



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea magistrale  
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

**Cómic y glotodidáctica:  
un enfoque en alumnos con  
Dificultades Específicas de  
Aprendizaje**

**Relatore**

Ch. Prof. Fabio Caon

**Correlatore**

Ch. Prof. Carlos Alberto Melero Rodríguez

**Laureanda**

Giulia Da Ros

Matricola 841314

**Anno Accademico**

2018 / 2019

Ad Andrea,  
per avermi supportato,  
ma soprattutto sopportato.

## INDICE

1	Introducción
4	<b>1. El cómic y la glotodidáctica</b>
4	1.1 ¿Qué es el cómic?
6	1.1.1 <i>El lenguaje del cómic</i>
13	1.2 Retrospectiva histórica del uso del cómic en la escuela
18	1.3 Potencialidades del cómic en la didáctica de LS y LE
27	1.4 Conclusiones
29	<b>2. La producción escrita</b>
29	2.1 El punto de partida: la competencia comunicativa
32	2.2 El texto y la competencia textual
32	2.2.1 <i>¿Qué es un texto?</i>
36	2.2.2 <i>Las propiedades del texto</i>
38	2.2.3 <i>La competencia textual</i>
39	2.3 La habilidad de escritura en lengua extranjera y su desarrollo
40	2.3.1 <i>El proceso de producción escrita</i>
44	2.3.2 <i>Los macro-procesos de escritura</i>
47	2.3.3 <i>Las estrategias de producción de un texto</i>
48	2.4 Los problemas del español LE para estudiantes italofonos
50	2.5 Conclusiones
53	<b>3. Disturbi Specifici dell'Apprendimento e Lingue Straniere</b>
53	3.1 I Bisogni Linguistici Specifici
56	3.1.1 <i>Teoria della neurodiversità</i>
60	3.2 I Disturbi Specifici dell'Apprendimento
67	3.3 I DSA e la produzione scritta in LS
69	3.3.1 <i>Difficoltà degli alunni con DSA nelle fasi di scrittura</i>
74	3.3.2 <i>La memoria</i>
81	3.3.3 <i>Ricadute sul piano emotivo</i>
86	3.4 Quale lingua straniera insegnare?
87	3.5 Conclusioni

91	<b>4. Potenzialità del fumetto nello sviluppo della produzione scritta in lingua straniera</b>
91	4.1 Fumetto e lingua straniera: un binomio promettente
94	4.2 Scrivere con il fumetto: implicazioni didattiche
96	4.2.1 <i>Dalla teoria alla pratica</i>
99	4.3 Conclusioni
100	<b>5. El español con los cómics: una propuesta didáctica</b>
100	5.1 Declaración de propósito
100	5.2 Preguntas de investigación
101	5.3 Método de investigación
101	5.4 Destinatarios de la investigación
102	5.4.1 <i>Consideraciones éticas</i>
102	5.5 Materiales
103	5.5.1 <i>Propuesta didáctica</i>
117	5.5.2 <i>Descripción de la propuesta didáctica</i>
119	5.5.3 <i>Cuestionario</i>
121	5.5.4 <i>Descripción del cuestionario</i>
122	5.6 Método de análisis
123	5.7 Resultados
123	5.7.1 <i>Pregunta 1: Sei maschio/femmina?</i>
123	5.7.2 <i>Pregunta 2: Ti è piaciuta l'attività?</i>
124	5.7.3 <i>Pregunta 3: Facendo questa attività che cosa hai imparato?</i>
125	5.7.4 <i>Pregunta 4: L'attività è stata comprensibile / interessante / divertente / motivante / utile?</i>
126	5.7.5 <i>Pregunta 5: Che cosa proponi per migliorare l'attività?</i>
127	5.7.6 <i>Pregunta 6: Rifaresti un'attività simile?</i>
127	5.7.7 <i>Pregunta 7: Perché?</i>
128	5.7.8 <i>Pregunta 8: Ti piacerebbe fare un'attività come questa anche in altre materie?</i>
128	5.7.9 <i>Pregunta 9: Scrivi una cosa che ti è piaciuta</i>
129	5.7.10 <i>Pregunta 10: Scrivi una cosa che non ti è piaciuta</i>
129	5.8 Conclusiones
130	Conclusioni
132	Bibliografía
140	Sitografía
141	Apéndice

## Abstract

L'obiettivo di questo studio è quello di esplorare il fumetto come strumento didattico nell'insegnamento delle lingue straniere, prestando particolare attenzione agli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA).

Dopo una breve panoramica per chiarire il significato del fumetto, identificarne le caratteristiche e il suo impiego nella didattica, l'elaborato inquadra la questione dei DSA e le sue implicazioni nell'educazione linguistica, mettendo in luce le potenzialità del fumetto nello sviluppo dell'abilità di scrittura, nell'ottica di una didattica inclusiva.

A seguito di questo inquadramento teorico, si presenta un'attività di didattizzazione del fumetto, proposta ad una classe di Scuola Secondaria di primo grado, che focalizza lo sviluppo della produzione scritta in lingua spagnola.

*El objetivo de este estudio es explorar el cómic como herramienta didáctica en el enseñamiento de las lenguas extranjeras, prestando especial atención a los alumnos con Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA).*

*Después de un breve resumen para aclarar el significado del cómic, identificar sus características y su empleo en la didáctica, el trabajo enmarca la cuestión de los DEA y sus implicaciones en la educación lingüística, destacando las potencialidades del cómic en el desarrollo de la habilidad de escritura, en la perspectiva de una didáctica inclusiva.*

*A raíz de este marco teórico, presentamos una actividad de didactización del cómic, propuesta a un grupo de estudiantes de la Escuela Secundaria de primer grado, que enfoca el desarrollo de la producción escrita en español.*

*The aim of this study is to explore comics as a teaching tool in foreign language teaching, paying special attention to students with Specific Learning Disability (SLD).*

*After a brief overview to clarify comic's meaning, to identify its characteristics and its use in teaching, the study frames the issue of SLD and its implications in language education, highlighting comic's potentials in developing writing ability, in a context of inclusive education.*

*As a result of this theoretical framework, a didactic activity based on comics, which focuses the development of writing production in Spanish, is presented. It was proposed to a Middle School class.*

## **Introducción**

Todavía no he entendido si por una malsana curiosidad o alguna otra razón que no puedo recordar, quería demostrar que el cómic puede considerarse una valida herramienta para la glotodidáctica.

La convicción de que los cómics pueden influir positivamente en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y, en particular, en el desarrollo de la habilidad de escritura, procede de mi experiencia personal.

A lo largo de toda mi carrera escolar, todos reiteraban el hecho de que para poder ser un buen escritor es necesario leer mucho. Y como nadie especificó *qué* leer, es decir cuál tenía que ser el objeto de esta intensa lectura, yo empecé a leer cómics.

Por supuesto, no presumo definirme una buena escritora, pero tampoco puedo decir que haya tenido dificultades en escribir o que haya experimentado alguna forma de hostilidad hacia la escritura; al contrario, siempre me encantó escribir.

Estoy convencida de que la palabra escrita es un poderoso instrumento de persuasión, así como una manera para luchar contra la soledad, contar de sí mismos y conocerse, como si fuese un instrumento catártico. Es precisamente por esta razón que, dentro de mi investigación, he querido dedicar un espacio a aquellos a quienes esta posibilidad es inaccesible a causa de un trastorno neuroevolutivo.

Es en esta dirección que se inscribe mi investigación, o sea hacia la demostración de las potencialidades didácticas del cómic en la educación lingüística, incluso en beneficio de alumnos con Dificultades Específicas de Aprendizaje, en particular abordando el desarrollo de la habilidad de producción escrita.

Nacido como un pasatiempo relegado al mundo infantil, con demasiada frecuencia condenado por los literatos, poco a poco el cómic ingresó en la práctica didáctica, aunque no por la puerta principal.

El perjuicio que lo acompañó durante casi un siglo todavía flota entre los que no parecen estar dispuestos a atribuirle la dignidad que merece, y que nunca se atreverían a reconocer su potencial.

Tras describir qué es el cómic, y analizar su lenguaje y sus propiedades en cuanto medio expresivo y de comunicación, se propone una retrospectiva histórica del empleo del cómic a nivel pedagógico que permita sentar las bases para luego entender las ventajas que puede ofrecer en ámbito glotodidáctico.

El capítulo 2 focaliza la atención en la producción escrita. A partir del concepto de competencia comunicativa, se intentó entender qué es un texto, y proporcionar una definición de competencia textual. Sucesivamente, se analizó la habilidad de escritura en lengua extranjera. Tras investigar las diferentes fases que subyacen al proceso de escritura y considerar las posibles estrategias para desarrollarlo y consolidarlo, en el capítulo 3, se analizan las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), enucleándolas de la más amplia categoría de *BiLS (Bisogni Linguistici Specifici)*, es decir necesidades lingüística específicas. Las dificultades que presentan los alumnos con DEA han sido examinadas específicamente en relación a la producción escrita en lengua extranjera, un proceso complejo para muchos alumnos, con o sin déficit. En este análisis, se focalizaron también los procesos mnemónicos (ocupándonos más detalladamente de la memoria de trabajo) y los efectos de las DEA en el plan emocional. A este respecto, focalizado la atención en tres aspectos: la motivación, la ansiedad lingüística y las atribuciones.

Asumiendo todo lo expuesto en los capítulos precedentes, el capítulo 4 se detiene en las ventajas ofrecidas por el cómic en el ámbito de la educación

lingüística, prestando especial atención a la producción escrita, y proponiendo una metodología didáctica inclusiva y al mismo tiempo accesible.

En el último capítulo se ha querido implementar de manera práctica todo lo expuesto hasta ahora, presentando una propuesta didáctica en la que se emplea el cómic para explicar el uso de los demostrativos en español, y sucesivamente desarrollar estrategias alternativas de comprensión y producción textual. La actividad didáctica ha sido proporcionada a un grupo de estudiantes de la Escuela Secundaria de primer grado, que luego han rellenado un cuestionario de satisfacción.



## El cómic y la glotodidáctica

---

En este capítulo se propone una retrospectiva histórica del empleo del cómic a nivel pedagógico que permita sentar las bases para luego entender las potencialidades de este medio en la didáctica de lenguas extranjeras.

Pero antes de profundizar las ventajas del cómic como instrumento de apoyo a la glotodidáctica, es necesario entender *qué es el cómic y de qué propiedades dispone* en cuanto medio expresivo y de comunicación.

---

### 1.1 ¿Qué es el cómic?

Hay un debate aún abierto sobre la identidad del cómic y muchos estudiosos están todavía involucrados en la búsqueda de una definición adecuada.

Para ofrecer un cuadro claro de la naturaleza de este medio, se empezará con las observaciones de Román Gubern, estudioso de cultura de la imagen y comunicación audiovisual. Luego se proseguirá con las definiciones de *cómic* comúnmente reconocidas como más exhaustivas, la de Will Eisner y la de Scott McCloud, considerados los expertos por excelencia en este ámbito.

Por su parte, Román Gubern describe el cómic como una «Estructura narrativa formada por la secuencia progresiva de pictogramas, en los cuales pueden integrarse elementos de escritura fonética» (Gubern, 1972:107).

El autor subraya también la relación de este medio expresivo con otros ámbitos culturales y artísticos

Por el carácter icónico-literario de su lenguaje, los comics aparecen relacionados de alguna manera con el teatro, la

novela, la pintura, la ilustración publicitaria, la fotografía, el cine, la televisión y los rasgos estilísticos del mundo objetual en que viven inmersos sus propios creadores (Gubern, 1972: 83).

Will Eisner, influyente historietista estadounidense, propuso el término 'Sequential Art' para definir el cómic, considerándolo «a means of creative expression, a distinct discipline, an art and literary form that deals with the arrangement of pictures or images and words to narrate a story or dramatize an idea» (Eisner, 1985: 5).

Así que, considerando la concepción de Eisner, el noveno arte<sup>1</sup> es una forma artística y literaria que tiene que ver con el arreglo de imágenes y palabras para narrar una historia.

Sin embargo, la definición propuesta por Scott McCloud, basada en la de Eisner, figura como la más emblemática y completa. De hecho, como destaca el autor, la expresión *arte secuencial* propuesta por Eisner, puede hacer referencia tanto al cómic como al mundo de la animación, y por lo tanto, hay que encontrar una definición menos ambigua. Por eso, a partir del concepto de «Sequential Art», McCloud sugiere una definición ampliada de cómic, esto es «Juxtaposed pictorial and other images in deliberate sequence, intended to convey information and/or to produce an aesthetic response in the viewer» (McCloud, 1994: 9).

En síntesis, tomando en consideración las ideas de los teóricos, podemos definir el cómic como una estructura narrativa secuenciada en la que elementos verbales e icónicos están relacionados entre sí. Un medio de comunicación y narración plenamente estructurado y codificado, capaz de evolucionar

---

<sup>1</sup> Expresión utilizada por primera vez por Morris (pseudónimo de Maurice de Bévère, diseñador de *Lucky Luke*) y Pierre Vankeer, autores de la rúbrica "Neuvieme Art. Musee de la bande dessinee" de la revista de historietas juvenil *Journal de Spirou*.

autónomamente, y aun así capaz de dialogar con los demás lenguajes de la industria editorial y entablar contactos con otros ámbitos culturales y artísticos.

### 1.1.1 *El lenguaje del cómic*

Leer un cómic es una experiencia única, no equiparable a ninguna otra forma de lectura. Se trata de un género literario capaz de vehicular historia e imágenes en una misma percepción visual (Bianchi, Farello 2000), un lenguaje híbrido que propone un tipo de lectura en el que el texto está acompañado por la imagen, y que se distingue profundamente de los libros, también de los libros ilustrados.

Con el fin de elaborar herramientas críticas y operativas, útiles para desarrollar recorridos didácticos destinados a la comprensión y/o a la producción, es necesario conocer de cerca el lenguaje del cómic y sus elementos constitutivos.

Asumiendo que se trata de un medio de comunicación, un instrumento para vehicular un mensaje, el cómic implica un proceso comunicativo, que incluye imprescindiblemente un emisor, un canal de transmisión y un destinatario, que en el caso específico, se traducen respectivamente en el creador del cómic, en el soporte impreso y en el lector.

La comunicación supone, además, el uso de códigos, es decir de sistemas de reglas convencionales, que pueden ser o no ser compartidas por emisor y destinatario. Dichos códigos concurren a dar forma al contexto social y cultural en el que se desarrolla la comunicación.

Por lo tanto, para leer un cómic es necesario conocer su lenguaje y sus reglas de lectura, no solo como conocimiento lingüístico de los códigos, sino que también como adquisición de conocimientos experienciales y contextuales.

El contexto, pues, es central. El destinatario ha de pertenecer al mismo contexto socio-cultural del emisor, bajo pena de comprometer el mensaje vehiculado, que corre el riesgo de ser entendido no correctamente y/o

plenamente. Gasparini (2008: 227) señala que «[...] il senso delle espressioni linguistiche dipende non solo dalle proprietà formali dell'enunciato, ma anche in maniera più rilevante dalle condizioni contestuali in cui queste vengono prodotte e recepite». En este sentido, el lector de cómics es un lector activo, como observan Tirocchi y Prattichizzo, que escriben: «Proprio perchè deve mettere a frutto tutte le sue conoscenze, il lettore del fumetto è più che mai un *lettore attivo*. Del resto nel fumetto non esiste alcun testo in cui non sia prevista l'inclusione del destinatario» (Tirocchi, Prattichizzo, 2007: 43).

Resulta evidente que, a diferencia de otras formas expresivas, en el cómic, el proceso comunicativo asume formas aún más articuladas, porque aparece como un espacio narrativo en el que convergen varios lenguajes, ante todo lo verbal y lo icónico, declinados según una sintáxis específica.

La presencia, en el cómic, de una heterogeneidad de lenguajes, hace que sea un ambiente estimulante y, al mismo tiempo, continuamente estimulado por elementos procedentes de otros contextos mediáticos, otros códigos, que sin embargo en este contexto adoptan características específicas. Con otras palabras, el cómic comparte inevitablemente algunas características con otros lenguajes, como el lenguaje textual, cinematográfico o musical, pero con finalidades comunicativas muy distintas. Sobre eso, Bianchi y Farello precisan que, en el cómic, es posible reconocer

[...] i *linguaggi di immagine*, che presiedono all'organizzazione sulla pagina di suggestioni e regole provenienti da specifiche aree espressive come l'illustrazione, la pittura e la fotografia, [...]; i *linguaggi di temporalità*, tipici della musica, della poesia e della letteratura, che si manifestano nella risoluzione di problemi di armonia, modulazione, ripetizione, polifonia e strutture testuali, e infine i *linguaggi di immagine e temporalità*, come il teatro e il cinema, che integrano le dimensioni spaziale e temporale (Bianchi, Farello, 2000: 19).

Antes de continuar, es útil detenernos brevemente en los elementos constitutivos del cómic – las iconas y el texto –, para luego analizar cómo interactúan entre ellos.

Con el término *icona* nos referimos a «any image used to represent a person, place, thing or idea» (McCloud, 1994: 27). La viñeta representa, pues, la icona principal del cómic, un espacio en el que figuran tanto las demás iconas como el texto. Por lo general las viñetas tienen una forma rectangular y se leen, según las convenciones de la lectoescritura, de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Al mismo tiempo, una o más viñetas pueden abarcar una entera *página*, o formar *tiras cómicas*. Explican Tirocchi y Prattichizzo que «Ogni pagina si definisce anche *tavola* ed è costituita da una o più *vignette*. [...] Le *strips*, invece sono considerate storie a sé già autoconclusive e prevedono un massimo di tre-quattro vignette successive (raramente cinque o una sola)» (Tirocchi, Prattichizzo, 2007: 55).

Los elementos preponderantes de la viñeta son: las ilustraciones, los bocadillos y las cartelas. Haciendo referencia a la esfera puramente iconográfica, a pesar de las ilustraciones de los personajes o del escenario, el lenguaje del cómic cuenta con particulares elementos para expresar sentimientos, emociones, estados de ánimo, e incluso el movimiento. Tales elementos son:

- los *signos de expresión*, es decir signos que «servono per attribuire più forza comunicativa a quello che succede all'interno della vignetta» (Tirocchi, Prattichizzo, 2007: 58). Los signos de expresión comprenden las *metáforas visuales* así como el *código gestual*. Las metáforas visuales expresan ideas, emociones, sentimientos y sensaciones con imágenes de carácter simbólico. Por ejemplo, un punto de interrogación expresa duda o falta de comprensión; un corazón indica que el personaje está enamorado, etc. (Fig. 1 y 2). Como evidencia Barbieri (2017: 80), «La loro origine metaforica è spesso evidente». El autor propone el ejemplo de la bombilla como símbolo

que sugiere una idea, y escribe: «Pensate alla lampadina che si accende sopra la testa di un personaggio a significare che ha avuto un'idea risolutiva: possiamo dire che ha visto la luce, nella situazione di incertezza (e quindi di oscurità) in cui si trovava» (Barbieri, 2017: 80).

El *código gestual*, por otro lado, comprende los gestos y las expresiones del rostro de los personajes, y también puede indicar sentimientos o estados de ánimo. Por ejemplo, las cejas fruncidas expresan enfado, las cejas altas expresan sorpresa, etc. (Fig. 3).

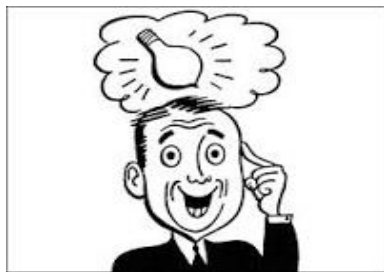


Figura 1



Figura 2

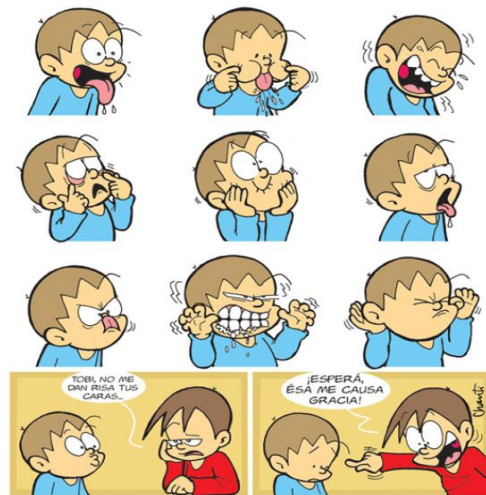


Figura 3

- los *signos de movimientos*, que Barbieri define como «*segni o espedienti grafici che rafforzano la percezione di un corpo la cui rappresentazione deve essere già di per sé dinamica*» (Barbieri, 2017: 80), de otras palabras, se trata de signos gráficos que se utilizan para dar la idea de movimiento y velocidad. Los signos de movimiento más utilizados, señala el autor,

«sono linee che seguono la figura in moto, come a esprimere una sorta di scia, o di residuo percettivo di un passato appena trascorso» (Barbieri, 2017: 80). En general, el movimiento se puede representar a través de pequeñas líneas o comillas (Fig. 4) o de una nubecita para aportar el significado de velocidad (Fig. 5).



Figura 4



Figura 5

El *bocadillo* es un espacio textual, generalmente redondeado o rectangular, que contiene las palabras o los pensamientos de un personaje. Barbieri señala que

Del balloon esistono varie forme normali. Di fatto, ogni testo a fumetti si sceglie la propria, quella che dovrà contenere la parola normale, espressa la maggior parte del tempo dai personaggi. Rispetto a questa normalità si definiscono le possibili variazioni. Il balloon dei pensieri è il più delle volte caratterizzato da una forma più nebulosa, mentre il collegamento con il personaggio cui appartiene non è una freccia unitaria, ma una serie di bollicine (Barbieri, 2017: 81).

Así que los bocadillos difieren, según reglas específicas, en función de su contorno (Fig. 6) y se leen, como las viñetas, de arriba hacia abajo, y de izquierda a derecha.



Figura 6

Con el término *cartela* se hace referencia a la parte de la historia contada por el narrador, que aparece en un recuadro rectangular en la parte superior de la viñeta. Barbieri considera las cartelas «un intercalare verbale a un racconto visivo, per ragioni sostanzialmente di concisione» y añade que «Vanno da brevi inserti di carattere orientativo (“Il giorno dopo”, “Intanto, a Londra”) a brevi narrazioni compiute, necessarie per comprendere gli eventi (ma graficamente molto meno ingombranti delle immagini)» (Barbieri, 2017: 21). Como subrayan Tirocchi y Prattichizzo

Essa può essere presente in misura variabile. In quelli comici, ad esempio, non ci sono quasi mai testi di accompagnamento alle vignette o didascalie narrative (per esempio nei fumetti di Charlie Brown). In altri fumetti, invece, le didascalie rivestono un ruolo centrale per il funzionamento della narrazione (per esempio nei fumetti dei supereroi americani) (Tirocchi, Prattichizzo, 2007: 57).



El contenido de los bocadillos y de las cartelas, pues, constituye la componente verbal de la historieta. La relación palabra-imagen puede ser de selección o de compensación, como evidencian Bianchi y Farello: « Di norma, parola e disegno concorrono a creare il racconto secondo un rapporto che, di volta in volta, può essere di selezione [...], o di compensazione» (Bianchi, Farello, 2000: 16).

En el primer caso, «le parole orientano il lettore sugli aspetti rilevanti della scena rappresentata», mientras que en el segundo «la parola dice ciò che non è rappresentato» (Bianchi, Farello 2000: 16).

Adicionalmente, hay casos en los que la componente verbal interactúa con el código gráfico: es el caso de las onomatopeyas, o sea expresiones verbales que reproducen sonidos o ruidos, y que muchas veces tienen su origen en verbos ingleses. Se pueden encontrar dentro o fuera de un bocadillo. Tirocchi y Prattichizzo (2007: 58) definen las onomatopeyas como « [...] segni figurativi che riproducono suoni reali», en las que, sugiere Barbieri (2017: 60), «la caratterizzazione grafica rende con molta immediatezza la qualità sonora». Además, Barbieri aclara que «Essa [la onomatopeya] non viene detta, dichiarata; bensì resa analogicamente, con un'immediatezza decisamente maggiore» (Barbieri, 2017: 59-60).

Sin embargo, la amplia gama de elementos icónicos a su alcance, destaca el hecho de que, en el cómic, las palabras no están ilustradas por los dibujos, por un lado porque una viñeta sin palabras es autosuficiente, y por el otro, porque, por el contrario, el dibujo es indispensable para representar la acción.

Según McCloud (1994), pues, las palabras pueden sí acompañar a las imágenes, pero su presencia no es definitoria del cómic en cuanto tal. La esencia del cómic reside en la *closure*, un mecanismo "inducido" por el espacio blanco o la línea que separa cada viñeta de las demás. Se trata de una operación cognitiva que el cómic comparte con la cinematografía, lo que McCloud define un «[...]

phenomenon of observing the parts but perceiving the whole» (McCloud, 1994: 63). El autor explica que «Comics panel fracture both time and space offering a jagged staccato rhythm of connected moments» y que la operación de *closure* «allows us to connect these moments and mentally construct a continuous, unified reality» (McCloud, 1994: 67). Con otras palabras, podemos definir la *closure* como la capacidad del lector de atribuir un significado a lo que está leyendo, completando mentalmente lo que es incompleto, a partir de sus experiencias y de los conocimientos previos.

Por lo tanto, la especificidad del lenguaje del cómic no reside en los aspectos técnicos (las viñeta y el texto), sino que «nel rapporto che i vari aspetti del linguaggio intrattengono tra loro e nel modo in cui questo insieme di caratteristiche costituisce la specifica comunicazione di quel linguaggio» (Barbieri, 1991: 7).

## **1.2 Retrospectiva histórica del uso del cómic en la escuela**

Alrededor de la mitad del siglo XIX, en Italia, el cómic figuraba como una de las prácticas juveniles consideradas completamente fuera de los cánones culturales impuestos por el sistema educativo. En cuanto medio de comunicación, se consideraba, en líneas generales, un producto de escaso valor, para iletrados, un peligro para los niños y los adolescentes, implícitamente acreditados como los únicos destinatarios.

A finales de los años cincuenta, el cómic se hizo síntoma de la nueva atención a las formas de cultura popular. De todas formas, este interés no estaba reflejado en el discurso pedagógico, que, en una ideal correspondencia con las leyes de censura propuestas, todavía dominaba la escena.

Habría que esperar hasta los años sesenta para que se llegase a una definitiva aceptación del cómic, que vaya más allá de la dicotomía bueno-malo y se

interrogue sobre sus potencialidades. Un enérgico punto de inflexión se alcanzó en particular con el influyente ensayo de Antonio Abbà y Francesco Rossi (1962), «I fumetti: indagine comparativa sulle letture dei ragazzi», que consiguió relativizar – por lo menos en parte - los temores con respecto a la presencia de temas cuestionables y/o socialmente perjudiciales.

Gradualmente, en la escuela, se empezó a hablar cada vez con menos pudor del cómic, gracias al trabajo de divulgación de numerosos críticos y estudiosos como Carlo Della Corte, Umberto Eco, Roberto Giammanco, y muchos otros.

Cuando en 1964 Umberto Eco publicó *Apocalittici e integrati: Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa* y legitimó el cómic atribuyéndole por primera vez la dignidad de un objeto estético, los periódicos de aquella época traían títulos como “Mandrake entra all’università” (*ABC*), “Anche i fumetti hanno il sangue blu” (*Oggi*), “I fumetti entrano all’università come impegnativa materia di studio” (*La Gazzetta del Popolo*); sin mencionar la mordaz reseña de Pietro Citati (*Il giorno*, 14/10/1964), intitulada “La Pavone e Superman a braccetto di Kant”, donde lo que más impresionaba al crítico era propiamente el hecho de que se estudiaran los cómics, a pesar de que en la economía del libro estos ocupaban una porción limitada.

Por lo tanto, en estos años, se asiste a un proceso de gradual sobrepase del prejuicio sobre el cómic entendido como producto para iletrados – prejuicio que circula incluso hoy, en menor medida -, pero, en cambio, empezó a ser percibido como un vacío entretenimiento, o lo que es peor, un vehículo de neo-alfabetización.

En estas circunstancias, sin embargo, el cómic se abrió camino en la escuela. Eran los años setenta, década consagrada a la experimentación y a la búsqueda de las novedades didácticas. Pellitteri escribe:

[...] dagli anni Settanta, [...] vari insegnanti cominciarono a proporre a editori e presidi di poter introdurre a scuola lo studio o almeno la lettura del fumetto, in un periodo in cui sui manuali di lettere cominciavano ad affacciarsi per la prima volta alcune pagine a esso dedicate: rudimenti del suo linguaggio, cenni storici, personaggi e autori noti. (Pellitteri, 2008: 91-92)

Una tendencia que se consolidó en los ochenta.

No es por casualidad, en este sentido, que los primeros enfoques del análisis del cómic en Italia, fueron prerrogativa de los pedagogos, pues la mayoría de los divulgadores del cómic de aquellos años estaba compuesta por enseñantes, recercadores y docentes universitarios de ámbito psicológico o pedagógico. Del mismo modo, no es un caso que las primeras iniciativas de enfrentamiento sobre este tema en forma de congresos se promovieron por el Instituto de Pedagogía de la Universidad La Sapienza de Roma, junto a otras entidades.

Como ya se mencionó, la incorporación de historietas en los libros de texto era una práctica frecuente en la década de los ochenta, tanto en Italia como en otros países europeos, hecho conectado con la connotación *mainstream* alcanzada por el cómic en estos años.

El desvanecimiento de su popularidad, en la década siguiente, arrastró consigo la desaparición de su utilización como herramienta didáctica, como corrobora Manuel Barrero en su intervención en las *Jornadas sobre Narración Gráfica*, recordando que «Los libros de texto que antes incorporaban historietas completas o bien largas secuencias para impartir una parte de asignatura (o para facilitar la comprensión de una lectura) ya no abundan tanto como durante la década de 1980» (Barrero, 2002: 2).

Por tanto, el cómic en el mundo de la enseñanza, como lenguaje dirigido a los jóvenes, capaz de contribuir a una alineación de la escuela con la época vigente, no parece que haya funcionado. Al menos no todavía. Y no de manera

sistemática. Pellitteri precisa que «ancor oggi, queste brevi sezioni vengono basate su un nozionismo che si concentra su aspetti linguistici quali onomatopee o la successione delle vignette» (Pellitteri, 2008: 92), en lugar de una contextualización histórico-social y artística del cómic como medio expresivo.

El hecho de que el binomio cómic-enseñanza sea tan problemático y poco homogéneo, lleva consigo la convicción generalizada que no merezca ser perseguido, por lo menos no en las formas y con la discontinuidad empleadas hasta ahora con buenas intenciones y escasos resultados.

La cuestión de la introducción del cómic en la escuela, por lo tanto, no era sobre su introducción en la enseñanza *tout court*, sino sobre las modalidades en que esta operación se había que llevar a cabo.

En el paso del siglo XIX al siglo XX, Pellitteri recuerda que el cómic se vio cada vez en mayor medida

[...] protagonista di lodevoli iniziative laboratoriali promosse da biblioteche, dirigenze scolastiche, sovrintendenze, perfino dal Ministero della Pubblica Istruzione, impegnati nel tentativo di promuovere o segnalare fra bambini e ragazzi la lettura anche di fumetti, oltre che della narrativa non disegnata (Pellitteri, 2008: 93).

En estas iniciativas participaban profesionales que garantizaban a estas experiencias educativas distintos matices, de las más teóricas y discursivas a las más prácticas, según los objetivos formativos específicos de los docentes y la edad de los alumnos afectados.

Sin embargo, el nuevo milenio trajo consigo la implantación de nuevos medios de comunicación, hijos de la revolución tecnológica de finales del siglo XIX. Medios de comunicación como el ordenador, las películas en DVD, el móvil, el internet, que en alguna medida reemplazaron la prensa y la radio.

