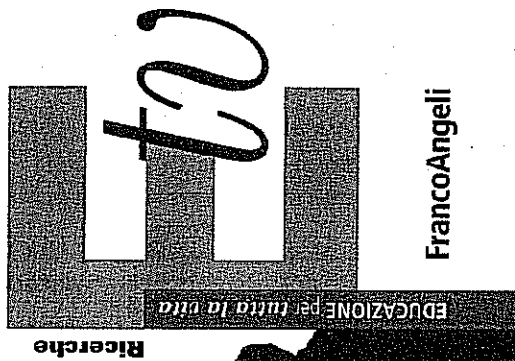


**Una società
a misura di apprendimento**

Educazione Permanente
tra teoria e pratiche

a cura di Liliana Dozza
e Gina Chianese



Una società a misura di apprendimento richiede che formazione e educazione sappiano generare capitale umano e sociale, nella consapevolezza che i contesti e i modi di vita e di relazione sono tramite di benessere o di mal-essere, durante l'intero percorso della vita, nelle differenti fasi lavorative e personali.

Apprendimento e comunicazione educativa richiedono la continua ricerca e messa a punto di nuovi contesti e metodologie, ambienti e strumenti per l'educazione affinché tutti, "non uno di meno" siano coinvolti nel processo di educazione e formazione.

Il volume, che raccoglie larga parte degli interventi presentati all'omonimo convegno internazionale, affronta tale tematica da diverse prospettive disciplinari avvalendosi, tra gli altri, dei contributi di Franco Frabboni, Aureliana Alberici, Wilhelm Filla, Paolo Di Rienzo, Andrea Waxenegger, Paolo Somigli. Il testo si propone come strumento di approfondimento e discussione ad esperti del settore e a chi voglia conoscere e riflettere sulle potenzialità di una formazione per tutta la vita.

Liliana Dozza è professore ordinario di Pedagogia presso la Libera Università di Bolzano. Tra le ultime sue pubblicazioni, ricordiamo: *Relazioni cooperative a scuola*, Trento 2006; *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*, Firenze 2003; (a cura di, in coll. con L. Cerrocchi), *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*, Trento 2007 e, per la FrancoAngeli (a cura di, in coll. con F. Frabboni), *Pianeta anziani. Immagini, dimensioni e condizioni esistenziali*, Milano 2010; (a cura di), *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*, Milano 2012.

Gina Chianese è ricercatrice presso la Libera Università di Bolzano. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Assessment for Learning: A Way to Improve Continuously. Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2012, per la FrancoAngeli *Il piano di sviluppo individuale. Analisi e valutazione di competenze*, Milano 2011; *Costruire la resilienza negli anziani*, in Dozza L. Frabboni F., *Pianeta anziani. Immagini, dimensioni e condizioni esistenziali*, Milano 2010.

 **FrancoAngeli**
La passione per le conoscenze

ISBN 978-88-568-4915-8

€ 33,00 (U)

9 788856 849158

Attività di potenziamento della letto-scrittura di tipo lessicale nei bambini con Disturbo Specifico dell'Apprendimento

di *Francesca Scortichini, Giacomo Stella, Maristella Scorza, Giuseppe Zanzurino*

L'abilità di leggere e comprendere, scrivere e produrre testi rappresenta un obiettivo imprescindibile nella vita quotidiana ma soprattutto scolastica di ogni individuo.

Un livello accettabile di automatizzazione della lettura e della scrittura rappresenta una meta fondamentale per tutti i bambini anche per quelli in situazione di handicap o difficoltà di apprendimento. È necessario a questo scopo è chiarire cosa si intende per lettura e per scrittura.

Con il termine lettura in realtà possono intendere almeno due processi: la lettura decifrativa o strumentale caratterizzata dalla capacità di decodificare le parole di un testo in modo corretto e veloce e la lettura come comprensione, basata invece sulla capacità di rappresentarsi il contenuto di quello che stiamo leggendo collegandolo a conoscenze pregresse. Se è vero che questi due aspetti sono in parte indipendenti, è possibile dire che non si può accedere alla comprensione di un testo scritto se la decodifica non ha raggiunto una sufficiente automatizzazione.

