

CLIL e dislessia

Una proposta metodologica per l'apprendimento di una L2/LS da parte di studenti con DSA

Luciano Romito, Elvira Graziano
(Università della Calabria, Italia)

Abstract This essay reports the results of a study concerning the application of CLIL model to dyslexia in order to propose methodological strategies able to help people with this disorder to learn languages. The work was addressed to some Calabrian students who have started to learn Spanish. After a brief discussion about dyslexia and CLIL model, we will underline the improvement showed by our experimental group.

Sommario 1. Introduzione. – 2. Materiali e metodi. – 3. Analisi. – 3.1. Livello fonetico-fonologico. – 3.2. Morfologia. – 3.3. Sintassi. – 3.4. Confronto dei dati ottenuti dai due gruppi. – 4. Conclusioni.

1 Introduzione

La ricerca sperimentale che proponiamo nasce dalla volontà di cercare strategie metodologiche che favoriscano l'apprendimento di una L2/LS¹ da parte di soggetti dislessici. Senza voler entrare nello specifico in merito alla dislessia e al Content Language and Integrated Learning (CLIL) ci limiteremo, in questa sede, a fornire una definizione superficiale finalizzata a supportare l'ipotesi che il metodo adottato in questa ricerca può rivelarsi utile e vantaggioso quando applicato al nostro ambito di indagine.

La dislessia evolutiva è un Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA) di natura neurobiologica (Meazzini 2002; Scala 2011; Stella 2011) che si manifesta con la difficoltà nel riconoscere e scandire le parole scritte e, quindi, nell'attivare il processo di automazione e velocizzazione della lettura. Il deficit della componente fonologica del linguaggio richiede ai soggetti un maggiore sforzo durante il processo di conversione da unità grafiche a unità fonologiche, rendendo la lettura poco accurata².

1 Nel nostro caso spagnolo.

2 Il disturbo però non è pronosticabile dalla capacità cognitiva del soggetto. Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità il livello intellettuale di questi ragazzi è nella norma (con Q.I. \geq 85)

Il disturbo della lettura, nella maggioranza dei casi, è associato ad altri DSA con i quali presenta comorbilità omotipica: la disortografia, la disgrafia e la discalculia. Nel primo caso il disturbo è legato al processo di transcodifica del linguaggio orale in quello scritto inficiando la correttezza formale della scrittura che presenta errori fonologici come lo scambio di grafemi ritenuti simili (m-n; p-q) o con lo stesso modo o luogo di articolazione ma differenziati per il tratto della sonorità (p-b; k-). Possono essere presenti anche errori dovuti a un'errata segmentazione delle parole, all'omissione o aggiunta di accento. La disgrafia, invece, interessa l'espressione grafica della scrittura. Prescinde dal lessico, dall'ortografia e dalla grammatica; la scrittura risulta poco chiara oltre a non essere corretta. La discalculia è un disturbo delle abilità matematiche e quindi non è stata considerata nella presente ricerca.

La scelta del CLIL deriva dalle seguenti considerazioni: la lingua (L2/LS) e il contenuto disciplinare sono compresenti (Dale, Tanner 2012), ma mentre quest'ultimo viene appreso per la prima volta, il focus sulla lingua prevede delle riflessioni su conoscenze e abilità che gli studenti hanno già acquisito durante una lezione ordinaria di lingua straniera. Favorendo l'interazione, gli studenti sono portati a usare di più e meglio la L2/LS di quanto non facciano durante una normale lezione di lingua; inoltre, poiché la loro attenzione è posta sul contenuto, si verificherà un abbassamento del filtro/blocco affettivo che caratterizza l'utilizzo di una L2/LS. La lingua diviene così il mezzo attraverso cui imparare e comunicare contenuti disciplinari nuovi e ciò causa un inconsapevole rinforzo delle abilità linguistiche.

Poiché sia nei casi di dislessia sia nei casi di altri DSA il potenziamento (o rafforzamento) di quanto imparato è fondamentale, riteniamo che il CLIL possa essere un facilitatore nel processo di apprendimento.

Precisiamo che le nostre analisi hanno riguardato esclusivamente l'ambito linguistico e non quello disciplinare.

2 Materiali e metodi

La ricerca è stata effettuata su un campione di 13 studenti calabresi della stessa fascia d'età suddivisi in due gruppi: il gruppo P_{1-8} è costituito da 8 allievi con dislessia, disgrafia e disortografia che hanno studiato spagnolo solo per un breve periodo (circa un anno), grazie a un progetto extra-scolastico; il gruppo S_{1-5} è costituito da studenti che non presentano nessuno dei DSA sopra elencati, hanno un livello di competenza linguistica dello spagnolo pari a quello degli altri ragazzi³. Questi hanno preso parte al

³ Entrambi i gruppi hanno un livello di competenza A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER).

progetto come gruppo di controllo e i risultati ottenuti saranno utilizzati per il confronto.

Entrambi i gruppi sono stati sottoposti a una unità didattica realizzata *ad hoc* formata da tre lezioni della durata di circa un'ora e mezza ciascuna, e da mezz'ora dedicata all'interazione⁴.

È stato fornito loro, di volta in volta, il materiale composto da fotocopie, esercizi e attività.

Poiché si tratta di un percorso disciplinare che si è servito di registrazioni di parlato e di produzioni scritte ai fini dell'analisi, si è pensato di tenere in considerazione anche i livelli più profondi della lingua. Oltre all'ambito fonetico-fonologico, si sono osservati quello morfologico e quello sintattico. Siamo, tuttavia, consapevoli che i risultati degli ultimi due necessitano di uno studio più lungo e approfondito in quanto entrambi i livelli sono meno immediati rispetto a quello fonetico-fonologico.