Cuantas más tecnologías y lenguajes mediáticos se disponen, tanto más el tiempo a disposición de las personas para aprovecharlos suele distribuirse entre dichos media. Durante la primera década del siglo XXI, subraya Pellitteri, esto «ha contribuito a un calo generalizzato del tempo dedicato alla lettura, che riguardasse libri o fumetti, a favore di altre attività» (Pellitteri, 2008: 94). El mismo Will Eisner afirma que

Reading in a purely textual sense was mugged in its way to the twenty-first century by the electronic and digital media, which influenced and changed how we read. Printed text lost its monopoly to another communication technology, film (Eisner, 2008: 10).

Sin duda, otra causa imputable a este cambio ha sido la reducción del nivel mínimo de preparación solicitado por la escuela, en combinación con una inadecuada gestión de las políticas educativas.

A partir de finales de los ochenta hasta el día de hoy, la transformación de la sociedad no se ha reflejado a la par en la escuela. La consecuencia ha sido una difusa fragilidad pedagógica, la falta de un acercamiento didáctico tanto en el ámbito de las metodologías cuanto a nivel de personal más actualizado e informado sobre los nuevos lenguajes de la comunicación.

Así, el cómic, de medio de comunicación coprotagonista de la industria editorial, en los últimos veinte años, se ha convertido en una forma de entretenimiento periférica, obsoleta,

scalzata [...] da altri prodotti di più facile fruizione cognitiva, stanti non solo l'evoluzione tecno-linguistica dei media e il diverso approccio ai vari codici da parte dei ragazzi ma anche, come segnalato, il livellamento verso il basso delle competenze inerenti alla lettura, sfavorita da minori pretese didattiche (Pellitteri, 2008: 95).

En las esporádicas iniciativas que vieron el cómic como herramienta escolástica, este último se utilizó como recurso para promover, entre los jóvenes, la lectura en la L1, o como mucho para desarrollar la habilidad de lectura a través de materiales en los que las imágenes sirven de apoyo a las palabras. Otro uso que tuvo mucho éxito en las últimas décadas fue la organización, por parte de las escuelas, de talleres centrados en la creación de una historieta.

En los últimos años, numerosos estudios (Ujiie, Krashen, 1996; Krashen, 2004; Liu, 2004; Perilli, 2007; Rovito, 2010; Maugeri, 2016; Sciuti Russi, 2017) han corroborado el cómic como instrumento de apoyo al aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras. Los fines son variable, de la promoción de los aspectos interculturales al desarrollo y refuerzo de las varias habilidades lingüísticas, como por ejemplo la comprensión o la producción del texto. Dichas investigaciones abordaban alumnos de todas las edades, - niños, adolescentes e incluso adultos -, y diferentes niveles lingüísticos, acabando con la falacia de que los cómics son solo un interés juvenil o un instrumento adaptado a un público infantil. De hecho, como cualquiera técnica didáctica es utilizable en varios niveles, así los materiales o los instrumentos de que se dispone, se pueden manipular para satisfacer las demandas educativas coherentes con los objetivos formativos esperados, y adecuados al nivel y a la edad de los estudiantes.

En los apartados siguientes se profundizará este aspecto, analizando las potencialidades del cómic en la didáctica de las lenguas segundas y extranjeras.

### **1.3 Potencialidades del cómic en la didáctica de LS y LE.**

No se puede afirmar que el cómic haya seguido un camino fácil antes de ser aceptado y reconocido por su valor estético, artístico y literario, así como didáctico.

Conforme a lo explicado en el apartado anterior, desde el principio ha sido víctima de un prejuicio que lo relegó al margen de la literatura. Recordamos, por ejemplo, la condena del cómic del psiquiatra neoyorkino Fredric Wertham, que en 1954 publicó un ensayo titulado *Seduction of the Innocent*, en el que pintaba el cómic como una forma literaria inferior, antieducativo y pernicioso, así como una de las principales causas de delincuencia juvenil. Junto a difundir cierto alarmismo entre los padres, la publicación de Wertham llevó el Congreso de Estados Unidos a abrir una investigación sobre la industria del cómic, que causó un total ostracismo en su contra.

Hubo que esperar varios años y la intervención de numerosos teóricos y partidarios del cómic, para proceder a su reevaluación.

Solamente en las últimas décadas, pues, empezó a propagarse, en el mundo de la educación, un creciente interés hacia esta forma expresiva, sobre todo por parte de docentes de lengua extranjera. Sin embargo, Pellitteri, en el prólogo a Marrone (2009) señala que «Oggi il fumetto è ancora, in molti settori dell'università e in certo mondo educativo, uno di quegli argomenti che spesso suscitano indifferenza o ilarità» (Marrone, 2009: VII).

A pesar de esto, hay una creciente literatura sobre el empleo del cómic en la educación en general, y en el aprendizaje/enseñamiento de lenguas segundas y extranjeras en particular. Liu Jin (2004), por ejemplo, condujo un estudio sobre la comprensión textual de estudiantes adultos de inglés L2, sugiriendo que cualquier elemento visual, sea una historieta o unas imágenes, pueda ayudar al lector en procesar el *input* lingüístico y recuperar la información necesaria para el *output*. No obstante, los resultados muestran que

[...] the effects of comic strips on L2 learners' reading comprehension are constrained by a number of factors, such as the students' comprehension level of the written text, their individual strategies for processing the text, and



the way their reading comprehension is measured (e.g., multiple choice vs. recall protocols) (Liu, 2004: 238).

El autor aclara también que

Although striving to maximize comprehension by choosing visuals that are compatible with the text, they should also consider the readers' language proficiency levels. L2 reading teachers should use pictures and visual aids with caution, regardless of learners' ages or stage of language development, because overloading them with images might not challenge them cognitively (Liu, 2004: 239).

Según Steven Krashen (2004), la lectura de historietas tiene como consecuencia estudiantes más involucrados y motivados, así como el incremento del vocabulario. El autor explica que «An exclusive diet of comic books will probably develop adequate but not advanced levels of competence in language and literary development» (Krashen, 2004: 102), aclarando que los comics pueden suportar cierto tipo de aprendizaje, pero no sostenerlo por completo.

Cabe subrayar que la lectura de un cómic interesa diferentes procesos cognitivos, que van más allá de la decodificación del texto escrito, siendo el cómic un producto híbrido. Como se explicó anteriormente, el pasaje de una viñeta a la otra ocurre con un corte, que pero no es deficitario para la continuidad de la historia. Esa continuidad está garantizada por la operación cognitiva de *closure*. Eisner subraya que

The reader is thus to exercise both visual and verbal skills. The regimens of art (e.g. perspective, symmetry, brush stroke) and the regimens of literature (e.g. grammar, plot, syntax) become superimposed upon each other. The reading of the comic book is an act of both aesthetic perception and intellectual pursuit (Eisner, 1985: 8).

Precisamente esta característica hace del cómic un instrumento particularmente interesante desde una perspectiva psicopedagógica. De hecho, la cooperación de códigos diferentes permite no subordinar a la competencia alfabética la posibilidad de fruir y de producir significados.

Además, numerosos estudios e investigaciones han introducidos técnicas para utilizar la historieta en la clase de lengua.

Perilli (2007) realizó un estudio sobre el uso del cómic en el enseñamiento del francés LE, en el que propone pistas para desarrollar la didáctica de la lengua, centrándose en la adquisición lexical y en la dimensión pragmática de la lengua, y subrayando su valor en cuanto material auténtico. Evidencia, pues, que

[...] le changement radical des principes relevant de la didactique des langues et l'affirmation progressive des documents authentiques dans le processus d'apprentissage verbal ont fait de la bande dessinée un nouvel outil d'enseignement, capable de conjuguer en même temps l'aspect culturel et linguistique (Perilli, 2007 : 183).

Siguiendo con la valoración del cómic por ser expresión de lengua auténtica, Rovito (2010) destaca su potencialidad a nivel motivacional. Delinea un recorrido dirigido a una clase tipo de nivel A2 de francés LE, utilizando una historieta de Astérix y Obélix, donde

Gli obiettivi pedagogici mirano ad arricchire il lessico degli studenti, a migliorarne le competenze scritte e orali, a facilitare la manipolazione delle strutture grammaticali e degli atti di parola in situazioni autentiche e, infine, a conoscere gli aspetti socioculturali francesi. Gli obiettivi culturali [...] sono, invece, quelli di far allargare le conoscenze degli studenti facendogli conoscere la struttura di un BD e la storia dell'antica Gallia (Rovito, 2010: 202).

La autora explica que

La finalità di un simile intervento didattico sarà quella di fare in modo che la prospettiva azionale abbia un ruolo predominante nell'ambito della scelta delle attività da privilegiare. Infatti, al fine di realizzare una pratica didattica più stimolante, è necessario proporre delle attività dinamiche, con dei testi brevi e soprattutto, è necessario che esse siano facili da comprendere e rapide da realizzarsi (Rovito, 2010: 16).

Por su parte, Maugeri (2016) propone trayectorias educativas para desarrollar la competencia comunicativa intercultural, valorando el cómic como un medio que, por su ser una combinación de código verbal y visual, permite articular una más profunda análisis lingüística y extralingüística. El autor observa que: «Peculiarità del fumetto è che presenta diversi livelli di comprensione, offrendo simultaneamente numerosi spunti grazie alla ricchezza degli elementi linguistici, extralinguistici e socioculturali» (Maugeri, 2016: 28).

En un estudio más reciente, inscrito en el contexto de la didáctica de italiano LE con aprendientes adultos franceses, Sciuti Russi (2017) propone la creación de una novela gráfica de grupo, para promover la producción oral, las habilidades socio-relacionales y la competencia pragmática. Observa que esta técnica participativa contribuye a producir interacción y colaboración entre los estudiantes, y que «l'insieme dell'attività sia risultato un po' lungo e, seppur motivante, cognitivamente impegnativo, privo di attività formaliste di loro consuetudine» (Sciuti Russi, 2017: 280-281). La autora añade también que

È interessante notare, pertanto, come la metodologia proposta, per quanto a tratti difficoltosa, abbia creato una nuova sensibilità negli studenti e li abbia messi di fronte alla consapevolezza dell'esistenza attuale di più binomi didattici: approcci tradizionali vs approcci moderni,

riflessione sulla lingua vs frontalità grammaticale (Sciuti Russi, 2017: 281).

Por lo tanto, las oportunidades que un cómic ofrece a nivel psicopedagógico y de educación lingüística son más amplias de lo que se puede suponer a primera vista/de un vistazo. Marrone (2009) observa además que el uso del cómic en estos términos

[...] entra in un progetto educativo, di cui la scuola non può evitare di farsi carico, che è quello di utilizzare tutti i linguaggi verbali e non verbali, se non si vuole correre il rischio di far nascere una nuova forma di analfabetismo multimediale. (Marrone, 2009: 73)

Así pues, las características principales que justifican y reclaman la presencia del cómic dentro del panorama educativo consisten en ser un material auténtico, motivador y lúdico.

Es notorio que, en el ámbito de la didáctica lingüística, una de las exigencias principales queda la de trabajar con materiales auténticos, que presenten al estudiante la lengua en su naturalidad e inmediatez. Muchos textos didácticos siguen apareciendo artificiales, destinados a simplificar la lengua. En este sentido, la asociación de un cómic al manual de lengua, permite una profunda inmersión en la cultura y en la realidad lingüística afectadas. Por lo que se refiere a la lengua, Perilli aclara que «contrariamente a quello che si potrebbe pensare, è la varietà standard quella che domina i dialoghi dei personaggi dei fumetti» (Perilli, 2007: 189), sin por ello desnudar la lengua de su autenticidad y actualidad, o de quitarle su carácter oral en los diálogos de los personajes. La lengua de las historietas se declina, precisamente, en varias formas, del dialogo – discurso directo – en los bocadillos, a la narración – discurso indirecto – en las cartelas. Además, es una lengua rica, que abarca registros y campos semánticos

muy varios. Esta característica valora su uso en el aprendizaje del léxico, que de esta manera no se traduce en la mera memorización de listas de palabras o expresiones, sino que en la posibilidad de aprender el léxico en el contexto.

Con respecto al ámbito cultural,

[...] un percorso didattico che tenda ad avvicinare gli studenti verso realtà culturali che sono loro estranee e “straniere” dovrebbe partire dall’utilizzo di strumenti che appartengano alla categoria del già noto. Un simile punto di partenza reduce in tal modo la percentuale di fallimento del percorso, contenendo la percezione di straniamento che l’ingresso in un nuovo spazio culturale spesso genera (Rovito, 2010: 201).

Esto hace del cómic un instrumento fuertemente atractivo, decisivo en el favorecimiento de los procesos motivacionales que constituyen la base del aprendizaje. Como destaca Rovito, «[...] gli studenti tendono a scoraggiarsi di fronte a lunghi testi scritti e a prove che richiedono molto tempo, poiché considerate noiose» (Rovito, 2010: 203). La comprensión de un texto es claramente facilitada por la presencia de material iconográfico en apoyo al contenido verbal. Por esta razón, un proceso de aprendizaje que considera la asociación de imágenes y breves textos resulta menos agotador.

En este sentido, las ventajas se extienden a todo ámbito educativo, a partir de la lectura y la comprensión textual, a la adquisición de léxico, estructuras gramaticales y competencia intercultural, hasta la dimensión productiva oral o escrita. En particular, varios autores, (Bianchi, Farello, 2000; Maugeri, 2016) evidencian que trabajar con el cómic implica la activación de variables cognitivas que abarcan la *recuperación de los conocimientos previos* del alumno (que afecta a la memoria), la *elaboración de la información* y la *metacognición*, entendida como el conocimiento y la conciencia de los procesos cognitivos. Durante las fases de comprensión o producción de un texto, la metacognición presupone que el

alumno adopte una actitud activa frente al texto y que sea consciente de los fines para los que lee o escribe, de las reglas de construcción del texto y de la utilidad de emplear estrategias de comprensión y producción. Los autores observan que, a nivel cognitivo, intervienen también factores como la *flexibilidad* (procedente de la capacidad de asumir varios puntos de vista) y la *originalidad* (que consiste en crear nuevas representaciones mentales y gráficas que rehúye de lo obvio).

El empleo del cómic en el aula conlleva efectos positivos no solo a nivel cognitivo (Bianchi, Farello 2000; Tirocchi, Prattichizzo, 2007; Maugeri, 2016) sino que también a nivel emocional, que se refieren a la *motivación* (de que se habló antes), y a la *curiosidad* y la *imaginación*, entendidos como procesos que exploran y construyen ideas y situaciones. Por lo que se refiere a la curiosidad, Maugeri indica que «il fumetto è un mezzo espressivo che crea aspettativa e desiderio di indagare maggiormente i personaggi e la storia; inoltre esso si configura come attività ludica con valore educativo» (Maugeri, 2016: 32). En cuanto a la imaginación, descrita por Bianchi y Farello como «potere di costruire immagini mentali, di sognare cose mai avvenute, di sentire intuitivamente, di andare oltre i limiti sensoriali» (Bianchi, Farello, 2000: 21), Maugeri observa que «il fumetto è capace di colpire la fantasia poiché costruisce una realtà con percezioni e sensazioni diverse e inaspettate» (Maugeri, 2016: 32).

Otro elemento emocional individuado por Maugeri es el del *problem solving*, que según el autor «si realizza quando si chiedono agli studenti alternative alla storia, aggiunte di nuove spiegazioni o dibattiti per la difesa delle proprie opinioni su storia e personaggi per convincere gli altri del proprio punto di vista» (Maugeri, 2016: 32). Torresan (2016) observa que

Junto al conflicto comunicativo, la presión comunicativa pone al estudiante en condiciones de deber tener que decir algo sin haber la posibilidad de planificar su discurso. Ambos, estimulan el ejercitar la fluidez y, en términos más

generales, la autonomía, obligando al hablante a confrontarse con situaciones de impredecibilidad, de urgencia y de espontaneidad que caracterizan las situaciones comunicativas reales entre nativos (Torresan, 2016: 86).

Cabe señalar que, hoy en día, una reflexión didáctica sobre el cómic no puede prescindir de la influencia de las nuevas tecnologías. Se pueden encontrar los denominados *e-cómics* o *webcómics*. Los primeros se refieren a historietas realizadas en papel y luego digitalizadas para ser leídas en un soporte multimedia, mientras que los segundos son historietas generalmente publicadas únicamente en la red. En ambos casos, se trata de cómics tradicionales cuyas páginas se pueden hojear virtualmente. Lo que cambia es tan solo el soporte.

Otra perspectiva de combinación entre cómic y nuevas tecnologías son los *cómics interactivos*, que ofrecen al lector la posibilidad de influir, a través de sus decisiones, en la prosecución de la historia.

El internet ofrece también interfaces para crear historietas en formato digital, como explica Eastment: «You simply select a character, give it an appropriate emotion, and add in a talk balloon or a thought balloon. You can change the size of your character, alter background characters, change the number of panels in each strip [...]» (Eastment, 2009: 437).

Concluyendo, el cómic es un medio económico y maleable: es fácil de encontrar, de copiar o fotocopiar, se puede recortar y remontar. Es lúdico, motivador y cercano a los estudiantes. Precisamente por su versatilidad, se puede utilizar en cualquiera contexto y nivel escolástico. Por supuesto esto presupone un profundo conocimiento del medio, un conocimiento de tipo analítico, que permita identificar y seleccionar, entre las varias historietas, los materiales más adecuados.

## 1.4 Conclusiones

En este primer capítulo se intentó, en primer lugar, dar una definición de *cómic*, tomando en consideración las opiniones de los principales expertos en la materia, como Róman Gubern, Will Eisner y Scott McCloud. Se llegó a la conclusión de que el cómic es un medio de comunicación y de narración autónomo, que vehicula mensajes a través de un lenguaje propio, resultado de la interacción de códigos diferentes, procedentes de varios ámbitos culturales y artísticos.

Analizando de cerca este lenguaje, se destacan ante todo los dos códigos principales que van a caracterizar el cómic: el código verbal y lo icónico. Por tanto nos hemos detenidos brevemente en el análisis de los elementos constitutivos del cómic, a partir de los elementos iconográficos – la viñeta, las ilustraciones, los signos de expresión y de movimiento – para llegar a la componente verbal contenida en los bocadillos y en las cartelas, que, sin embargo, no siempre es indispensable para la comprensión del mensaje vehiculado por las imágenes. De hecho, aunque la presencia de breves textos narrativos o diálogos y la identidad del contexto socio-cultural de emisor y destinatario puedan facilitar la fruición del cómic, el éxito del proceso comunicativo está garantizado por la *closure*, una operación cognitiva que permite la atribución de significados y el completamiento a nivel mental de los cortes entre las varias secuencias yuxtapuestas. Dicha operación, puesta en práctica por el lector, está basada en sus conocimientos previos y nos deja afirmar que el lector de cómics es un lector activo, porque en disfrutar el texto tiene que aprovechar todos sus conocimientos.

Sucesivamente se delineó una retrospectiva histórica sobre el uso del cómic en la didáctica italiana, y analizando su evolución, a partir de la segunda mitad del siglo XIX hasta el día de hoy, de medio desprestigiado, considerado



antieducativo y prerrogativa de los jóvenes, a forma comunicativa con valor artístico y literario.

Tras delinear el cómic desde el punto de vista formal y del desarrollo socio-histórico, se analizaron sus potencialidades a nivel didáctico, en particular por lo que se refiere al aprendizaje/enseñamiento de LS y LE. La reevaluación del cómic, pues, ha afectado también la glotodidáctica, de manera, por lo menos, positiva y ventajosa, como comprueban los estudios llevados a cabo por varios autores (Bianchi, Farello, 2000; Liu, 2004; Krashen, 2004; Perilli, 2007; Tirocchi, Prattichizzo, 2007; Marrone, 2009; Rovito, 2010; Maugeri, 2016; Sciuti Russi, 2017).

Según estos autores, de hecho, el cómic desempeña con éxito el papel de herramienta de apoyo a la didáctica de las lenguas, a partir del enriquecimiento del léxico y del refuerzo de las estructuras gramaticales, hasta el mejoramiento de las competencias orales y escritas, de lectura, comprensión y producción textual, y el desarrollo de la competencia intercultural. Por lo tanto, los puntos fuertes del cómic se pueden sintetizar en su ser un material auténtico, que resulta familiar a los estudiantes, lúdico y motivador, que permite afrontar cualquiera aspecto de la lengua, con estudiantes de cualquier nivel escolástico o lingüístico y a cualquiera edad.

## La producción escrita

---

Antes de centrar la atención en las potencialidades didácticas que el cómic puede ofrecer para desarrollar la producción de un texto, se verá en este capítulo lo que entendemos por *competencia textual*, qué es un texto y cuáles son sus propiedades. Sucesivamente, analizaremos la habilidad de escritura, focalizando los procesos de producción escrita.

---

### 2.1 El punto de partida: la competencia comunicativa

El *texto* debe entenderse desde dos perspectivas diferentes, una estrictamente comunicativa y otra centrada en la educación. Con respecto a la primera, un texto es esencialmente un acto comunicativo, una acción con un fin. Desde una perspectiva educativa, en cambio, el texto representa un producto lingüístico, resultado de un proceso de producción que se refiere a una serie de competencias.

Combinando estos conceptos, el texto aparece como la transposición práctica en el mundo real de las competencias presentes en nuestra mente, a través del dominio de la habilidad de escritura.

Basándose en el supuesto de que le lengua es acción, y que esta acción está encerrada en el acto comunicativo, para producir un texto en una determinada lengua, es necesario poseer una competencia comunicativa en dicha lengua, que implica: *sapere la lingua* (considerando las competencias lingüística, extralingüística, socio-pragmática e (inter)cultural), *saper fare lingua*, es decir dominar las varias habilidades lingüísticas, y *saper fare con la lingua*, en otras palabras la capacidad de utilizar la lengua para comunicar, es decir para

alcanzar/satisfacer unos fines dentro de diferentes eventos comunicativos (cfr. Balboni 2012: 26-27).

El concepto de competencia comunicativa fue elaborado por el antropólogo y sociolingüista estadounidense Dell Hymes en 1972, en respuesta a la inadecuada noción de competencia lingüística ofrecida por Chomsky en 1965. Balboni (2012) explica que Dell Hymes

riprende la nozione chomskiana di “competenza”, un sistema di regole in numero finito che permette di generare un numero infinito di enunciati, ma rivela che la competenza *linguistica* non garantisce la capacità *comunicativa*, che richiede anche componenti extralinguistiche e socioculturali (Balboni, 2012: 26).

Gracias a su teoría, que hacía hincapié en la naturaleza social y pragmática de la lengua, Hymes aclaró el hecho de que la competencia lingüística es solamente una parte de una competencia más amplia, precisamente, la competencia comunicativa. Como observa Hymes,

[...] a normal child acquires knowledge of sentences not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others (Hymes, 1972: 277).

A partir de los años siguientes, fueron realizados varios análisis y modelos sobre su teoría, como el modelo de competencia comunicativa desarrollado por Balboni - presentado en su forma definitiva en (Balboni, 2014: 86) – que proponemos a continuación con un esquema (Fig. 7).

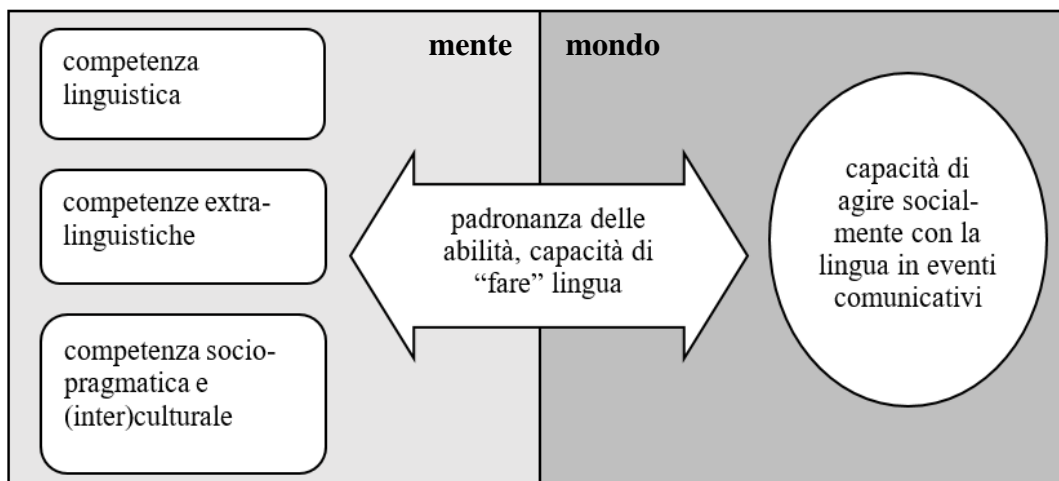


Figura 7 – Modelo de competencia comunicativa de Balboni (2014:86)

El esquema describe de manera estructural el hecho de que la competencia comunicativa es una realidad mental que, a través del dominio de las habilidades lingüísticas, se concreta en el mundo real, dentro de eventos comunicativos. La competencia comunicativa se compone de tres núcleos de competencias:

- la *competencia lingüística*, o sea el conjunto de gramáticas (fonológica, morfológica, sintáctica, semántica y textual) que regulan la lengua;
- la *competencia extra-lingüística*, que hace referencia al conocimiento de los lenguajes no verbales (quinésica, proxémica, objetémica y vestémica);
- las *competencias socio-pragmática e (inter)cultural*, llamadas también competencias contextuales, porque se refieren a la capacidad de utilizar correctamente la lengua en los varios contextos socio-lingüísticos e (inter)culturales. Balboni evidencia que «i testi orali e scritti prodotti attraverso il meccanismo di padronanza contribuiscono a eventi comunicativi, governati da regole sociali, pragmatiche, culturali [...]: è il *saper fare con la lingua*» (Balboni, 2012: 27).

Dicho con otras palabras, no solo es indispensable conocer la lengua extranjera y ser capaces de producirla o recibirla, sino que también - y sobretodo – saberla

utilizar para actuar socialmente, para comunicar de manera eficaz. Producir un texto (oral o escrito) significa comunicar y para conseguir que la comunicación alcance los fines previstos, es esencial que el mismo texto sea eficaz.

Por lo tanto, no hay que concentrarse en el texto concebido como producto final, sino en el proceso que subyace a ese producto, que depende de la habilidad de escritura y de la competencia textual.

## **2.2 El texto y la competencia textual**

Los lingüistas definen la *competencia textual* como la capacidad de distinguir un texto de un conjunto de oraciones, y por lo tanto como la capacidad de cumplir sobre el texto una variedad de operaciones de manipulación del texto, como paráfrasis, resumen, segmentación, etc.

Es evidente que la competencia textual no se refiere solo la comprensión de un texto, sino también su producción. Antes de profundizar/investigar estos aspectos, sin embargo, conviene detenernos brevemente en lo que se entiende por *texto*.

### *2.2.1 ¿Qué es un texto?*

El texto es el objeto de estudio de la lingüística textual, una disciplina que se ha desarrollado en los años Sesenta, en el ámbito de la lingüística general, de la que progresivamente se separó, llegando a ser una disciplina autónoma.

Definir el 'texto' es una tarea difícil pues entre los estudiosos no hay todavía acuerdo en las definiciones. Por este motivo, en este apartado, a partir de las definiciones más corroboradas, intentaremos llegar a una definición que sea lo más coherente posible con nuestros propósitos, conscientes de que no se conseguirá poner a todos de acuerdo.

La lingüística textual individua en el texto

[...] un'unità di lingua superiore alla frase (studiata dalla sintassi), caratterizzata da unitarietà referenziale, cioè di significato, dall'appartenenza a un genere, tenuto insieme da meccanismi di coerenza logico-semantiche (il cosiddetto "filo del discorso") e di coesione formale (uso di connettori, *consecutio temporum*, pronominalizzazione, uso di sinonimi, iponimi, iperonimi, ecc.) (Nozionario di Glottodidattica, ItaLS)<sup>1</sup>.

En otras palabras, un texto es la unidad básica de la comunicación, que se compone de elementos inferiores como oraciones, sintagmas, palabras, morfemas y fonemas. Por su cuenta, en su *Dizionario della lingua italiana*, Tullio De Mauro proporciona la siguiente definición de texto:

Enunciato complesso, orale o scritto, considerato un'entità unitaria in base a proprietà particolari quali la compattezza morfosintattica e l'unità di significato (De Mauro, 2000).

Mientras que, en la definición adoptada por la Real Academia Española, en el *Diccionario de la lengua española*, se define el texto como

Enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos (Diccionario de la lengua española, RAE)<sup>2</sup>.

Estas dos definiciones añaden un concepto importante a la precedente, es decir el carácter oral o escrito que puede presentar el texto. Sin embargo, no tienen en cuenta la intencionalidad de la enunciación. En este respecto, Serianni escribe

Condizione perché si possa parlare di testo è che si abbia una produzione linguistica (orale o scritta) fatta con l'intenzione e con l'effetto di comunicare e nella quale si

---

<sup>1</sup> <https://www.itals.it/nozion/noziof.htm>

<sup>2</sup> <https://dle.rae.es/?id=ZhUj9UQ>

possano individuare un'emittente [...] e un destinatario" (Serianni 2007: 23).

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER, o CEFR en inglés), propone la siguiente definición de texto:

el término "texto" se utiliza para referirse a cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian. Por tanto, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto; las actividades y los procesos se analizan y se clasifican en función de la relación existente entre, por un lado, el usuario o alumno, y cualquier interlocutor o interlocutores, y, por otro lado, el texto, ya sea visto como un producto acabado, como un artefacto, como un objetivo o como un producto en proceso de elaboración. (Instituto Cervantes, 2002: 91)

El concepto de *texto* ha sido bien definido también por Bernádez:

"Texto" es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua (Bernádez, 1982: 85).

Sin embargo, afirmando el carácter activo de la lengua, no se puede descuidar el aspecto pragmático del texto, y el hecho de que el texto, en sentido estricto, interactúa con un contexto, es decir la condición de enunciación. Así que, más que un conjunto de oraciones, el texto llega a ser un conjunto de enunciados, interconectados desde un punto de vista sintáctico, semántico y pragmático.

A este respecto, Cuenca (2010) escribe:

La relación entre enunciados y secuencias – es decir, la *textualidad* – se define por procesos que van más allá de la oración y armoniza aspectos lingüísticos (“textuales” sentido estricto) y no lingüísticos (“contextuales”). Dicho de otro modo, el grado de buena construcción de un texto se puede determinar analizándolo desde tres perspectivas complementarias: la pragmática (adecuación), la semántica (coherencia) y la sintáctica (cohesión) (Cuenca, 2010: 11).

Por lo tanto, está claro que cuando comunicamos a través de la lengua, no hay acto comunicativo sin un texto.

Proponemos también la definición de Halliday y Hasan (1976) que, si bien no es muy moderna, es todavía actual. Como se vio en Cuenca, los autores subrayan el carácter pragmático del texto, considerándolo una unidad semántica, más que gramatical. Ellos explican que ‘texto’ es un término

[...] used in linguistic to refer to any passage – spoken or written, of whatever length, that does form a unified whole [...] A text is a unit of language in use. It is not a grammatical unit. Like a clause or a sentence; and it is not defined by its size [...] A text is best regarded as a *semantic* unit; a unit not of form but of meaning (Halliday, Hasan, 1976: 1-2).

De lo expuesto, se desprende que las definiciones de texto son muchas y que varían según el enfoque adoptado por los autores. Considerando la opinión de los expertos, podemos denominar *texto* cada manifestación de la lengua – independientemente de la medida – escrita o hablada, que un individuo produce, recibe, intercambia con su interlocutor, ya sea real o ficticio, con la intención de comunicar algo en un determinado contexto comunicativo. El texto pues se configura, al mismo tiempo, como medio y producto de una intención comunicativa.



### 2.2.2 *Las propiedades del texto*

Por supuesto, el texto posee unas propiedades que se refieren tanto a sus aspectos propiamente textuales (sintácticos y semánticos) como a los contextuales (pragmáticos), y son: cohesión, coherencia y adecuación.

La *cohesión*, o sintaxis textual, abarca mecanismos como la pronominalización, el uso de conectores, la *consecutio temporum*, el uso de sinónimos, hipónimos e hiperónimos, es decir, todas aquellas remisiones formales internas al texto.

