%
II grado (Linguistico)	834	82.8%	3.9%
II grado (Economico-Sociale)	298	92.2%	10.5%

Tab. 1: Alunni degli istituti coinvolti nello studio

È importante notare che la percentuale di studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento nelle scuole partecipanti allo studio era superiore alla media nazionale di quell'anno specifico (Miur, 2022). Infine, sottolineiamo che per via delle normative vigenti in materia di privacy e della necessità di garantire la tutela dei dati personali degli studenti, non è stato possibile ottenere l'accesso alle informazioni dettagliate riguardanti le singole diagnosi di DSA. Di conseguenza, non disponiamo di dati specifici sulla distribuzione dei vari tipi di disturbo, quali dislessia, disortografia, discalculia, e disgrafia, tra gli studenti coinvolti.

3 Si desidera esprimere un sentito ringraziamento ai docenti degli istituti che hanno partecipato a questo studio. Il loro impegno sincero e la loro generosità nel dedicare tempo e risorse hanno reso possibile e significativamente arricchito questa ricerca.

3.2 Partecipanti

Per la selezione dei partecipanti a questo studio è stato utilizzato un approccio di campionamento non probabilistico per convenienza. Gli intervistati sono stati scelti in funzione della loro disponibilità a partecipare alla ricerca, che è avvenuta su base volontaria. I criteri di inclusione specifici per il campione sono i seguenti: insegnanti abilitati all'insegnamento dello spagnolo come LS, attualmente in servizio nel contesto locale. Sono stati esclusi dalla ricerca i docenti non abilitati. Questa scelta è stata dettata dall'esigenza di garantire un campione omogeneo in termini di formazione professionale. Il campione è costituito da un totale di 13 insegnanti specializzati nell'insegnamento di ELE. All'interno di questo gruppo, tre insegnanti prestavano servizio in scuole di istruzione secondaria di primo grado durante il periodo di studio, mentre dieci insegnanti impartivano lezioni in scuole di istruzione secondaria di secondo grado. Come mostra la Tabella 2, l'età media dei partecipanti è di 43 anni, con un'esperienza docente media di 15 anni. Durante questo periodo, solo due docenti non avevano un incarico permanente, anche se abilitati all'insegnamento, mentre il resto ricopriva incarichi di ruolo. Per quanto riguarda il rapporto tra studenti e insegnanti, l'analisi dei dati rivela che la media di alunni per insegnante è di 140, ma si notano significative differenze tra le scuole di primo e secondo grado. Nelle scuole di primo grado, l'insegnante ha in media 170 alunni, mentre nelle scuole di secondo grado questa media scende a 106. Inoltre, nelle scuole di primo grado, gli insegnanti si occupano di un numero maggiore di alunni con DSA, rispetto alle scuole secondarie di secondo grado.

<i>Caratteristica Campione</i>	<i>Valore</i>
Età media degli insegnanti (anni)	42.6 (DS=6.9)
Esperienza docente media (anni)	14.8 (DS=4.8)
Insegnanti con incarico di Ruolo	11/13
Media di alunni per insegnante	140
Media di alunni per insegnante (I grado)	170
Media di alunni per insegnante (II grado)	106
Media di alunni con DSA per insegnante (I grado)	18.3
Media di alunni con DSA per insegnante (II grado)	5.2

Tab. 2: Analisi delle caratteristiche del campione docente

Riguardo al campione utilizzato, è fondamentale riconoscere alcune limitazioni legate alla sua dimensione e composizione. La sua entità limitata, consistente in soli 13 insegnanti, unita alla sua selezione per convenienza, potrebbe non catturare pienamente l'ampio spettro delle esperienze educative e delle metodologie didattiche presenti in contesti diversificati. Tuttavia, si ritiene che i partecipanti forniscano una rappresentazione autentica delle dinamiche generali nei contesti di educazione secondaria, rendendo le osservazioni e conclusioni tratte potenzialmente applicabili anche oltre i confini specifici di questo studio. Pertanto, si sostiene che le riflessioni derivanti possano essere valide in vari contesti educativi, nei quali gli insegnanti si confrontano con sfide pedagogiche simili, suggerendo quindi che le implicazioni siano trasferibili e pertinenti.

3.3 Strumenti

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

- *Knowledge and Beliefs About Developmental Dyslexia Scale* - KBDDS. (Soriano-Ferrer et al., 2016).
- Intervista semi-strutturata sulle pratiche educative e strategie inclusive.

Composto da 36 item, il KBDDS offre tre opzioni di risposta - Vero (V), Falso (F) e Non so (NS) - e si articola in tre sottoscale:

1. Informazioni generali (17 item);
2. Sintomi/diagnosi (10 item);
3. Trattamento (9 item).

Il formato di tre opzioni di risposta permette non solo di valutare le conoscenze corrette sul disturbo, ma anche di identificare misconcetti e lacune di conoscenza. Abbiamo altresì integrato un questionario sociodemografico, che include domande a scelta multipla (genere, anni di esperienza, tipo di istituto, numero di studenti con dislessia, principali fonti di informazione sulla dislessia), domande aperte (età, informazioni aggiuntive) e una scala Likert da 1 a 3 per valutare il livello di autoefficacia percepita nell'insegnamento a studenti con dislessia (preparato/molto preparato, poco preparato, per nulla preparato).

L'intervista semi-strutturata sulle pratiche educative e strategie inclusive mira a esplorare le pratiche didattiche degli insegnanti, le loro metodologie e strategie in classe, e l'uso di risorse didattiche. Basata sul *Sample Interview Protocol* di Creswell e Poth (2016), l'intervista comprende 34 domande aperte divise in tre blocchi tematici:

1. Formazione docente, traiettoria professionale e senso di autoefficacia (domande 1-9);
2. Aspettative e percezioni dei docenti sugli studenti con DSA (domande 10-21);
3. Aspetti metodologici, risorse didattiche e metodi/criteri di valutazione (domande 22-34).

3.4 Procedura

Il KBDDS è stato somministrato ai docenti di ELE del nostro campione tra marzo e maggio del 2022, utilizzando un modulo di lavoro elettronico (*Google Forms*). Prima di partecipare, ogni insegnante ha ricevuto un foglio informativo e ha firmato un modulo di consenso informato. Una presentazione approfondita ha poi chiarito contenuto e finalità dello strumento utilizzato. Successivamente, i partecipanti hanno proceduto alla compilazione del documento, individualmente e in forma anonima. Il tempo medio necessario per la compilazione è stato di circa 12 minuti (M: 12.28; DS: 1.55). I dati raccolti sono stati analizzati utilizzando il software PSPP.