Per scrittura si intende una funzione secondaria e subordinata al parlato; essa consiste in un'attività tecnica di trascrizione della lingua parlata e comporta un semplice processo di transcodificazione fonografica (Stella e Biancardi, 1991). Oltre all'aspetto strumentale, la scrittura può essere considerata anche negli aspetti di produzione del testo scritto (competenza testuale). In tal senso gli aspetti cognitivi coinvolti risultano molteplici: la ricerca di informazioni dalla memoria, la pianificazione di uno schema, la stesura dello scritto e la revisione del prodotto (Haynes & Flower, 1977).

In alcuni bambini le abilità strumentali di letto-scrittura faticano ad emergere ed automatizzarsi configurando in alcuni casi un quadro di Disturbo Specifico dell'Apprendimento.

La Dislessia Evolutiva e la Disortografia Evolutiva rappresentano appunto due condizioni determinate da fattori di tipo neurobiologico che non consentono di automatizzare con sufficiente fluidità il compito relativo al-

la lettura e alla scrittura negli aspetti relativi alla strumentalità della funzione.

Sulla base di queste considerazioni sono stati creati training di potenziamento domiciliari di letto-scrittura facilmente utilizzabili da operatori poco esperti, insegnanti e genitori.

1. Programmi di lettura

Il lettore esperto è in grado di utilizzare in modo automatico due diverse strategie di lettura: processare in un unico atto parole già conosciute confrontando il set grafemico con le rappresentazioni astratte immagazzinate nella memoria a lungo termine o analizzare sequenzialmente tutta l'informazione ortografica del testo. La prima strategia richiede necessariamente una conoscenza precedente della parola da leggere, mentre la seconda viene utilizzata quando le parole non sono contenute nel proprio magazzino lessicale.

L'accesso lessicale è un elemento fondamentale nel riconoscimento di parole che gioca un ruolo importante anche nella velocità di lettura rendendo il bambino indipendente dalle regole di transcodifica (Maslen-Wilson, 1987).

I trattamenti descritti sotto sono stati elaborati allo scopo di facilitare tale processo attraverso l'ampliamento e il rinforzo di parole presenti nel repertorio lessicale del soggetto.

Lo scopo della ricerca è quello di comparare due diversi trattamenti "lessicali" per la dislessia aventi entrambi lo scopo di lavorare sull'accesso diretto alla parola.

Essi hanno la stessa durata (8 settimane) ma, mentre il primo propone sostanzialmente liste di parole senza facilitazione contestuale, il secondo, proponendo testi dotati di senso agisce stimolando l'accesso lessicale avvalendosi anche del supporto semantico e sintattico insito nelle storie che i "brani" raccontano.

L'efficacia del primo trattamento è già stata dimostrata attraverso una ricerca pubblicata nella rivista *Dislessia* (Stella e Saracino, 2007). Esso prevede un impegno quotidiano di lettura di liste di parole (150) per cinque giorni la settimana.

Il secondo trattamento comprende 40 racconti organizzati su 2 livelli: 1° livello di brani con indice di leggibilità appropriato anche alla scuola primaria (20 testi) ed un 2° livello di racconti con indice di leggibilità più basso, adatto alla scuola secondaria di primo grado (20 testi).

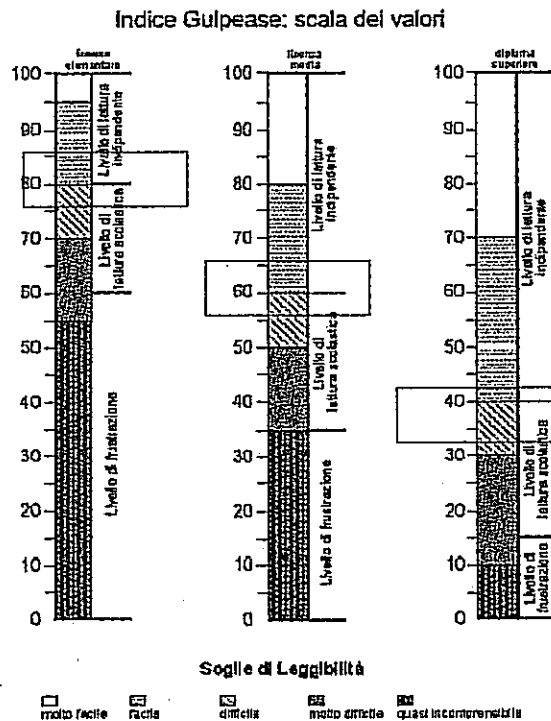
Il livello di leggibilità è stato calcolato servendosi dell'indice di Gulpease (IG) proposto da Lucisano e coll. (Lucisano, 1992; Lucisano, Piemontese, 1998). Esso permette di valutare la difficoltà di un testo in base ad una

scala predefinita di valori attraverso un calcolo statistico. Quest'indice considera due variabili linguistiche: la lunghezza della parola e la lunghezza della frase rispetto al numero delle lettere. I risultati sono compresi tra 0 e 100, dove il valore "100" indica la leggibilità più alta e "0" la leggibilità più bassa. Quasi tutti i brani selezionati per il programma sono stati estratti da libri scolastici per la scuola primaria.