Serianni escribe que «La coesione consiste nel rispetto dei rapporti grammaticali e della connessione sintattica tra le varie parti del testo» (Serianni, 2007: 28), mientras que según Telve, «La coesione riguarda il modo in cui le diverse parti del testo sono collegate tra di loro tramite mezzi grammaticali e retorici» (Telve, 2008: 26).

Sin embargo, la definición propuesta por Cuenca es la más completa. La autora explica que:

La cohesión incluye los mecanismos formales, fundamentalmente gramaticales y léxicos, que se utilizan para explicitar las relaciones existentes entre las diferentes partes del texto, sobre todo entre oraciones y entre párrafos. [...] es el centro de la gramática del texto, incluye las manifestaciones explícitas de fenómenos de coherencia y adecuación (Cuenca, 2010: 12).

La *coherencia*, o semántica textual, según Telve, «riguarda [...] il corretto abbinamento, sul piano logico e semantico, tra le diverse informazioni trasmesse, che dunque dovranno susseguirsi con continuità secondo una chiara linea di sviluppo del discorso» (Telve 2008: 26).

Dicho con otras palabras, la coherencia constituye el conjunto de relaciones lógico-semánticas del texto, lo que Cuenca describe como: «la propiedad que

permite analizar el significado global del texto: de qué habla, qué información da y cómo se ha organizado esta» (Cuenca, 2010: 12).

Balboni (2014) resume los conceptos de cohesión y coherencia afirmando que:

Il testo è un tessuto, come insegna l'etimologia: la trama è la *coerenza*, il filo del discorso, la struttura logica, e l'ordito è la *coesione* formale, la serie di rimandi, dai sinonimi, iperonimi o iponimi ai pronomi, dalla *consecutio temporum* alle inferenze e alle implicazioni (Balboni, 2014: 110).

Por su cuenta, Serianni observa que

Mentre la coesione si riferisce al corretto collegamento formale tra le varie parti di un testo, la coerenza riguarda il suo significato; [...] la coesione dipende da requisiti presenti o assenti nel testo, la coerenza è legata invece alla reazione del destinatario, che deve valutare un certo testo chiaro e appropriato alla circostanza in cui è stato prodotto (Serianni 2007: 36-37).

Finalmente, la *adecuación*, o pragmática textual, es la propiedad del texto que tiene en cuenta los aspectos sociolingüísticos y culturales del texto, es decir el contexto extralingüístico, considerando el texto como una unidad comunicativa, como acción lingüística. En cuanto a esta tercera propiedad, Cuenca explica que

La adecuación es la propiedad que da cuenta de la relación del texto, como cadena lingüística o suma de enunciados interrelacionados, y su contexto (sus condiciones extralingüísticas de producción e interpretación); es decir, permite entender como las oraciones o enunciados que constituyen en texto se interpretan en relación a una serie de elementos extralingüísticos, que definen su enunciación (Cuenca, 2010: 11-12).

### 2.2.3 La competencia textual

La *competencia textual* es la capacidad de identificar el texto en cuanto tal, es decir individuar las informaciones que vehicula y cómo las vehicula.

Según el Diccionario de términos clave de ELE de Centro Virtual Cervantes,

La competencia discursiva hace referencia a la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación. Incluye, pues, el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como el de los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve (Diccionario de términos clave, Centro Virtual Cervantes)<sup>3</sup>.

Por su parte, en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* se lee que: «La competencia discursiva es la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua» (Instituto Cervantes, 2002: 120).

Procediendo de las propiedades del texto que acabamos de describir, la competencia textual es aquella competencia que permite conectar oraciones/enunciados estableciendo entre ellas/os relaciones que incorporan conocimientos lingüísticos (fonéticos, morfo-sintácticos y léxico-semánticos) en un sistema de conocimientos más amplio, de tipo extralingüístico (pragmático), mediante el cual el hablante es capaz de construir diferentes tipos de texto.

Como se ha señalado antes, la competencia textual incluye tanto la comprensión como la producción del texto. Lineros Quintero explica que

---

<sup>3</sup> [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciadiscursiva.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciadiscursiva.htm)

La competencia textual sería la capacidad que el individuo, hablante y oyente, tiene para producir e interpretar complejos integrados y plurales que cumplen una función comunicativa y que, al mismo tiempo implican un acto social, entendido como forma de manifestación y organización del lenguaje-en-función, es decir, de la textualidad en el seno del universo de discurso (Linerós Quintero, 1997: 69).

Por lo tanto, para comprender, interpretar, manipular o producir un texto es necesario entender y tener en cuenta los fenómenos de cohesión textual, los que contribuyen a la coherencia textual, y los de carácter pragmático. Además es fundamental ser capaces de entender y producir inferencias, es decir los contenidos implícitos, y sobre todo reconocer/adaptar el registro lingüístico, el género y el tipo textual según las intenciones comunicativas del emisor.

Habida cuenta de que el enfoque de este trabajo es la producción escrita en lengua extranjera, los apartados siguientes están dedicados al desarrollo de la habilidad de escritura y a las potencialidades que el cómic puede ofrecer en dicho ámbito.

### **2.3 La habilidad de escritura en lengua extranjera**

Considerando el hecho de que hasta en lengua materna la producción de un texto es una actividad compleja en sí misma, es fácil imaginar cuanto dicha complejidad aumente si se trata de una lengua extranjera, donde al esfuerzo cognitivo se suma también el esfuerzo lingüístico.

Atribuyendo a la actividad de producción escrita una complejidad mayor que a las otras actividades lingüísticas, se supone que el tiempo y la atención dedicados al desarrollo de la habilidad de escritura son directamente proporcionales a las dificultades que dicha actividad conlleva.

En realidad, la escritura de textos es poco practicada en las clases de lengua extranjera. En relación con este asunto, Balboni escribe que «[...] la produzione scritta è presente in italiano sotto forma di tema o di dossier per l'esame di maturità, mentre è meno frequente in lingua straniera» (Balboni, 2008: 132).

Esta carencia no se refiere tan solo a la impostación metodológica, sino también a la estructuración de los materiales didácticos. De hecho, Cuenca afirma que «existe un vacío importante en lo que respecta a estudios completos y aplicables a la enseñanza de lo que podemos denominar *gramática del texto*, y más aún de materiales que puedan servir de apoyo para una actuación didáctica eficaz» (Cuenca, 2010: 6).

Esto se desprende simplemente hojeando los manuales de lengua utilizados en las escuelas, donde, por lo general, la actividad de escritura está limitada a ejercicios de rellenado o transcripción. Las actividades de producción escrita propiamente dichas son menos frecuentes y, en la mayoría de los casos, están relegadas al final de cada unidad del manual. Además, cabe subrayar que en estas actividades de escritura, que deberían favorecer el desarrollo de las competencias (lingüística y textual antes que todo) y de la habilidad de producción escrita, se les exige a los estudiantes la capacidad de satisfacer los objetivos/las expectativas de las actividades sin poseer las competencias estratégicas para abordarlas.

### 2.3.1 *El proceso de producción escrita*

Como recuerda Balboni, «La composizione scritta è un'attività [...] in cui intervengono tre elementi: una componente cognitiva, il possesso di specifiche informazioni e la padronanza linguistica» (Balboni, 2012: 183). Añadimos a esta definición la aportación del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, según el cual, para escribir hay que llevar a cabo una secuencia de acciones, que

consisten en «organizar y formular el mensaje (destrezas cognitivas y lingüísticas); escribir el texto *a mano* o *teclearlo* (destrezas manuales), o, de lo contrario, transferir el texto a escritura» (Instituto Cervantes, 2002: 88).

La habilidad de escritura, que se manifiesta en distintos niveles de competencia, supone un proceso de aprendizaje largo y con hitos que contemplan la adquisición de habilidades cognitivas y competencias cada vez más avanzadas y complejas. Este nivel avanzado es lo que se espera cada alumno logre, llegando a ser lo que Melero (2017) denomina ‘escritor experto’.

Por lo tanto, escribir, o mejor dicho, identificarse como un escritor experto, implica poseer unas particulares competencias, que resumimos en un esquema (Fig.8) [traducción del esquema de Melero (2017: 12)]<sup>4</sup>.

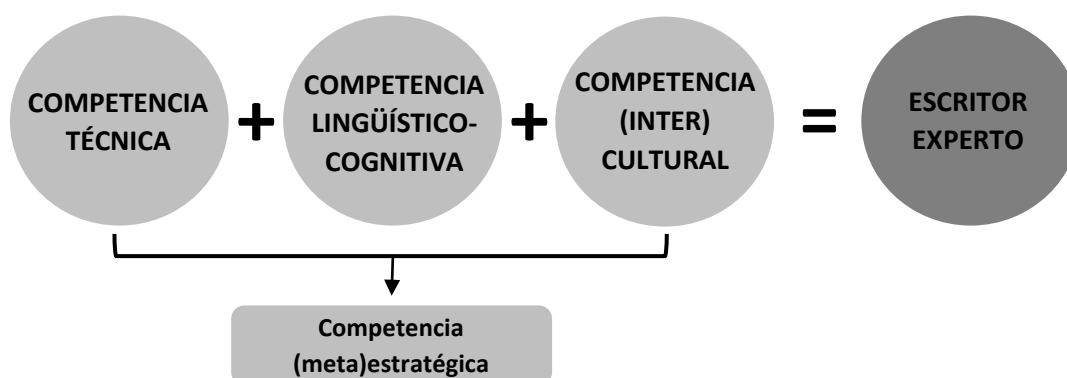


Figura 8 – Competencias del escritor experto – traducción de Melero (2017: 12)

<sup>4</sup> En aras de la exhaustividad, cabe señalar los trabajos de Lopriore (2011) y Daloiso (2016: 216-218), que proponen otra clasificación de las competencias. El primero se centra en la comprensión oral; la autora propone una clasificación en la que las habilidades son agrupadas en términos de “micro-habilidades” y “macro-habilidades” (cfr. Lopriore, 2011: 30-31). El segundo, por su parte, distingue procesos de orden inferior y procesos de orden superior, individuando, por cada habilidad lingüística, una competencia técnica y una competencia estratégica. (cfr. Daloiso, 2016: 216-218). Sin embargo, esta clasificación no tiene en cuenta todas las cinco habilidades primarias, puesto que no se contempla la habilidad de producción oral (o monólogo). Con respecto a la producción escrita, el autor escribe que «[...] è possibile solo integrando processi di ordine inferiore, come ad esempio il controllo delle componenti grafo-motorie e ortografiche, e processi di ordine superiore, come la pianificazione del testo, la selezione e la gerarchizzazione delle informazioni, la stesura e la revisione linguistica» (Daloiso, 2016: 216-217).

En primer lugar, hay una *competencia técnica*, que incluye la habilidad grafo-motriz, la codificación, y la recuperación del léxico y de las estructuras sintácticas (Daloiso, 2016; Melero, 2017). Esta competencia es la que subyace al proceso de adquisición de la escritura, que sintetizamos aquí proponiendo el modelo de adquisición de lectura y escritura de Frith (1985), llamado *Six-step model of Skills in Reading and Writing Acquisition*. El autor diferencia tres etapas o fases, que denomina: logográfica, alfabética y ortográfica. En la fase logográfica están involucradas las habilidades de discriminación asociadas a la memoria visual y asociativa y las habilidades grafo-motrices necesarias para la (re)producción.

Luego está la fase alfabética, donde el enfoque de la escritura y de la lectura deja de ser global y se convierte en sistemático.

Step	Reading	Writing
1a	Logographic <sub>1</sub>	(symbolic)
1b	Logographic <sub>2</sub>	Logographic <sub>2</sub>
2a	Logographic <sub>3</sub>	Alphabetic <sub>1</sub>
2b	Alphabetic <sub>2</sub>	Alphabetic <sub>2</sub>
3a	Orthographic <sub>1</sub>	Alphabetic <sub>3</sub>
3b	Orthographic <sub>2</sub>	Orthographic <sub>2</sub>

Figura 9 – Modelo de adquisición de la lectura y de la escritura – Frith (1985:311)

En esta fase, intervienen la discriminación y la memoria fonológica, el control óculo-manual (es decir, la coordinación ojo-mano) y la habilidad de asociación grafo-fonológica. Por último, la fase ortográfica, que permite el análisis de las palabras como unidades ortográficas, por lo tanto haciendo referencia a factores

morfológicos. En esta fase intervienen habilidades de asociación ortográfico-morfológica relacionadas con la memoria ortográfica.

Cada habilidad se desarrolla en dos niveles<sup>5</sup>, y solamente cuando una habilidad ha alcanzado el segundo nivel en la lectura o la escritura, puede ser adoptada para la otra habilidad lingüística. Frith explica que: «Reading is the pacemaker for the logographic strategy, writing for the alphabetic strategy, and reading again for the orthographic one» (Frith, 1985: 311), como muestra el modelo (Fig. 9).

La segunda competencia del escritor experto es la *competencia lingüístico-cognitiva*, que controla los procesos que permiten formular el texto de manera coherente y cohesiva (Melero, 2017). Dentro de esta competencia diferenciamos tres macro-procesos subyacentes a la escritura: la planificación del texto, su transcripción y su revisión (que se analizarán más en detalle sucesivamente).

En tercer lugar, está la *competencia (inter)cultural*, mediante la cual el emisor adecua el texto a la cultura de llegada. Melero evidencia que:

[La competencia (inter)cultural] permette di seguire e adattare il proprio testo ai modelli testuali culturalmente marcati della lingua target, di adeguarsi al bagaglio culturale della LS (lingua straniera) e di inquadrare il testo nella cornice di civiltà della lingua in cui si scrive (Melero, 2017: 12).

Finalmente, la *competencia (meta)estratégica*, que se compone de metaprocesos que garantizan el control la gestión consciente de todo el proceso de escritura, eligiendo las estrategias más adecuadas para alcanzar los objetivos establecidos.

---

<sup>5</sup> El nivel<sub>1</sub> implica que la habilidad es presente solamente en una forma muy básica. El nivel<sub>2</sub>, en cambio, indica que la habilidad es más avanzada.



### 2.3.2 Los macro-procesos de escritura

Hay diferentes modelos teóricos que analizan los procesos que subyacen la escritura de un texto. A lo largo de los años, el modelo propuesto por Flower y Hayes (1981) ha quedado el más válido y seguido. En su artículo «A Cognitive Process Theory of Writing», los autores puntualizan que «the process of writing is best understood as a set of distinctive thinking processes which writers orchestrate or organise during the act of composing» (Flower, Hayes, 1981: 366). Según este modelo (Fig. 10), el proceso de escritura se articula en tres macro-procesos, es decir tres fases de escritura, y una fase de *monitor*. Estas fases se generan dentro de un *contexto* de producción.

1. *Planificación*. Durante esta primera fase, el escritor construye una representación mental de los conocimientos necesarios a la producción del texto. En esta fase, se activa la memoria a largo plazo (que incluye la memoria de trabajo, cfr. § 3.3). La planificación incluye una serie de subprocesos:
  - la *generación de ideas*, es decir el acto de recuperar informaciones de la memoria a largo plazo;
  - la *organización de ideas*, que ayuda al escritor a dar una estructura significativa a sus ideas. «The process of organising appears to play an important part in creative thinking and discovery since it is capable of grouping ideas and forming new concepts» (Flower, Hayes, 1981: 372);
  - la *fijación de objetivos*, objetivos que el autor elige y que puede desarrollar o modificar a lo largo de todo el proceso de escritura. Flower y Hayes observan que «[...] the act of developing and refining one's own goals is not limited to a "pre-writing stage" in the composing process, but it is intimately bound up with the ongoing moment-to-moment process of

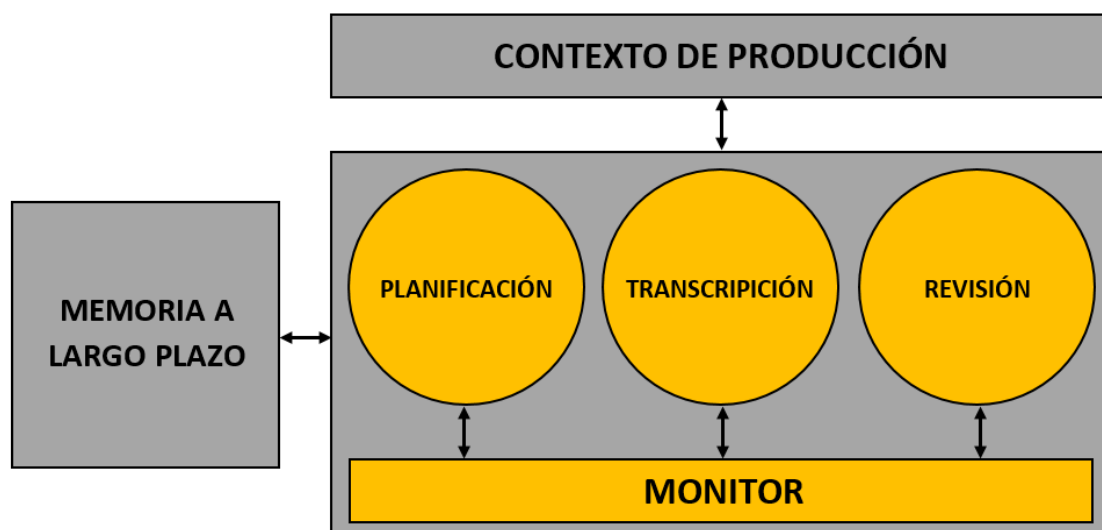


Figura 10 – Modelo del proceso de escritura de Flower y Hayes adaptado.

composing» (Flower, Hayes, 1981: 373). Así que, el escritor puede fijar sus objetivos de dos maneras: creando objetivos que luego sosteniéndolas a lo largo de los demás procesos, o modificando/reemplazando los objetivos originarios.

2. *Transcripción.* Se trata esencialmente de transformar las ideas en lengua concreta, ponerlas por escrito. El proceso de transcripción exige un conocimiento de la lengua escrita que va más allá de la mera corrección ortográfica y morfológica, sino que presupone la capacidad de hacer elecciones sintácticas y lexicales que satisfagan las propiedades del texto: cohesión, coherencia y adecuación.

Esta fase resulta inequívocamente más fácil para los que poseen un nivel avanzado de lengua. De lo contrario, si el escritor no tiene un nivel avanzado, significa que debe dedicar atención consciente, por ejemplo, a aspectos gramaticales o computacionales, y como resultado, el compito de transcripción interfiere con el proceso de planificación o se ignoran simplemente las reglas lingüísticas. «One path produces poor or local

planning, the other produces errors, and both, [...], lead to frustration for the writer» (Flower, Hayes, 1981: 373).

3. *Revisión*. Este proceso implica la relectura del texto e incluye dos subprocesos, la evaluación y la corrección, que pueden realizarse en cualquier momento del proceso de escritura.
4. *Monitor*. Se trata de un mecanismo que controla y determina el progreso de todo el proceso de escritura, durante las varias fases de trabajo.

Lo que se desprende de este modelo es que el proceso de escritura no es un proceso lineal, donde una fase es propedéutica a la sucesiva, sino que un conjunto de subprocesos que pueden ocurrir y repetirse. Quedando entendido que hay una organización jerárquica que regula los procesos, su secuencia puede interrumpirse en cualquier momento y volver a empezar.

Balboni (2008), describiendo los procesos cognitivos involucrados en el desarrollo de la habilidad de producción (oral o escrita), afirma que se trata de un proceso lineal, que sigue unas fases substancialmente atribuibles al modelo de Flower y Hayes (1981), incluso si no coinciden exactamente. El autor individua cuatro fases (o procesos cognitivos):

1. *Conceptualización*: la recuperación de las ideas. Es la fase de pre-producción, que se puede llevar a cabo utilizando técnicas de asociación de ideas, como, por ejemplo, el *brainstorming*, que se puede realizar en forma de lista o de *spidergram*. La conceptualización puede realizarse de manera individual o colectiva, incluso guiada. El autor precisa que «Molte delle cose appuntate saranno inutili, ma il fatto di scrivere le idee chiave genera nuove idee che altrimenti non sarebbero venute alla luce» (Balboni, 2014: 138).
2. *Planificación del texto*: reordenación de las ideas, creando una lista ordenada (o *flowchart*) que garantiza una estructura lógica y coherente del discurso. Esta fase representa el pasaje de la globalidad al análisis.

3. *Realización del texto*: la fase de escritura propiamente dicha. Tratándose de una habilidad compleja, se adapta a estudiantes con un nivel superior al B1 (B1 incluido). La realización del texto puede asumir formas diferentes en función de la tipología textual y de la modalidad de realización (individual o colectiva).
4. *Revisión*. (En el caso de textos escritos). Una primera revisión la conduce el mismo escritor, volviendo a leer el texto y corrigiendo los puntos críticos. La revisión se basa en parámetros sencillos, como: eficacia comunicativa, cohesión y coherencia textual, adecuación (registro, estilo, etc), corrección morfosintáctica, riqueza léxica y fluencia. El resultado varía según el nivel de dominio lingüístico del estudiante que escribe, y a menudo la revisión llevada a cabo por el mismo escritor necesita otra revisión por parte del docente, en el momento de evaluar la producción. A este respecto, Balboni destaca que «[...] nella produzione scritta la fase di valutazione è staccata da quella di stesura – il che la rende meno efficace psicologicamente, perché c'è uno stacco tra sforzo linguistico e feedback» (Balboni, 2014: 142).

Se puede observar como los dos modelos aparecen similares en su contenido, y que la diferencia substancial consiste en el hecho de que Balboni disocia la fase de conceptualización de la de planificación del texto.

### 2.3.3 *Las estrategias de producción de un texto*

Habida cuenta de las fases en las que se desarrolla la producción de un texto, hay que considerar también las estrategias que subyacen al proceso de escritura en lengua extranjera. Mazzotta (2015) clasifica estas estrategias en tres macro-categorías:

1. *estrategias de interpretación*, basadas en la lectura, en el análisis y en la comprensión del texto; «la produzione di uno scritto di qualità accettabile presuppone il possesso di procedure di analisi e di ragionamento che consentano di cogliere tutte le sfaccettature semantiche, pragmatiche e formali dei testi letti» (Mazzotta, 2015: 204). En otras palabras, leyendo, analizando y enfrentándose con varios tipos textuales, el estudiante descubre y entiende los mecanismos de construcción de un texto, las partes que lo componen, y utiliza estos conocimientos como un modelo a la hora de escribir un texto.
2. *estrategias de transformación de los textos*, que implican el empleo de las habilidades integradas de manipulación del texto (resumir, parafrasear, traducir): se crea un texto nuevo a partir de otro inicial. Melero observa que «Queste strategie hanno il vantaggio di stimolare e applicare quanto appreso attraverso le strategie d'interpretazione» (Melero, 2017: 15).
3. *estrategias de construcción autónoma de un texto*, que subyacen a la creación de un texto adecuado desde el punto de vista pragmático y socio-cultural. Estas estrategias se emplean principalmente en las fases de planificación y transcripción del texto.

## 2.4 Las problemáticas del español LE para estudiantes italófonos

La cercanía entre la lengua española y la italiana es evidente y muy marcada, por eso las dos se definen lenguas afines. Esta cercanía afecta al proceso de aprendizaje. Uno de los mecanismos mayormente implicados en el aprendizaje de una lengua afín a otra conocida (generalmente la lengua materna) es el *transfer*, es decir la influencia interlingüística. Pues, el *transfer* no debe entenderse como un traslado mecánico de hábitos adquiridos, sino que, como sugiere Calvi, un «insieme diversificato di meccanismi cognitivi che agiscono in ogni settore

linguístico, dalla pronuncia, alla morfosintassi, al vocabolario e al discorso, anche se in alcuni più spiccatamente che in altri» (Calvi, 1995: 64).

La percepción de cercanía entre dos códigos facilita el traslado - de la lengua materna a la que se quiere aprender - de léxico y estructuras, pero las afinidades puede ser engañosas y las diferencias estructurales superiores a las previstas. Esto significa que existe el riesgo de favorecer fenómenos de hibridación y fosilización, debidas propiamente a la semejanza interlingüística. Calvi recuerda que:

È opportuno adottare un approccio contrastivo come sostegno per l'apprendimento: solo un'adeguata riflessione metalinguistica permette di sfruttare gli aspetti positivi del *transfer* limitandone al tempo stesso gli effetti negativi, cioè le interferenze. [El análisis contrastivo] dovrebbe prendere in considerazione tutti gli aspetti del linguaggio (Calvi, 1995: 81).

La distancia percibida a nivel fonológico es mínima, pero aumenta gradualmente acercándose a las demás gramáticas, hasta llegar a la textual. Por eso, la sensación de familiaridad que un estudiante italófono puede experimentar en el encuentro inicial con la lengua española, no queda constante en el tiempo y no afecta del mismo modo a todos los aspectos de la lengua.

Además de los aspectos lingüísticos, el aprendizaje de una lengua segunda o extranjera incluye factores pragmáticos e interculturales. A menudo, la percepción de cierta alteridad cultural fortalece la sensación de distancia, a pesar de que las diferencias sean sutiles o escondidas. A nivel pragmático, las diferencias entre español e italiano pueden resultar insidiosas, tanto como a nivel discursivo o estilístico. Cabe subrayar que por lo que se refiere a las peculiaridades del texto, es necesario que el estudiante posea un nivel lingüístico

avanzado, es decir una buena competencia comunicativa en español, para analizarlas de manera satisfactoria.

Considerando las varias competencias que concurren a la habilidad de escritura, Melero (2017) subraya algunos problemas específicos que los estudiantes itálicos pueden encontrar al aprender cómo escribir un texto en español. Por lo que se refiere a la competencia técnica, el español presenta unas peculiaridades ortográficas, como la grafía de algunos sonidos, los acentos, el sonido /b/, que al acercarse a la lengua pueden desestabilizar al estudiante; en niveles avanzados, los problemas técnicos pueden concretizarse en la dificultad de recuperar el léxico o las estructuras sintácticas que se alejan o se confunden con respecto al italiano. Sobre la competencia lingüístico-cognitiva, el autor identifica «criticità nel recupero di risorse per la coerenza e coesione testuali (ad esempio, marcatori o particelle discorsive) e, in modo particolare, criticità nella costruzione sintattica del periodo» (Melero 2017: 15). Por último, se reconoce, en la competencia (inter)cultural, cierta complejidad en el reconocimiento de diferentes modelos textuales entre español e italiano.

## **2.5 Conclusiones**

Como se vio, este capítulo se centra más en aspectos lingüísticos como la noción de texto, la competencia textual y la habilidad de escritura.

A partir de la noción de competencia comunicativa elaborada por Hymes en 1972 y del modelo de competencia comunicativa de Balboni, se llegó a inscribir la competencia textual dentro de la competencia lingüística (a su vez inscrita en la más amplia competencia comunicativa, junto a la competencia extralingüística, y a la pragmática y socio-cultural).

Basándonos en el modelo de Balboni, hemos visto cómo las competencias pertenecen al ámbito mental, mientras que los productos lingüísticos, es decir el

texto bajo sus varias formas (oral, escrito, monologo o interacción) se realizan en el mundo real. Este pasaje de la mente al mundo es posible a través de las habilidades lingüísticas.

Enfocándonos en la competencia textual, esa se puede definir como la capacidad de un hablante u oyente de producir y comprender un texto. Como se aclaró, la noción de texto implica la existencia de una producción lingüística, escrita u oral, realizada con un intento comunicativo, en la que se pueden individuar un emisor y un destinatario. Por lo tanto, entendemos el texto como una manifestación de la lengua (escrita o hablada) que un individuo recibe, produce e intercambia con otro – que puede ser un interlocutor o un lector.

El texto, entendido como producto lingüístico, presenta tres propiedades principales: cohesión, coherencia y adecuación, que se refieren a los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos del texto, respectivamente.

Por lo tanto, a la escritura de un texto, que es el enfoque principal de este trabajo, subyacen, por un lado, la competencia textual, y por otro, la habilidad de escritura. Analizando esta última, se observó el hecho de que está compuesta por tres competencias: una competencia técnica, que se refiere a grafo-motricidad, codificación, recuperación de elementos semánticos y sintácticos; una competencia lingüístico-cognitiva, que incluye tres macro-procesos de escritura, es decir, la planificación<sup>6</sup>, la transcripción y la revisión; una competencia (inter)cultural, que permite adaptar el texto según criterios de adecuación socio-culturales; y finalmente, una competencia (meta)estratégica, caracterizada por metaprocesos que supervisan todo el proceso de escritura.

Alternativamente a esta división, se incluyó también la clasificación propuesta por Daloiso, que atribuye a cada habilidad lingüística procesos de orden inferior, es decir una competencia técnica, y procesos de orden superior, o

---

<sup>6</sup> De la que Balboni (2008) enuclea el proceso de conceptualización.



sea una competencia estratégica. Por lo que se refiere a la habilidad de escritura, en el conjunto de subprocesos de la competencia estratégica, se encuentran los macro-procesos de planificación, transcripción y revisión del texto escrito.

De lo expuesto se desprende que la escritura es una habilidad cognitiva cuya ejecución exige el empleo y el control de diferentes procesos de elaboración motriz y visual, y que necesita de una adecuada programación, siguiendo un recorrido que se configura, al mismo tiempo, como lineal y jerarquizado, por un lado, fluido y variable, por el otro.

Para terminar, se propuso un breve análisis contrastivo que evidencia los problemas que estudiantes italófonos tienen que enfrentar estudiando el español como lengua extranjera. De hecho, una vez superada la inicial percepción de cercanía, la afinidad entre estas dos lenguas, conlleva el riesgo de incurrir en *transfer* negativos, es decir la interferencia interlingüística.

## **Disturbi Specifici dell'Apprendimento e Lingue Straniere**

---

Dopo aver analizzato le varie fasi che soggiacciono al processo di scrittura in lingua straniera ed aver valutato – in linea generale – le possibili strategie per potenziarlo, in questo capitolo ci soffermiamo ad osservare una particolare categoria di alunni per i quali il processo di apprendimento linguistico, già di per sé lungo e faticoso, può risultare maggiormente complesso a causa di un disturbo specifico dell'apprendimento. Come si evincerà dalle definizioni che proporremo dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), questi studenti mostrano difficoltà a vari livelli linguistici e nello sviluppo di diverse abilità, tra le quali emerge anche l'abilità di produzione scritta.

---

### **3.1 I Bisogni Linguistici Specifici**

I DSA rientrano in un più ampio spettro di categorie diagnostiche, quello dei disturbi del neurosviluppo<sup>1</sup> (Daloiso, 2016). In campo educativo, tuttavia, la categoria clinica dei DSA si inserisce nel concetto più ampio dei Bisogni Linguistici Specifici (d'ora in avanti BiLS)<sup>2</sup>, che costituisce piuttosto una categoria pedagogica. Si tratta, infatti, di un concetto nato in ambito glottodidattico per individuare quali, tra i disturbi neuroevolutivi, incidono direttamente sull'apprendimento linguistico (indipendentemente che si tratti di L1, L2, lingue straniere o classiche) ed essere in grado di intervenire in merito.

---

<sup>1</sup> Per completezza, ricordiamo che all'interno della categoria dei disturbi del neurosviluppo risultano - oltre ai DSA- disturbi del linguaggio, disabilità intellettiva, deficit di attenzione e disturbi della motricità.

<sup>2</sup> I BiLS costituiscono a loro volta una categoria ben delimitata della macro-categoria dei Bisogni Educativi Speciali (BES). [Cfr. Daloiso, 2013b: 635-643; Daloiso, Melero, 2016: 119-136].

Per offrire una definizione esaustiva, ricorriamo alle parole di Daloiso, il quale spiega che

Per Bisogni linguistici specifici (BiLS) s'intende l'insieme delle difficoltà evolutive di funzionamento, permanenti o transitorie, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovute all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF, che interessano primariamente lo sviluppo della competenza comunicativa nella/e lingua/e materna/e ed incidono significativamente sull'apprendimento di altre lingue (seconde, straniere, classiche) al punto da richiedere interventi di adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica (Daloiso, 2013b: 644).

In altre parole, si parla di 'alunni con un BiLS' nel caso di soggetti che presentino «difficoltà evolutive di funzionamento che compromettono direttamente lo sviluppo delle competenze in tutte le lingue incluse nel curriculum scolastico (L1, lingue straniere, seconde e classiche)» (Daloiso, 2016: 32).