Ogni questionario è stato seguito da un'intervista individuale, condotta immediatamente dopo il suo espletamento. L'intera fase di amministrazione delle interviste è stata realizzata online attraverso la piattaforma *Google Meet*. Le conversazioni sono state trascritte *verbatim*, generando un totale di 251 cartelle. La durata media delle interviste è stata di circa 28 minuti (M=28,25; DS=6,4).

L'analisi delle interviste è stata effettuata attraverso un processo di codifica e categorizzazione. Dopo aver creato un elenco di categorie basato sulle domande di ricerca (1. Formazione; Esperienza Docente; Sentimento di autoefficacia. 2. Percezione dei DSA. 3. Pratica Docente e DSA), sono state identificate sottocategorie e i codici corrispondenti. In seguito, le interviste sono state codificate e sottoposte a un'analisi che ha rivelato somiglianze e differenze tra i vari insegnanti coinvolti. L'uso del software di analisi Atlas.ti 7 ha permesso di visualizzare le connessioni tra i diversi codici, contribuendo così a delineare un quadro completo attraverso la triangolazione di conclusioni provenienti da diverse fonti.

È fondamentale sottolineare che il contatto con gli insegnanti partecipanti è stato stabilito attraverso canali ufficiali, previa autorizzazione concessa dai Dirigenti Scolastici, e la loro partecipazione allo studio è stata completamente volontaria. Il processo di raccolta dei dati è stato sottoposto a revisione e approvazione 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. Risultati

4.1 Knowledge and Beliefs About Developmental Dyslexia Scale - (KBDDS)

Il questionario sociodemografico, applicato contestualmente al KBDDS, ha fornito un dettagliato profilo del nostro campione, come illustrato nella Tabella 3.

DATI DEMOGRAFICI KBDDS		
	Valore numerico	Valore %
<i>Insegnanti totali</i>	13	100
Uomini	1	7,7
Donne	12	92,3
<i>Età media</i>	M=42,6; DS=6,9	
<i>Esperienza Docente</i>		
<5 anni	1	7,7
5-10 anni	1	7,7
10-15 anni	4	30,8
15-20 anni	6	46,2
>20 anni	1	7,7
<i>Tipo di centro di lavoro</i>		
Scuola sec. di I grado	3	23,1
Scuola sec. di II grado	10	76,9

Tab.3: Caratteristiche demografiche del campione docente

Come mostra la Tabella 4, nonostante l'esperienza di insegnamento tenda a correlarsi con l'età, non implica necessariamente una formazione specifica relativa ai DSA. Ad esempio, il docente più giovane, con solo 2 anni di esperienza, ha una formazione universitaria recente e specifica sui DSA, ottenuta durante il corso di laurea di secondo livello. Al contrario, gli insegnanti più esperti (tra i 16 e i 22 anni di esperienza), che sono anche i più anziani del campione, indicano di aver acquisito conoscenze sui DSA in modo autodidatta. Alcuni di essi hanno partecipato a brevi corsi e conferenze sul tema, ma è fondamentale sottolineare che tali formazioni non erano specificatamente incentrate sull'insegnamento delle LS a studenti con DSA, bensì avevano un carattere più generale e teorico. La maggior parte degli insegnanti partecipanti ha quindi acquisito la propria formazione attraverso ricerche personali e svariate fonti, piuttosto che tramite corsi istituzionali.

Per quanto riguarda la percezione di autoefficacia nel trattamento di studenti con tali difficoltà, la maggior parte dei partecipanti (69.2%) si sente 'per nulla preparata' o 'poco preparata', mentre il resto (30.8%) si è espresso come 'preparato' o 'molto preparato'. Questo dato evidenzia un'ampia percentuale di insegnanti che provano insicurezza nel gestire questa tipologia di studenti. È interessante notare che tutti i partecipanti hanno avuto esperienze con studenti con dislessia nelle loro classi, con differenze significative nel numero di studenti che manifestano questo disturbo tra scuole di primo e secondo grado.

Analisi del profilo docente								
Alunni DSA in carico			Fonti di informazione*			Autoefficacia percepita		
Valore	Docenti	%	Fonte	Docenti	%	Livello	Docenti	%
<5	3	23,1	Corso di Laurea	5	38,5	Per nulla preparato	7	53,8
5-10	7	53,8	Libri	8	61,5	Poco preparato	2	15,4
10-15	/	/	TV/radio	2	15,4	Preparato/Molto preparato	4	30,8
15-20	3	23,1	Conferenze	7	53,8			
>20	/	/	Corsi brevi	6	46,2			
			Riviste BES/DSA	3	23,1			
			Riviste educative	2	15,4			
			Associazioni	3	23,1			
			Nessuna	/	/			

Tab. 4: Analisi del profilo docente.

*I valori possono superare il 100% perché le categorie non sono esclusive

In merito ai risultati del questionario KBDDS, si è registrato un punteggio medio di 22,54 (DS=2.99) su un massimo di 36 punti, con un range che va da 18 a 27 punti, come mostrato nella Figura 1.

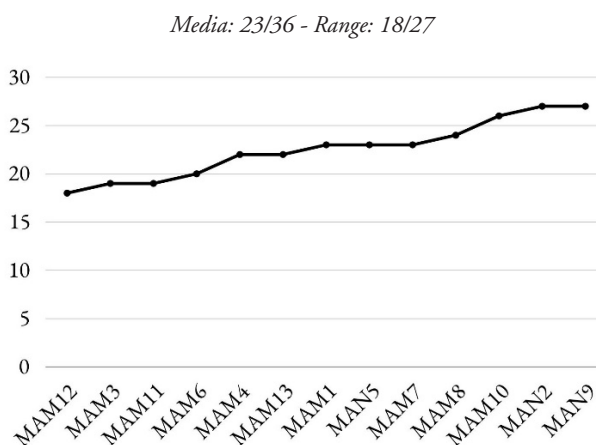


Figura 1: Punteggi ottenuti nel KBDDS

È particolarmente interessante osservare che gli insegnanti delle scuole secondarie di primo grado hanno mostrato prestazioni generalmente migliori nella scala (M: 25,6; DS: 2,3). Si nota inoltre che l'insegnante con la minore esperienza (0-5 anni), ma con una formazione più recente e specifica, ha ottenuto il risultato più alto (27/36), a differenza dell'insegnante con maggiore esperienza (20-25 anni), che ha invece registrato un punteggio al di sotto della media (19/36). È degno di nota anche il fatto che gli insegnanti che percepiscono di essere 'per nulla preparati', così come quelli che si ritengono 'moderatamente preparati', hanno conseguito risultati migliori (M:23; DS: 3,2) rispetto ai colleghi che si considerano 'molto preparati' (M:21,5; DS: 2,3). Questo aspetto assume particolare rilevanza se si considera che questi insegnanti hanno in genere meno esperienza didattica rispetto ai loro colleghi più esperti (Figura 2).