Le nostre analisi, dunque, si concentrano su questi tre livelli della produzione linguistica. Per ognuno dei suddetti ambiti, sono state prese in esame le variabili che creano maggiori difficoltà agli studenti italofofoni che imparano lo spagnolo (Calvi 1995; Carrera Díaz 2007).

In particolare, per la fonetica, si sono considerati gli allofoni fricativi dello spagnolo delle occlusive sonore in posizione intervocalica non presenti in italiano (Colonna 2005; De Dominicis 1999; Frangapane 2008; Martínez Celdrán 1991; Saussol 2001; Sola Prado 2011):

- a. /b/ à /β/es. [ˈloβo] *lobo*; it. lupo
- b. /d/ à /ð/es. [akaˈβaðo] *acabado*; it. terminato
- c. / / à / /es. [ˈla o] *lago*; it. lago.

Ci si aspetta che gli italofofoni producano come occlusivi gli allofoni fricativi intervocalici spagnoli.

Tale ipotesi ha reso necessario l'inserimento, nelle diverse lezioni, di un piccolo spazio dedicato alla pronuncia e questo anche perché siamo convinti che, prestando attenzione ai gesti articolatori che contribuiscono alla produzione di un fono, possa migliorare la performance da parte degli apprendenti (Goldstein, Fowler 2003).

Per quanto riguarda la morfologia, abbiamo analizzato il processo di formazione degli aggettivi negativi tramite prefissazione e, nello specifico, l'utilizzo del prefisso 'in-' (presente anche in italiano ma governato da regole di assimilazione diverse) e 'des-' (simile alla forma italiana 'dis-'). La nostra ipotesi è che gli studenti, concentrando la propria attenzione sul contenuto, assimilino l'utilizzo corretto dei prefissi evidenziando un significativo miglioramento nel corso delle lezioni.

⁴ È utile precisare, a tal proposito, che il ciclo di lezioni CLIL non è stato tenuto da un parlante madrelingua spagnolo.

Riguardo il livello sintattico, le variabili utilizzate sono state diverse:

1. la differenza nei contesti d'uso dei verbi *'ser'*, *'estar'* e *'haber'* (Cotillas 1993; De las Nieves Muñiz Muñiz 1998). È noto, infatti, che gli italofoeni tendono a non interiorizzare la differenza tra *'ser'* o *'estar'*, tanto sottile nello spagnolo, generalizzando l'uso di *'ser'* ed equiparandolo alle funzioni svolte dal verbo *'essere/esserci'* in italiano;
2. la differenza nell'uso degli ausiliari dei verbi composti. Infatti, lo spagnolo ricorre a *'haber'* come ausiliare, mentre in italiano, accanto al corrispondente verbo *'avere'*, è produttivo anche il verbo *'essere'* a seconda delle funzioni affidate al verbo che l'ausiliare regge. In italiano colloquiale l'ausiliare *'essere'* sostituisce il verbo *'avere'* anche in costrutti con verbi transitivi come mangiare (mi sono mangiato un panino) o comprare (mi sono comprato una cravatta);
3. l'uso delle perifrasi verbali (Luque 2008; Musto, Ripa 2005) costruite in italiano con l'infinito e in spagnolo con il gerundio. In particolare, si è analizzato l'uso di *'seguir/llevar'* + gerundio che corrisponde all'italiano *'continuare a' + 'infinito'*. La nostra ipotesi è che un maggiore spazio temporale dedicato all'argomento con lo svolgimento (o applicazione) di un congruo numero di esercizi produca un miglioramento da parte degli studenti nell'uso delle perifrasi e dei verbi selezionati, riducendo il *transfer* linguistico.

3 Analisi

Dopo aver identificato un modello di riferimento da utilizzare in maniera contrastiva, abbiamo etichettato il segnale registrato con l'ausilio del software Praat⁵.

3.1 Livello fonetico-fonologico

Il software ci ha permesso di analizzare il suono studiandone lo spettrogramma.

Poiché lo studio si focalizza sulla differenza di articolazione delle occlusive sonore che, in contesto intervocalico, subiscono nello spagnolo un processo di lenizione dando origine ad allofoni fricativi, li descriveremo brevemente dal punto di vista acustico.

I suoni occlusivi si definiscono tali per un'occlusione totale del canale orale che, acusticamente, corrisponde ad una fase di silenzio per tutta la durata del fono seguita da un'esplosione. Lo spettrogramma presenterà una zona

⁵ P. Boersma; D. Weernink, versione 5.2.18.

bianca in corrispondenza del silenzio e delle striature verticali in prossimità dell'esplosione. Nel nostro caso, trattandosi di foni sonori, la loro eventuale produzione sarà riconoscibile per una barra di sonorità sulle frequenze basse.

I suoni fricativi, invece, sono caratterizzati da una chiusura parziale del canale orale per cui, al passaggio dell'aria si produce un fruscio per la durata della consonante. In questo caso, sullo spettrogramma si avranno delle striature irregolari verticali ad alte frequenze (Romito 2003).

Di seguito proponiamo un confronto tra gli spettrogrammi dei suoni occlusivi e di quelli fricativi oggetto di studio.

Osservando la produzione dell'occlusiva bilabiale sonora /b/, noteremo sullo spettrogramma una zona di silenzio, priva di energia e la barra di sonorità a bassa frequenza che rivela la vibrazione delle corde vocali.