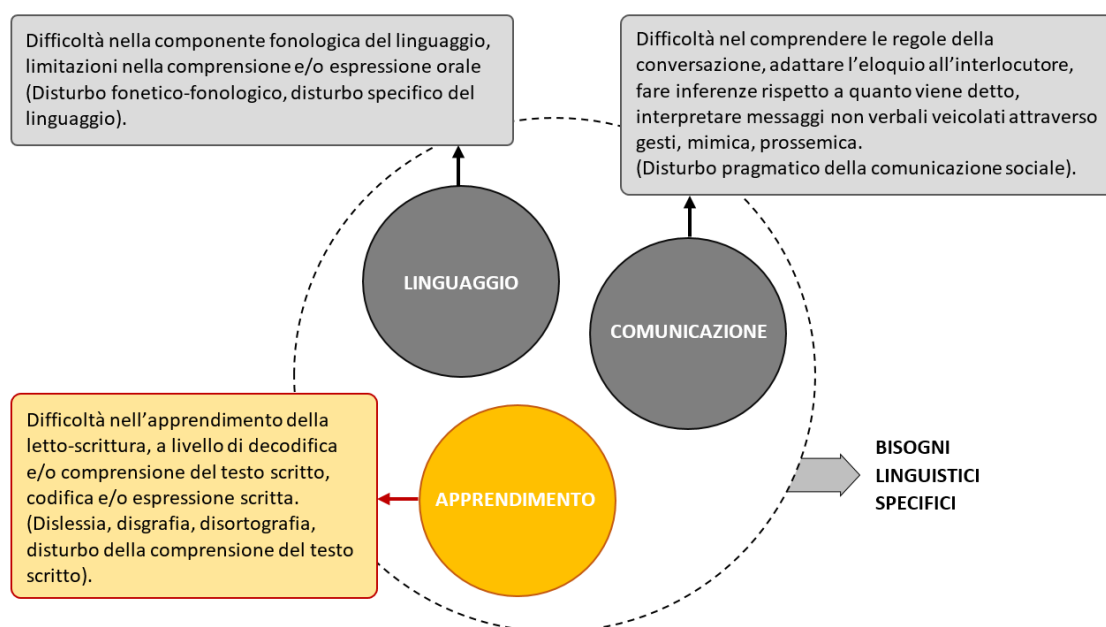


Figura 11 – Bisogni Linguistici Specifici – Melero (2017:11)

Tali «difficoltà evolutive di funzionamento» si riferiscono a una gamma di disturbi (evolutivi) che si possono manifestare in tre diverse aree: linguaggio, comunicazione e/o apprendimento. Per un quadro generale dei disturbi evolutivi che incidono sull'apprendimento delle lingue, si riporta lo schema (Fig. 11) dei Bisogni linguistici specifici proposto da Melero (2017), in cui si è evidenziata l'area dell'apprendimento, che è il nostro campo di interesse in questa sede.

Pertanto, gli studenti che presentano un BiLS compongono un gruppo eterogeneo (Daloiso, 2013b; 2016), caratterizzato non tanto da una variabilità di disturbi, quanto, piuttosto, da una variabilità di bisogni. Ragionando in quest'ottica, le caratteristiche di questo gruppo non si discostano poi tanto da un qualsiasi gruppo classe, nel quale la diversità degli studenti è una costante. Come suggerisce Melero (2017: 9), «Ogni docente può solo riconoscere che la diversità nei propri alunni è la normalità». In una stessa classe, infatti, convivono studenti che si differenziano per strategie e stili cognitivi, preferenze nell'apprendimento linguistico, provenienza socio-culturale, livello di competenza linguistica (in una o più lingue, anche estranee al curriculum), ed eventuali sviluppi neurologico atipici. In altre parole, c'è un filo conduttore che lega tutti gli studenti, ovvero il fatto che ciascuno di loro presenta dei bisogni, che nel caso di studenti con BiLS, vengono definiti, per l'appunto, «"specifici"», in quanto si distinguono, in modo più o meno netto, dai bisogni più generali che portano con sé tutti gli allievi nella classe di lingua» (Daloiso, 2016: 30). Pertanto, l'accento si sposta dai "problemi", che l'alunno può riscontrare, ai suoi bisogni. Affrontando l'azione didattica con questa consapevolezza, pur considerando le diversità insite in ogni gruppo classe, gli studenti vengono posti sullo stesso piano, quello dei bisogni che li caratterizzano. Si tratta, dunque, di una prospettiva totalmente differente che rifugge dall'affibbiare etichette, e che preferisce piuttosto valorizzare gli studenti soddisfacendo i loro bisogni, siano essi generali o specifici.

Considerando quanto detto finora, appare chiaro quanto la nozione di BiLS sia fondamentale per chi si occupa di educazione linguistica, sia a livello di ricerca che in termini operativi, poiché rivela la possibilità di creare un ambiente educativo inclusivo, a livello di metodologie da adottare, clima della classe, strategie e materiali didattici. Infatti, come sottolineano Daloiso e Melero, «L'inclusione non può tuttavia ridursi alla sola presenza di questi alunni nella classe di lingua, ma deve tradursi in una politica educativa tesa a massimizzare la partecipazione attiva di tutti gli studenti alle attività didattiche» (Daloiso, Melero, 2016: 216-217).

### 3.1.1 *Teoria della neurodiversità*

L'influenza dell'ambiente educativo nel favorire o meno l'apprendimento linguistico, specialmente in alunni affetti da disturbi neuroevolutivi, è un concetto chiave della teoria della neurodiversità (cfr. Singer, 1999; Armstrong, 2012).

Il concetto di neurodiversità, introdotto da Singer nel 1999, spiega la condizione di soggetti con uno sviluppo neurologico atipico. La neurodiversità rappresenta, dunque, una normale variazione naturale del cervello umano, nonché un'integrazione alle categorie politiche di classe, genere e razza (Singer, 1999). Perciò, quelli che finora sono stati considerati disordini mentali di origine neurologica, possono rappresentare forme alternative della naturale diversità umana (Armstrong, 2012). Secondo la teoria della neurodiversità, infatti,

[...] a more judicious approach to treating mental disorders would be to replace a "disability" or "illness" paradigm with a "diversity" perspective that takes into account both strengths and weaknesses and the idea that variation can be positive in and of itself (Armstrong, 2015: 349).

In altre parole, concepire la neurodiversità significa reinterpretare i disturbi specifici come delle «differenze individuali a livello di organizzazione cerebrale e cognitiva» (Daloiso, 2016: 208) piuttosto che come dei problemi.

Icastica la frase di Armstrong (2012: 16): «There is no “typical” mental capacity – no “normal brain” to which all other brains are compared». Una simile reinterpretazione ha il merito di focalizzare i bisogni derivanti dalle caratteristiche individuali degli allievi, anziché, come dicevamo prima, di porre l'accento sui problemi. Infatti, Armstrong sostiene che «A neurodiversity perspective brings together the best elements of both regular and special education to serve the needs of all learners» (Armstrong, 2012: 16). Si tratta di un concetto che invita ad assumere un atteggiamento tendente a valorizzare le potenzialità degli alunni, invece che a svalutarne le capacità e/o precluderne il successo.

Melero evidenzia che «[...] una pratica didattica già di per sé poco inclusiva, perché poco attenta alle diversità di ciascun alunno, può solo fallire di fronte ad apprendenti che necessitano di attenzione maggiore per via di una diversità neurobiologica» (Melero, 2017: 9). L'attenzione alla diversità, sia essa dovuta ad una disabilità o meno, e la conseguente consapevolezza che ogni cervello è unico (Armstrong, 2012; 2015; Melero, 2017), ha delle ricadute significative sul ruolo svolto dall'ambiente – sia educativo che socio-culturale – in cui gli alunni sono inseriti. La teoria della neurodiversità, a tal proposito, è riuscita a coniugare «spinte biologiche, stimoli ambientali e contesto culturale» (Daloiso, 2016: 207), stabilendo quelli che potremmo definire i 'principi della neurodiversità' (Armstrong, 2012; 2015; Daloiso, 2016; Melero, 2017), che riassumiamo di seguito:

- metaforicamente parlando, il cervello umano funziona più come un ecosistema che come una macchina (o un computer), poiché è in grado di

riorganizzarsi, adattarsi alle stimolazioni ambientali e compensare le difficoltà. A tal proposito, Armstrong afferma che

Animals in nature [...] are changing their immediate environment to help ensure their survival. Essentially, they're creating their own version of a "least restrictive environment". A neurodiversity perspective encourages us to do the same for students with special needs by constructing positive niches—advantageous environments that minimize weaknesses and maximize strengths and thereby help students flourish in school (Armstrong, 2012: 13);

- il cervello umano esiste in una serie di continuum di competenze. Piuttosto che considerare le categorie di disabilità come entità discrete, è più corretto parlare di spettri di competenze. Un disturbo specifico dell'apprendimento, come ad esempio la dislessia, appartarrebbe dunque ad uno spettro che include la normale abilità di lettura. Questo suggerisce che ciascun individuo si colloca in un qualche punto all'interno di un continuum di abilità cognitive, di apprendimento, attenzione, sociabilità, ecc.; pertanto, essendo collocati all'interno di uno stesso continuum, gli individui sono tra loro connessi, e non separati. È puntuale l'osservazione di Armstrong al riguardo:

Neurodiversity inspired educators have a deep respect for student differences and seek ways to join nature and nurture together to create the best ecological niche (or differentiated learning environment) for each student. By changing from a deficit orientation to a diversity perspective, and by creating positive ecosystems within which students with learning differences can learn according to their strengths rather than their weaknesses, we can help these students become who they are truly meant to be (Armstrong, 2012: 16);

- la competenza umana è definita in base ai valori culturali della cultura di appartenenza: l'essere considerato disabile o dotato dipende largamente da quando e dove si è nati. In merito alla questione, Daloiso (2016) offre degli esempi a sostegno del fatto che il paradigma disabilità/abilità sia culturalmente determinato. L'autore spiega che quelli che vengono definiti "bambini superdotati", oltre a quozienti intellettivi e abilità superiori alla media, spesso presentano una spiccata sensibilità emotiva, e una tendenza ad annoiarsi e distrarsi facilmente. E aggiunge che

Nelle culture occidentali i bambini con queste caratteristiche vengono definiti "prodigio" in quanto si attribuisce un valore eccezionale alle loro differenze. Paradossalmente, però, se tali differenze non vengono riconosciute, lo stesso bambino viene etichettato come "problematico" per via del suo comportamento introverso, svogliato, ecc. (Daloiso, 2016: 208-209).

In altre parole, sono le norme politiche della società a definire le etichette;

- il successo si basa sulla capacità di adattare il proprio cervello ai bisogni dell'ambiente circostante, e viceversa, di modificare il proprio ambiente per soddisfare le esigenze del proprio cervello. Se cervello e ambiente non stabiliscono una relazione di adattamento reciproco, si avrà come conseguenza il disadattamento e lo svantaggio sociale, «condizioni che non hanno a che vedere con la diversità neurobiologica in sé, bensì con l'incapacità della società e della scuola di accogliere e valorizzare l'unicità di ogni singolo individuo» (Melero, 2017: 9). La primarietà della teoria della neurodiversità deriva, quindi, dal fatto che

[...] consente di riorientare il focus della riflessione dal "problema-alunno" al "problema-ambiente", che costituisce un punto di partenza importante per identificare



le barriere all'apprendimento che possono essere presenti nella classe di lingua tradizionale» (Daloiso, 2016: 209).

### **3.2 I Disturbi Specifici dell'Apprendimento**

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (da ora DSA) rappresentano un'area d'interesse clinico, che negli ultimi decenni è stata oggetto di un importante progresso grazie ai contributi derivanti dalla ricerca scientifica e dal perfezionamento delle tecniche diagnostiche.

Ad ora, quella dei DSA è ancora una realtà ermetica, poco conosciuta, sebbene l'incidenza di tali disturbi sia superiore a quanto ci si aspetti. L'Associazione Italiana Dislessia (AID) stima, infatti, che in Italia ci sia almeno un alunno con DSA per classe. Un dato che senza dubbio ha fatto – e fa – riflettere.

Trattandosi per l'appunto di disturbi specifici dell'*apprendimento*, non deve sorprendere il fatto che il tema dell'insegnamento linguistico ad alunni con DSA costituisca un interesse crescente per la ricerca linguistica e glottodidattica.

Diventa pregnante, in tal senso, la necessità di aggiornare le pratiche educative, delineando linee di azione mirate a definire e sviluppare principi metodologici, strategie d'intervento e percorsi didattici in grado di «raggiungere anche gli allievi “più difficili”, che a causa di un disturbo non sembrano trarre beneficio dalla didattica tradizionale» (Daloiso, 2014: 7).

Tuttavia, prima di addentrarci in questi aspetti, cercheremo – senza pretesa di esaustività - di fornire una definizione di DSA, passando in rassegna quelle che sono ad oggi le definizioni più accreditate.

Nel 1990, la rivista americana *Journal of learning disabilities*, pubblicò il poi divenuto celebre articolo di Donald Hammill, «On Defining Learning Disabilities: An Emerging Consensus», nel quale l'autore riesamina tutti gli sforzi compiuti nel definire i DSA dal 1962, proponendo una carrellata di definizioni

che rispecchiavano la situazione a lui contemporanea. Fra queste, Hammil elige a migliore la definizione proposta dal National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), che riportiamo di seguito:

*Learning disabilities* is a general term that refers to a heterogeneous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning, or mathematical abilities. These disorders are intrinsic to the individual, presumed to be due to central nervous system dysfunction, and may occur across the life span. Problems in self-regulatory behaviors, social perception, and social interaction may exist with learning disabilities but do not by themselves constitute a learning disability. Although learning disabilities may occur concomitantly with other handicapping conditions (for example, sensory impairment, mental retardation, serious emotional disturbance), or with extrinsic influences (such as cultural differences, insufficient or inappropriate instruction), they are not the result of those conditions or influences (Hammill, 1990: 77).

Ad oggi, la definizione proposta dal NJCLD, aggiornata al 2016, è rimasta pressoché invariata, se non per qualche aggiustamento terminologico. Nella versione moderna, infatti, non si parla più di ‘condizioni di handicap’ e ‘ritardo mentale’, ma si preferisce usare i termini ‘disabilità’ e ‘disabilità intellettive’. Si includono, inoltre, le differenze linguistiche fra i fattori esterni che non sono imputabili come causa dei DSA.

Learning disabilities is a general term that refers to a heterogeneous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning, or mathematical abilities. These disorders are intrinsic to the individual, presumed to be due to central nervous system

dysfunction, and may occur across the life span. Problems in self-regulatory behaviors, social perception, and social interaction may exist with learning disabilities but do not by themselves constitute a learning disability. Although learning disabilities may occur concomitantly with other disabilities (for example, sensory impairment, intellectual disabilities, emotional disturbance), or with extrinsic influences (such as cultural or linguistic differences, insufficient or inappropriate instruction), they are not the result of those conditions or influences (NJCLD)<sup>3</sup>.

In base a questa definizione, la categoria dei DSA raccoglierebbe una gamma di problematiche legate allo sviluppo cognitivo e all'apprendimento scolastico, non imputabili ad altre disabilità o influenze esterne.

Si parla dunque di *discrepanza* «tra abilità nel dominio specifico interessato (deficitaria in rapporto alle attese per l'età e/o la classe frequentata) e l'intelligenza generale (adeguata per l'età cronologica)» (AID, 2009: 38).

Il criterio della discrepanza viene osservato anche da Schuchardt et. al, spiegando che

[...] learning disorders are present when individuals' abilities in the domains of reading, spelling, or arithmetic are substantially below their expected potential given their age, general intelligence, and education. In other words, there must be a considerable discrepancy between general intellectual ability and academic achievement (Schuchardt, Maeheler, Hasselhort, 2008: 514).

La discrepanza costituisce, dunque, il principale criterio per poter supporre la presenza di un DSA. Daloiso riprende in parte questi concetti quando spiega che

---

<sup>3</sup> <https://njcld.files.wordpress.com/2018/10/ld-definition.pdf>

Con l'acronimo DSA si fa riferimento a un gruppo eterogeneo di disturbi specifici che interessano in modo particolare l'acquisizione e l'applicazione di abilità scolastiche, quali la lettura, la scrittura e il calcolo, non imputabili a disabilità fisiche o deficit intellettivo (Daloiso, 2014: 11).

Similmente, Schiavo chiarisce che con l'acronimo DSA

«[...] ci si riferisce a un gruppo eterogeneo di disturbi caratterizzati da significative difficoltà nell'apprendimento e nell'uso delle abilità di lettura, di scrittura o di calcolo, che si manifestano solitamente con l'inizio della scolarizzazione» (Schiavo, 2016: 15).

Occorre fare una breve precisazione in merito all'esordio dei DSA e rispetto al fatto che tali disturbi si manifestino, come afferma Schiavo (2016:15), «solitamente con l'inizio della scolarizzazione». Trattandosi di disturbi del neurosviluppo, infatti, si parla di disturbi *evolutivi*, che sono presenti nell'individuo fin dalla nascita, e non acquisiti. Sarebbe quindi più corretto affermare che i DSA si manifestano *esplicitamente* con l'ingresso nel sistema educativo, momento in cui difficoltà legate a lettura, scrittura e calcolo vengono rese esplicite dalla necessità di mettere in pratica tali abilità. Come osserva Daloiso in un suo studio sulla dislessia evolutiva, «Molti allievi già dai primi anni di vita possono manifestare difficoltà nella comprensione o nell'uso del linguaggio orale, le quali possono poi configurarsi [...] in forme di dislessia, emergenti durante l'alfabetizzazione» (Daloiso, 2009: 28).

Queste problematiche nell'apprendimento, a cui fanno riferimento gli autori finora citati, vengono indagate e confermate attraverso una diagnosi clinica, che in Italia, in linea con le indicazioni della *Consensus Conference*, può essere realizzata solamente da un medico o da uno psicologo, mediante specifici test

standardizzati<sup>4</sup>. Essendo, quindi, i DSA una categoria diagnostica, riportiamo di seguito quelle che sono riconosciute come le definizioni cliniche più autorevoli a livello internazionale.

All'interno del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), pubblicato dall'American Psychiatric Association (APA), si legge che

Specific learning disorder, as the name implies, is diagnosed when there are specific deficits in an individual's ability to perceive or process information efficiently and accurately. This neurodevelopmental disorder first manifests during the years of formal schooling and is characterized by persistent and impairing difficulties with learning foundational academic skills in reading, writing, and/or math. The individual's performance of the affected academic skills is well below average for age, or acceptable performance levels are achieved only with extraordinary effort. Specific learning disorder may occur in individuals identified as intellectually gifted and manifest only when the learning demands or assessment procedures (e.g., timed tests) pose barriers that cannot be overcome by their innate intelligence and compensatory strategies. For all individuals, specific learning disorder can produce lifelong impairments in activities dependent on the skills, including occupational performance (APA, 2013: 32).

Secondo l'undicesima edizione dell' *International Classification of Diseases* (ICD-11)<sup>5</sup>, redatta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS – WHO, World Health Organisation), i DSA (definiti *Developmental learning disorders*) sono classificati all'interno dei disturbi del neurosviluppo (*Neurodevelopmental disorders*). Lo standard internazionale spiega che

---

<sup>4</sup> Tuttavia, in alcune Regioni italiane, la diagnosi può essere condotta anche da parte di specialisti o strutture accreditate. Cfr. l'accordo Stato-Regioni *Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei Disturbi specifici di apprendimento (DSA)* del 25 luglio 2012 (Gazzetta Ufficiale).

<sup>5</sup> Una versione digitale dell'ICD-11 è consultabile sul portale ufficiale dedicato, al link: <https://www.who.int/classifications/icd/en/>

Developmental learning disorder is characterized by significant and persistent difficulties in learning academic skills, which may include reading, writing, or arithmetic. The individual's performance in the affected academic skill(s) is markedly below what would be expected for chronological age and general level of intellectual functioning, and results in significant impairment in the individual's academic or occupational functioning. Developmental learning disorder first manifests when academic skills are taught during the early school years. Developmental learning disorder is not due to a disorder of intellectual development, sensory impairment (vision or hearing), neurological or motor disorder, lack of availability of education, lack of proficiency in the language of academic instruction, or psychosocial adversity (ICD-11, WHO).

Da quanto appreso finora, i DSA sono disturbi neuroevolutivi che possono inficiare una o più abilità, fra cui lettura, scrittura e calcolo, ed è proprio in base all'abilità maggiormente compromessa che tali disturbi vengono classificati, distinguendo disturbi legati alla lettura (dislessia evolutiva<sup>6</sup>), alla scrittura (disortografia e disgrafia) e al calcolo (discalculia)<sup>7</sup>.

Per quanto riguarda il contesto italiano, la definizione di standard clinici condivisi, nonché i percorsi di riabilitazione e integrazione di studenti con DSA, hanno assunto un carattere di primarietà per associazioni ed enti, fra cui l'Associazione Italiana Dislessia (AID), promotrice della *Consensus Conference*.

Facendo riferimento alle definizioni che compaiono nei principali sistemi di classificazione internazionale, la *Consensus Conference* ha messo a punto una

---

<sup>6</sup> Da distinguersi dalla *dislessia acquisita*, termine con il quale ci si riferisce a disturbi della lettura manifestatisi in seguito a un danno cerebrale in soggetti che, prima del danno, presentavano abilità di lettura nella norma.

<sup>7</sup> Dato che, assumendo il principio della comorbidità, i DSA si presentano molto spesso associati fra loro (o ad altri disturbi), in questa sede non si intende trattare i singoli disturbi separatamente, ma continuare a parlare più generalmente di Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Per un approfondimento rimandiamo a: Cornoldi (2007), AID (2009), MIUR (2011).

definizione di DSA, che compare nelle *Raccomandazioni per la pratica clinica di dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia* (AID, 2009), esito della *Consensus Conference* del 2007, dove si legge che

I DSA sono disturbi che interessano specifici domini di abilità (lettura, ortografia, grafia e calcolo) in modo significativo ma circoscritto, lasciando intatto il funzionamento intellettivo generale (AID, 2009: 37).

L'AID e il comitato scientifico della *Consensus Conference* hanno svolto un importante lavoro di promulgazione, oltre che di ricerca, che ha reso possibile, nel 2010, l'emanazione della Legge n. 170/2010 *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, che riconosce e definisce i DSA, garantendo agli studenti con tali caratteristiche diritto all'istruzione e al successo scolastico, misure didattiche di supporto e modalità di valutazione adeguate alle necessità degli studenti. Tra le finalità perseguite da questa Legge compaiono, inoltre, l'impegno a preparare e sensibilizzare adeguatamente insegnanti e genitori in merito alle problematiche legate ai DSA, nonché a favorire diagnosi precoci che permettano interventi tempestivi per quanto concerne i percorsi riabilitativi e integrativi.

Come anticipato nel testo di Legge, nel luglio del 2011 è seguito il D. M. n. 5669 *Alunni con Disturbo specifico di apprendimento*, con allegate le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*. Il MIUR chiarisce che

Le *Linee guida* presentano alcune indicazioni [...] per realizzare interventi didattici individualizzati e personalizzati, nonché per utilizzare gli strumenti compensativi e per applicare le misure dispensative. Esse indicano il livello essenziale delle prestazioni richieste alle istituzioni scolastiche e agli atenei per garantire il diritto

allo studio degli alunni e degli studenti con DSA (MIUR, 2011).

Le *Linee guida* rappresentano, pertanto, un valido supporto alla pratica didattica, sia per quanto riguarda gli interventi individualizzati e personalizzati, sia per quanto concerne gli strumenti compensativi. In merito ai primi, ribadendo che i DSA non sono causati da deficit intellettivi o sensoriali, o da problemi di natura ambientale o psicologica, bensì che dipendono da una diversa modalità di funzionamento neuronale, si stabiliscono interventi didattici individualizzati e personalizzati che permettano a tali studenti di acquisire delle strategie per intraprendere un percorso scolastico di successo, indipendentemente da questi parametri. Va ricordato che, molto spesso, gli studenti con DSA adottano autonomamente delle strategie di autocompensazione per affrontare le richieste della scuola. Per quanto riguarda gli strumenti compensativi, invece, essi hanno lo scopo di garantire l'autonomia degli studenti. Si tratta di strumenti didattici e tecnologici, come il registratore, la sintesi vocale o il correttore ortografico, in grado di compensare l'abilità deficitaria. È bene precisare che, sebbene essi facilitino la prestazione richiesta, non sono di per sé una facilitazione, nel senso che non riducono o rendono meno impegnativo lo studio della materia, e non sono tanto meno un vantaggio, poiché non rendono gli studenti con DSA dei privilegiati, bensì offrono loro semplicemente le stesse possibilità concesse ai compagni.

### **3.3 I DSA e la produzione scritta in LS**

Come ampiamente discusso nel capitolo precedente, la produzione scritta è un processo complesso, che deve essere supportato dallo sviluppo di abilità e competenze, e tale complessità accresce quando si tratta di scrivere in lingua straniera.



Risulta evidente, quindi, che per gli alunni con DSA il binomio *produzione scritta-lingua straniera* non è certo dei più promettenti. Nonostante ciò, vi sono dei fattori che possono “cambiare le carte in tavola”, primo fra tutti l’impostazione metodologica. Daloiso suggerisce che

[...] l’impostazione metodologica tipicamente proposta per lo sviluppo delle abilità linguistiche è ancora molto incentrata sui contenuti anziché sui processi che ne consentono l’elaborazione. Ciò si evince, in modo particolare, nel lavoro riguardante la comprensione e la produzione scritta, che tende a orientarsi più sull’analisi e alla (ri)produzione di testi che sull’insegnamento di specifiche strategie per la loro comprensione e composizione (Daloiso, 2016: 219).

Allo stesso modo, Melero afferma che

[...] la didattica tradizionale della scrittura si concentra principalmente sul prodotto (il testo) e molto meno sullo scrittore (i processi che questo compie), e non lavora sul rendere espliciti i processi e le fasi sottostanti alla scrittura (Melero, 2017: 14).

Come osservano gli autori citati, la didattica tradizionale tende a relegare l’insegnamento della produzione scritta all’apprendimento implicito, dando per certo che questi processi vengano acquisiti autonomamente nella lingua materna e che vengano poi trasposti in quella straniera (senza per altro considerare le variabili (inter)linguistico-culturali). Nel caso della presenza di DSA, tuttavia, l’apprendimento implicito può essere inficiato dal fatto che questi studenti tendono a compensare le abilità non automatizzate, concentrando così tutte le risorse a loro disposizione, impiegando molte energie ed affaticandosi.

Concepire la produzione scritta come un processo, e non solo come il risultato di tale processo, è una prospettiva vincente, soprattutto nell’ambito dei DSA,

perché offre l'opportunità di lavorare sul piano meta-strategico, segmentando la produzione scritta nei suoi sottoprocessi ed imparando a gestirli consapevolmente, adottando le strategie più adeguate.

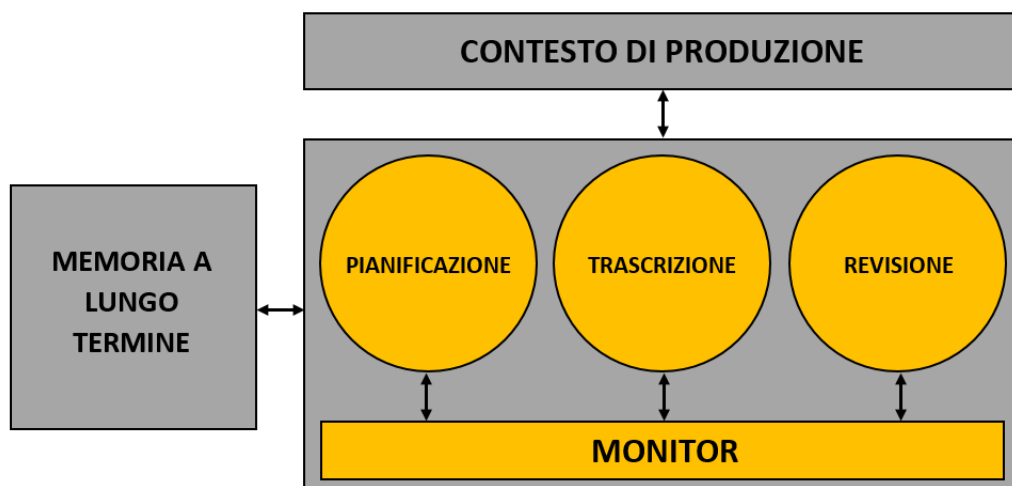


Figura 22 – Modello di scrittura di Flower e Hayes adattato.

Abbiamo visto che la scrittura è un processo composto da diverse fasi, generate all'interno di un contesto di produzione e che attivano la memoria a lungo termine (cfr. § 2.2). Riprendendo il modello di Flower e Hayes (1981) proposto nel capitolo precedente (Fig. 12), cercheremo di riassumere brevemente le problematiche che possono colpire gli studenti con DSA nelle diverse fasi della scrittura. Inoltre, affronteremo le ricadute sul piano emotivo causate dalla presenza di DSA, analizzando la motivazione, gli stati d'ansia e le attribuzioni.

### 3.3.1 Difficoltà degli alunni con DSA nelle fasi di scrittura

Le difficoltà che gli alunni con DSA possono incontrare nel processo di scrittura possono essere suddivise in due tipologie: le difficoltà *direttamente* causate da un DSA e quelle *indirettamente* causate da un DSA (Melero, 2017).

Riferendoci alla prima tipologia, dobbiamo distinguere, da un lato, le difficoltà tecniche, dall'altro quelle linguistico-cognitive e (inter)culturali. Nel caso delle difficoltà tecniche, esse derivano da disturbi specifici come la disgrafia o la disortografia, che vanno a compromettere le competenze tecniche (abilità grafo-motoria, codifica, recupero del lessico e delle strutture sintattiche) e i sottoprocessi della fase di trascrizione ad esse connessi.

Come osservano Beers et al.,

In typically developing writers “lower level” aspects of graphomotor production become increasingly automatized with practice, enabling writers to devote cognitive resources to “higher level” processes of writing, which can be employed in parallel with transcription [...]. In students with dysgraphia or dyslexia such graphomotor production processes may not become automatized and as a result the students often exhibit slower writing production and shorter texts overall (Beers et al., 2018)<sup>8</sup>.

Per quanto riguarda le difficoltà linguistico-cognitive e (inter)culturali, esse possono compromettere tutti i macro-processi della scrittura e generare problematiche anche a livello di memoria a lungo termine. La difficoltà nel recuperare informazioni dalla memoria a lungo termine e nella ritenzione di queste informazioni nella memoria di lavoro compromette inevitabilmente tutto il processo di scrittura, dalla generazione e organizzazione coerente delle idee nella fase di pianificazione, alla scelta di strutture sintattiche e di un lessico adeguato che garantisca la coesione nella fase di trascrizione, e ancora, alla rilettura e correzione ortografica, sintattica e/o strategica nella fase di revisione.

Al riguardo, O' Rourke et al. affermano: «The framework can also help us understand that difficulties in co-ordinating or using cognitive resources such as reading will impact on the development of writing processes such as transcribing

---

<sup>8</sup> <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6380177/>

and evaluating» (O'Rourke et al., 2018:22). In merito al processo di trascrizione, Beers et al. scrivono che « [...] transcription difficulties have been shown to tax working memory resources, influencing writing fluency and text quality (Beers et al., 2018)<sup>9</sup>.

Per quanto concerne le difficoltà causate indirettamente da un DSA, esse possono riferirsi a tutte le fasi del processo. Come dicevano prima, il fatto di incorrere in difficoltà in un'area specifica dell'apprendimento, sia essa la lettura o la scrittura, comporta che lo studente impieghi le sue risorse cognitive per compensare le proprie difficoltà. Di conseguenza, gli altri processi vengono trascurati, conducendo inevitabilmente a difficoltà distribuite lungo tutto il processo di produzione. Infatti, «Individuals with specific learning disorders (SLDs) have an increased likelihood of difficulties with self-regulation in the context of writing, which can interfere with the planning, production, and revision processes» (Miller, McCardle, Connelly, 2018: 207-208).