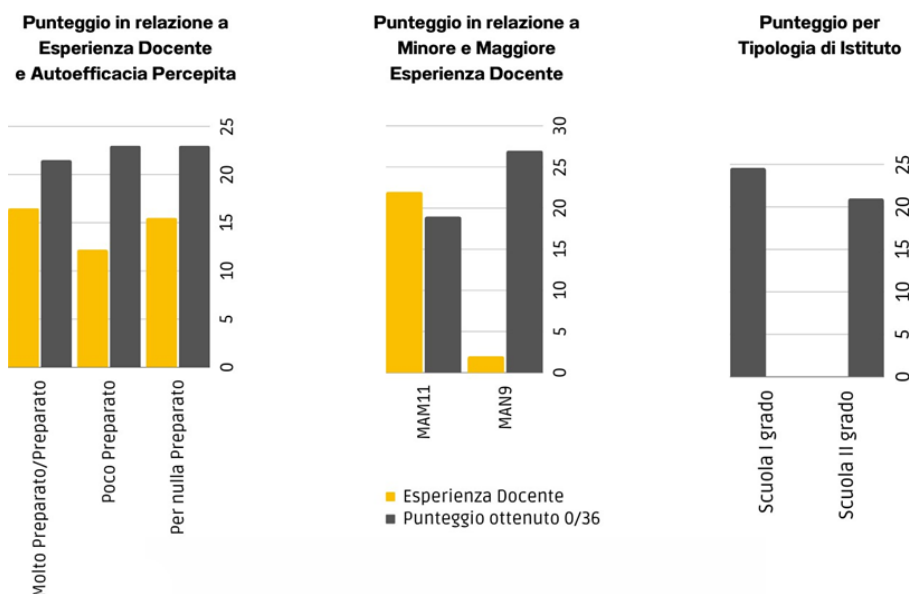


Fig.2: Analisi del punteggio ottenuto nel KBDDS in relazione alla tipologia di scuola, esperienza docente e autoefficacia percepita

Queste osservazioni contraddicono i risultati ottenuti in studi precedenti (Soriano-Ferrer et al., 2016; Washburn et al., 2017; Gonzalez & Brown, 2019), evidenziando che la conoscenza del disturbo non è inesorabilmente legata all'anzianità professionale né al senso di autoefficacia percepito. D'altra parte, è anche vero che l'esperienza diretta con studenti dislessici può migliorare significativamente la comprensione del disturbo, in linea con quanto rilevato da altre ricerche (cfr. sezione 2.2).

Procedendo con l'analisi degli item, osserviamo che, in generale, gli insegnanti mostrano una conoscenza accettabile sulla dislessia evolutiva. Tuttavia, è importante segnalare la presenza di interpretazioni scorrette, che in alcuni casi coinvolgono il 100% degli intervistati e richiedono un'approfondita riflessione, come illustrato nella Tabella 5.

I partecipanti del nostro campione non sono a conoscenza del fatto che i test di intelligenza sono parte integrante del processo diagnostico. Inoltre, esiste una comune errata convinzione che l'inversione di lettere e parole sia il principale tratto identificativo della dislessia, quando in realtà si tratta di una difficoltà complessa, eterogenea e comorbida (Wadlington & Wadlington, 2005). È anche rilevante sottolineare che la maggior parte degli insegnanti intervistati ignora le differenze cerebrali a livello neuroanatomico e neurofunzionale nelle persone con dislessia, così come la base neurobiologica del disturbo e il suo carattere ereditario. A ciò si aggiunge la mancanza di consapevolezza sulla natura evolutiva della dislessia e sulla sua persistenza per tutta la vita (Lyon et al., 2003).

Item	SS	%	RC
<i>Conoscenze Corrette</i>			
3. Un bambino può essere dislessico e dotato.	G	92,3	V
9. Generalmente, le persone con dislessia hanno problemi nella consapevolezza fonologica.	S	84,6	V
11. I bambini con dislessia hanno un'intelligenza al di sotto della media.	S	84,6	F
16. Tutti i ragazzi che leggono male sono dislessici.	G	100	F
18. I medici possono prescrivere farmaci che aiutano gli studenti con dislessia.	T	100	F
21. I bambini con dislessia non sono stupidi né pigri. Sapere riguardo la dislessia può aiutarli.	G	100	V
25. Credo che la dislessia sia un mito, un problema che non esiste.	T	100	F
31. Molti studenti con dislessia hanno una bassa autostima.	G	92,3	V
<i>Misconcezioni</i>			
1. La dislessia è il risultato di problemi neurologici.	G	53,8	V

5. Il cervello delle persone con dislessia è diverso da quello delle persone senza dislessia.	G	76,9	V
6. La dislessia è ereditaria.	G	46,2	V
13. La principale caratteristica della dislessia sono le inversioni di lettere o parole.	S	100	F
15. I test di intelligenza sono utili nell'identificazione della dislessia.	S	76,9	V
26. Le tecniche basate sulla ripetizione prolungata del materiale di lettura sono utili per migliorare la fluidità di lettura.	T	46,2	V
35. La dislessia di solito dura molto tempo.	G	53,8	V
<i>Lacune Conoscitive</i>			
7. La maggior parte degli studi indica che circa il 5% degli studenti in età scolare ha dislessia.	G	46,2	V
8. La dislessia è più frequente negli uomini.	G	61,5	V
10. Le tecniche di lettura fluente solitamente impiegano il modellamento come tecnica di insegnamento.	T	92,3	V
19. Attualmente, è stato dimostrato che i metodi multisensoriali non sono efficaci nel trattamento della dislessia.	T	46,2	F
27. I problemi nello stabilire la lateralità (schema corporeo) sono la causa della dislessia.	G	61,5	F
33. Applicare un test di lettura individuale è indispensabile per diagnosticare la dislessia	S	46,2	V