Lo spagnolo, nello stesso contesto del suono precedente (intervocalico), presenta l'allofano fricativo /β/. Sullo spettrogramma non comparirà la zona di silenzio, ma un rumore aperiodico, con concentrazione di energia ad alte frequenze e valori di intensità, ovviamente, maggiori rispetto all'occlusiva corrispondente.

Un discorso abbastanza simile può essere fatto tanto per l'occlusiva dentale sonora /d/ e quella velare sonora / / tanto per i loro rispettivi allofoni /ð/ e / /.

Tuttavia, gli allofoni fricativi possono anche essere definiti leni o *frictionless* in quanto pur osservando valori bassi di intensità e concentrazione di energia ad alte frequenze (cosa che rende il suono non occlusivo), non è possibile individuare una vera e propria frizione (che, invece, renderebbe il suono completamente fricativo).

Come esempio, nella fig. 1 vengono mostrati l'oscillogramma (l'andamento nel tempo dell'intensità), lo spettrogramma o sonogramma (l'andamento nel tempo delle frequenze), la curva dell'intensità, il campo relativo alla segmentazione della parola intera e infine il campo relativo alla segmentazione dei singoli segmenti prodotti.

Nella fig. 2 proponiamo la rappresentazione acustica della parola *acabado*, evidenziando la differenza tra l'occlusiva /k/ e gli allofoni [β] e [ð].

Il modello di riferimento relativo ai valori d'intensità sia dei suoni occlusivi che di quelli fricativi è stato creato scegliendo da uno dei parlanti quei fonemi che, inequivocabilmente, potevano essere categorizzati come occlusivi o fricativi.

Per quanto riguarda le occlusive si è guardato al fonema /p/ della parola *pescado*, al primo fonema /b/ della parola '*beber*', /t/ della parola '*útil*', /d/ della parola '*deben*' e / / in '*organizado*'.

Tutti questi fonemi hanno mostrato valori di intensità compresi tra 45 dB e 50 dB.

In seguito si sono analizzati i valori dei suoni prodotti come fricativi dallo stesso parlante, come quello della /v/ della parola '*vegetales*', della /s/ di '*desordenado*' e '*desorganizado*' e della /f/ di '*fatigada*'.

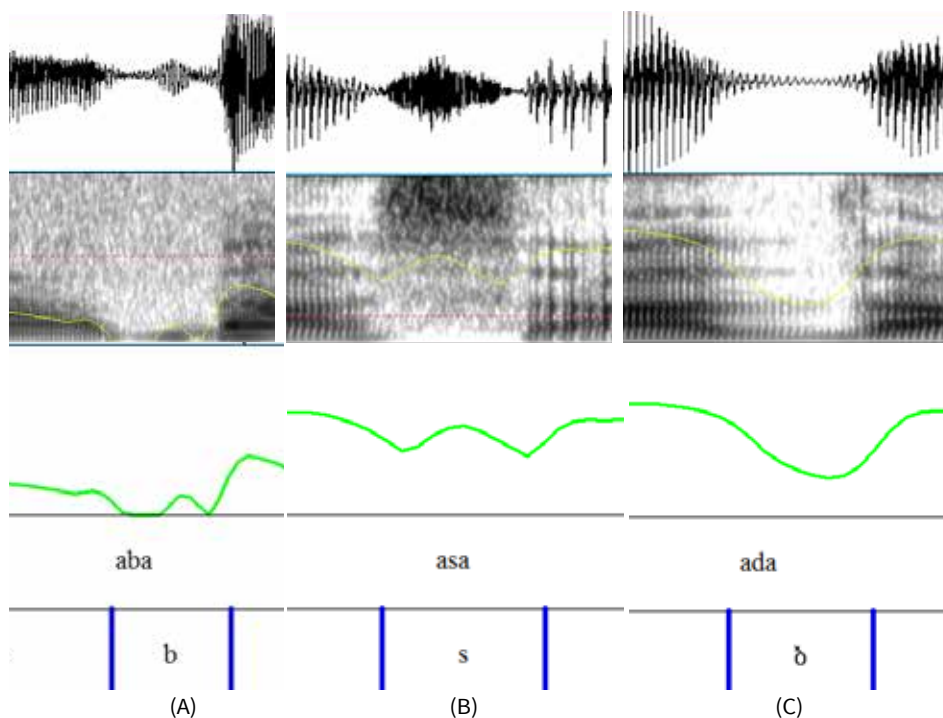


Fig. 1. A. dal frammento [‘aba] abbiamo estrapolato il fonema occlusivo /b/; B. dal frammento [‘asa] il fonema fricativo /s/; C. dal frammento [‘aða] l’allofono fricativo [ð]. Le figure presentano bene la differenza nell’articolazione dei diversi suoni