A tal proposito, vale la pena accennare ai concetti di *knowledge-telling* e *knowledge-transforming*, derivanti dal modello di scrittura di Bereiter e Scardamalia (1987). Analizzando le diverse modalità in cui gli allievi affrontano i processi di scrittura nell'infanzia e in età adulta, gli autori hanno distinto due strategie: la prima, quella del *knowledge-telling*, è tipica dell'infanzia o degli scrittori inesperti. Cacciamani e Messina spiegano che

[II] *Knowledge Telling*, è tipico degli scrittori inesperti e si caratterizza per il fatto che l'autore "scrive tutto ciò che sa" sull'argomento del compito che gli è stato assegnato. Tale approccio pur essendo piuttosto "naïf" è in realtà decisamente adattivo per il contesto scolastico, in quanto spesso l'attività di scrittura proposta a scuola è "a-contestuale", ovvero priva di uno scopo comunicativo reale

---

<sup>9</sup> <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6380177/>

e di un destinatario autentico (Cacciamani, Messina, 2011: 36).

Melero, d'altra parte, aggiunge che nel *knowledge-telling*,

La produzione si realizza recuperando le informazioni e inserendole nel testo in modo lineare, le fasi di pianificazione e revisione vengono in parte (o del tutto) annullate perché lo scrittore è concentrato (e dunque sposta lì le proprie risorse) sul processo di codifica (Melero, 2017: 13).

Si tratta di una strategia che focalizza il contenuto della produzione scritta, *cosa* scrivere, e che si concretizza in una mera trascrizione di conoscenze del tutto priva di pianificazione (organizzazione e gerarchizzazione delle idee) o rielaborazione. Detto in altre parole, gli studenti «non applicano strategie di pianificazione e revisione, e il testo finale coincide spesso con la versione iniziale, che in genere è anche l'unica realizzata» (Cisotto e Gruppo RDL, 2015: 19).

La seconda, il *knowledge-transforming*, invece, è la strategia adottata dagli scrittori esperti, che concepiscono la scrittura come l'esito di una conciliazione fra contenuti e obiettivi comunicativi, come affermano Cacciamani e Messina:

La strategia del *Knowledge Transforming* caratterizza invece lo scrittore esperto, che affronta il testo come un problema: egli si chiede come selezionare ed organizzare la conoscenza che ha a disposizione sull'argomento dato, tenendo conto dello scopo comunicativo e dei destinatari a cui si rivolge. Il *Knowledge Transforming* è quindi una strategia di trasformazione attiva della propria conoscenza intenzionalmente orientata a realizzare un prodotto (Cacciamani, Messina, 2011: 36).

Queste idee sono condivise da Melero, che scrive: «[Nel *knowledge-transforming*,] Vengono attivate tutte le fasi della scrittura e il risultato è un testo che cerca di

raggiungere uno scopo, ha degli obiettivi ed è stato prodotto seguendo alcune strategie» (Melero, 2017: 13). La questione si sposta, dunque, sul *come* scrivere, come trasformare la conoscenza adattandola ai propri scopi, adottando le strategie necessarie per soddisfarli. Il risultato di questa strategia sarà un testo coeso, coerente, adeguato e controllato.

Lo sviluppo dell'abilità di scrittura dovrebbe comportare questo passaggio dal *knowledge-telling* al *knowledge-transforming*. Tuttavia, se lo studente presenta difficoltà legate all'automatizzazione e all'apprendimento implicito a causa di un DSA, e se gli viene somministrata una metodologia didattica che non analizza i processi e le strategie, tale studente resterà ancorato al *knowledge-telling*, producendo il cosiddetto *Effetto Matteo* (Puranik, Lonigan, 2012; Connelly, Dockrell, 2016; Daloiso, 2016; Melero, 2017).

L'espressione *Effetto Matteo* o *Effetto San Matteo* (in inglese *Matthew Effect*) viene usata in sociologia per indicare la tendenza di ripartire le risorse disponibili fra i partecipanti in proporzione a quando è già in loro possesso. Con Stanovich (1986), il termine è stato introdotto in ambito educativo, in riferimento alla letto-scrittura, per spiegare come vantaggi e svantaggi presentino un effetto cumulativo. Lo stesso Stanovich afferma che

The concept of Matthew effects springs from findings that individuals who have advantageous early educational experiences are able to utilize new educational experiences more efficiently. [...] A person with more expertise has a larger knowledge base, and the large knowledge base allows that person to acquire even greater expertise at a faster rate (Stanovich, 1986: 381).

L'autore invita a considerare che il maggiore sviluppo iniziale di alcune abilità ne favorisce uno sviluppo ancora maggiore in futuro, e viceversa. Daloiso definisce l'*Effetto Matteo* come

[...] una discrepanza crescente tra chi è già un buon lettore o scrittore, e continuerà ad esserlo, e chi non lo è e si troverà a “ricominciare daccapo” ogniqualvolta si troverà davanti alla comprensione o alla produzione di un testo nuovo, perché non possiede gli strumenti cognitivi e linguistici per affrontare il compito (Daloiso, 2016: 219).

Sono della stessa opinione Purakin e Lonigan, i quali affermano: «Children who are poor writers in first grade are highly likely to remain poor writers at the end of the fourth grade» (Purakin, Lonigan, 2012: 180).

Si genera, dunque, una sorta di “circolo vizioso” tale per cui «i ricchi saranno sempre più ricchi e i poveri saranno sempre più poveri» (Melero, 2017: 15), un circolo vizioso che va assolutamente interrotto, poiché come sottolineano O’Rourke et al. «Children who struggle with writing will not get better by themselves and may begin to avoid writing altogether, without a sense of themselves as “becoming a writer”» (O’Rourke et al., 2018:22).

### 3.3.2 *La memoria*

Abbiamo visto come la memoria giochi un ruolo fondamentale nel processo di scrittura. Sebbene la letteratura glottodidattica abbia dedicato ampio spazio al ruolo della memoria nell’apprendimento linguistico, la relazione tra la componente mnemonica e lo studio delle lingue nell’ambito dei DSA è un campo per lo più inesplorato, o comunque ancora nebuloso. Schuchardt et al. ritengono che «One reason for the heterogeneity of results regarding the precise nature of working memory deficits in children with specific learning disabilities might be the high rate of comorbidity of different learning disabilities» (Schuchardt et al., 2008: 515). Tuttavia, assumendo che i concetti di apprendimento linguistico e memoria siano un binomio indissolubile, è utile – ai fini della glottodidassi -

approfondire questa interazione anche nell'ambito dei DSA. Ci troviamo in accordo con la riflessione di Alloway e Gathercole, i quali affermano:

Given the impact of working memory deficits on the child's abilities to acquire knowledge, develop crucial skills and benefit from formal education, the identification of working memory impairments is a priority for many working with young people with learning disabilities (Alloway, Gathercole, 2006: 2).

Basandoci sugli studi recenti che integrano i dati delle ricerche neuropsicologiche e glottodidattiche, si è considerato che gli studenti con DSA possono riscontrare difficoltà o limitazioni a livello mnemonico, soprattutto per quanto riguarda la memoria di lavoro.

Scrivono gli esperti: «Research has provided numerous indications that specific learning disabilities are associated with impairments in working memory» (Schuchardt et al., 2008: 515). E ancora, «There is a strong empirical foundation for the view that learning difficulties reflect a fundamental deficit in working memory» (Alloway, 2009: 1). Infine, riferendosi nello specifico alla dislessia: «Impairments in working memory have been described as one of the major defining characteristics of dyslexia, and memory difficulties will have a significant impact on a dyslexic individual throughout life» (Smith-Spark, Fisk, 2007: 34-35).

Prendendo come riferimento il modello integrato di memoria di Baddeley (1990) (Fig. 13) è possibile osservare a quali livelli di elaborazione mnemonica gli studenti con DSA riscontrano difficoltà, sebbene, come detto sopra, non vi è ancora conferma del fatto che queste difficoltà siano da attribuire esclusivamente ai DSA, a causa della comorbilità dei disturbi.

Quello di Baddeley è attualmente il modello di memoria più utilizzato, soprattutto per quanto riguarda la dislessia. Esso rappresenta una sintesi dei



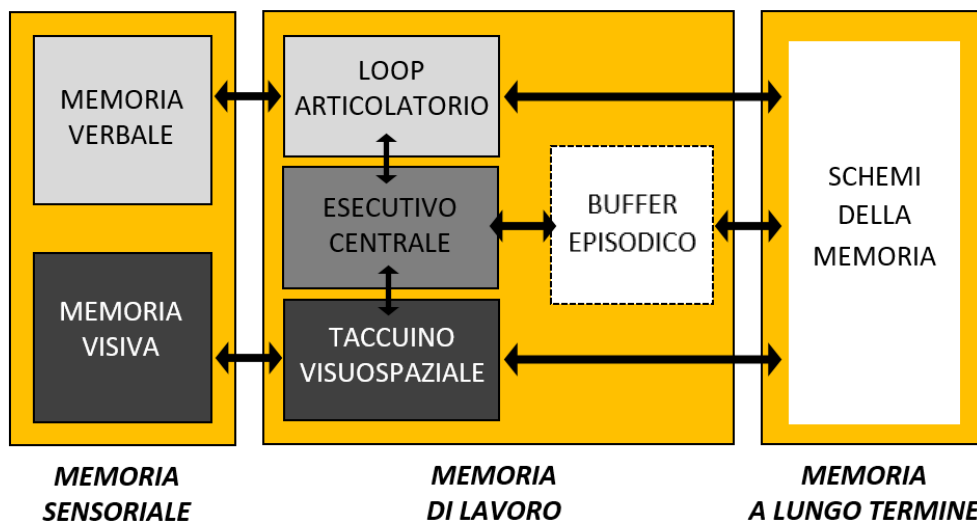


Figura 13. Modello integrato di memoria – Baddeley, 1990

modelli precedenti e il superamento del modello modale di Atkinson e Shiffrin (1968), in cui l'autore concepisce la memoria a breve termine come parte della memoria di lavoro. Cardona spiega che

La prima si riferisce ad uno spazio di memorizzazione di durata limitata, ma non implica una particolare elaborazione e manipolazione dei dati. La seconda, invece, si riferisce piuttosto ai processi cognitivi necessari alle operazioni mentali relative al ragionamento e al *problem solving* sulla base delle informazioni trattenute (Cardona, 2010: 100-101).

Osserva, infatti, Baddeley:

The study of working memory is concerned with the way in which such temporary manipulation and storage is carried out. Its study was based initially on the concept of a simple unitary temporary memory store, short-term memory (STM). Over the years, however, it has become increasingly clear that considerably more than simple storage is required for a system that effectively forms the

crucial interface between perception and memory, and between attention and action (Baddeley, 2007: 1).

Baddeley definisce la memoria di lavoro come «a temporary storage system under attentional control that underpin our capacity for complex thought» (Baddeley, 2007: 1). Smith-Spark e Fisk (2007) parallelamente scrivono:

Working memory is a limited-capacity memory system that is involved in the temporary storage and processing of information, maintaining, integrating, and manipulating information from a variety of sources (both external and internal to the individual) (Smith-Spark, Fisk, 2007: 35).

Nel suo modello, Baddeley distingue tre magazzini della memoria: memoria sensoriale, memoria di lavoro e memoria a lungo termine. La memoria di lavoro comprende quattro componenti: l'esecutivo centrale, il loop articolatorio (o fonologico), il taccuino visuo-spaziale e il buffer episodico (Baddeley, 2007; Alloway, 2009).

L'esecutivo centrale è la componente coinvolta in una serie di funzioni regolative, fra cui il recupero delle informazioni dalla memoria a lungo termine, oltre a essere responsabile dei processi attentivi e del processamento delle informazioni (Alloway, 2009). Alloway e Gathercole commentano:

«The central executive is supported by two separate storage systems: The phonological loop functions as a temporary store for phonological information, and the visuospatial sketchpad is where visual and spatial representations are temporarily stored and manipulated» (Alloway, Gathercole, 2006: 1).

Dunque, il loop articolatorio (o fonologico) garantisce lo stoccaggio temporaneo del materiale verbale, mentre il taccuino visuo-spaziale è adibito al mantenimento e alla manipolazione delle rappresentazioni visive e spaziali.

In altre parole, come suggerisce Cardona,

[L'] *esecutivo centrale* [...] svolge funzioni di supervisione e attiva i processi di controllo; si tratta di un sistema attenzionale che coordina due sottoinsiemi: il *ciclo fonologico*, preposto alla manipolazione dell'informazione basata sul linguaggio, ed un *taccuino visuo-spaziale* coinvolto nell'elaborazione delle immagini visive (Cardona, 2010: 102).

Infine, il buffer episodico, un sistema di capacità limitata responsabile del collegamento fra loop articolatorio e taccuino visuo-spaziale e la memoria a lungo termine, che Baddeley intende come «a temporary storage system that is able to combine information from the loop, the sketchpad, long-term memory, or indeed from perceptual input, into a coherence episode» (Baddeley, 2007: 148). In altre parole, si tratta di un'interfaccia tra memoria di lavoro e memoria a lungo termine, che trattiene per un periodo di tempo limitato un certo numero di informazioni provenienti dal loop articolatorio e dal taccuino visuo-spaziale.

Analizzando la memoria nel suo complesso, possiamo spiegare in breve il suo funzionamento dicendo che i tre magazzini della memoria sono attraversati da due vie neurologiche diverse, una visiva ed una verbale. Quando riceviamo un input verbale, questo viene recepito dalla memoria verbale, che lo indirizza al loop articolatorio (o fonologico) presente nella memoria di lavoro. Esso è direttamente connesso con la memoria uditiva (a lungo termine) da cui recupera le informazioni per la ripetizione verbale. In maniera parallela, vengono processate le informazioni visive, che una volta recepite dalla memoria visiva, vengono elaborate nella memoria di lavoro attraverso il taccuino visuo-spaziale; la memoria di lavoro dialoga poi con la memoria a lungo termine per recuperare informazioni e rendere riconoscibile quello che si vede. Input visivo ed input verbale vengono uniti dall'esecutivo centrale, il quale crea ed alimenta il buffer

episodico. (Per leggere la lettera A, ad esempio, è necessario recuperare al tempo stesso l'informazione visiva della forma e l'informazione fonologica del suono).

Assumendo questi concetti, possiamo affermare che a livello di memoria sensoriale, gli alunni con DSA non riscontrano nessun tipo di problema, infatti, «si assume che questo gruppo di disturbi sia dissociato da un deficit sensoriale» (Daloiso, 2014: 17).

Le problematiche si presentano invece a livello di memoria di lavoro, che ricopre una posizione primaria nello sviluppo dei processi cognitivi. Cardona, infatti, dichiara che

«[...] la memoria di lavoro, proprio per il suo ruolo centrale nello sviluppo dei processi cognitivi, non solo è ampiamente coinvolta nei processi relativi all'apprendimento, ma [...] il suo funzionamento o i suoi eventuali deficit, rappresentano fattori determinanti nelle capacità apprenditive del soggetto» (Cardona, 2010: 101).

Gli studenti con DSA possono riscontrare delle limitazioni a livello di loop articolatorio (o fonologico) e/o taccuino visuo-spaziale, che sono fortemente coinvolti nell'apprendimento di una LS durante l'analisi fonologica e visiva. Queste limitazioni incidono in modo negativo sull'apprendimento in generale, ma hanno decisamente un impatto specifico per quanto riguarda l'apprendimento linguistico. A livello fonologico, gli studenti con DSA possono manifestare interferenze, sforzo maggiore nell'articolazione delle parole e difficoltà nell'analisi fonologica. Come dimostra uno studio condotto da Jeffries ed Everatt (2003), in cui gli autori indagano la relazione fra deficit della memoria di lavoro e difficoltà specifiche di apprendimento (tra cui la dislessia), «dyslexics showed deficits in recall tasks involving the phonological loop» (Jeffries, Everatt, 2004: 198).

Dal punto di vista visivo, invece, si possono riscontrare difficoltà di orientamento visuo-spaziale e nel riconoscimento della forma grafica di uno stimolo uditivo. Ovviamente non tutti gli studenti con DSA presentano le medesime caratteristiche. Come osserva Daloiso,

[...] alcuni studenti manifestano difficoltà maggiori a livello di analisi visiva (magazzino visuo-spaziale), e di conseguenza potrebbero trarre giovamento da un'elaborazione prevalentemente auditiva dell'input; viceversa altri alunni sono più in difficoltà quando devono attivare il ciclo fonologico e potrebbero riuscire meglio nei compiti in cui devono utilizzare il magazzino visuo-spaziale (Daloiso, 2014: 18).

Pertanto, sta all'insegnante osservare e comprendere quali sono le modalità con cui gli alunni con DSA si trovano più a loro agio e a quali tecniche didattiche reagiscono meglio.

Per quando riguarda la codifica profonda, ovvero l'immagazzinamento delle informazioni dalla memoria di lavoro alla memoria a lungo termine, essa avviene organizzando tali informazioni in modo cosciente nella memoria dichiarativa e creando modelli linguistici che - ritornando al binomio *lingua-azione* - coinvolgono la memoria procedurale. In questo frangente, gli alunni con DSA possono riportare problematiche sia a livello dichiarativo che procedurale. Nel primo caso, si fa riferimento a «difficoltà nell'immagazzinamento e nel recupero rapido delle informazioni» (Daloiso, 2014: 19), mentre nel secondo, si rivelano difficoltà a livello di automatizzazione delle procedure linguistiche. Sappiamo che la memoria di lavoro presenta fisiologicamente dei limiti di capienza e di durata. L'automatizzazione a livello procedurale (MLT), permette di risparmiare sia tempo che energie, aumentandone l'efficienza. Questa efficienza, negli studenti con DSA è spesso ridotta, si ha un maggiore consumo di energia, che porta ad affaticarsi facilmente, e un sovraccarico della memoria di lavoro, con

conseguenti prestazioni ridotte e il rischio di incorrere nell'*Effetto Matteo* a cui si accennava precedentemente. Anche in questo caso, sarà compito dell'insegnante selezionare le tecniche e i materiali didattici che possano contribuire ad attivare queste due memorie, lavorando in modo strategico per compensare il DSA. Come osservano Jeffries ed Everatt, «These findings suggest that the working memory model may inform compensatory strategies for learning» (Jeffries, Everatt, 2004: 198).

Tuttavia, come osserva Cardona, parlare «della memoria ha senso, in una prospettiva glottodidattica, solo se collocata all'interno di un approccio cognitivo-emozionale» (Cardona, 2010: 10), nel quale memoria, cognizione ed emozioni sono tre fattori profondamente integrati fra loro. Vedremo di seguito quali possono essere i risvolti emotivi che incidono – positivamente o negativamente – sullo sviluppo dell'abilità di scrittura.

### 3.3.3 Ricadute sul piano emotivo

Come affermato precedentemente, parlando di memoria in ambito glottodidattico è necessario adottare una prospettiva cognitivo-emozionale ed un approccio didattico umanistico-affettivo. Diversi autori, fra cui LeDoux (2003) dal punto di vista neurobiologico, e Baddeley, sotto il profilo psicologico, sono concordi nel considerare il legame che intercorre fra la memoria di lavoro (e dunque i processi cognitivi) e le emozioni. Come postulato da Schumann (1998; 1999), gli aspetti emozionali svolgono un ruolo pregnante nel favorire o sfavorire l'apprendimento (linguistico e non). L'autore, facendo riferimento all'apprendimento della L2, scrive: «It will become clear that I believe that emotion underlies most, if not all cognition, and I will argue that variable success in second language acquisition (SLA) is emotionally driven» (Schumann, 1998: xv). Questo è vero anche per la LS, per qualsiasi studente, e a maggior ragione

per studenti con DSA, che accanto alle difficoltà pratiche legate alla padronanza delle abilità linguistiche, spesso convivono con un vissuto di insuccessi che determinano importanti risvolti emotivi e motivazionali, che incidono sul benessere generale dello studente, non solo sulla prestazione scolastica. Tratteremo di seguito tre fattori legati alla dimensione emozionale dell'apprendimento linguistico che incidono sulla potenziale riuscita degli studenti con DSA: la motivazione, l'ansia linguistica e le attribuzioni.

### *Motivazione*

La motivazione è un fattore determinante in ambito glottodidattico, è l'energia che permette di iniziare e perseguire il percorso di apprendimento (Balboni, 2012). Per gli alunni con DSA, spesso «l'incontro con una LS viene percepito come un'occasione di riscatto, una possibilità di "ricominciare daccapo" tentando di colmare nella nuova lingua quel divario creatosi nella LM rispetto al gruppo-classe» (Daloiso, 2009: 32).

Riprendendo la teoria emozionale di Schumann, per innescare e mantenere alta la motivazione durante tutto l'apprendimento, è necessario che l'*input* soddisfi i criteri di novità, attrattiva, funzionalità, realizzabilità e sicurezza psicosociale. Si tratta di cinque motivazioni sulla base delle quali lo studente decide se accettare l'*input* ed interiorizzarlo. Come spiega Balboni,

[...] il cervello coglie gli stimoli (quelli che Krashen chiama "input") e procede a un *appraisal*, che è insieme "valutazione" e "apprezzamento", e su questa base decide poi se accettare l'*input* (e le attività), se interiorizzare gli elementi nuovi che compaiono nello stimolo. In altre parole il cervello seleziona quello che *vuole* selezionare sulla base di [queste] motivazioni (Balboni, 2012: 89).

Tuttavia, nell'ambito di studenti con DSA, spesso queste motivazioni vengono demolite al primo incontro con la LS, a causa delle aspettative poco realistiche dell'allievo (Daloiso, 2009). Tenendo a mente che l'obiettivo fondamentale che si propongono questi studenti è il successo scolastico (in misura maggiore o minore) e l'acquisto di una rinnovata fiducia in se stessi, «è essenziale recuperare la dimensione "piacevole" e "ludica" dell'apprendimento linguistico» (Daloiso, 2009: 32), creando un ambiente didattico più motivante, nel quale non vengono messe sotto i riflettori le loro disabilità, ma le loro potenzialità. Per citare Dörnyei, «Sometimes the best motivational intervention is simply to improve the quality of our teaching» (Dörnyei, 2001: 25-26).

#### *Ansia linguistica*

L'ansia è un'emozione strettamente connessa alla memoria di lavoro e alla cognizione (Kormos, 2017), che incide sull'apprendimento della lingua straniera, influenzandone lo sviluppo dei processi e la performance. Come evidenzia Kormos, «Anxiety can be both a general personality trait and a feeling aroused in response to particular situations» (Kormos, 2017: 77). Bisogna dunque distinguere quella che viene denominata *ansia caratteriale*, corrispondente ad un tratto della personalità, dalla più specifica *ansia situazionale*, che come spiega Daloiso «non è un tratto intrinseco del soggetto, ma è direttamente correlata a situazioni specifiche percepite come ansiogene in quanto potenzialmente pericolose sul piano psicologico» (Daloiso, 2009: 33). Nello specifico, alcuni autori distinguono una particolare tipologia di ansia situazionale: l'ansia linguistica o *foreign language anxiety*. Horwitz spiega che «Typically referred to as language anxiety or foreign language anxiety (FLA), this anxiety is categorized as a situation-specific anxiety, similar in type to other familiar manifestations of anxiety such as stage fright or test anxiety» (Horwitz, 2010: 154).



Il ruolo dell'ansia, nell'apprendimento di una lingua seconda o straniera, può far emergere sentimenti di insicurezza e la sensazione che la propria autostima e l'idea di sé vengano minacciati. Per gli studenti con DSA, l'ansia linguistica può emergere nel momento in cui si trovano a dover eseguire «particolari compiti linguistici che interferiscono con il loro disturbo» (Daloiso, 2014: 23), e la conseguenza è la mancata progressione dell'apprendimento. A tal proposito, è interessante il contributo di Daloiso, il quale, in un suo studio sulla dislessia evolutiva, osserva che

[...] mentre di norma l'ansia linguistica rappresenta una delle principali cause dell'insuccesso scolastico, nel caso dell'allievo con dislessia essa costituisce più probabilmente la *conseguenza* di un fallimento scolastico dovuto a "barriere glottodidattiche" implicite che non sono state abbattute (Daloiso, 2009: 33).

Da quanto detto finora, si evince che l'ansia linguistica manifestata da studenti con DSA influisce fortemente sul piano personale, compromettendo l'autostima e l'idea di sé, ma manifesta i suoi sintomi anche sul piano linguistico-cognitivo, portando a tempi attentivi ridotti, difficoltà nella memorizzazione, senso di avversità verso la lingua straniera e conseguente mancanza di sviluppo di strategie per combattere gli stati ansiogeni e sviluppare le abilità. È bene sottolineare che questa condizione non si limita alla realtà scolastica; infatti, carenza di autostima e una svalutata immagine di se stessi, porta questi studenti a precludersi opportunità di successo nel futuro e ad auto-demolire le proprie aspirazioni. Armstrong ricorda che

Students need hopes and dreams for the future. These aspirations are often crucial stepping stones to a stronger sense of direction and purpose in life. Many students in special education, however, feel futility, emptiness, or

negativity regarding their future. Thus, it becomes important to help them construct positive self-images and expectations that they will function as successful adults when they leave school (Armstrong, 2012: 15).

### *Attribuzioni*

Scarsa motivazione, stati emozionali negativi e risultati non soddisfacenti possono portare a stili attributivi poco funzionali, che possono essere dannosi sia per l'autostima che per l'idea di sé (De Beni, Moè, 2002). Come evidenziano Moè, De Beni e Cornoldi (in Cornoldi, 2007),

I bambini con disturbo specifico d'apprendimento, rispetto ai loro compagni senza particolari difficoltà, hanno un concetto di sé più negativo, [...] si sentono meno supportati emotivamente, provano più ansia e hanno poca autostima [...], tendono a sentirsi meno responsabili del proprio apprendimento [...] e a persistere poco, ovvero abbandonare il compito alle prime difficoltà (Cornoldi, 2007: 255).

Basandoci sui dati presenti in letteratura, gli studenti con DSA sono caratterizzati da un massiccio utilizzo di attribuzioni esterne. Come osservano Pasta et al.,

The literature highlights that pupils with Specific Learning Disability (SLD) often reveal a poor meta-cognitive system, with low levels of attribution of internal factors like diligence and personal skills, and high levels of attribution of external factors like ease of task, luck or help from other (Pasta et al., 2013: 650).

Da quanto emerso dalla loro ricerca, che analizza le attribuzioni di studenti con DSA comparandole con quelle di studenti senza DSA con medesimo livello scolastico, gli studenti con DSA tendono appunto ad attribuire il loro insuccesso

a fattori interni e il loro successo a fattori esterni. Per riprendere le parole degli autori: «The pupils with SLD attribute far more importance to external, uncontrollable factors (like *luck* and the *difficulty* of the task) and have much less faith in their abilities» (Pasta et al., 2013: 660). Gli studenti con DSA non ripongono sostanzialmente fiducia nelle proprie potenzialità, infatti, tendenzialmente rifuggono lo stile attributivo basato sull'impegno<sup>10</sup>. L'impegno, essendo un fattore interno e controllabile, è l'unica attribuzione veramente positiva a cui tutti gli alunni dovrebbero attribuire il proprio successo o insuccesso.

### 3.4 Quale lingua straniera insegnare?

Viste le difficoltà che i DSA comportano nell'apprendimento della lingua straniera, soprattutto a livello di codifica, è fondamentale considerare le proprietà tipologiche della lingua che si intende insegnare. Infatti, come osserva Daloiso, «la tipologia di lingua, [...] nel caso di studenti con specifiche difficoltà legate al linguaggio influisce sensibilmente sul grado di "apprendibilità" di una lingua» (Daloiso, 2009: 34). La scelta della lingua straniera si rifà ai concetti di affinità e trasparenza linguistica. Col termine *affinità* linguistica, ci si riferisce al grado di somiglianza esistente fra due lingue, quella materna e quella straniera, determinata da una parentela filologica. Maggiore è il grado di affinità tra la LM e la LS, più familiare e semplice sarà l'approccio dello studente con DSA alla LS. Osserva Daloiso: «[...] lo studio di una lingua affine a quella materna può rappresentare una forma di facilitazione, soprattutto a livelli iniziali, che consente il trasferimento nella LS di conoscenze già acquisite in LM» (Daloiso, 2009: 35). L'altro criterio da prendere in considerazione è la *trasparenza*

---

<sup>10</sup> Per approfondimenti sugli stili attributivi cfr. Moè, De Beni, 2002.

linguistica, ovvero la relazione fra fonemi e grafemi. Mentre l'affinità linguistica dipende sostanzialmente dalla lingua materna dello studente, la trasparenza si riferisce a caratteristiche intrinseche della lingua stessa. Questo criterio distingue le lingue trasparenti (che presentano un'alta corrispondenza fra la lingua scritta e quella parlata) da quelle opache (che al contrario, presentano una corrispondenza scritto-parlato inferiore). In termini pratici, l'italiano rientra nella categoria delle lingue trasparenti, mentre l'inglese o il francese sono considerate lingue opache. Il concetto di trasparenza viene considerato anche all'interno delle *Linee guida* (MIUR, 2011), dove si legge:

Poiché la trasparenza linguistica, ossia la corrispondenza fra come una lingua si scrive e come si legge, influisce sul livello di difficoltà di apprendimento della lingua da parte degli studenti con DSA, è opportuno che la scuola, in sede di orientamento o al momento di individuare quale lingua straniera privilegiare, informi la famiglia sull'opportunità di scegliere - ove possibile - una lingua che ha una trasparenza linguistica maggiore (MIUR, 2011: 19).

Da queste considerazioni si evince che per studenti italo-foni con DSA, lo spagnolo non presenta particolari problemi di conversione grafico-fonetica, inoltre è una lingua affine, pertanto si tratta di una lingua straniera adatta, in linea con i criteri sopra descritti.

### **3.5 Conclusioni**

In questo capitolo abbiamo focalizzato i DSA, una categoria diagnostica che rientra all'interno dei BiLS. Ciò che si evince dalle numerose definizioni prese in esame è che i DSA sono disturbi del neurosviluppo che riguardano le capacità di lettura, scrittura e calcolo, e che vengono classificati come dislessia evolutiva, disgrafia, disortografia e discalculia, in base all'abilità maggiormente

compromessa. Tuttavia, in base al principio della comorbidità, raramente i soggetti presentano un unico disturbo isolato, bensì è più comune che le difficoltà si presentino associate fra loro (o ad altri deficit). I DSA si manifestano in modo evidente con l'ingresso nel sistema educativo, quando queste abilità vengono richieste esplicitamente; tuttavia, trattandosi di disturbi evolutivi, sono presenti nei soggetti fin dalla nascita.

In seguito alla Legge 170/2010 *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* e le successive *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA* allegate al D.M. del 2011, i DSA sono stati riconosciuti e classificati, garantendo agli studenti con difficoltà specifiche di apprendimento le stesse opportunità, a livello scolastico e di realizzazione personale, che vengono concesse ai compagni senza difficoltà.

In merito all'apprendimento di una LS, gli studenti con DSA presentano non poche difficoltà, difficoltà che vengono classificate come dipendenti o indipendenti dal deficit, e che vanno ad intaccare il processo di apprendimento a vari livelli. Le difficoltà possono manifestarsi a livello di competenza tecnica (per i quali sono stati pensati gli opportuni mezzi compensativi), a livello linguistico-cognitivo (coinvolgendo la memoria) e metastrategico.

Focalizzando nello specifico l'abilità di scrittura e analizzando i macroprocessi della produzione scritta, abbiamo cercato di individuare quali sono le aree in cui i DSA causano maggiori problemi. Si è osservato che i soggetti con DSA riportano difficoltà durante tutto il processo di scrittura, dalla pianificazione alla revisione, ed anche a livello mnemonico (memoria di lavoro).

Oltre che a livello cognitivo, i DSA possono causare anche ricadute sul piano emotivo. Come abbiamo osservato, cognizione, motivazione ed emozione sono strettamente interconnessi e si influenzano vicendevolmente.