Tab. 5. *Conoscenze corrette, misconcetti e lacune di conoscenza più frequenti*
(SS: Sotto-Scala; RC: Risposta Corretta; S: Sintomi; G: Conoscenza generale; T: trattamento)

Per quanto riguarda le aree in cui si manifesta una mancanza di conoscenza, è essenziale evidenziare le lacune in vari ambiti. Ad esempio, non c'è consapevolezza in merito ad alcuni aspetti generali, come la prevalenza della dislessia secondo il genere (Sauver et al., 2001), o sulle cause del disturbo non correlate a problemi di lateralità. Inoltre, si notano lacune riguardo al trattamento della dislessia, inclusa la mancanza di conoscenza sulle tecniche di insegnamento efficaci nella gestione di questa difficoltà di apprendimento. È anche rilevante che in quasi la metà delle risposte non si riconosce l'importanza di effettuare test di lettura individuali per la diagnosi. Infine, va sottolineato che solo metà dei partecipanti mostra consapevolezza sull'efficacia dei metodi basati sulla multimodalità e multisensorialità per questi studenti, mentre l'altra metà indica di non essere informata in merito.

È fondamentale sottolineare che esistono anche conoscenze solide condivise dal 100% degli intervistati che riguardano sia aspetti generali che sintomi e diagnosi, nonché elementi legati al trattamento del disturbo. Queste conoscenze sono significative non solo per comprendere come gli insegnanti percepiscono le difficoltà di apprendimento derivanti da questa condizione, ma anche per valutare il loro approccio didattico nei confronti degli studenti che presentano tali problematiche.

Tutti gli intervistati sono consapevoli che la dislessia è una condizione reale e che avere difficoltà nella lettura non implica necessariamente essere dislessici. La maggior parte del campione riconosce che la dislessia non influisce sull'intelligenza, ovvero che uno studente dislessico può essere plusdotato, e che le persone con dislessia non hanno un quoziente intellettivo inferiore alla media. Inoltre, la maggior parte del gruppo riconosce che gli studenti con dislessia possono sperimentare una bassa autostima.

Tuttavia, solo la metà dei partecipanti è consapevole del fatto che questi studenti affrontano frequentemente sfide emotive e sociali. Questa condizione ha un impatto sull'integrazione dello studente nel gruppo classe e sulla sua partecipazione alle attività nell'ambiente di apprendimento formale, a meno che non vengano implementate interventi specifici. È anche da evidenziare che gli insegnanti sono consapevoli che le persone con dislessia hanno deficit di natura fonologica e che questo aspetto può e deve essere affrontato in classe, poiché è suscettibile di miglioramento.

4.2 Intervista semi-strutturata sulle pratiche educative e strategie inclusive

Questa sezione fornisce interessanti osservazioni riguardo al profilo e alle percezioni degli insegnanti di ELE del nostro campione, così come alla loro formazione e metodologie didattiche adottate in relazione agli studenti con dislessia e altri DSA.

Gli insegnanti riconoscono la fondamentale importanza di una formazione specifica, anche se dall'analisi

dei dati raccolti si nota una partecipazione limitata a corsi formativi. Inoltre, la formazione ricevuta spesso non è aggiornata, risalendo nella maggior parte dei casi all'introduzione della legge 170/2010⁴. Come affermato da uno degli intervistati: *“La formazione che ho ricevuto è un po' datata, era appena stata approvata la legge 170 [...], era una formazione teorica sui DSA, se ne parlava in modo generico”*. Gli insegnanti giustificano questa tendenza attribuendola alla mancanza di tempo disponibile per un aggiornamento efficace a causa dei molti oneri scolastici, ed esprimono la preferenza di investire il loro tempo in opzioni formative che possano beneficiare un numero maggiore di studenti invece di un gruppo ristretto all'interno della classe. Inoltre, indicano che spesso i corsi di formazione offerti consistono in una mera trasmissione di contenuti senza applicazioni pratiche, quindi di scarso valore. Allo stesso tempo, riconoscono l'importanza crescente, in termini di numero di alunni, dei DSA ed esprimono insoddisfazione per la scarsa disponibilità di risorse a livello scolastico e la mancanza di professionisti specializzati di supporto, in linea con altri studi sul territorio italiano (Donolato et al., 2015; Sturaro, 2009). Un intervistato ha commentato: *“Non abbiamo una formazione specifica per questo; quando ci si trova di fronte a un ragazzo con questa problematica, è difficile... Insomma, ci si informa, però tutto dipende dalla volontà dell'insegnante. Negli istituti in cui ho lavorato, non sono mai stati organizzati corsi sui DSA”*.

In merito alla percezione che i docenti del nostro campione hanno degli studenti con DSA, viene riconosciuto, in primo luogo, che il ritmo delle lezioni non è sempre adeguato; come riporta un insegnante: *“...a volte si va troppo veloci. Io ho sempre pensato che un ragazzo con DSA lavori con una maggior lentezza rispetto agli altri e abbia anche un maggior bisogno di mettere in pratica quello che si spiega durante la lezione. Dopo la spiegazione, in realtà, c'è sempre una parte in cui si devono applicare le conoscenze e mettere in pratica quanto appena appreso. Però, secondo me, è troppo poco il tempo, nel senso che questi ragazzi avrebbero bisogno di più tempo e meno pressione per elaborare la regola o l'argomento”*. In alcuni casi, ciò porta a una bassa partecipazione attiva degli studenti, a volte a causa delle loro difficoltà nell'integrarsi nel gruppo classe. Nonostante la consapevolezza della eterogeneità dei profili all'interno delle aule e dell'adozione di misure di supporto per gli studenti diagnosticati con DSA, gli insegnanti tendono a orientare l'insegnamento verso il profilo tipico dello studente. Anche il prezioso strumento del Piano Didattico Personalizzato (PDP), previsto dalla legge 170/2010 per garantire opportunità didattiche funzionali all'apprendimento degli studenti con difficoltà, e riconosciuto dagli insegnanti come un elemento cruciale per il successo educativo, a volte viene considerato inefficace a causa della tendenza alla standardizzazione e alla configurazione in caratteristiche generiche. A questo proposito, segnala un intervistato che *“...il PDP è uno strumento prezioso, ma nella pratica, spesso si adatta a un DSA generico, si stabiliscono misure che sono utili, ma troppo generiche...”*. Secondo i partecipanti, questa situazione è spesso il risultato di una collaborazione insufficiente tra insegnanti, famiglie e specialisti.