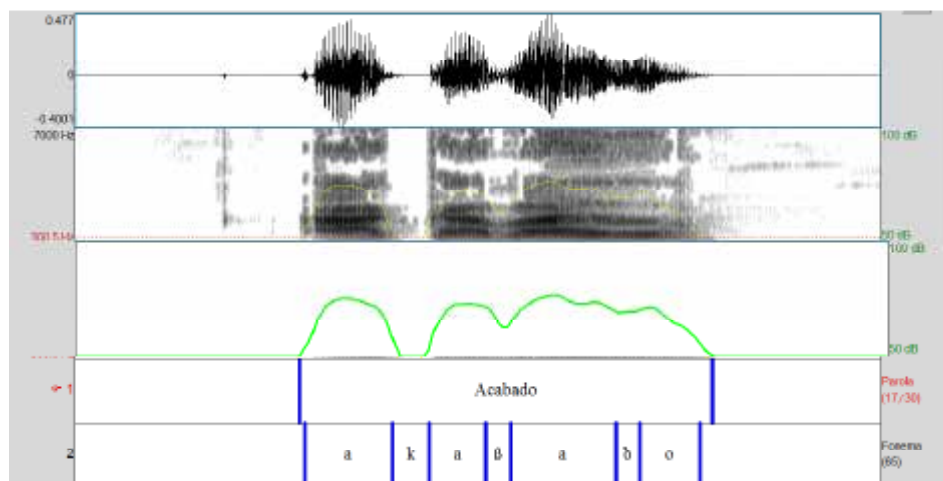


Fig. 2. Oscillogramma, spettrogramma, curva dell’intensità e segmentazione della parola acabado. Si osserva una chiara differenza nell’andamento e quindi nei valori dell’ intensità tra l’occlusiva /k/ e gli allofoni /β/ e /ð/

Tali fonemi hanno mostrato valori d'intensità compresi tra 55 dB e 62 dB. Nella tab. 1 mostriamo la tabella costruita come segue:

Tab. 1 Valori di riferimento per l'intensità dei fonemi oggetto di studio

| Modo di articolazione | Intensità |
|---------------------------|-------------------|
| Occlusive | 45 dB < x < 50 dB |
| Fricative | 55 dB < x < 62 dB |
| Allofoni fricativi | 62 dB < x < 68 dB |

Il campione analizzato è costituito da 42 fonemi, presentati in contesto intervocalico.

Di questi, come si evince dalla tab. 2, la maggior parte è data dagli allofoni /β, ð, / delle occlusive sonore /b, d, /, in quanto è la loro produzione che ha interessato la nostra indagine.

Tab. 2 Ricorrenze dei fonemi per singolo studente

| | Ricorrenze |
|------------------|------------|
| Occlusivi | 17 |
| Fricativi | 7 |
| Allofoni | 18 |

Le lezioni CLIL presentate hanno fatto sì che il gruppo P₁₋₈ producesse 336 fonemi mentre il gruppo S₁₋₅ 210.

Di questi, abbiamo analizzato, poi, solo la realizzazione degli allofoni fricativi. Pertanto, del gruppo P₁₋₈ ne sono stati studiati 144 mentre del gruppo S₁₋₅ 90.

L'analisi rileva che gli errori complessivi compiuti dagli studenti con DSA passano dal 50% della prima lezione al 25% della seconda e della terza (fig. 3).

Indicando con P ciascun parlante e affidando loro il numero da 1 a 8, si può osservare dalla fig. 4 che il progresso ha riguardato tutti gli studenti con dislessia.

Dai dati ottenuti è semplice verificare come il progetto abbia portato un effettivo miglioramento attestato in media intorno al 30,5%.

Le stesse modalità di analisi hanno riguardato il gruppo di controllo.

Sulle 90 realizzazioni analizzate, si può notare che la percentuale di errore (fig. 5) si riduce dal 51% della prima lezione al 33% della seconda fino al 16% della terza.

Dalla fig. 6 si nota che la percentuale di errore diminuisce per tutti gli studenti del gruppo S₁₋₅, rivelando un miglioramento medio intorno al 33%.

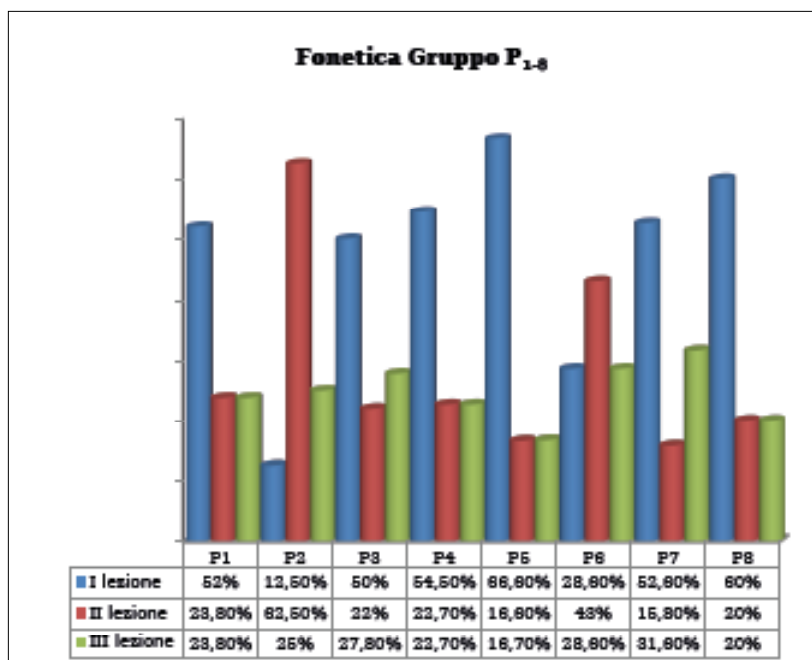
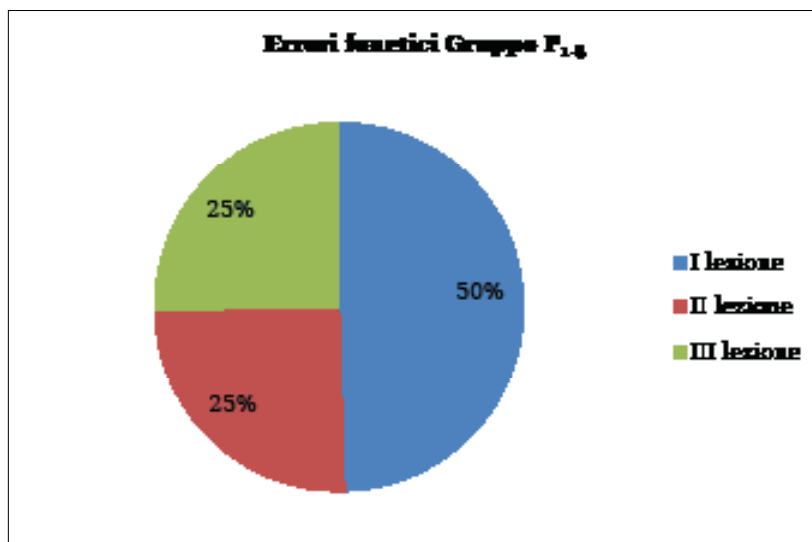