La motivazione è senza dubbio uno dei principali aspetti che garantiscono l'apprendimento linguistico: senza motivazione non c'è apprendimento. Prendendo come riferimento la teoria emozionale di Schumann (1999), la motivazione risulta direttamente proporzionale alle emozioni positive. Questa evidenza ci permette di capire quali sono le caratteristiche che dovrebbe assumere l'*input* per garantire e sostenere la motivazione. Per questo, è compito degli insegnanti adottare una metodologia che sia allo stesso tempo motivante ed attrattiva, oltre che compatibile con i bisogni degli studenti.

Le emozioni positive che contribuiscono alla motivazione, tuttavia, possono essere intaccate da emozioni negative, come l'ansia. In campo glottodidattico, si parla nello specifico di ansia linguistica, un particolare tipo di ansia situazionale che può emergere durante l'apprendimento linguistico, a cui sono soggetti – forse in maggior misura - gli studenti con DSA, a causa delle loro difficoltà nello sviluppo delle abilità linguistiche.

Stati ansiosi possono essere la causa di performance qualitativamente inferiori, oltre a contribuire a ledere l'autostima e compromettere l'idea di sé.

Assumendo tutto ciò, abbiamo affrontato il tema delle attribuzioni. Abbiamo osservato che gli studenti con DSA tendono ad adottare attribuzioni interne in caso di insuccesso ed attribuzioni esterne in caso di successo. Inoltre, tendono ad affidare i propri risultati a fattori non controllabili, come il caso (fortuna/sfortuna), la difficoltà del compito o l'aiuto proveniente dall'esterno, compromettendo fortemente la propria autostima e l'idea di sé, rischiando di alimentare emozioni negative che ledono la motivazione.

Per concludere, in virtù delle difficoltà comportate dai DSA, ci siamo chiesti quale fosse la lingua straniera più adatta agli studenti che presentano questa tipologia di disturbi. Classificando le lingue in base ai criteri di affinità linguistica (somiglianza tra LS e LM) e trasparenza (corrispondenza fonema-grafema), la

lingua straniera più adeguata si è rivelata quella che presenta un maggior grado di affinità con la lingua materna e maggiore trasparenza. Nel caso specifico di studenti italofoeni, lo spagnolo realizza in modo soddisfacente entrambi i criteri.

## **Potenzialità del fumetto nello sviluppo della produzione scritta in lingua straniera**

---

Riprendendo quanto detto all'inizio di questo lavoro, il fumetto rappresenta uno strumento didattico innovativo per le sue caratteristiche intrinseche. Nonostante il suo fortunato esordio, il successivo ostracismo artistico-culturale, che lo relegò a mero passatempo per giovani e illetterati, certo non contribuì ad esaltarne le potenzialità, sia estetico-letterarie che educative.

Limitandoci in questa sede all'ambito glottodidattico, in questo capitolo riprenderemo brevemente alcuni concetti discussi nelle sezioni precedenti, per poi analizzare quali vantaggi offre il fumetto nello sviluppo della produzione scritta, con un focus sugli studenti con DSA.

---

### **4.1 Fumetto e lingua straniera: un binomio promettente**

Basandoci sulla letteratura, abbiamo potuto vedere come diversi studiosi ed esperti hanno sostenuto la validità del fumetto come strumento a supporto della glottodidassi, per il suo carattere ludico, attrattivo, motivante e autentico. Inoltre, la commistione di codici – iconico e verbale – che lo caratterizza, è fondamentale in linea con i principi dell'accessibilità e dell'inclusività glottodidattica.

Tali evidenze vanno a sostegno della tesi per cui il fumetto rappresenta non solo uno strumento valido, ma anche ricco di potenzialità, potenzialità che possono essere sfruttate in tutti gli ambiti dell'apprendimento/insegnamento linguistico, anche con studenti con DSA.



In riferimento a questi ultimi, infatti, la qualità e le caratteristiche dell'*input* sono fondamentali per raggiungere una prassi metodologica che tenga conto delle loro difficoltà intrinseche (Daloiso, 2009). Per essere accessibile, l'*input* dovrà essere:

- *decelerato e ridondante*, in modo da garantire un'acquisizione profonda delle forme linguistiche e dei contenuti trattati, ponendo degli obiettivi concreti che sia possibile raggiungere;
- *multisensoriale*, integrando più codici linguistici (scritto e orale) e più linguaggi (motorio, gestuale, iconico, oggettemico, ecc.);
- *segmentato*, poiché in base alle specificità cognitive e psicologiche dei DSA, come deficit a livello mnemonico, difficoltà di attenzione e stati d'ansia, la segmentazione dell'*input*, riducendo, da un lato, la durata del compito e dall'altro il carico cognitivo ad esso legato, facilita notevolmente l'acquisizione.

Pertanto, in termini di accessibilità ed inclusione glottodidattica, il linguaggio ibrido del fumetto rappresenta una risorsa su vari fronti per lo sviluppo della competenza comunicativa in LS. Nell'ambito della competenza linguistica, l'associazione di *input* verbale e visivo non subordina la fruizione e la produzione di significati alla competenza ortografica, che nelle Classi ad Abilità Differenziata (CAD)<sup>1</sup> può rappresentare un ostacolo sia per studenti con DSA, che per studenti

---

<sup>1</sup> Partendo dal presupposto che qualsiasi gruppo-classe è una realtà eterogenea, in cui gli alunni si distinguono sulla base di risorse, bisogni, interessi, stili di apprendimento e vissuto diversi, è impensabile non tener conto di questa diversità nella gestione della relazione educativa. Tuttavia, il concetto di CAD va ben oltre la diversità intrinseca degli studenti, bensì «è da intendersi non tanto come la realtà delle classi ma piuttosto come *un modo di osservare la realtà delle classi*» (Caon e Tonioli, in Melero 2016: 140). Come suggerisce Caon, la CAD costituisce, di fatto, «[...] un sistema dinamico che dipende dalla natura e dall'apprendimento di ogni persona che lo compone e che agisce in esso; in questo senso essa viene presentata come un sistema aperto in cui la valorizzazione della differenza di ogni alunno, su più livelli ed aspetti, diventa fondamentale per poter gestire efficacemente le eccellenze e le diversità all'interno della classe» (Caon, 2008: XII).

stranieri, o più genericamente studenti con BiLS. A tal proposito, Daloiso afferma che «[...] recenti ricerche internazionali nel campo della glottodidattica rivolta ad allievi con bisogni speciali [...] stanno mettendo in rilievo gli effetti positivi in termini di apprendimento generati da un *input* che coinvolge più linguaggi» (Daloiso, 2009: 41). In termini generali, la presenza di un doppio codice presenta anche il vantaggio di favorire intelligenze e stili cognitivi diversi, poiché fa appello a due sfere sensoriali differenti. A questo proposito, Şalli-Çopur (2005) suggerisce che «In order to solve the problems of mixed ability, teaching should appeal to all senses, all learning styles and all intelligences»<sup>2</sup>. Questo lo rende un utile supporto per lo sviluppo di tutte le grammatiche che compongono la competenza linguistica, dalla morfo-sintassi alla semantica, fino alla competenza testuale.

Come dimostrato dalle ricerche condotte da vari studiosi (cfr. § 1.3), il fumetto si è rivelato un ottimo strumento anche per la memorizzazione del lessico, grazie alla dimensione ludica e motivante evocata dal suo essere un materiale autentico e culturalmente vicino ai giovani. Anche accostandolo alla spiegazione grammaticale di aspetti morfologici o sintattici, il fumetto può offrire una diversa chiave di lettura, una visione multisensoriale per l'appunto, utile a non discriminare nessuno stile di apprendimento e a vantaggio degli studenti con DSA.

Nello sviluppo della competenza testuale, il fumetto può essere sfruttato in molteplici modalità. In relazione alla comprensione testuale, il fumetto può diventare uno strumento di verifica, impiegando la tecnica della transcodificazione, oppure può costituire esso stesso l'oggetto del compito di comprensione. In quest'ultimo caso, la commistione di codici (iconico e verbale)

---

[Per un approfondimento rimandiamo al saggio di Caon e Tonioli in Melero (2016: 137-154) e Caon (2017)].

<sup>2</sup> <http://iteslj.org/Techniques/Salli-Copur-MixedAbility.html>

permette un'analisi profonda anche a livello extralinguistico, difficile da intraprendere con un testo unicamente verbale. Anche la produzione scritta, come vedremo successivamente, può ricorrere al fumetto per essere sviluppata.

Infine, impiegando materiali autentici in lingua straniera, è possibile sfruttare il fumetto per lo sviluppo della competenza socio-pragmatica e (inter)culturale. L'approccio all'interculturalità attraverso il fumetto, come si evince dalla revisione letteraria proposta nel primo capitolo, è stato oggetto di diversi studi e ricerche. Tuttavia, si tratta di una modalità che richiede un livello linguistico medio-alto, in modo da poter cogliere gli aspetti richiesti senza essere ostacolati dalla lingua. Partendo da questa considerazione, ritornando all'impiego del fumetto per lo sviluppo della competenza linguistica, è bene precisare che per studenti che presentano un livello linguistico basso (in linea con le direttive del QCER), è necessario ricercare materiali che non siano eccessivamente marcati dal punto di vista culturale o della varietà linguistica, oppure, in alternativa, modificare materiali esistenti o crearne *ad hoc*.

## **4.2 Scrivere con i fumetti: implicazioni didattiche**

La scrittura, come abbiamo più volte ribadito, è un processo complesso, sia linguistico che cognitivo, un processo lineare, il cui risultato dovrebbe essere un testo coerente, coeso e adeguato. Sottolineiamo l'espressione "dovrebbe", perché purtroppo non sempre questo avviene. Accade, infatti, di rado che nei programmi di lingua straniera si insegni a scrivere e come abbiamo visto, gli stessi manuali di lingua dedicano poco spazio allo sviluppo dell'abilità di scrittura: gli esercizi che prevedono di scrivere sono tutt'al più esercizi di completamento o ricopiatura, mentre gli esercizi di produzione scritta vera e propria vengono relegati alla fine dell'unità, dove, una volta apprese nuove

conoscenze lessicali e grammaticali, viene richiesto all'alunno di comporre un testo, senza avergli fornito le conoscenze, i modelli e le strategie per farlo.

La complessità della scrittura e lo sforzo linguistico-cognitivo che richiede, spesso la rendono una delle attività meno apprezzate dagli studenti.

È sulla base di queste considerazioni che, nel voler sviluppare questa abilità da un punto di vista metacognitivo, si è voluto sfruttare il fumetto. La scelta di questo accostamento deriva dal fatto che il fumetto è un mezzo ludico, stimolante, attrattivo, che proprio per queste caratteristiche può accrescere l'interesse nella lingua straniera, fornendo la motivazione iniziale per intraprendere lo sforzo di apprendere e sostenendola durante tutto il percorso di apprendimento. Il fumetto, dunque, soddisfa le caratteristiche che dovrebbe possedere l'*input* secondo la teoria emozionale di Schumann (1999; 2004). L'aspetto emotivo, come postulato da diversi autori a partire dalla sua teoria, incide fortemente sull'apprendimento linguistico, sia a livello di motivazione che a livello di performance. Riprendendo la teoria di Schumann, possiamo affermare che sfruttando il fumetto, il compito di scrittura offre degli stimoli che soddisfano i criteri di:

- *novità*, poiché si tratta di un mezzo che di rado viene utilizzato a scuola. Rønneber et al. sostengono che «Writers with SLD have great potential to learn and improve, and spending more time writing would certainly help, and this is likely if the activity is enjoyable» (Rønneber et al., 2018:136).
- *attrattiva*, trattandosi di uno stimolo piacevole e ludico;
- *funzionalità*: come vedremo di seguito, un'attività basata sul fumetto risponde ai bisogni dello studente, ovvero imparare a scrivere e soprattutto acquisire delle strategie che aiutino ad automatizzare alcuni processi e rendano il compito di scrittura meno faticoso e più gestibile;

- *realizzabilità*, perché il compito risulta possibile, strutturato e segmentato, come approfondiremo di seguito;
- *sicurezza psicosociale*: considerando quanto detto finora, il carattere ludico e piacevole che lo contraddistingue tende ad inibire il filtro affettivo; inoltre, il compito richiesto è proporzionato, in linea con le teorie relative alla zona di sviluppo prossimale.

Partendo da queste considerazioni, il fumetto rappresenta un valido mezzo di supporto per favorire una competenza metastrategica, metacognitiva e autoregolativa, che vada a vantaggio di tutti gli studenti, compresi coloro che presentano un DSA.

#### 4.2.1 *Dalla teoria alla pratica*

Cercheremo in questa sezione di delineare quello che significa, nella pratica, accostare il fumetto allo sviluppo dell'abilità di scrittura, riservando all'ultimo capitolo la presentazione di una proposta didattica che impiega il fumetto per lo sviluppo dell'abilità di scrittura in lingua spagnola.

Anzitutto, per affrontare la produzione scritta da un punto di vista metacognitivo, è necessario concentrarsi sui macro-processi della scrittura (cfr. § 2.2.2), e non sul prodotto finale. Si tratta quindi di segmentare il compito di scrittura nelle diverse fasi; questo

«[permette] allo studente di ridurre il carico esecutivo e ottimizzare invece il carico cognitivo del compito. [...] di concentrarsi in una o due fasi dell'attività di scrittura; mantenendo così integro il compito, lo studente potrà elaborare un testo ma l'attenzione sarà focalizzata su una piccola parte del processo» (Melero, 2017: 15).

In questo modo, è possibile focalizzare l'attenzione su una parte del processo di scrittura, lavorando in modo metacognitivo e strategico su una o due fasi per volta. Inutile sottolineare che una didattica metacognitiva che porta all'acquisizione di un metodo e di strategie di pianificazione, trascrizione e revisione, alleggerisce il carico cognitivo durante la fase di produzione, soprattutto per quanto riguarda la memoria di lavoro, problematica che interessa da vicino gli studenti con DSA. A questo proposito, siamo d'accordo con quanto affermano O' Rourke et al.:

[...] we can surmise that children who have difficulties learning to write may need support in a number of different areas. For example, they may need to be taught explicit strategies to help develop their writing processes through the development of writing schemas [...], and they may require support to more effectively use their cognitive resources to support writing (O'Rourke et al., 2018: 22).

Nella fase di pianificazione, come evidenziato nel capitolo precedente, la generazione di idee (il *cosa* scrivere) non rappresenta un vero e proprio ostacolo, infatti, può essere facilmente gestita con un brainstorming, anche collettivo. Risulta invece più complicato passare dal *knowledge-telling* al *knowledge-transforming*, e affinché ciò accada è imprescindibile imparare ad organizzare le idee in modo da conferire al testo i criteri di coerenza e coesione. È in questo sottoprocesso che il fumetto può essere sfruttato, ad esempio, mescolando le vignette di una striscia comica e chiedendo agli studenti di riordinarle per dare un senso alla storia, ristabilendo la consequenzialità logica degli eventi. L'affrontare questa tipologia di esercizio con le vignette, anziché con frasi o paragrafi, costituisce una forma di facilitazione per tutti gli studenti con BiLS, perché il supporto visivo è più intuitivo ed alleggerisce il compito di lettura, affaticando meno la memoria a lungo termine.

Nelle fasi di trascrizione e revisione, il fumetto può servire da supporto, come vedremo nell'attività proposta nel capitolo seguente, chiedendo agli studenti di scrivere un paragrafo che descriva ogni vignetta. In questo modo, i contenuti vengono già forniti agli studenti in modo gerarchizzato, non si lavora sulla fase di pianificazione, ma ci si concentra sulla trascrizione dei singoli concetti espressi in ciascuna vignetta, e soprattutto sui meccanismi di coesione testuale, nel passaggio da una vignetta all'altra, ad esempio, rendendo esplicita la consequenzialità degli eventi con l'uso di connettori testuali adeguati. L'obiettivo resta quello di sviluppare le competenze trasversali, metastrategiche e metacognitive. Per quanto riguarda le competenze tecniche, legate a disturbi come la disortografia e la disgrafia, sarà eventualmente possibile ricorrere agli strumenti compensativi<sup>3</sup>.

Le vignette a fronte del testo costituiscono una linea guida, una scaletta intuitiva (perché iconica) di ciò che si deve scrivere, utile per la fase di revisione. Infatti, essendo il testo visivamente diviso in brevi paragrafi, il compito di rilettura - ai fini di un'eventuale correzione - risulterà segmentato, facilitando gli studenti con DSA e alleggerendo il carico cognitivo.

Per concludere, considerando il fumetto come una tipologia testuale, esso è particolarmente adatto a studenti con DSA sia a livello di fruizione, che a livello di supporto per la produzione scritta, poiché nell'essere un testo unico, coeso e coerente, risulta internamente segmentato in diverse sequenze giustapposte e soddisfa il criterio di multisensorialità dell'*input*, non costituendo una "barriera glottodidattica", ma al contrario un supporto.

---

<sup>3</sup> Per un approfondimento in merito agli strumenti compensativi, rimandiamo al lavoro di Schiavo et al. (2016), che tratta i DSA in generale e al saggio di Melero (2012), che focalizza invece la dislessia evolutiva. Per quanto riguarda le direttive ministeriali cfr. MIUR (2011).

## 4.2 Conclusioni

In questo capitolo si è cercato di combinare il fumetto, inteso come strumento didattico, con le nozioni legate alla produzione scritta, i dati provenienti dalle ricerche psicolinguistiche e le implicazioni didattiche in merito ai DSA.

Si è visto come le caratteristiche intrinseche del fumetto, il suo linguaggio iconico e verbale, l'aspetto ludico, attrattivo e motivante, lo rendono particolarmente adatto all'apprendimento linguistico, anche in termini di accessibilità glottodidattica e inclusione.

A fronte di queste considerazioni, abbiamo focalizzato l'attenzione sul processo di produzione scritta, osservando come il fumetto possa essere impiegato da un punto di vista metacognitivo per sviluppare l'abilità di scrittura, fungendo da valido supporto per tutti gli studenti, con o senza BiLS, e in particolare per gli studenti con DSA.

Il fumetto offre, infatti, la possibilità di lavorare sul compito di scrittura in un'ottica trasversale, potenziando in modo strategico le diverse fasi del processo, mantenendo comunque integro il compito.

A fronte di queste considerazioni, nel capitolo successivo presentiamo una proposta di didattizzazione del fumetto, la traduzione pratica dei concetti finora esposti.



## **El español con los cómics: una propuesta didáctica**

---

Tras haber analizado las características del cómic y el proceso de escritura, y después de haber considerado el potencial de este medio para favorecer el aprendizaje de una lengua extranjera, también para alumnos con Dificultades Específicas de Aprendizaje, en este capítulo se ha querido implementar de manera práctica todo lo expuesto hasta ahora, presentando una propuesta de didactización de los cómics.

---

### **5.1 Declaración de propósito**

La investigación que proponemos nace de la voluntad de desarrollar nuevas estrategias metodológicas para favorecer el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la óptica de una didáctica inclusiva. Por eso, en este trabajo se prestó particular atención a las problemáticas que tienen que enfrentar los alumnos con DEA en la clase de lengua, y se intentó resolverlas o, por lo menos, reducirlas.

### **5.2 Preguntas de investigación**

A partir de lo declarado anteriormente y por medio del análisis de los datos presentados en las secciones de abajo, trataremos de responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿El empleo del cómic como recurso didáctico favorece el aprendizaje de una lengua extranjera?
- ¿El empleo del cómic en la clase de lengua puede reducir las problemáticas que afectan a los alumnos con Dificultades Específicas de Aprendizaje?

- ¿El empleo del cómic en el aprendizaje de una lengua extranjera, puede respaldar y reforzar el proceso de producción de un texto escrito, también con alumnos con DEA?
- ¿El empleo del cómic se puede considerar un instrumento válido para una didáctica inclusiva?

### **5.3 Método de investigación**

El método adoptado para conducir la investigación es un método cuantitativo-cualitativo, a través del cual se elaboró una recopilación empírica de datos. El uso de un método combinado permite la recopilación tanto de datos numéricos como datos verbales, a fin de recoger datos completos y fiables, y de interpretar los datos (numéricos) concretos gracias a los (verbales) subjetivos-flexibles. Además, con el objetivo de no contravenir los reglamentos éticos en el ámbito de investigaciones educativas y sociales, el sondeo se ha realizado con el fin de garantizar el anonimato de los participantes.

### **5.4 Destinatarios de la investigación**

La investigación se ha dirigido a alumnos de una clase de segundo año de una escuela secundaria de primer grado, que estudian español<sup>1</sup> como lengua extranjera. El tamaño de la muestra de esta investigación incluye un número de veintisiete alumnos con un nivel de español A1/A2. El grupo de los encuestados incluye tres alumnos con Dificultades Específicas de Aprendizaje diagnosticadas.

---

<sup>1</sup> Para ser más precisos, el español es la segunda lengua extranjera incluida en el currículo escolástico, tras el inglés.

#### 5.4.1 Consideraciones éticas

Merece la pena reiterar que la investigación ha sido conducida de manera que se garantice el anonimato de los sujetos participantes, con mayor razón tratándose de menores.

La investigación, tanto como la actividad propuesta, se condujeron dentro de los locales de la Escuela, la cual se dispuso a informar los padres/tutores de los niños de la presencia de una estudiante de grado durante dos clases de español. Todas las familias acordaron que los niños participaran en la actividad y rellenaran los cuestionarios. Además, considerando la necesidad – para fines de investigación - de identificar los cuestionarios rellenados por los alumnos con DEA y, al mismo tiempo, intentando no dañar la sensibilidad de los niños, hemos convenido no adquirir este dato con una pregunta del cuestionario, sino que a través de la colaboración de la docente de español, que, en el momento de la entrega de los cuestionarios rellenados, procedió a identificar los de los alumnos con DEA, escribiendo el acrónimo “DSA”.

### 5.5 Materiales

Los materiales empleados para conducir la investigación ha sido:

- una propuesta didáctica en la que se empleó el cómic para realizar unas actividades propedéuticas a una producción escrita en español;
- un cuestionario de satisfacción, proporcionado a los estudiantes después de llevar a cabo la actividad.

Todos los materiales han sido realizados utilizando el Font *Easy Reading*<sup>2</sup>, que es

---

<sup>2</sup> El Font *Easy Reading* ha sido objeto de dos investigaciones que han demostrado como es más accesible que otros Font. [Cfr. C. Bachmann (2013); C. Bachmann, L. Mengheri (2018)]. Para aprender algo más, se consulte la página web: <http://www.easyreading.it/it/>.

un tipo de letra de fácil lectura, cortesía del grupo de investigación DEAL de la Universidad Ca' Foscari de Venecia a fines de esta investigación.

### 5.5.1 Propuesta didáctica

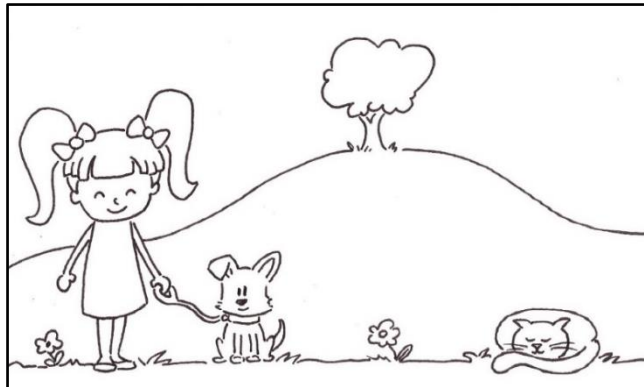
A continuación, la propuesta didáctica que se presentó a los alumnos.

## QUESTIONE DI PUNTI DI VISTA

- I DIMOSTRATIVI -

QUELLO CHE SAI GIÀ

- ❖ Completa le seguenti frasi. Che cosa direbbe la bambina nel disegno?



" \_\_\_\_\_ cane qui si chiama Bob."

" \_\_\_\_\_ albero lì è robusto."

- ❖ Rifletti: perché hai utilizzato *questo* o *quello*?

---

---

- ❖ E se qualcosa si trova ad una distanza media, come il gatto nel disegno? Che dimostrativo utilizzi in italiano?

\_\_\_\_\_ gatto sta dormendo.

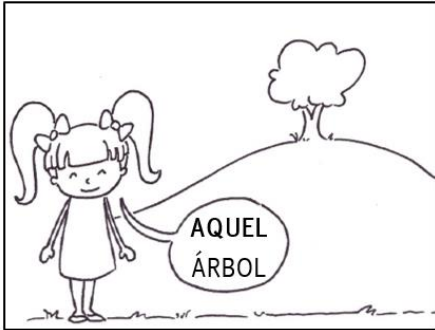
❖ In spagnolo c'è qualcosa di diverso. Osserva.



Perché dice "ESTE"?

---

---

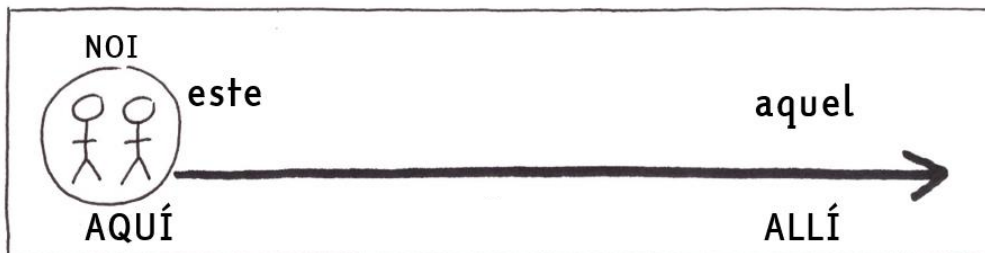
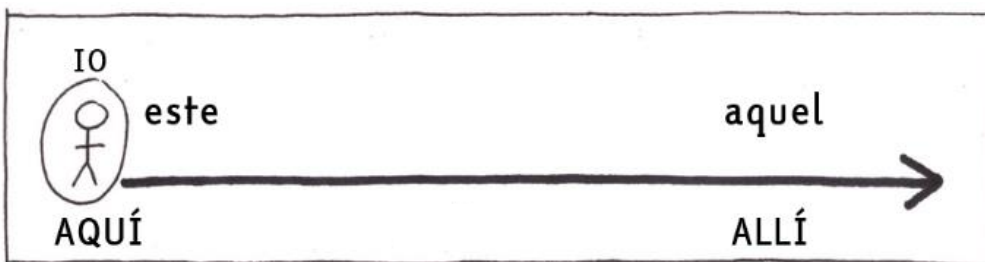


Perché dice "AQUEL"?

---

---

Quindi possiamo dire che per indicare oggetti vicini a me/noi utilizzo ESTE, mentre per indicare oggetti lontani da me/noi utilizzo AQUEL.





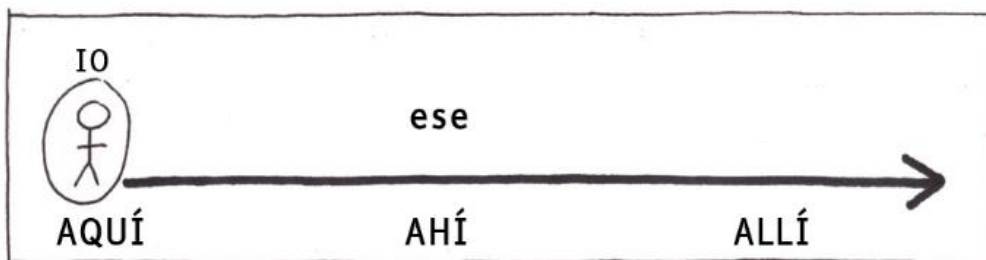
Perché dice "ESE"?

---



---

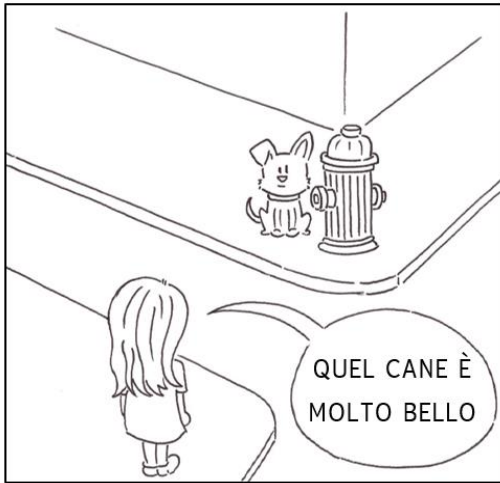
Quindi possiamo dire che per indicare oggetti che si trovano ad una distanza media da me/noi utilizzo ESE.



❖ E se stiamo parlando con qualcuno? Osserva le vignette, cosa noti?



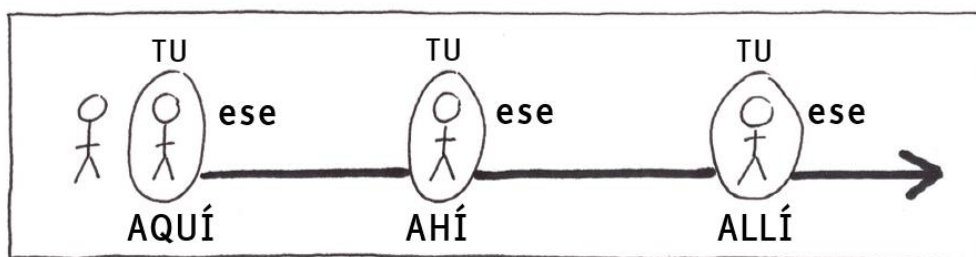
❖ Osserva queste due situazioni simili in italiano.



❖ Ora osserviamo le stesse due situazioni in spagnolo. Cosa noti? Cosa cambia nella seconda vignetta?



Quindi possiamo dire che per indicare un oggetto che si trova vicino alla persona con cui sto parlando (=tu) si utilizza ESE, indipendentemente dalla sua posizione: vicino, distanza media o lontano.



❖ E se la situazione fosse questa, cosa diresti? Completa.

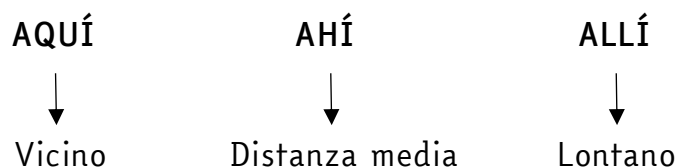




## LA REGOLA DICE CHE...

I dimostrativi sono parole che servono per identificare oggetti o persone in relazione allo spazio (o al tempo).

In spagnolo distinguiamo **tre spazi/distanze** differenti:



Perciò i dimostrativi in spagnolo hanno **tre forme**, che concordano in genere e numero con il sostantivo al quale si riferiscono.

	MASCHELE		FEMMINILE	
	SINGOLARE	PLURALE	SINGOLARE	PLURALE
<u>AQUÍ</u>	este	estos	esta	estas
<u>AHÍ</u>	ese	esos	esa	esas
<u>ALLÍ</u>	aquel	aquellos	aquella	aquellas

I dimostrativi possono svolgere due funzioni grammaticali:

- AGGETTIVO, se precedono il nome a cui si riferiscono
- PRONOME, se sostituiscono il nome a cui si riferiscono

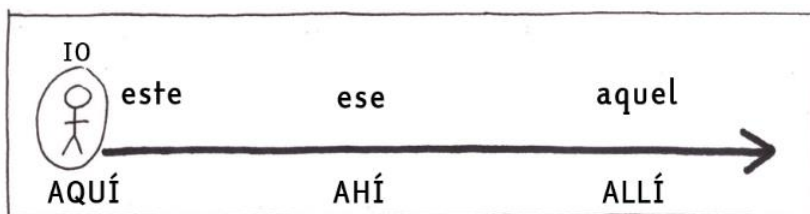
### ATTENZIONE!

Per riferirci a oggetti o persone situati **nello spazio della persona con cui stiamo parlando**, si usano le forme ESE/-A/-OS/-AS, indipendentemente dal fatto che questa persona si trovi vicino o lontano da noi.