Inoltre, si riconosce che la metodologia didattica costituisce una delle sfide principali. Nonostante l'uso vario di metodologie (tra le più comuni si menzionano la *flipped classroom*, il *task-based learning*, il *project-based learning*, il *discovery-based learning* e il *role-playing*), la lezione frontale rimane la scelta più frequente. Questo spesso si traduce in una trasmissione unidirezionale e unimodale dei contenuti, a scapito di un approccio multimodale e multisensoriale. Questa tendenza conduce a un approccio didattico tendenzialmente uniforme, che potrebbe non essere completamente adeguato a soddisfare le necessità specifiche degli studenti con dislessia, risultando così in un ambiente meno inclusivo.

Sebbene l'uso della tecnologia sia frequente (principalmente attraverso piattaforme e strumenti per la creazione di contenuti interattivi o l'adattamento di contenuti audiovisivi autentici), tende ad essere un'implementazione isolata con una funzione autotelica, senza un approccio didattico strutturato. Gli insegnanti segnalano anche che la loro formazione in questo ambito è stata per lo più autodidatta e non specifica.

L'accessibilità del materiale didattico è un altro elemento critico evidenziato dagli insegnanti. Sebbene si faccia ricorso a una varietà di materiali adattati al gruppo classe, il manuale di testo rimane una componente sempre presente. Tuttavia, specialmente nella scuola secondaria di II grado e in particolar modo nel triennio, spesso non garantisce un livello adeguato di accessibilità. In questa situazione, sono gli stessi in-

4 Con l'entrata in vigore della Legge 8 ottobre 2010, n. 170, vengono ufficialmente riconosciuti come Disturbi Specifici di Apprendimento la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia. Questa normativa ha segnato un punto di svolta, introducendo un insieme di misure educative volte a garantire pari opportunità formative per gli studenti affetti da tali disturbi.

segnanti a adattare il materiale, utilizzando misure compensative standard come aumentare la dimensione del font, modificare il formato del testo scritto o ridurre il contenuto scritto e orale, in accordo con quanto stabilito nei PDP. Tuttavia, gli insegnanti segnalano difficoltà nell'adattare il materiale in modo accessibile, spesso a causa della mancanza di formazione specifica, come dichiarato da uno degli insegnanti intervistati: *"...più di una volta mi è capitato di dover aumentare il font, ma oltre a questo non saprei. Insomma, sicuramente non ne so abbastanza"*.

Si è prestata particolare attenzione ai contenuti affrontati in classe e alla valutazione degli studenti. Dalle conversazioni emerge che gli aspetti grammaticali e lessicali sono gli elementi linguistici predominanti, sia in termini di tempo dedicato che di valutazione. Questi sono anche gli ambiti nei quali gli studenti con dislessia affrontano le maggiori difficoltà a causa della natura delle loro fragilità intrinseche (come discusso nella sez. 2.3). La riflessione che ne deriva riguarda la necessità di bilanciare la valutazione prestando maggiore attenzione agli aspetti linguistici che non presentano difficoltà particolari per questi studenti, come la dimensione pragmatica, sociolinguistica e socioculturale. Inoltre, alcuni insegnanti ammettono di avere difficoltà nel calibrare le prove in modo ottimale in alcuni casi, rendendo difficile la realizzazione di valutazioni precise e obiettive.

Infine, pur riconoscendo il frequente impiego di tecnologie e approcci multimodali, emerge come la lettura continui ad essere uno strumento fondamentale per accedere alle informazioni.

5. Discussione e conclusioni

Questo studio arricchisce il dibattito accademico fornendo dati empirici sulle sfide affrontate dagli studenti con dislessia nell'apprendimento dello spagnolo come lingua straniera, ponendo un'attenzione specifica sulle percezioni e sulla formazione dei docenti. Attraverso l'uso del *Knowledge and Beliefs About Developmental Dyslexia Scale* (KBDDS) e di interviste individuali, abbiamo indagato la consapevolezza dei docenti riguardo alla dislessia e le loro prassi didattiche, allo scopo di identificare gli ostacoli che emergono da un'insufficiente preparazione e da misconcezioni sul disturbo.

I risultati indicano che l'esperienza di insegnamento non sempre si traduce in una conoscenza approfondita del disturbo. Inoltre, sebbene una formazione specifica sembri migliorare la comprensione dei docenti, ciò non implica automaticamente l'efficacia nell'implementazione di interventi didattici adeguati. Sorprendentemente, docenti che si ritenevano meno preparati nel gestire studenti con dislessia, e più in generale con DSA, hanno mostrato punteggi più elevati nel KBDDS, suggerendo che l'autovalutazione dell'autoefficacia non corrisponda sempre alle competenze reali. Si è anche riscontrata una correlazione positiva tra l'esperienza diretta con studenti dislessici e la conoscenza del disturbo, particolarmente evidente tra gli insegnanti delle scuole di primo grado, dove questo disturbo è più frequente.

Le interviste hanno evidenziato una carenza di formazione specifica su dislessia e DSA. Questa carenza spesso conduce a un approccio didattico uniforme che influisce negativamente sulla scelta delle metodologie didattiche, sull'utilizzo di strategie compensative e sulla creazione di un ambiente di apprendimento inclusivo. Si evidenzia che il ritmo delle lezioni non è sempre adeguato alle esigenze degli studenti con questi disturbi, causando talvolta una loro mancata integrazione in classe. Questi fattori possono compromettere il benessere emotivo degli studenti, generando ansia e stress. Tra gli altri ostacoli rilevati vi sono la scelta di specifici contenuti e un'eccessiva enfasi su certi aspetti linguistici (grammaticali e lessicali), che possono collidere con le vulnerabilità tipiche della dislessia. Inoltre, emerge un impiego non efficace di misure compensative e di strumenti di valutazione.

Un aspetto critico emerso è il ricorso prevalente alla lezione frontale, che, se non adeguatamente adattata, può rappresentare una barriera significativa per gli studenti con dislessia. Questa metodologia tende ad allinearsi principalmente con stili di apprendimento teorici e riflessivi, trascurando approcci più attivi o pragmatici che, in alcuni casi, rappresentano vie preferenziali per gli alunni con DSA. Di conseguenza, un approccio didattico tradizionale e unidirezionale rischia di non rispondere adeguatamente alle necessità di questi studenti, richiedendo un ripensamento delle strategie educative adottate (Clementi & Jiménez López, 2024a).