Fig. 3. Percentuale degli errori commessi dal gruppo P₁₋₈

Fig. 4. Percentuale degli errori commessi da ciascun parlante nelle diverse lezioni

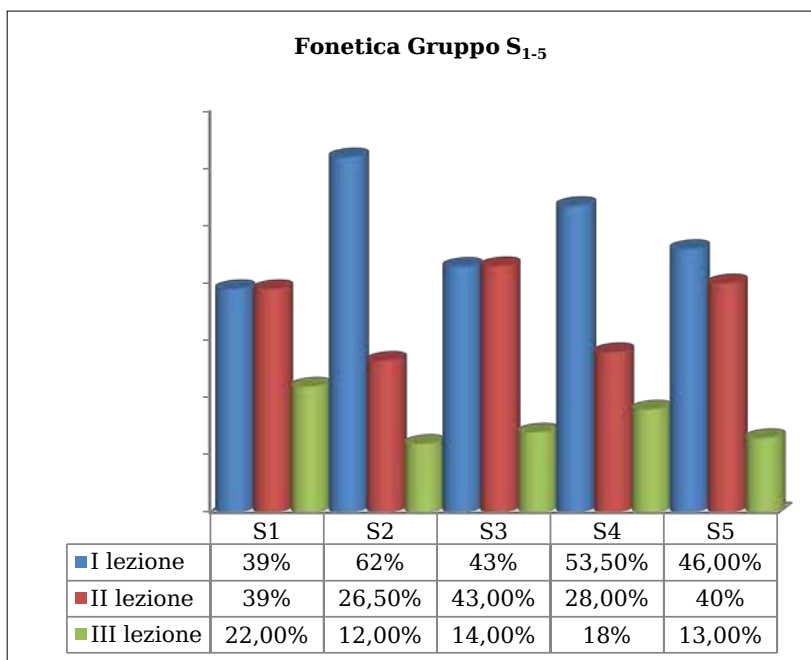
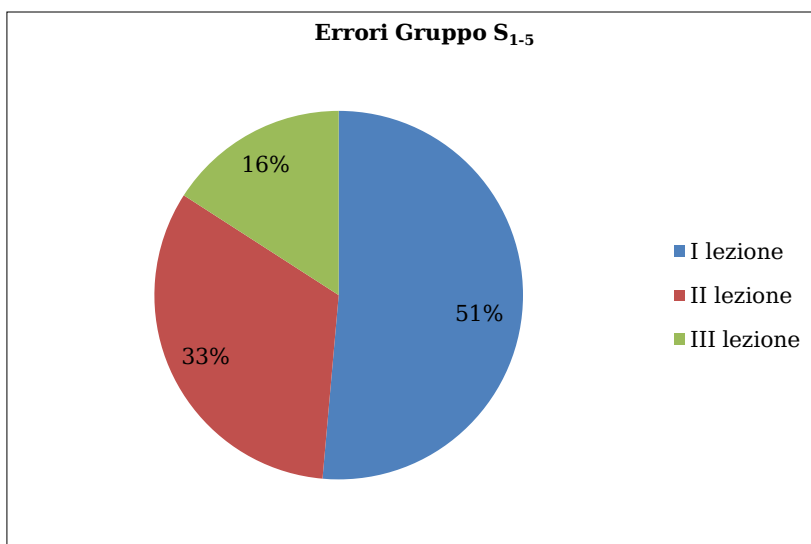


Fig. 5. Percentuale degli errori complessivi commessi dal gruppo S₁₋₅

Fig. 6. Percentuale degli errori commessi da ciascun parlante nelle diverse lezioni

3.2 Morfologia

Anche sotto il profilo morfologico è stato verificato un progresso, tanto per il gruppo di studenti con dislessia tanto per il gruppo di controllo.

È stato loro richiesto di produrre la forma negativa di 12 aggettivi, quattro per ogni lezione. Di questi, però, sono stati considerati solo quelli di cui si poteva dire con certezza se gli eventuali errori fossero dovuti ad una mancata conoscenza della regola di prefissazione studiata: abbiamo escluso quelli causati da un *transfer* negativo dall'italiano⁶.

Dunque, abbiamo analizzato un totale di 64 produzioni per il gruppo P₁₋₈ e 40 per il gruppo S₁₋₅.

Nel caso degli alunni dislessici si passa da una percentuale di errore totale del 38,5% nella prima lezione ad una del 19,2% nella terza lezione.