## RICAPITOLANDO...

Per riferirmi ad un oggetto o una persona che si trova ad una certa distanza **rispetto a me**, utilizzo:

- ESTE se è vicino *a me* "ESTE PERRO"
- ESE se è ad una distanza media *da me* "ESE GATO"
- AQUEL se è lontano *da me* "AQUEL ÁRBOL"

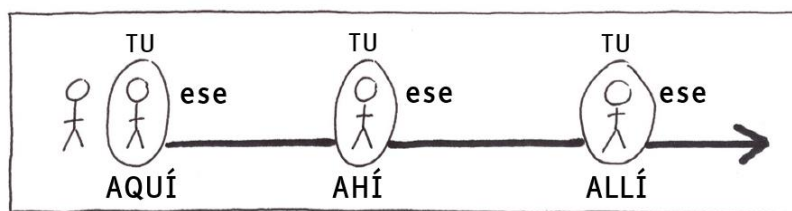


Se sto parlando con qualcuno che si trova vicino a me, per riferirmi ad un oggetto o una persona che si trova ad una certa distanza **rispetto a noi**, utilizzo:

- ESTE se è vicino a noi "ESTE PERRO"
- ESE se è ad una distanza media da noi "ESE GATO"
- AQUEL se è lontano da noi "AQUEL ÁRBOL"



Se, invece, sto parlando con qualcuno, per riferirmi ad un oggetto o una persona che si trova **vicino alla persona con cui sto parlando**, allora utilizzo ESE, indipendentemente da dove si trova il mio interlocutore rispetto a me.



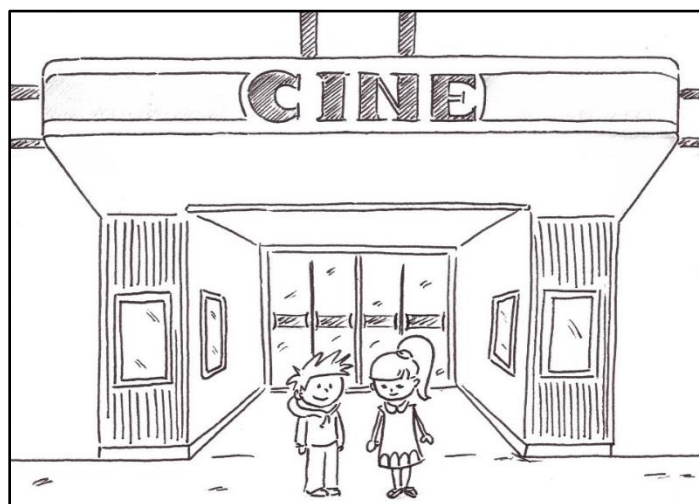
- ❖ Leggi il testo e cerca di capire cosa è successo.

Pablo y María salen del cine y como tienen mucha hambre deciden ir al centro para comer algo juntos.

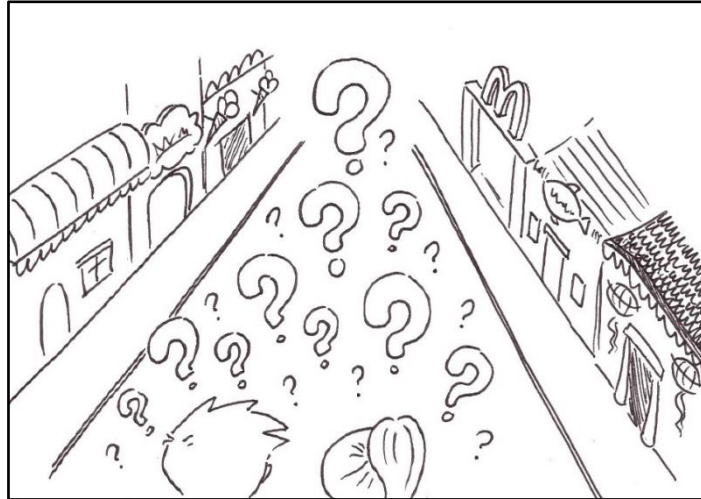
Cuando llegan en la plaza principal se dan cuenta de que hay muchos restaurantes y lugares donde comer y no saben cuál elegir.

Por lo tanto, Pablo le pregunta a María: « ¿Quieres comer una pizza en esta pizzería, un bocadillo en ese bar o una paella en aquel restaurante? », y María piensa que la pizza es su comida favorita y le contesta: « Vamos a comer a esta pizzería ».

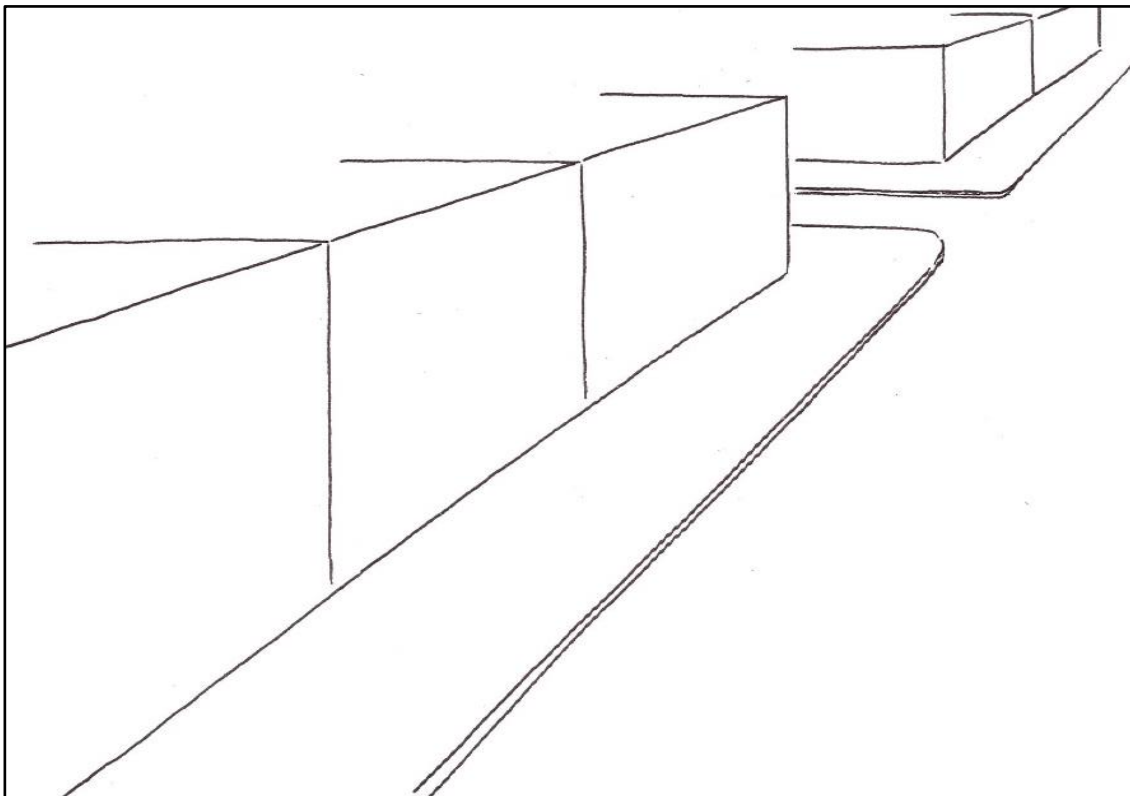
- ❖ Adesso, cerchia tutte le parole che abbiamo visto, che servono per indicare la posizione degli oggetti (i dimostrativi).
- ❖ Completa l'ultima vignetta e inserisci i personaggi di Pablo e María (che troverai da ritagliare nell'ultima pagina).



Pablo y María salen del cine y como tienen mucha hambre deciden ir al centro para comer algo juntos.



Cuando llegan en la plaza principal se dan cuenta de que hay muchos restaurantes y lugares donde comer y no saben cuál elegir.



Por lo tanto, Pablo le pregunta a María: «¿Quieres comer una pizza en esta pizzería, un bocadillo en ese bar o una paella en aquel restaurante?», y María piensa que la pizza es su comida favorita y le contesta: «Vamos a comer a esta pizzería».

- ❖ Ora prova a spostare i personaggi nell'ultima vignetta. Pablo e María direbbero la stessa cosa trovandosi in posizioni diverse?

### **SE CAMBIAMO IL PUNTO DI VISTA O LA POSIZIONE DEI PERSONAGGI, ANCHE QUELLO CHE DICONO CAMBIA.**

- ❖ Completa il testo inserendo le parole corrette in base alla nuova posizione dei personaggi nel tuo disegno.

Pablo y María salen del cine y como tienen mucha hambre deciden ir al centro para comer algo juntos.

Cuando llegan en la plaza principal se dan cuenta de que hay muchos restaurantes y lugares donde comer y no saben cuál elegir.

Por lo tanto, Pablo le pregunta a María: « ¿Quieres comer una pizza en \_\_\_\_\_ pizzería, un bocadillo en \_\_\_\_\_ bar o una paella en \_\_\_\_\_ restaurante? ».

María piensa que la pizza es su comida favorita y le contesta: « Vamos a comer a \_\_\_\_\_ pizzería ».

- ❖ Osserva le seguenti vignette. Hai l'inizio e la fine della storia. Cosa accade nel mezzo?



...LA STORIA PROSEGUE E...



- ❖ Prova a fare un'ipotesi su cosa può essere successo e raccontala alla classe.

❖ Vediamo quello che è successo in realtà...



❖ Che cosa ne pensi? Qual è stato il problema?

❖ Scrivi un piccolo paragrafo per descrivere ogni vignetta. Otterrai così un breve testo.



---

---

---

---

---

---



---

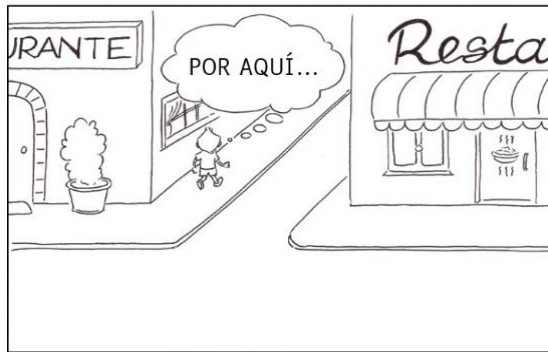
---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---



Ecco qui i personaggi di Pablo e María da ritagliare!



### 5.5.2 Descripción de la propuesta didáctica

La propuesta didáctica presentada a los alumnos está compuesta por una serie de actividades sobre los demostrativos españoles, actividades propedéuticas a la realización de una pequeña producción escrita en español.

Las actividades son las siguientes:

1. Una primera actividad en la que se pide a los alumnos recuperar los conocimientos previos sobre los demostrativos italianos, completando unas frases según un dibujo y razonando sobre el uso en el contexto.
2. Una segunda parte de actividades de tipo inductivo para descubrir el funcionamiento de los demostrativos y de la deixis espacial en español. En esta parte, se proporcionaron actividades y ejemplos contrastivos, que clarificaron el hecho de que, en español, «la deixis [espacial] tiene un sistema ternario (proximidad inmediata, mediata, lejanía), a diferencias de lenguas como el catalán, [el italiano] o el inglés, que tienen sistemas binarios (una forma para proximidad y otra para lejanía)» (Cuenca, 2010: 21), e incluso, el uso deíctico diferente según el contexto. De esta manera, los alumnos pueden notar la diferencia entre las dos lenguas, induciendo la regla gramatical.
3. A continuación, se propuso un resumen de las reglas gramaticales, que incluye una explicación verbal y una explicación visual (es decir, a través de un dibujo ejemplificativo), que han sido repetida oralmente en el aula, y un esquema morfológico, o sea una tabla con las diferentes declinaciones de los demostrativos. De esta manera, se intentó garantizar a todos el acceso a la comprensión de las reglas gramaticales, sin discriminar uno u otro estilo cognitivo. Al mismo tiempo, siempre en la óptica de una glotodidáctica accesible, se propuso una transcodificación – del lenguaje verbal a lo icónico – de las reglas, para favorecer los alumnos con DEA.

4. Una actividad de comprensión del texto. A partir de un breve texto en lengua, en el que aparecían unos demostrativos, se consiguió verificar la comprensión de la gramática a través de un dibujo. También en esta actividad, se decidió utilizar la técnica de la transcodificación, que no requiere la producción escrita. De hecho, a este nivel lingüístico, la transcodificación permite enfocar el objetivo de la actividad, reduciendo las dificultades de los estudiantes, a pesar de que las dificultades sean específicas - relacionadas con un trastorno neuroevolutivo - o generales, debida al escaso nivel lingüístico. Como explica Balboni (2012: 179), «tutte le varianti di questa tecnica hanno il pregio di garantire una chiara indicazione pragmatica (“ha capito/non ha capito”)».

Para reiterar el funcionamiento de los demostrativos, se añadió una actividad en las que los alumnos tenían que modificar el dibujo, y como consecuencia el texto, entendiendo que los referentes deícticos espaciales no son solamente palabras de un texto o elementos gramaticales, sino que expresiones lingüísticas que dependen del contexto, capaces de vehicular estrategias retóricas y argumentativas sutiles (Cuenca, 2010). Los alumnos aprendieron que en la lengua, así como en la vida real, cambiando las variables el resultado es diferente.

5. Una actividad de producción de un texto. Esta actividad se inspira a la Actividad 27 de Daloiso (2017), una actividad para el desarrollo de la comprensión en lengua inglés (cfr. Daloiso, 2017: 95-96). A partir de una tira cómica de nuestra invención, se mostraron la primera y la última viñeta de la historia, invitando los alumnos a hacer unas hipótesis sobre lo que ocurrió en el medio. Luego, se le proporcionó toda la historia, pidiéndoles explicar el problema y escribir un pequeño párrafo para describir cada viñeta. De esta forma, se consigue realizar un texto,

explicitando las fases que subyacen al proceso de escritura, segmentando las dificultades. Esto es útil para todos los alumnos, y sobre todo para los con DEA, porque la planificación del texto es ofrecida por la secuencia de las viñetas, así que los alumnos pueden concentrarse en las fases de transcripción y revisión (cfr. Capítulo 4).

### 5.5.3 Cuestionario

## QUESTIONARIO DI GRADIMENTO

### 1. Sei

- Maschio
- Femmina

### 2. Ti è piaciuta l'attività?

- Sì, molto
- Sì, un po'
- Poco
- No, per niente

### 3. Facendo questa attività che cosa hai imparato?

- Ho imparato un modo per capire la grammatica
- Ho imparato un modo per comprendere un testo
- Ho imparato un modo per scrivere un testo
- Non ho imparato niente
- Altro: \_\_\_\_\_

**4. L'attività è stata:**

	Sì, molto	Sì, un po'	Poco	No, per niente
Comprensibile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interessante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Divertente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**5. Che cosa proponi per migliorare l'attività?**

---

---

---

**6. Rifaresti un'attività simile?**

- Sì
- No

**7. Perché?**

---

---

---

**8. Ti piacerebbe fare un'attività come questa anche in altre materie?**

- Sì
- No

**9. Scrivi una cosa che ti è piaciuta.**

---

---

---

**10. Scrivi una cosa che non ti è piaciuta.**

---

---

---

#### *5.5.4 Descripción del cuestionario*

El cuestionario, que ha sido proporcionado - en papel - a los alumnos después de llevar a cabo la actividad, consta de diez preguntas: seis preguntas de opción múltiple y cuatro de respuestas abiertas. Las preguntas de opción múltiples miran a recopilar datos estadísticos, mientras que las de respuestas abiertas se emplearon con el objetivo de obtener unas opiniones cuanto más libres y subjetivas por parte de los participantes, y remediar a una de las desventajas que ese metodología de investigación conlleva, es decir el hecho de que «un cuestionario non rileva la realtà ma la deforma, in qualche misura, sulla base dell'idea della realtà che ha l'estensore. In altre parole, c'è il rischio che i punti che vengono inseriti nel questionario e il modo in cui sono poste le domande orientino le risposte» (Balboni, Santipolo, 2003: 23).

Los alumnos han rellenado los cuestionarios en lengua italiana.

## 5.6 Método de análisis

Como explicado anteriormente, la investigación se basa en dos niveles de análisis: un nivel cuantitativo y uno cualitativo. Los datos numéricos y los verbales han sido analizado separadamente, y luego combinados al momento de la interpretación de los resultados, para obtener una visión general, fiable y satisfactoria del empleo del cómic en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La metodología cualitativa permite poner la atención a los sujetos, enfocando las opiniones de los alumnos. Sobre eso, Caon afirma que «[...] i numeri sono interessanti, ma in questo ambito sono forse meno utili dei commenti che gli studenti hanno aggiunto ad un questionario che, proprio per essere qualitativo, ha dato loro ampio spazio alle risposte aperte [...]» (Caon, 2012: 34).

Para analizar los datos recogidos con los cuestionarios, se hizo una suma manual de todos los datos numéricos en una hoja de Excel, que permitió la traducción de los números en porcentajes. A través de la comparación de los porcentajes, ha sido posible responder a las preguntas de investigación, determinando la calidad de los efectos del empleo del cómic en una clase de ELE. Por fin, utilizando Excel ha sido posible crear unos gráficos que ofrecen una interpretación visual de los resultados.

Además, los datos cualitativos obtenidos con las preguntas abiertas, han sido analizados leyendo y resumiendo las respuestas, y tomando nota de los aspectos positivos o negativos más relevantes, ofreciendo, finalmente, una interpretación de los datos. A este respecto, Cohen et al. observan que

Words carry many meanings; they are nuanced and highly context-sensitive. In qualitative data analysis it is often the case that interpretation and analysis are fused and, indeed, concurrent. It is naïve to suppose that the qualitative data analyst can separate analysis from interpretation, because

words themselves are interpretations and are to be interpreted (Cohen et al., 2007: 495).

## 5.7 Resultados

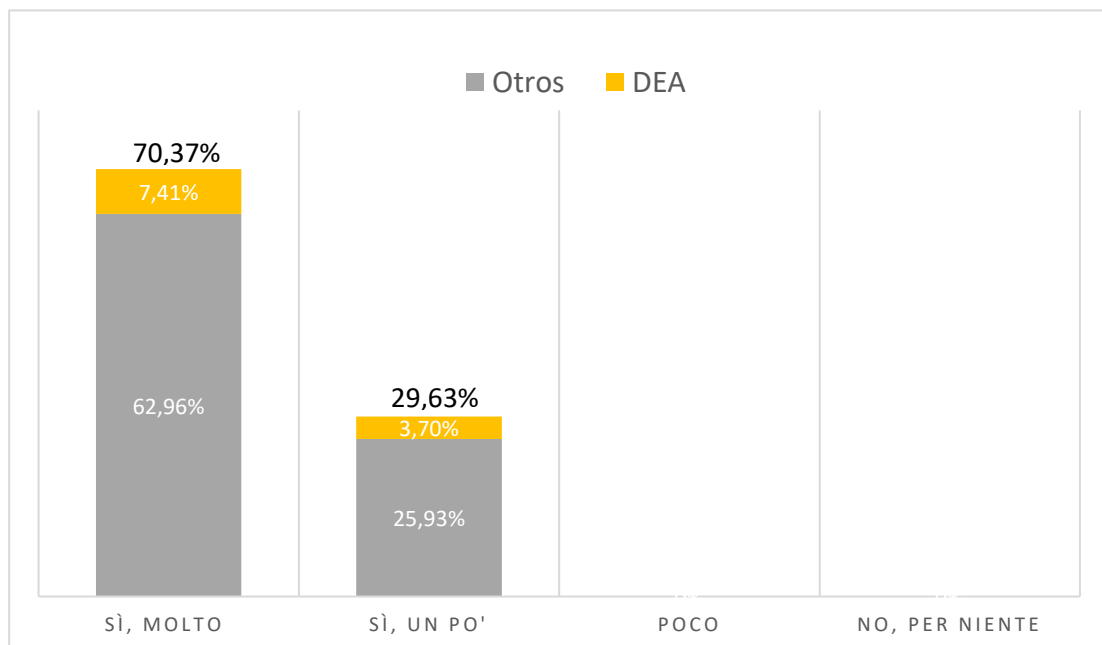
La investigación proporcionó los resultados que presentamos a continuación. Una versión completa de los datos ha sido reportada en apéndice (Véase Apéndice) y resumidos en los gráficos.

### 5.7.1 Pregunta 1: Sei maschio/femmina?

El grupo de alumnos cuestionado está compuesto por 18 niñas y 9 niños. Sin embargo, como los alumnos con DEA han resultado ser todas niñas, los datos referidos al género no han sido utilizados a fines estadísticos.

### 5.7.2 Pregunta 2: Ti è piaciuta l'attività?

Todos los discentes contestaron a la pregunta de manera afirmativa. El 70,37% de la clase indicó la opción *Sì, molto*, mientras que el 29,63% eligió la opción *Sì, un po'*.





Como se desprende del gráfico, entre los que contestaron *Sì, molto*, hay un 7,41% de la clase representado por alumnos con DEA; el restante 3,70% de alumnos con DEA contestó *Sì, un po'*. Focalizando los estudiantes con DEA, el 66,66%, es decir dos de tres, contestó *Sì, molto*, y el 33,33%, uno de tres, contestó *Sì, un po'*.

### 5.7.3 *Pregunta 3: Facendo questa attività che cosa hai imparato?*

En esta pregunta los alumnos podían indicar más de una opción, inherente a lo que, según ellos, aprendieron gracias a las actividades propuestas.

Ningún alumno seleccionó la opción *Niente*, pues todos los alumnos consideraron haber aprendido algo.

El 70,37% afirmó que aprendió un modo para entender la gramática. Entre este porcentaje, hay un alumno con DEA (que corresponde al 3,70% de la clase).

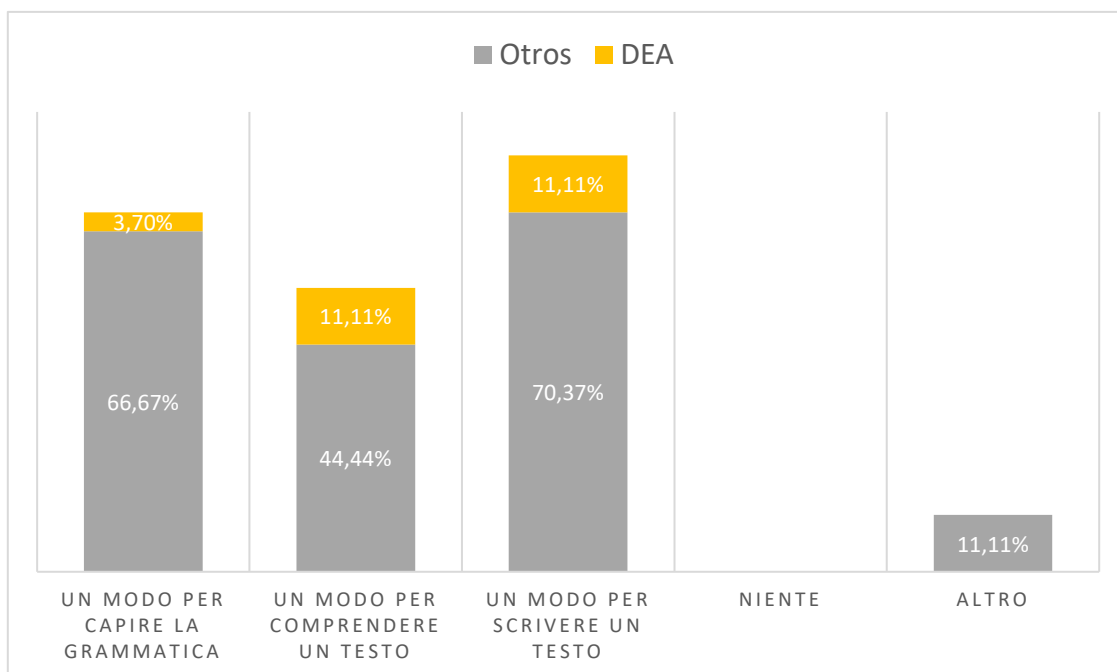
El 55,55% afirmó que a través de las actividades aprendió un modo para comprender un texto (incluso todos los alumnos con DEA, que representan el 11,11% de la clase).

Casi todos los alumnos, es decir el 81,48%, indicaron que aprendieron una manera para escribir un texto. Dentro de este porcentaje aparecen todos los alumnos con DEA.

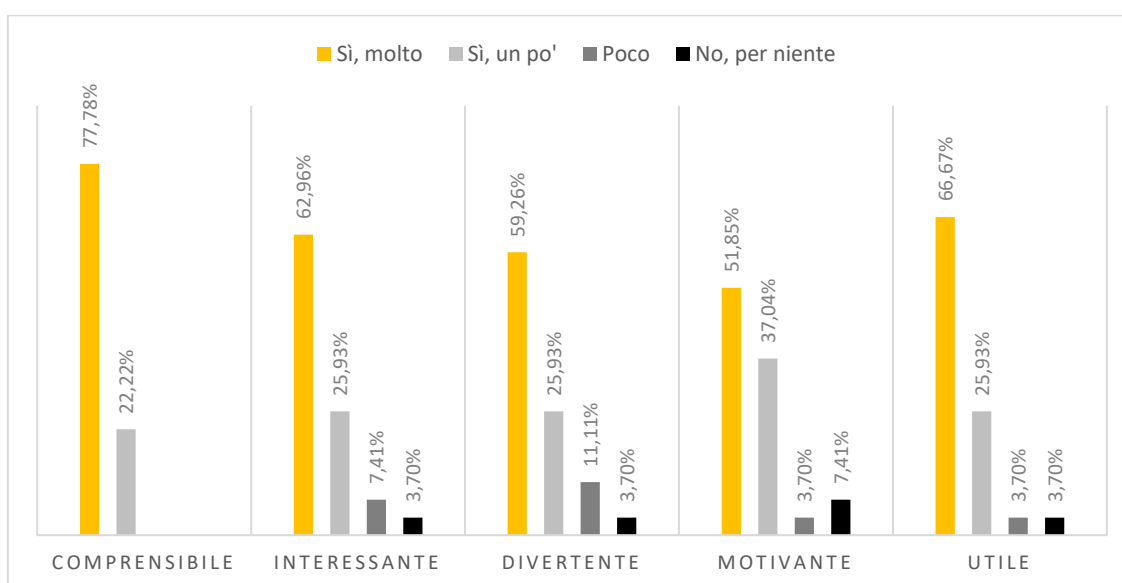
Tres de veintisiete discentes (11,11% de la clase) han añadido también una opción, seleccionando la voz *Altro*. En realidad, estas tres respuestas, enumeradas a continuación, podrían en cierto modo incluirse en la primera opción (*Ho imparato un modo per capire la grammatica*):

1. «Ho imparato un metodo più simpatico per capire la grammatica».
2. «Ho imparato i dimostrativi e le indicazioni».
3. «Ho capito il significato e come usare i dimostrativi».

A continuación, proponemos un gráfico que permite visualizar las respuestas de manera más intuitiva.



#### 5.7.4 Pregunta 4: L'attività è stata comprensibile/interessante/divertente/motivante/utile?

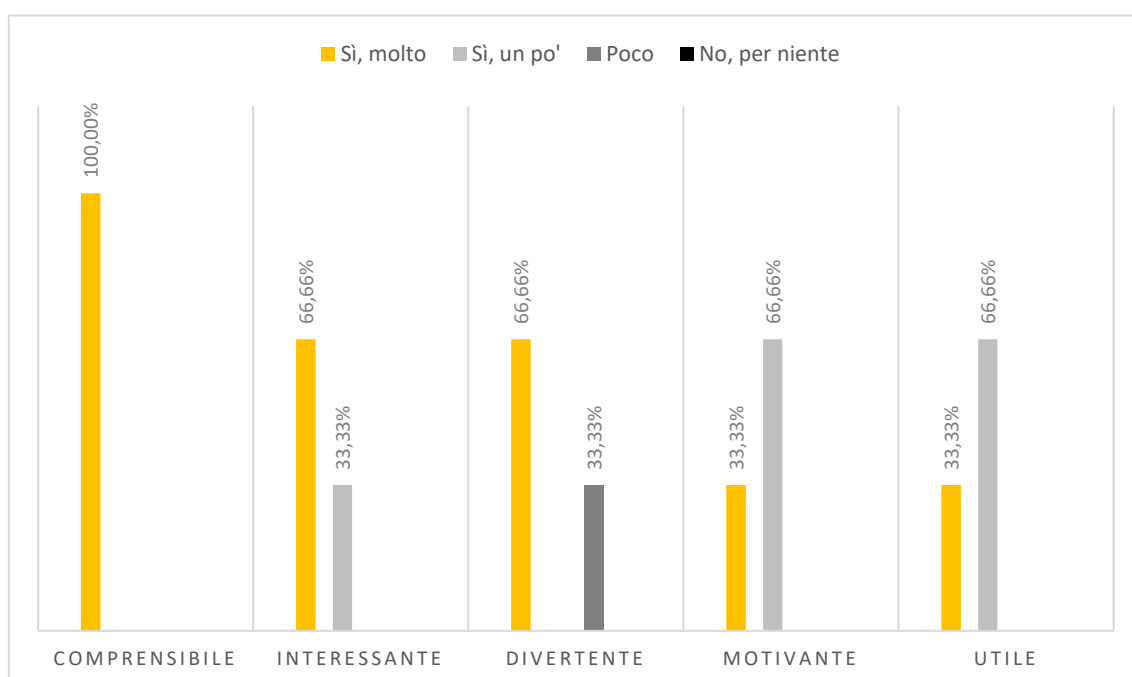


Como se desprende del gráfico, la mayoría de las respuestas son positivas. Más de la mitad de la clase, es decir una media del 63,70%, considera que la propuesta didáctica ha sido muy comprensible, interesante, divertida, motivadora y útil, eligiendo la respuesta *Si, molto*. Una media del 27,41% ha

respondido *Sì, un po'* a las diferentes variables. La media del 5% de la clase ha contestado *Poco*.

Un alumno, indicó que la actividad fue para nada interesante, divertida, motivadora y útil (pero sí comprensible), justificando sus respuestas añadiendo la nota «Non mi interessa lo spagnolo» en el margen de la página.

A continuación, se propone otro gráfico, para visualizar la distribución de las respuestas de los alumnos con DEA.



### 5.7.5 *Pregunta 5: Che cosa proponi per migliorare l'attività?*

Las respuestas a esta pregunta evidencian que la mayoría de los alumnos está satisfecha con la actividad presentada. Concretamente, 21 personas no propusieron nada para mejorar la actividad, dentro de las cuales 11 argumentaron su respuesta explicando que según ellos la actividad es completa tal como es. Tres estudiantes sugirieron aumentar el número de los ejercicios y la duración de la actividad, mientras que uno propuso más actividades de

comprensión del texto. Por último, dos alumnos expresaron el deseo de tratar de esta manera también otros argumentos.

#### 5.7.6 *Pregunta 6: Rifaresti un'attività simile?*

Todas las respuestas a esta pregunta han sido afirmativas, confirmando el hecho de que, a pesar de la calidad de los juicios previos, en general la actividad les ha gustado a todos.

#### 5.7.7 *Pregunta 7: Perché?*

Esta pregunta intenta averiguar las razones de las respuestas inherentes a la pregunta precedente. Según la opinión de la mayoría de los estudiantes, el empleo del cómic permitiría entender y aprender las reglas gramaticales de manera más fácil y divertida, y lograr realizar una producción escrita.

Son muy interesantes, para fines de investigación, los comentarios<sup>3</sup> de los tres estudiantes con DEA, que escribieron:

- «Perché si imparu bene lo spagnolo anche se si funno dei giochi o dele canzoni, no solo coi libri».
- «Perché con le vignette affianco si ha il filo logico d quello che si deve dire».
- «Perché si capisce melio la grammatica».

Para resumir todas las respuestas están relacionadas con la opinión de que el empleo del cómic en la clase de ELE favorece el aprendizaje lingüístico, recorrimos a las palabras de los alumnos, poniendo unos comentarios

---

<sup>3</sup> Todos los comentarios reportados en el texto son transcripciones literales de las respuestas de los alumnos.

ejemplificativos<sup>4</sup>. Una estudiante escribió: «È stata un'attività molto bella perché ho capito delle cose che non sapevo e non succede molto spesso», mientras que un alumno focalizó los fines de la actividad explicando: «Perché è stato interessante e utile allo stesso tempo, sia per capire i dimostrativi, sia per imparare a scrivere un testo senza confusionarmi». Otra estudiante trajo a colación en su respuesta los beneficios de la didáctica lúdica, afirmando: «Mi è piaciuto aver capito delle cose nuove in modo divertente. Penso che quando non si fa fatica si impara meglio e di più, quindi farei sempre attività come queste perché le trovo intelligenti».