Per affrontare questa limitazione, è essenziale promuovere strategie didattiche alternative e specifiche che facilitino l'apprendimento e favoriscano l'inclusione. Tra queste, l'adozione di metodologie cooperative,

come il *peer teaching*, ad esempio, consente di creare un ambiente di apprendimento più partecipativo e meno centrato sulla trasmissione unidirezionale dei contenuti. Inoltre, il ricorso a strumenti multimediali e risorse visive favorisce una comprensione più immediata e multisensoriale delle informazioni, rispondendo alle esigenze di studenti con tali difficoltà. Allo stesso modo, strategie basate sull'apprendimento personalizzato, come la *flipped classroom* o la *gamification*, permettono ai docenti di adattare materiali e ritmi di apprendimento alle specifiche necessità degli studenti, promuovendo una didattica più flessibile e inclusiva. Un ulteriore contributo può derivare dall'uso di tecnologie avanzate, come applicazioni basate sull'intelligenza artificiale (IA), che possono fungere da strumenti compensativi per mitigare le fragilità associate ai DSA (Hajahmadi et al., 2024; Clementi & Jiménez López, 2024b). Questi strumenti non solo supportano l'autonomia degli studenti grazie a un elevato grado di personalizzazione, ma offrono anche risorse pratiche per migliorare i processi di apprendimento. Infine, è essenziale promuovere una formazione continua per i docenti, volta a sviluppare competenze nell'adattare le pratiche didattiche in modo efficace. Questo include una maggiore consapevolezza e abilità nell'uso di tecnologie educative inclusive, necessarie per rispondere alle variegate esigenze degli alunni e migliorare la qualità dell'insegnamento (Clementi & Jiménez López, 2024a).

Benché il campione dello studio sia limitato a 13 insegnanti, selezionati sulla base di criteri di convenienza, e non possa quindi riflettere pienamente la diversità di esperienze educative e metodologie didattiche presenti in contesti variegati, i partecipanti forniscono comunque un quadro rappresentativo delle dinamiche caratteristiche dell'educazione secondaria. Pertanto, le osservazioni e le conclusioni tratte risultano rilevanti e potenzialmente trasferibili a contesti educativi differenti. Tali riflessioni offrono spunti significativi per comprendere le sfide affrontate dai docenti e per promuovere pratiche didattiche più efficaci e inclusive, ampliando così il dibattito accademico su queste tematiche.

In conclusione, pur rilevando un sincero e crescente interesse verso pratiche inclusive da parte dei docenti, emerge l'urgente necessità di sviluppare ulteriormente la formazione in questo campo. La presente ricerca, pertanto, sottolinea la necessità di rivedere e aggiornare i curricula e le metodologie formative per insegnanti, integrando contenuti specifici sui DSA, in particolar modo sulla dislessia. È altresì necessario promuovere una cultura dell'autovalutazione e del miglioramento continuo. Senza dubbio, un'approfondita comprensione delle sfide affrontate dagli studenti con dislessia e, più in generale, con DSA, è fondamentale per ridurre le barriere all'apprendimento e promuovere un ambiente educativo più supportivo e positivo.

Future ricerche dovrebbero esplorare l'efficacia dell'integrazione di percorsi formativi specifici sui DSA nei programmi educativi destinati ai docenti, con l'obiettivo di identificare le strategie didattiche più efficaci per supportare gli studenti con dislessia e altri DSA. In parallelo, sarebbe utile condurre un'analisi longitudinale sull'impatto di tali percorsi formativi, approfondendo come questi influenzino nel tempo l'autoefficacia degli insegnanti, le loro pratiche didattiche e l'adozione di strategie inclusive. Tali studi potrebbero non solo arricchire il dibattito accademico, ma anche fornire soluzioni concrete per promuovere un'educazione più inclusiva, garantendo pari opportunità di apprendimento a tutti gli studenti.

Bibliografia

- American Psychiatric Association. (2014). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali (DSM-V)*. Raffaello Cortina.
- Baker, S. F., & Ireland, J. L. (2007). The link between dyslexic traits, executive functioning, impulsivity and social self-esteem among an offender and non-offender sample. *International Journal of Law and Psychiatry*, 30(6), 492–503. doi: 10.1016/j.ijlp.2007.09.01
- Balboni, P. (2017). La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica. *Educazione Linguistica Language Education*, 6(1), 1-16.
- Beltrán-Rodríguez, Y. A., & Gutiérrez-Ospina, G. (2020). La dislexia como manifestación de neurodiversidad. *Encuentros con Semilleros*, 2(2). doi:10.15765/es.v2i2.262
- Catts, H. W., Terry, N. P., Lonigan, C. J., Compton, D. L., Wagner, R. K., Steacy, L. M., Farquharson, K., & Petscher, Y. (2024). Revisiting the definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*. doi:10.1007/s11881-023-00295-3
- Clementi, L., & Jiménez López, M. D. (2024a). Learning styles and linguistic attitudes in students with Specific Learning Disorders in secondary schools. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 19(1), 159–184. doi:10.6092/issn.1970-2221/19315