Il gruppo S₁₋₅, nell'arco delle tre lezioni, passa da un 45,4% di errori totali commessi nella prima lezione al 27,3% commesso nella terza. Tuttavia, è utile precisare che il numero degli errori è molto basso in questo specifico ambito analizzato.

3.3 Sintassi

Per quanto riguarda il livello sintattico, l'analisi si è dimostrata un po' più complessa. Si è reso, infatti, necessario isolare le singole variabili considerate.

Sono state esaminate solo le produzioni che, con certezza, possono essere attribuite alla conoscenza o meno delle regole loro proposte e che non possono essere state influenzate da un *transfer* della loro L1.

Nello specifico, la situazione si è presentata come mostra la tabella seguente (tab. 3) nella quale vengono riportate le occorrenze dei verbi considerati:

Tab. 3 Numero delle occorrenze dei verbi studiati

| | Totale | Prima lezione | Seconda lezione | Terza lezione |
|------------------|--------|---------------|-----------------|---------------|
| Ser | 31 | 7 | 12 | 12 |
| Estar | 9 | 0 | 5 | 4 |
| Haber | 8 | 2 | 2 | 4 |
| Perifрази | 10 | 2 | 3 | 5 |

Per ogni studente, dunque, sono state analizzate 58 produzioni di cui 11 nella prima lezione, 22 nella seconda e 25 nella terza. Si è deciso, così,

⁶ *Transfer* che avrebbe potuto portare produzioni esatte anche per la vicinanza lessicale degli aggettivi delle due lingue.

di analizzare il miglioramento rilevato nelle ultime due lezioni in quanto il numero delle occorrenze è simile. Come si può osservare dai seguenti grafici (figg. 7-8), la percentuale di errore diminuisce sia per il gruppo P₁₋₈ sia per il gruppo S₁₋₅.

Nel primo gruppo la percentuale di errore passa dal 28% della seconda lezione al 17,5% della terza. Nel secondo la percentuale di errore passa dal 34,4% al 14,4%. Pertanto, si dimostra un miglioramento del 10,5% per il gruppo P₁₋₈ e del 20% per il gruppo S₁₋₅.

3.4 Confronto dei dati ottenuti dai due gruppi

Al termine dell'analisi che ha riguardato ciascuno dei due gruppi separatamente, i risultati ottenuti sono stati messi a confronto.

Rispetto alla fonetica, nella fig. 9, si può osservare che, mentre il gruppo P₁₋₈ tende a migliorare inizialmente⁷ e a stabilizzarsi successivamente, il gruppo S₁₋₅ mostra un miglioramento progressivo dalla prima alla terza lezione.

Per quanto riguarda la morfologia, invece, dalla fig. 10 è facile verificare come, al contrario della fonetica, è il gruppo P₁₋₈ che, dopo una relativa fase di stasi, migliora tra la seconda e la terza lezione, passando dal 42,3% al 19,2% di errori. Il gruppo S₁₋₅, dopo una diminuzione iniziale nella percentuale degli errori tra la prima e la seconda lezione (dal 45,4% al 27,3%), tende a mantenersi stabile nella terza (27,3%).

La differenza può essere spiegata in quanto il livello morfologico è meno immediato di quello fonetico-fonologico e quindi necessita di una maggiore riflessione sul fenomeno considerato per farlo proprio e poi metterlo in pratica.

Stesse considerazioni possono essere fatte rispetto alla sintassi.

La fig. 11 mostra una diminuzione del numero degli errori tra la seconda e la terza lezione: il gruppo P₁₋₈ passa dal 28% al 17,5% mentre il gruppo S₁₋₅ dal 34,4% al 14,4%. Anche in questo caso, inizialmente si commettono errori sui quali si riflette, se ne prende coscienza e successivamente la regola si applica correttamente.

⁷ I dati in percentuale che vengono presentati nei successivi tre grafici (figg. 9-11) riguardano la percentuale di errore che, come vedremo, diminuisce.

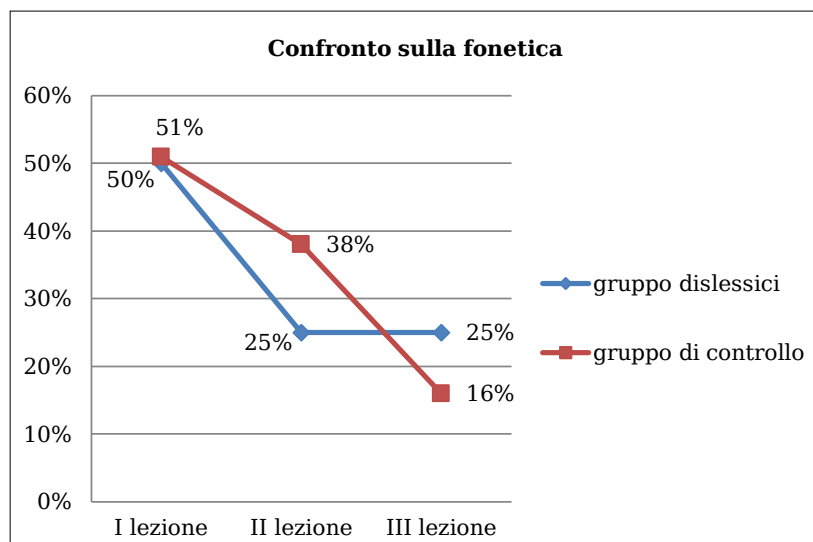
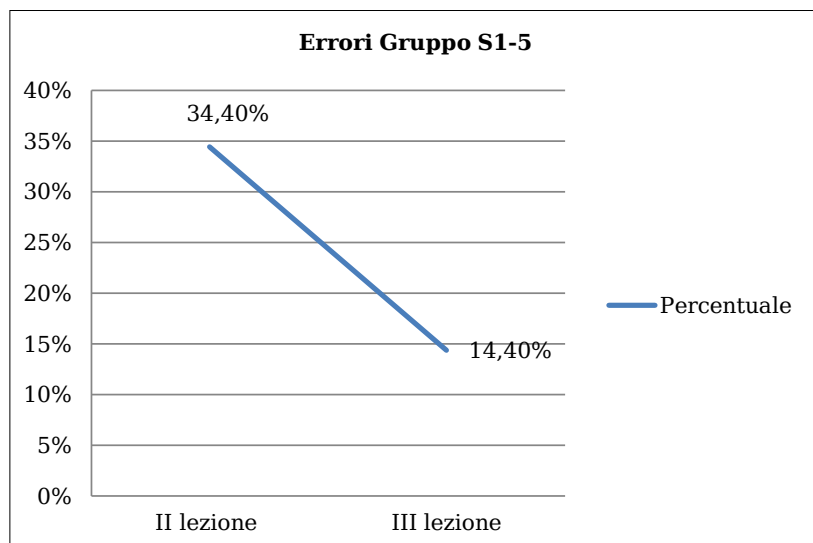