*5.7.8 Pregunta 8: Ti piacerebbe fare un'attività come questa anche in altre materie?*

El 88,89% de la clase, es decir 24 de 27 alumnos, haría una actividad similar también en las clases de otras asignaturas.

*5.7.9 Pregunta 9: Scrivi una cosa che ti è piaciuta.*

Las respuestas a esta pregunta han sido varias, por lo tanto intentaremos agruparlas en conceptos clave.

Tres alumnos (de los que un alumno con DEA) afirmaron que les gustó todo, mientras que los demás argumentaron sus respuestas. A cuatro alumnos les gustó trabajar en grupo (de los que uno con DEA), otros prefirieron la actividad de producción (8 de 27), y a cinco de los cuestionados (incluso un alumno con DEA) les gustaron los dibujos y diseñar en la actividad de comprensión. Además, dos apreciaron el cómic como recurso educativo para aprender el español, tanto por su lado lúdico como por su eficacia. Otros dos estudiantes declararon que el esfuerzo mínimo que les costó esta actividad fue lo que apreciaron más, y a uno

---

<sup>4</sup> Como se ha anticipado, una versión completa de los comentarios se proporciona en la sección de Apéndice.

le gustó la explicación de los aspectos gramaticales. Finalmente, tres estudiantes no expresaron su opinión sobre la actividad, apreciando en cambio la amabilidad de quien condujo las actividades.

*5.7.10 Pregunta 10: Scrivi una cosa che non ti è piaciuta.*

Por lo que se refiere a la última pregunta, la mayoría de los estudiantes (22 de 27) contestó que le gustó todo, confirmando que en línea general la actividad tuvo un éxito positivo. Una alumna indicó como aspecto negativo la brevedad de la actividad, escribiendo: «Una cosa che non mi è piaciuta è stata che secondo me potevamo fare più cose e farla durare più tempo per una volta che capisco qualcosa!». Un estudiante afirmó que se aburrió escribiendo el texto, mientras que otro se quejó del hecho de que tuvo que ir a la escuela. Por último, un estudiante escribió que no le gustó diseñar y otro que no le ha gustado trabajar solo.

## **5.8 Conclusiones**

Analizando los resultados de los cuestionarios se desprende que la actividad tuvo un éxito positivo, y que ha sido apreciada por la mayoría de los estudiantes. A partir de las preguntas de investigación previas y procediendo con la interpretación de los datos recopilados, hemos llegado a la conclusión de que el empleo del cómic en la enseñanza de una lengua extranjera conlleva éxitos positivos, relacionados con el aspecto lúdico de este medio y con las ventajas que ofrece en el desarrollo de la producción escrita, confirmando en la práctica los aspectos teóricos expuestos anteriormente.

La positividad de esta investigación se refiere también al carácter inclusivo que se proponía la actividad, puesto que ha sido apreciada por todos los alumnos.

## Conclusioni

Con questa tesi si è voluto dimostrare che il fumetto può rappresentare un valido strumento di supporto alla glottodidassi in generale e, nello specifico, allo sviluppo dell'abilità di produzione scritta.

Le considerazioni in merito alla natura del fumetto e alle potenzialità del suo linguaggio ibrido e della sua natura accattivante, si sposano con la necessità di individuare una metodologia didattica inclusiva e accessibile per lo sviluppo dell'abilità di produzione scritta, un approccio diverso capace di rimuovere gli studenti (con e senza DSA) dalla situazione di svantaggio in cui possono trovarsi dovendo affrontare il processo di produzione di un testo senza la competenza metacognitiva e le strategie adeguate.

Per raggiungere il nostro scopo, abbiamo analizzato quelle che possono essere le difficoltà specifiche degli studenti con DSA nell'apprendimento di una lingua straniera, focalizzando nel dettaglio le fasi della produzione scritta. È emerso che al di là dei deficit a livello di competenza tecnica (per i quali posso venire messi a disposizione gli opportuni mezzi compensativi), questi studenti riportano difficoltà di carattere linguistico-cognitivo e metastrategico, e deficit legati alla memoria di lavoro. Abbiamo inoltre osservato come una simile situazione possa condurre a sensazioni di disagio e inadeguatezza, che hanno inevitabilmente delle ricadute sul piano emotivo, inficiando la motivazione, il piano emotivo e le attribuzioni.

Motivazione, ludicità, attrattiva e autenticità sono le parole chiave dell'attività didattica presentata nell'ultimo capitolo, la traduzione nella pratica di quanto esposto in teoria nel corso di questo lavoro.

Partendo dai presupposti teorici sull'abilità di scrittura in lingua straniera e considerando i bisogni degli studenti, in particolare di coloro che presentano dei DSA, abbiamo cercato di sfruttare tutti i vantaggi che il fumetto poteva offrire. Il

titolo stesso della proposta didattica, *Questione di punti di vista*, da un lato, può essere interpretato come un invito ad approcciare le lingue straniere in chiave contrastiva, mentre dall'altro vuole giocare sulla possibilità di percorrere vie diverse, una metodologia didattica alternativa per raggiungere gli stessi obiettivi.



## Bibliografia

- ABBÀ, A.; ROSSI, F. (1962). «I fumetti: indagine comparativa sulle letture dei ragazzi». En: AA.VV., *Letteratura e cultura popolare in Italia*. Scandicci (FI): La Nuova Italia, pp. 279-380.
- AID (2009). *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica di dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia*. Trento: Erickson.
- ALLOWAY, T.P. (2009). «Working Memory, but Not IQ, Predicts Subsequent Learning in Children with Learning Difficulties», *European Journal of Psychological Assessment*, vol. 25, n. 2, pp. 92-98.
- ALLOWAY, T.P.; GATHERCOLE, S.E. (2006). *Working Memory and Neurodevelopmental Disorders*. London: Psychology Press.
- APA (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- ARMSTRONG, T. (2012). «First, Discover Their Strengths», *Educational Leadership*, vol. 70, n. 2, pp. 10-16.
- \_\_ (2015). «The Myth of the Normal Brain: Embracing Neurodiversity», *AMA Journal of Ethics*, vol. 17, n. 4, pp. 348-352.
- ATKINSON, R.C.; SHIFFRIN, R.M. (1968). «Human Memory : A Proposed System and its Control Processes». En: SPENCE, K.V.; SPENCE, J.I. (eds.), *The Psychological of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*. New York: Academic Press, vol. 2, pp. 89-105.
- BACHMANN, C. (2013). «Può un font essere uno strumento compensativo per I lettori con dislessia?», *Dislessia. Giornale italiano di ricerca clinica e applicativa*, vol. 10, n. 2, pp. 243-262.
- BACHMANN, C.; MENGHERI, L. (2018). «Dyslexia and Fonts: Is a Specific Font Useful?», vol. 8, n. 5. [Online] Disponibile en: < <https://www.mdpi.com/2076-3425/8/5/89/html>> (Consulta: 06/06/2019).
- BADDELEY, A. (1990). *Human Memory, Theories and Practice*. Hove: Laurence Erlbaum Associates.
- \_\_ (2003). «Working memory and language: an overview», *Journal of Communication Disorders*, n. 36, pp. 189-208.
- \_\_ (2007). *Working Memory, Thought, and Action*. Oxford: Oxford University Press.
- BALBONI, P.E. (2008). *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per l'Italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET.
- \_\_ (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- \_\_ (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- \_\_ (2013). «Il ruolo delle emozioni di studenti e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico», *EL.LE*, vol. 2, n. 1, pp. 7-30.
- \_\_ (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Bonacci editore.

- BALBONI, P.E.; CAON, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- BALBONI, P.E.; SANTIPOLO, M. (2003). *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*. Roma: Bonacci.
- BARBIERI, D. (1991). *I linguaggi del fumetto*. Milano: Mondadori.
- \_\_\_ (2009). *Breve storia della letteratura a fumetti*. Roma: Carocci.
- \_\_\_ (2017). *Semiotica del fumetto*. Roma: Carocci.
- BARRERO, M. (2002). «Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula» en Jornadas sobre Narrativa Gráfica, conferencia impartida en Jerez de la Frontera (Cádiz), el día 23 de febrero de 2002. [Online] Disponible en: <<http://www.tebeosfera.com/1/Hecho/Festival/Jerez/ConferenciaJerez020223.pdf>> (Consulta: 25/03/2019).
- BEERS, S.F.; BERNINGER, V.; MICKAIL, T.; ABBOTT, R. (2018). «Online Writing Processes in Translating Cognition into Language and Transcribing Written Language by Stylus and Keyboard in Upper Elementary and Middle School Students With Persisting Dysgraphia or Dyslexia», *Learning Disabilities*, vol. 23, n. 2 [Online] Disponible en: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6380177/>> (Consulta: 25/04/2019).
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BERNÁNDEZ, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BERNINGER, V.W. (2008). «Defining and differentiating dysgraphia, dyslexia and language learning disability within a working memory model». En: MODY, M.; SILLIMAN, E.R. (eds.), *Brain, Behavior, and Learning in Language and Reading Disorders*. New York: The Guilford Press, pp. 103-134.
- BIANCHI, F.; FARELLO, P. (2000). *Lavorare sul fumetto: unità didattiche operative*. Trento: Erickson.
- BOSCOLO, P. (1990). «La produzione del testo scritto». En: SORESI, S. (ed.), *Difficoltà d'apprendimento e ritardo mentale*. Pordenone: ERIP, pp. 191-206.
- BOSCOLO, P. (ed.) (2002). *Scrivere nella scuola dell'obbligo*. Roma-Bari: Laterza.
- CARDONA, M. (2010). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. Torino: UTET.
- CACCIAMANI, S.; MESSINA, R. (2011). «Knowledge Building Community: genesi e sviluppo del modello», *QWERTY*, vol. 6, n. 2, pp. 32-54.
- CAON, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET.
- \_\_\_ (2012). *Aimes-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.

- \_\_ (2013). «Dall'analisi testuale alla competenza comunicativa nella fruizione di testi letterari», *EL.LE*, vol. 2, n. 2, pp. 273-300.
- \_\_ (2017) (ed.). *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*. Torino: Bonacci editore.
- CALVI, M. V. (1995). *Didattica di lingue affini: Spagnolo e italiano*. Milano: Guerini.
- CELENTIN, P. (2012). «Didattica del francese lingua straniera ad allievi con disturbi specifici dell'apprendimento. Difficoltà linguistiche e strategie metodologiche», *EL.LE*, vol. 1, n. 3, pp. 605-617.
- CISOTTO, L.; Gruppo RDL (2015). *Scrivere testi in 9 mosse*. Vol. 1, Trento: Erickson.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. (2007). *Research Methods in Education*. Oxford: Routledge Publishers.
- CONNELLY, V.; DOCKRELL, J.E. (2016). «Writing development and instruction for students with learning disabilities: Using diagnostic categories to study writing difficulties». En: MacARTHUR, C.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (eds.), *Handbook of writing research, 2nd Edition*. New York: Guilford Publications, pp. 349-363.
- CORNOLDI, C. (ed.) (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- CUENCA, M.J. (2010). *Gramática del texto*. Madrid: Arco Libros.
- DALOISO, M. (2008). «Dall'immagine alla lingua: il Picture Book», *Scuola e Lingue Moderne (SeLM)*, nn. 1-3, pp. 24-28.
- \_\_ (2009). «La dislessia evolutiva: un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico», *Studi di Glottodidattica*, n. 3, pp. 25-43.
- \_\_ (2013a). «Le difficoltà di comprensione del testo scritto in lingua materna e straniera. Un quadro teorico per il recupero della competenza metastrategica», *EL.LE*, vol. 2, n. 1, pp. 68-87.
- \_\_ (2013b). «Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale. Una proposta di definizione e classificazione dei Bisogni Linguistici Specifici», *EL.LE*, vol. 2, n. 3, pp. 635-649.
- \_\_ (2014). *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*. Torino: Loescher Editore.
- \_\_ (2016) (ed.). *I Bisogni Linguistici Specifici: Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*. Trento: Erickson.
- \_\_ (2017), *Inglese Plus – Comprensione scritta*. Trento: Erickson.
- DALOISO, M.; MELERO RODRÍGUEZ, C. A. (2016). «Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali». En: MELERO RODRÍGUEZ, C. A. (ed.), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, pp. 119-136.

- DE BENI, R.; MIATO, L.; Gruppo MT. (1990). «L'insegnamento della lettura e della scrittura: il progetto MT». En: SORESI, S. (ed) (1990). *Difficoltà d'apprendimento e ritardo mentale*. Pordenone: ERIP, pp. 149-160.
- DE MAURO, T. (2000). *Il dizionario della lingua italiana*. Milano: Paravia/Mondadori.
- DÖRNYEI, Z. (1994). «Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom», *The Modern Language Journal*, vol. 78, n. 3, pp. 273-284.
- (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- EASTMENT, D. (2009). «Comics», *ELT Journal*, vol. 63, n. 4, pp. 436-438.
- EISNER, W. (1985). *Comics and Sequential Art*. Tamarac (FL): Poorhouse Press.
- (2008). *Graphic Storytelling and Visual Narrative*. New York: W. W. Norton & Company.
- FLOWER, L.; HAYES, J. R. (1981). «A Cognitive Process Theory of Writing», *College Composition and Communication*, vol. 32, n. 4, pp. 365-387. [Online] Disponibile en: <[https://www.researchgate.net/publication/239552089\\_A\\_Cognitive\\_Process\\_Theory\\_of\\_Writing](https://www.researchgate.net/publication/239552089_A_Cognitive_Process_Theory_of_Writing)> (Consulta: 26/05/2019).
- FRANCOMACARO, M. R. (2010). «La vignetta umoristica nella didattica dell'italiano L2/LS», *Lingua Nostra, e Oltre*, n. 4, pp. 4-8.
- FRITH, U. (1985). «Beneath the Surface of Developmental Dyslexia». En: MARSHALL, J. C.; COLTHEART, M.; PATTERSON, K. (eds.), *Surface dyslexia and surface dysgraphia*. London: Routledge & Kegan Paul, pp. 301-330.
- GASPARINI, S. (2008). «Il contributo delle immagini alla comprensione di frasi in L2», *Rassegna italiana di linguistica applicata*, n. 3, pp. 227-245.
- GADUCCI, F.; STEFANELLI, M. (2008). «La storiografia del fumetto in Italia. Tradizioni e strategie culturali». En: BRANCATO, S. (ed.), *Il secolo del fumetto*. Latina: Tunué.
- GRAHAM, S.; PERIN, D. (2007). «A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students», *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, n. 3, pp. 445-476.
- GRAFFI, G.; SCALISE, S. (2002). *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*. Bologna: Il Mulino.
- GUBERN, R. (1972). *El lenguaje de los cómics*. Barcelona: Ediciones Peninsula.
- GUZMÁN LÓPEZ, M. (2011). «El cómic como recurso didáctico», *Pedagogía Magna*, n. 10, pp. 122-131.
- GUZMÁN, R.; CORREA, A.D.; ARVELO, C.N.; ABREU, B. (2015). «Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura», *RIE*, vol. 33, n. 2, pp. 289-302.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman, London.

- HAMMOND, K.; DANAHER, K. (2012). «The value of targeted comic book readers», *ELT Journal*, vol. 66, n. 2, pp. 193-204.
- HYMES, D. H. (1972). «On communicative competence». En: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds.), *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- HORWITZ, E.K. (2010). «Foreign and second language anxiety». *Language Teaching*, n. 43, pp. 154-167.
- INSTITUTO CERVANTES (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del M.E.C.D. y grupo Anaya, S.A. [Traducción al español del original inglés: COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge].
- JEFFRIES, S.; EVERATT, J. (2004). «Working Memory: Its Role in Dyslexia and Other Specific Learning Difficulties», *Dyslexia*, n. 10, pp. 196-214.
- KORMOS, J. (2017). *The Second Language Learning Processes of Students with Specific Learning Difficulties*. New York: Routledge.
- KRASHEN, S. (2004). *The Power of Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- LEBER-COOK, A.; COOK, R. T. (2013). «Stigmatization, Multimodality and Metaphor: Comic in the Adult English as a Second Language Classroom». En: SYMA, C. K.; WEINER, R. G. (eds.), *Graphic Novels and Comics in the Classroom: Essays on the Educational Power of Sequential Art*. Jefferson: McFarland & Company, pp.23-34.
- LEDOUX, J. (2003). «The Emotional Brain, Fear, and the Amygdala», *Cellular and Molecular Neurobiology*, vol. 23, n. 4/5, pp. 727-738.
- LINEROS QUINTERO, R. (1997). «Competencia Textual y Enseñanza del Español como Segunda Lengua», *REALE*, n. 8, pp. 51-74.
- LIU, J. (2004). «Effects of comics strips on L2 learners' reading comprehension», *TESOL*, vol. 38, n.2, pp. 225-243
- MAEHLER, C.; SCHUCHARDT, K. (2009). «Working memory functioning in children with learning disabilities: does intelligence make a difference?», *Journal on Intellectual Disability Research*, vol. 53, n.1, pp. 3-10.
- MALISZEWSKI, D. (2013). «The Benefits of Writing Comics». En: SYMA, C. K.; WEINER, R. G. (eds.), *Graphic Novels and Comics in the Classroom: Essays on the Educational Power of Sequential Art*. Jefferson: McFarland & Company, pp. 233-244.
- MARRONE, G. (2009). *Il fumetto fra pedagogia e racconto. Manuale di didattica dei comics a scuola e in biblioteca*. Torino: Tunué.
- MAUGERI, G. (2016). «Aspetti interculturali per l'utilizzo del fumetto nell'insegnamento della lingua italiana come lingua seconda e straniera», *Scuola e Lingue Moderne (SeLM)*, nn. 7-9, pp. 28-32.

- (2017). *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- MAZZOTTA, P. (2015). *La scrittura in lingua straniera: Riflessioni teoriche e didattiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- McCLOUD, S. (1994). *Understanding Comics. The Invisible Art*. New York: HarperPerennial.
- MELERO RODRÍGUEZ, C.A. (2012). «Dislessia evolutiva Un quadro neurolinguistico, psicologico e mezzi compensativi informatici», *EL.LE*, vol. 1, n. 1, pp.133-165.
- (2013). «Propuesta de definición para la dislexia al interno de la glotodidáctica», *EL.LE*, vol. 2, n. 3, pp. 549-597.
- (2015). «Educazione Lingüística e BiLS. Alcune questioni etiche», *EL.LE*, vol. 4, n. 3, pp. 361-379.
- (2016) (ed.). *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- (2017). *Spagnolo Plus – Produzione scritta*. Trento: Erickson.
- MILLER, B.; McCARDLE, P.; CONNELLY, V. (2018). *Writing Development in Struggling Learners. Understanding the Needs of Writers across the Lifecourse*. Leiden: Brill.
- MIUR (2011), *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*. (Allegato del D.M. 5669/2011). [Online] Disponibile en: <<https://www.miur.gov.it/documents/20182/198444/Linee+guida+per+il+diritto+allo+studio+degli+alunni+e+degli+studenti+con+disturbi+specifici+di+apprendimento/663faecd-cd6a-4fe0-84f8-6e716b45b37e?version=1.0>> (Consulta: 23/04/2019).
- MOÈ, A.; DE BENI, R. (2002). «Stile attributivo, motivazione ad apprendere ed atteggiamento strategico. Una rassegna», *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, vol. 6, n. 1, pp. 7-37.
- MORETTI, L. (2013). *I disturbi specifici dell'apprendimento*. Roma: Psicologia Insieme.
- NANNA, L. (2009). «La progettazione della città in letteratura: leggere i testi con l'ausilio delle immagini», *Lingua e nuova didattica*, 4, pp. 52-60.
- NUNAN, D. (1988), *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge Press.
- O'ROURKE, L.; CONNELLY, V.; BARNETT, A. (2018). «Understanding Writing Difficulties through a model of the cognitive processes involved in writing». En: MILLER, B.; McCARDLE, P.; CONNELLY, V., *Writing Development in Struggling Learners. Understanding the Needs of Writers across the Lifecourse*. Leiden: Brill.

- PASTA, T. et al. (2013). «Attributional style of children with and without specific learning disability», *Electronic journal of research in educational psychology*, vol. 11, pp. 649-664.
- PELLITTERI, M. (2008). «Il fumetto a scuola: paradossi e opportunità. Musealizzazione culturale e discontinuità delle strategie istituzionali». En: BRANCATO, S. (ed.), *Il secolo del fumetto*. Latina: Tunué.
- PERILLI, F. (2007). «La voce delle immagini, il fumetto come strumento di insegnamento del francese LS», *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 3, pp. 183-196.
- PURANIK, C.S.; LONIGAN, C.J. (2012). «Early Writing Deficits in Preschoolers with Oral Language Difficulties», *Journal of Learning Disabilities*, vol. 45, n. 2, pp. 179-190.
- RAPP, B.; PURCELL, J.; HILLIS, A.E.; CARPASSO, R.; MICELI, G. (2015). «Neural bases of orthographic long-term memory and working memory in dysgraphia», *Brain*, vol. 139, n. 2, pp. 588-604.
- RICHARDS, J. (2013). «Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design», *RELC Journal*, vol. 44, n. 1.
- ROMITO, L.; GRAZIANO, E. (2015). «CLIL e dislessia. Una proposta metodologica per l'apprendimento di una L2/LS da parte di studenti con DSA», *EL.LE*, vol. 4, n. 2, pp. 73-88.
- RØNNEBER, V.; JOHANSSON, C.; MOSSIGE, M.; TORRANCE, M.; UPPSTAD, P.H. (2018). «Why Bother with Writers? Towards “Good Enough” Technologies for supporting Individuals with Dyslexia». En: MILLER, B.; McCARDLE, P.; CONNELLY, V., *Writing Development in Struggling Learners. Understanding the Needs of Writers across the Lifecourse*. Leiden: Brill.
- ROVITO, S. (2010). «Il dialogo interculturale del fumetto». En: LAUGIER, R. (ed.), *Intercultura, interculturalità. Dalla teoria alla pratica*. Catanzaro: Rubbettino, pp. 16, 199-212.
- ŞALLI-ÇOPUR, D. (2005). «Coping with the Problems of Mixed Ability Classes». *The Internet TESL Journal*, 10 (8), August. [Online] Disponibile en <<http://iteslj.org/Techniques/Salli-Copur-MixedAbility.html>> (Consulta: 06/06/2019).
- SCHIAVO, G. et al. (eds) (2016). *Tecnologie digitali e DSA*. Trento: IPRASE.
- SCHUCHARDT, K.; MAEHLER, C.; HASSELHORN, M. (2008). «Working Memory Deficits in Children with Specific Learning Disorders», *Journal of Learning Disabilities*, vol. 41, n. 6, pp. 514-523.
- SCHUMANN, J. (1998). *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell.
- (1999). *A Neurobiological Perspective in Affect and Methodology in Second Language Learning*. En: ARNOLD, J. (ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- SCIUTI RUSSI, G. (2017). «Creando si impara. L'uso del fumetto con apprendenti adulti francesi». En: BIRELLO, M.; ODELLI, E.; VILAGRASA, A. - *Insegnamento dell'italiano LS con la didattica orientata all'azione. Educazione Linguistica – Language Education (EL.LE)*, 2 Numero monografico, pp. 267-286.
- SERIANNI, L. (2007). *Italiani scritti*. Bologna: Il Mulino.
- SINGER, J. (1999). «Why Can't You Be Normal for Once in Your Life». En: CORKER, M.; FRENCH, S. (eds.), *Disability Discourse*. Buckingham: Open University Press, p. 64.
- SMITH-SPARK, J.H.; FISK, J.E. (2007). «Working Memory functioning in developmental dyslexia», *Memory*, vol. 15, n. 1, pp. 34-56.
- SNOWLING, M. J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- SORESI, S. (ed.) (1990). *Difficoltà d'apprendimento e ritardo mentale*. Pordenone: ERIP.
- STANOVICH, K. E. (1986). «Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy», *Reading Research Quarterly*, n. 21, pp. 360-407.
- STELLA, G. (2004). *La dislessia*. Bologna: Il Mulino.
- TELVE, S. (2008). *L'italiano: Frasi e Testo*. Roma: Carocci.
- TIROCCHI, S.; PRATTICHIZZO, G. (2007). *Nuvole parlanti. Insegnare con il fumetto*. Torino: Carocci Faber.
- TORRESAN, P. (2016). «Estrategias didácticas para sostener, estimular y perfeccionar la expresión oral». En TORRESAN, P. (ed.), *Favorecer el desarrollo de la expresión oral en el aula de idiomas*. Lima: Instituto Italiano de Cultura, pp. 49-105.
- UJII, J.; KRASHEN, S. (1996). «Is Comic Book Reading Harmful? Comic Book Reading, School Achievement, and Pleasure Reading Among Seventh Graders», *CSLA Journal*, vol. 19, n. 2, pp. 27-28.
- ULLOA, M.; TESCH, B. (2017). «La competencia textual y mediática en el aula de ELE», *Foro de Profesores de E/LE*, n. 13, pp. 301-311.



## Sitografía

ASSOCIAZIONE ITALIANA DISLESSIA, *Cos'è la dislessia?*

<https://www.aiditalia.org/it/la-dislessia>

CENTRO VIRTUAL CERVANTES, *Diccionario de términos clave de ELE*

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/)

EASY READING FONT

<http://www.easyreading.it/it/>

ItaLS, *Nozionario di Glottodidattica*

<https://www.itals.it/nozion/noziof.htm>

NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES, *Definition of Learning Disabilities*

<https://njcld.files.wordpress.com/2018/10/ld-definition.pdf>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la Lengua Española,*

<https://dle.rae.es/?w=diccionario>

WORLD HEALTH ORGANISATION, *The ICD-11: International Classification of Diseases*

<https://icd.who.int/en/>

## Apéndice

A continuación, presentamos todas las respuestas abiertas de los alumnos cuestionados. Se indican con asterisco (\*) los tres alumnos con Dificultades Específicas del Aprendizaje.

<b>Pregunta 5: Che cosa proponi per migliorare l'attività?</b>	
Est. 1*	Per me va bene così com'è
Est. 2*	Niente
Est. 3*	È tutto perfetto e non che niente da migliorare
Est. 4	Per me l'attività proposta era perfetta e non cambierei assolutamente niente
Est. 5	Fare di più attività così
Est. 6	Non saprei, va bene così
Est. 7	Niente
Est. 8	Niente
Est. 9	Per migliorare l'attività proporrei magari più comprensioni del testo
Est. 10	Non c'è niente da migliorare, è perfetta così
Est. 11	Farla durare più tempo e fare altri esercizi
Est. 12	Niente
Est. 13	Non propongo nulla perché mi piace così l'attività
Est. 14	È ok, non aggiungerei altro
Est. 15	Niente, è bella così
Est. 16	Nulla, è apposto così
Est. 17	È già bella, va bene così
Est. 18	Farla durare di più
Est. 19	Niente
Est. 20	Fare anche altri argomenti così
Est. 21	Niente
Est. 22	Fare più ore
Est. 23	Niente penso
Est. 24	Niente!!!
Est. 25	Penso che non ci sia niente da migliorare
Est. 26	Non mi viene in mente niente, può andare bene anche farla così
Est. 27	Non lo so

<b>Pregunta 7: Perché?</b>	
Est. 1*	«Perché si imparu bene lo spagnolo anche se si funno dei giochi o dele canzoni, non solo coi libri»
Est. 2*	Perché con le vignette affianco si ha il filo logico d quello che si deve dire
Est. 3*	Perché si capisce melio la grammatica
Est. 4	Perché in un modo divertente ho capito gli aggettivi dimostrativi e trasformare le vignette in un testo
Est. 5	Perché è stato interessante e utile allo stesso tempo, sia per capire i dimostrativi, sia per imparare a scrivere un testo senza confusionarmi
Est. 6	Perché è un modo facile e divertente per capire
Est. 7	È bella e si imparano molte più cose
Est. 8	Perché è un modo facile per imparare
Est. 9	Perché è stato interessante e mi ha aiutato a comprendere molte cose
Est. 10	Perché ho imparato molto di più
Est. 11	È stata un'attività molto bella perché ho capito delle cose che non sapevo e non succede molto spesso
Est. 12	È un modo alternativo di studiare
Est. 13	Perché imparerei nuove cose e mi divertirei molto
Est. 14	Mi è piaciuta
Est. 15	Perché è stata molto divertente e mi è servita
Est. 16	Perché la lezione è stata divertente e ho imparato certe cose che non sapevo
Est. 17	Si perché magari ci si può divertire e imparare di più
Est. 18	Mi a aiutato a capire e ripassare la grammatica in spagnolo
Est. 19	Così
Est. 20	È mui interessante
Est. 21	È stato bello
Est. 22	Per imparare
Est. 23	Preferisco questa attività di quello che facciamo con la prof
Est. 24	Mi è piaciuto
Est. 25	Perché la lezione è stata divertente e ho imparato certe cose che non sapevo
Est. 26	Mi è piaciuto aver capito delle cose nuove in modo divertente. Penso che quando non si fa fatica si impara meglio e di più, quindi farei sempre attività come queste perché le trovo intelligenti
Est. 27	È bella

<b>Pregunta 9: <i>Scrivi una cosa che ti è piaciuta.</i></b>	
Est. 1*	Tutto mi è piaciuto.
Est. 2*	Lavorare in gruppo
Est. 3*	I disegni che c'erano
Est. 4	Mi è piaciuto sinceramente tutto ma mi sono divertita di più nell'attività che richiedeva disegnare il bar il ristorante e la pizzeria
Est. 5	Mi è piaciuto tutto
Est. 6	Quando abbiamo rifatto il testo in spagnolo
Est. 7	Il fatto di comprendere lo spagnolo con i fumetti
Est. 8	Riscrivere la storia di Luca e pensare come poteva essere finito in quella situazione
Est. 9	Mi è piaciuto molto lavorare con i fumetti; un modo più divertente ma efficace
Est. 10	Tutto
Est. 11	Disegnare e scrivere i testi
Est. 12	Fare meno fatica
Est. 13	Scrivere il testo
Est. 14	Fare poca fatica
Est. 15	Fare il lavoro in gruppo
Est. 16	Inventare un testo
Est. 17	Mi è piaciuta la parte dove dovevi disegnare
Est. 18	La spiegazione della grammatica
Est. 19	Il testo
Est. 20	Vedere Giulia
Est. 21	La gentilezza di Giulia
Est. 22	Il lavoro di gruppo
Est. 23	La simpatia – il lavoro di gruppo
Est. 24	La gentilezza della Giulia e è molto simpatica
Est. 25	Introdurre le parole nelle vignette
Est. 26	Mi è piaciuto molto fare i disegni seguendo le scritte e fare il testo
Est. 27	Pagina 13

<b>Pregunta 10: <i>Scrivi una cosa che non ti è piaciuta.</i></b>	
Est. 1*	Nulla non mi è piaciuto
Est. 2*	Niente
Est. 3*	Niente
Est. 4	Non c'è nulla che non mi è piaciuto
Est. 5	Niente
Est. 6	Secondo me mi è piaciuto tutto
Est. 7	Niente direi
Est. 8	Niente
Est. 9	Una cosa che non mi è piaciuta è stata che secondo me potevamo fare più cose e farla durare più tempo per una volta che capisco qualcosa!
Est. 10	Niente
Est. 11	Mi è piaciuto tutto
Est. 12	Dover venire a scuola
Est. 13	Mi è piaciuto tutto
Est. 14	Niente
Est. 15	Niente
Est. 16	Boh non saprei
Est. 17	Non ne trovo
Est. 18	Dover scrivere il testo sulla vacanza di Luca
Est. 19	Il disegnare
Est. 20	Niente
Est. 21	Niente
Est. 22	Lavorare da solo
Est. 23	Niente
Est. 24	Niente
Est. 25	Niente
Est. 26	È stato tutto bello e mi è piaciuto tutto
Est. 27	Niente