- Clementi, L., & Jiménez López, M. D. (2024b). El impacto de la inteligencia artificial en la enseñanza de ELE a estudiantes con dislexia. *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 10, 54-81. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.151>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Daloiso, M. (2009). La dislessia evolutiva: un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico. *Studi di Glottodidattica*, 3(3), 25-43.
- Daloiso, M. (2014). *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento*. Loescher.
- Daniel, S. S., Walsh, A. K., Goldston, D. B., Arnold, E. M., Reboussin, B. A., & Wood, F. B. (2006). Suicidality, school dropout, and reading problems among adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 507-514. doi:10.1177/00222194060390060301
- Di Pietrantonj, C., & Ghidoni, E. (2022). La prevalenza degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) in Italia. *DIS-Dislessia, Discalculia & Disturbi di Attenzione*, 3(3).
- Donolato, E., Tucci, R., & Mammarella, I. (2015). Difficoltà e Disturbi dell'Apprendimento: le rappresentazioni degli insegnanti nella Regione Veneto. *Dislessia*, 13(3), 281-298.
- Doust, C., Fontanillas, P., Eising, E., Gordon, S. D., Wang, Z., Alagöz, G., Molz, B., Pourcain, B. S., et al. (2022). Discovery of 42 genome-wide significant loci associated with dyslexia. *Nature Genetics*, 54(11), 1621-1629. doi:10.1038/s41588-022-01192-y
- 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.
- Eboli, G., & Corsano, P. (2017). La solitudine in bambini e ragazzi con Disturbi Specifici di Apprendimento: una rassegna della letteratura. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 21(1), 25-50.
- Fišer, Z., & Kaldonek-Crnjaković, A. (2022). Croatian English as a foreign language teachers' knowledge about dyslexia and teaching students with dyslexia: Is their practice inclusive and dyslexia-friendly? *Linguas Modernas*, 5(9), 31-49.
- Francis, D. A., Caruana, N., Hudson, J. L., & McArthur, G. M. (2019). The association between poor reading and internalising problems: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 67, 45-60. doi:10.1016/j.cpr.2018.09.002
- Galaburda, A. M., Lo Turco, J., Ramus, F., Fitch, R. H., Rosen, G. D., & Fisher Landau, E. (2006). La dislexia del desarrollo: gen, cerebro y cognición. *Psyche*, 15(2), 3-11. doi:10.4067/S0718-22282006000200001
- Geschwind, N., & Galaburda, A. M. (1985). Cerebral lateralization: Biological mechanisms, associations, and pathology: I. A hypothesis and a program for research. *Archives of Neurology*, 42(5), 428-459. doi:10.1001/archneur.1985.04060050026008
- Ghidoni, E., Valenti, A., Ventriglia, L., Gozio, M., & Craighero, M. (2012). La gestione della dislessia nelle scuole italiane. *Dislessia*, 9(2), 189-202.
- Gonzalez, M., & Brown, T. B. (2019). Early childhood educators' perceptions of dyslexia and ability to identify students at-risk. *Journal of Education and Learning*, 8(3), 1-12. doi:10.5539/jel.v8n3p1
- 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. doi:10.30827/profesorado.v23i1.9153
- Grigorenko, E. (2004). Genetic bases of developmental dyslexia: A capsule review of heritability estimates. *Enfance*, 56, 273-288. doi:10.3917/enf.563.0273
- Hajahmadi, S., Clementi, L., Jimenez López, M. D., & Marfia, G. (2024). ARELE-bot: Inclusive learning of Spanish as a foreign language through a mobile app integrating augmented reality and ChatGPT. In *2024 IEEE Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces Abstracts and Workshops (VRW)* (pp. 335-340). Orlando, FL, USA. doi:10.1109/VRW62533.2024.00067
- Jordan, J.-A., & Dyer, K. (2017). Psychological well-being trajectories of individuals with dyslexia aged 3-11 years. *Dyslexia*, 23(2), 161-180. doi:10.1002/dys.1555
- Kormos, J. (2016). *The second language learning processes of students with specific learning difficulties*. Taylor & Francis. doi:10.4324/9781315692371
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14. doi:10.1007/s11881-003-0001-9
- Marchetti, R., Santilli, T., Marfoggia, A., & Del, B. (2023). Percezioni e dislessia: uno studio esplorativo. In *Ecosistemi Formativi Inclusivi* (pp. 88-100).
- McArthur, G. M., Filardi, N., Francis, D. A., Boyes, M. E., & Badcock, N. A. (2020). Self-concept in poor readers: A systematic review and meta-analysis. *PeerJ*, 8, e8772. doi:10.7717/peerj.8772

- 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. doi: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.
- Miur. (2022). *I principali dati relativi agli alunni con DSA aa.ss 2019/20-2020/21 (Relazione Tecnica)*. Ufficio di Statistica - Rilevazioni sulle scuole.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom* (Vol. 51). Multilingual Matters. doi:10.21832/9781847692818
- 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
- Pérez Calleja, M., et al. (2023). Conocimientos sobre dificultades específicas de aprendizaje en lectura y la dislexia en docentes de educación infantil y primaria. *Revista de Educación Inclusiva*.
- Piechurska-Kuciel, E. (2008). *Language anxiety in secondary grammar school students*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. ERIC.
- Rouse, M. (2010). Reforming initial teacher education: A necessary but not sufficient condition for developing inclusive practice. In *Teacher education for inclusion* (pp. 73–81). Routledge.
- Ryder, D., & Norwich, B. (2019). UK higher education lecturers' perspectives of dyslexia, dyslexic students and related disability provision. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 161-172. doi:10.1111/1471-3802.12438
- Sauver, J. L. S., et al. (2001). Boy/girl differences in risk for reading disability: Potential clues? *American Journal of Epidemiology*, 154(9), 787-794. doi:10.1093/aje/154.9.787
- Schabmann, A., Eichert, H.-C., Schmidt, B., Hennes, A., & Ramacher-Faasen, N. (2020). Knowledge, awareness of problems, and support: University instructors' perspectives on dyslexia in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 273-282. doi:10.1080/08856257.2019.1628339
- Schneider, E. (2012). Dyslexia and foreign language learning. In *The Routledge companion to dyslexia* (pp. 319-332). Routledge. doi:10.4324/9780203458709
- Shaywitz, B. A., et al. (2002). Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia. *Biological Psychiatry*, 52(2), 101-110. doi:10.1016/S0006-3223(02)01365-3
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). The science of reading and dyslexia. *Journal of American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus (JAAPOS)*, 7(3), 158-166. doi:10.1016/S1091-8531(03)00002-8
- Shetty, A., & Rai, B. S. (2014). Awareness and knowledge of dyslexia among elementary school teachers in India. *Journal of Medical Science and Clinical Research*, 2(5), 1135-1143.
- Shukla, P., & Agrawal, G. (2015). Awareness of learning disabilities among teachers of primary schools. *Online Journal of Multidisciplinary Research*, 1(1), 33–38.
- Soriano-Ferrer, M., Echegaray-Bengoa, J., & Joshi, R. M. (2016). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia in pre-service and in-service Spanish-speaking teachers. *Annals of Dyslexia*, 66, 91-110. doi:10.1007/s11881-015-0111-1
- Stampoltzis, A., Tsitsou, E., Plesti, H., & Kalouri, R. (2017). Lecturer perspectives on dyslexia within one Greek university: A pilot study. *Revista Electrónica De Investigación Psicoeducativa Y Psicopedagógica*, 13(37), 587-606. doi:10.14204/ejrep.37.15002
- Sturaro, F. (2009). Le rappresentazioni di genitori e insegnanti circa le difficoltà di apprendimento: Un'indagine in alcune scuole del Veneto. *Difficoltà di Apprendimento*, 14(4), 533-557.
- Sümer Dodur, H. M., & Altında Kuma, Ö. (2021). Knowledge and beliefs of classroom teachers about dyslexia: The case of teachers in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 593-609. doi:10.1080/08856257.2020.1779980
- Thambirajah, M. S. (2010). Developmental dyslexia: An overview. *Advances in Psychiatric Treatment*, 16(4), 299-307. doi:10.1192/apt.bp.108.006072
- Valenti, A., Rattà, S., & Palumbo, G. (2015). Le conoscenze degli insegnanti sui Disturbi Specifici di Apprendimento. *Erickson*, 14(3), 304-318.
- Wadlington, E. M., & Wadlington, P. L. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42(1), 16-33.
- Washburn, E. K., Mulcahy, C. A., Musante, G., & Joshi, R. (2017). Novice teachers' knowledge of reading-related disabilities and dyslexia. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15(2), 169-191.
- 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. doi:10.1177/002221940003300206