Fig. 7. Percentuale degli errori commessi dal gruppo P₁₋₈ nelle ultime due lezioni

Fig. 8. Percentuale degli errori commessi dal gruppo S₁₋₅ nelle ultime due lezioni

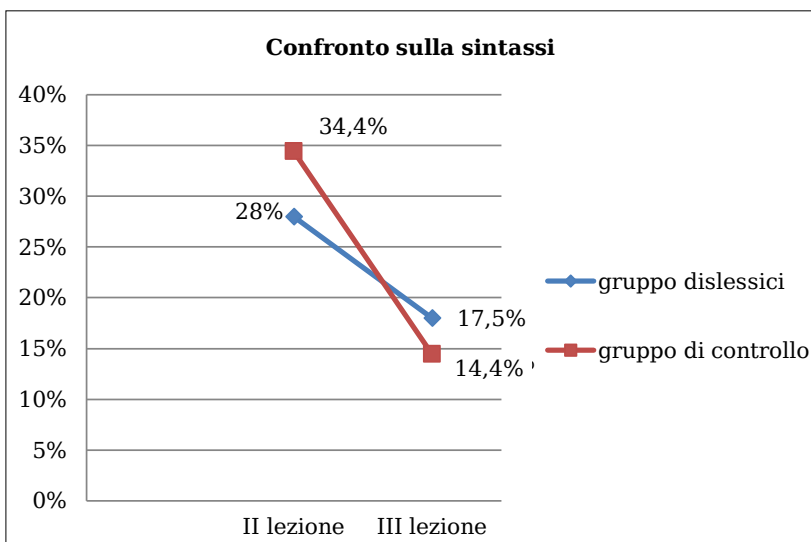
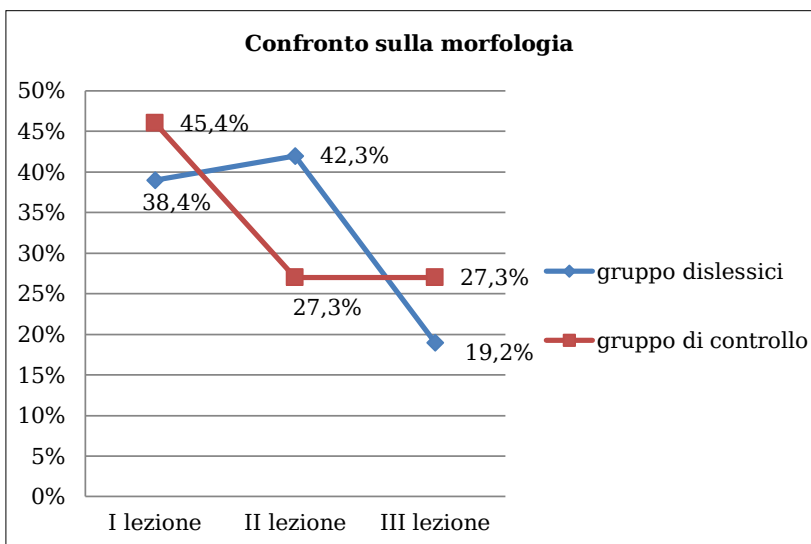


Fig. 9. Percentuale degli errori fonetico-fonologici commessi dai gruppi P_{1-8} e S_{1-5} nelle diverse lezioni

Fig. 10. Percentuale errori morfologici commessi dai gruppi P_{1-8} e S_{1-5} nelle diverse lezioni

4 Conclusioni

Con i dati ottenuti dal lavoro di analisi si può concludere che il percorso CLIL è un metodo d'insegnamento utile per gli studenti con DSA.

Grazie, infatti, ad un focus orientato sui contenuti disciplinari da apprendere, i soggetti tendono ad usare di più e meglio la L2/LS loro insegnata rispetto a quanto farebbero in una lezione di lingua ordinaria.

Inoltre, si è potuto poi constatare che il miglioramento si è verificato anche nel gruppo di controllo con percentuali simili.

Ciò implica che si può portare gli studenti con DSA a rispettare il piano di lavoro didattico previsto per l'intero gruppo classe, senza percorsi alternativi.