- Yin, L., Joshi, R. M., & Yan, H. (2020). Knowledge about dyslexia among early literacy teachers in China. *Dyslexia*, 26(3), 247-265. doi:10.1002/dys.1635
- Yphantides, (2022). Teachers' experiences with neurodiverse students and self-efficacy for inclusive practise in Japanese universities. *Euro. J. Appl. Linguist. TEFL* 11, 125-139.
- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29. doi:10.1037/0033-2909.131.1.3
- Zoccolotti, P., Di Filippo, G., & Trenta, M. (2020). Quanti bambini con DSA? È possibile identificarli in modo attendibile? *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 24(1), 113-116.

Appendice

Intervista ai docenti: formazione, percezioni, esperienze e pratiche nell'insegnamento a studenti con DSA.

Blocco 1: Formazione docente, traiettoria professionale e senso di autoefficacia (1-9)

1. Quale corso di laurea ha frequentato e qual è il suo titolo universitario ufficiale? Qual è la sua formazione relativa a ELE?
2. Da quanto tempo lavora come docente di ELE? Da quanto tempo lavora in questo istituto? Ha lavorato in precedenza in un altro istituto educativo? Di che tipo?
3. Quanti alunni ha in carico? Quanti corsi? Ha alunni con DSA? Quanti?
4. Ha una formazione specifica relativa ai DSA?
5. Qual è il suo atteggiamento e quello dei suoi colleghi nei confronti della formazione sui DSA?
6. Quando è stata l'ultima formazione organizzata dal suo istituto sui DSA? È stata adeguata? Ha partecipato o partecipa abitualmente ai corsi di formazione sui DSA organizzati da altre istituzioni?
7. Ritieni che la formazione ricevuta finora sui DSA sia stata utile?
8. Si sente preparato/a a lavorare con alunni con DSA? Giustifichi la sua risposta.
9. Ritieni che lei o i docenti in generale abbiate bisogno di ulteriore formazione su questo tema? Perché?

Blocco 2: Aspettative e percezioni dei docenti sugli studenti con DSA (10-21)

10. Gli alunni con DSA partecipano normalmente durante le sue lezioni? Perché?
11. Sono integrati? Perché?
12. Fanno i compiti a casa? In generale, rispettano le richieste che lei fa?
13. Ritieni che il ritmo della lezione sia adeguato? Perché?
14. Manifestano difficoltà legate al materiale didattico utilizzato?
15. In quale aspetto della lingua manifestano più difficoltà? (competenza linguistica - grammatica, lessico, fonetica; competenza sociolinguistica - funzioni e registri linguistici; competenza socioculturale - aspetti socioculturali della lingua straniera; altro).
16. Secondo la sua esperienza, quali elementi ostacolano l'apprendimento degli alunni con DSA?
17. In quale tipologia di esercizi manifestano maggiori difficoltà?
18. Utilizzano misure compensative? Quali?
19. Si rispetta ciò che il Consiglio di Classe (C.d.C) ha stabilito nel Piano Didattico Personalizzato (PDP)? Crede nell'utilità del PDP? Perché?
20. Ritieni che si stia facendo tutto il possibile per facilitare l'apprendimento degli alunni con DSA? Si potrebbe migliorare? In che modo?
21. Generalmente, gli alunni con DSA non raggiungono gli stessi risultati degli alunni senza DSA. Concorda con questa affermazione? Perché? E se sì, potrebbe identificare la/le causa/e?

Blocco 3: Aspetti metodologici, risorse didattiche e metodi/criteri di valutazione (22-34)

22. Quali sono gli aspetti della lingua che lei considera più importanti e ai quali dedica più tempo? (aspetti linguistici, sociolinguistici, ecc.)
23. Quali metodologie e strategie utilizza e in quali momenti? (lezione frontale, *flipped classroom*, *peer-to-peer*, *gamification*, ecc.)
24. Come motiva gli studenti? Utilizza video, audio, immagini o altre risorse? In che misura?
25. Su una scala da 1 a 5, in che misura utilizza la lettura come strumento durante le sue lezioni o per i compiti assegnati?
26. Quali risorse didattiche utilizza? Utilizza le TIC? (Quali e in che misura su una scala da 1 a 5?)

27. Per programmare gli argomenti da trattare, ricorre principalmente al manuale in uso? Potrebbe quantificare su una scala da 1 a 5 l'uso del manuale?
28. Qual è la sua opinione sul manuale in uso e sulla sua accessibilità? Se nota un livello di accessibilità insufficiente, adatta il materiale per gli alunni con DSA? In che modo?
29. Applica in classe i principi del *Universal Design for Learning*, offrendo diverse forme di rappresentazione dei contenuti, di azione, di espressione e di coinvolgimento, affinché tutti gli alunni possano rispondere, dimostrare le proprie conoscenze e sentirsi inclusi?
30. Presenta all'inizio di ogni lezione i temi che verranno trattati e gli obiettivi che intende raggiungere? E alla fine della lezione, lascia del tempo per riassumere ciò che è stato trattato e/o risolvere eventuali dubbi?
31. Utilizza mappe concettuali/mentali o schemi durante le sue lezioni?
32. Cos'è per lei la valutazione? Quali strumenti utilizza per valutare? E cosa valuta?
33. Su una scala da 1 a 5, a quale aspetto della lingua attribuisce maggiore importanza nella valutazione? Cosa intende che i suoi studenti conoscano? Quali conoscenze e competenze ritiene più importanti? (competenza linguistica - grammatica, lessico, fonetica; competenza sociolinguistica - funzioni e registri linguistici; competenza socioculturale - aspetti socioculturali della lingua straniera).
34. Ha qualcosa da aggiungere o commentare?