Sarebbe necessario proseguire per un tempo più lungo la nostra ricerca non solo per studiare meglio i livelli della lingua più profondi e meno immediati come la morfologia e la sintassi ma anche per analizzare più a fondo gli effetti di questa metodologia, confrontando ulteriormente i risultati con un altro gruppo di controllo di studenti dislessici non sottoposti a lezioni CLIL.

Questo primo studio dimostra dei miglioramenti sostanziali in seguito all'applicazione del metodo CLIL. Tali miglioramenti, prevedibili nel gruppo di controllo, raggiungono percentuali molto simili anche nel gruppo sperimentale e ciò induce a considerare il CLIL come un alleato e non come un ulteriore ostacolo che i ragazzi affetti da DSA devono affrontare.

Bibliografia

- Calvi, M.V. (1995). *Didattica delle lingue affini. Spagnolo e italiano*. Milano: Guerini Scientifica.
- Carrera Díaz, M. (2007). «Spagnolo e italiano: da una lingua all'altra». In: Preite, C.; Soliman, L.T.; Vecchiato S. (a cura di), *Esempi di multilinguismo in Europa: Inglese lingua franca e italiano lingua straniera: La contrastività nella codificazione linguistica*. Milano: EGEA, pp. 249-260.
- Colonna, E. (2005). «Studio sull'apprendimento del consonantismo spagnolo da parte di italofofoni». In: *Atti del Convegno Nazionale AISV (Associazione Italiana di Scienze della Voce) Analisi prosodica: teorie, modelli e sistemi di annotazione*. Salerno: EDK, pp. 657-682.
- Cotillas, Y.C. (1993). «Usos de Ser y Estar. Revisión de la gramática y constatación de la realidad lingüística». In: Montesa Peydró, S.; Garrido Moraga, A. (a cura di), *Actas del Tercer Congreso Nacional de Asele: El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*. Málaga: ASELE.
- Dale, L.; Tanner, R. (2012). *CLIL Activities: A resource for subject and language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- De Dominicis, A. (1999). *Fonologia comparata delle principali lingue europee moderne*. Bologna: CLUEB, pp. 125-147 e 173-197.
- De Las Nieves Muñiz Muñiz, M. (1998). «“Esserci”/“Essere” e “haber”/“Estar”: problemi contrastivi e proposte didattiche». *Quaderni d'Italia*, 3, pp. 97-120.
- Fragapane, F. (2008) «¿Debe ser la didáctica de la fonética española para italianos la misma que para otros discentes cuya lengua materna no es afín al español?». *RedELE, revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, XIV, disponibile all'indirizzo http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2008_14/2008_redELE_14_01Fragapane.pdf?documentId=0901e72b80de09f9 (2014 -04-23).
- Goldstein, L.; Fowler, C.A. (2003). «Articulatory phonology: a phonology for public language use». In: Schiller, N.O.; Meyer, A.S. (eds.), *Phonetic and phonology in language comprehension and production*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, pp. 159-207.
- Luque, R. (2008). «Las perífrasis verbales: un planteamiento contrastivo entre español e italiano». *Romanica Cracoviensis*, 2008 (8), pp. 61-69. <http://www.wuj.pl/UserFiles/File/Romanica%20Cracoviensis%202008/7-RC-8-Luque.pdf> (accesso 2014-03-12).
- Martínez Celdrán, E. (1991). «Sobre la naturaleza fonética de los alófonos de /b, d, g/ en español y sus distintas denominaciones». *Verba*, 18, pp. 235-253.
- Meazzini, P. (2002). *La lettura negata ovvero la dislessia e i suoi miti: Guida al trattamento degli errori e delle difficoltà di lettura in «cattivi» lettori*. 2a ed. Milano: Franco Angeli.
- Musto, S.; Ripa, V. (2005). «Le perifrasi gerundivali in spagnolo e in italiano: uno studio contrastivo». In: Blini, L.; Calvi, M.V.; Cancellier, A. (a cura di), *Linguistica contrastiva tra italian e lingue iberiche = Atti del XXIII Convegno* (Palermo 6-8 ottobre 2005). S.l.: s.n., pp. 407-427. http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_25.pdf (accesso 2014/05/25).
- Romito, L. (2003), *Manuale di fonetica articolatoria, acustica e forense*. Rende: Centro Editoriale e Librario Università della Calabria.
- Saussol, J.M. (2001). *Las consonantes oclusivas del español e italiano: Estudio contrastivo*. Trieste: Centro stampa Dipartimento di scienze del linguaggio, dell'interpretariato e della traduzione. http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Saussol_%20LAS_CONSONANTES_OCLUSIVAS.pdf (accesso 2014/08/12).
- Scala, S. (2011). «La legge 8 ottobre 2010 n. 170. I disturbi Specifici di Apprendimento». In: Simoneschi, G. (a cura di), *La dislessia e i disturbi Specifici dell'apprendimento: Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva*. Milano: New Print, pp. 77-81.

- Sola Prado, A. (2011). «Las aproximantes [β, δ, γ] del español en habla espontánea». *Phonica*, 7, pp. 118-140.
- Stella, G.; Grandi, L. (2011) (a cura di). *Come leggere la dislessia e i DSA*. Firenze: Giunti Scuola.
- Stella, G. (2011). «Disturbi specifici di apprendimento: un'introduzione». In: Simoneschi, G. (a cura di), *La dislessia e i disturbi Specifici dell'apprendimento: Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva*. Milano: New Print, pp. 3-17.