Sono stati considerati adeguati dal punto di vista **sintattico** per la scuola primaria i brani che hanno un indice di Gulpease compreso tra 70 e 100 mentre per la scuola secondaria di primo grado i brani che hanno un indice di Gulpease compreso tra 60 e 69.

L'immagine di seguito (Figura 1) evidenzia il valore di Gulpease scelto per i brani inseriti nel *training*.

Fig. 1 - La scala mette in relazione il valore dell'indice (da 0 a 100) con il grado di leggibilità del testo rispetto al livello di scolarizzazione del lettore



Edizione Bollogne dr. Maria Emanuela Fiammette, "Capire e focalizzare, teoria e tecniche della scrittura scolastica", Tecnodid, Napoli 1991, p. 102

Per quanto riguarda l'analisi del vocabolario si è fatto riferimento al Vocabolario di Base della Lingua Italiana di Tullio De Mauro (VdB). L'autore ha classificato più di 7000 termini della lingua italiana in tre grandi categorie: vocabolario fondamentale, di alto uso e di alta disponibilità. Sulla base di questa classificazione è dunque possibile capire quali sono i brani con un vocabolario più o meno semplice. Quasi tutte le parole dei brani scelti si collocano all'interno delle prime due categorie.

Di seguito, nelle tabelle sottostanti (1 e 2), vengono sistematizzati i dati relativi ad ogni brano inserito nel *training* relativamente all'IG, alle parole totali, al numero di frasi contenute, alla loro lunghezza media nonché all'appartenenza al VdB.

Tab. 1 - Primo livello di difficoltà (brani 1-20)

N	BRANO	INDICE GP	TOT par	TOT frasi	LM frasi	LM par	P VdB	% P VdB	ParNO VdB	%ParNO VdB
1	PAESE S	81	164	21	7,81	4,63	143	87,2	21	12,8
2	SEMAFORO	78	165	19	8,67	4,52	154	93,3	11	6,66
3	BAGHDAD	76	264	29	9,9	4,63	242	91,7	22	8,33
4	BIMBO RIO	76	278	28	9,92	4,32	259	93,2	19	6,83
5	PIETRO 1 ^a	76	318	31	10,25	4,25	296	93,7	22	6,91
6	DOMANDE	75	285	28	10,17	4,31	281	98,6	4	1,4
7	LEPRE	75	149	15	9,92	4,41	143	96	6	4,3
8	PORTA	75	254	28	9,7	4,75	247	97,2	7	2,76
9	VELA	74	205	21	9,75	4,54	171	83,4	34	16,58
10	SPARTIZIONI	74	273	27	10,1	4,5	259	94,9	14	5,12
11	CEDRO	73	154	15	10,26	4,56	146	94,8	8	5,19
12	MATITA	72	186	16	11,62	4,24	180	96,8	6	3,33
13	CORNACCHIA	72	143	11	13	4,2	138	96,5	5	3,5
14	FIONDA	72	198	18	11	4,46	192	97	6	3,3
15	SAGGEZZA	72	249	26	9,58	4,82	244	98	5	2,1
16	2 MERCANTI	72	303	25	12,12	4,16	282	93,7	21	6,92
17	PAURA	71	181	16	11,31	4,41	173	95,6	8	4,41
18	LEONE	71	311	26	11,96	4,33	292	93,9	19	6,11
19	TOPO	71	278	23	12,8	4,32	259	93,2	19	6,83
20	TURLUPINATO	71	227	20	11,34	4,45	201	88,5	26	11,45

Tab. 2 - Secondo livello di difficoltà (brani 20-40)

N	BRANO	INDICE GP	TOT par	TOT frasi	LM frasi	LM par	P VdB	% P VdB	ParNO VdB	%ParNO VdB
21	RICCIO	69	320	22	14,55	4,12	312	97,5	8	2,5
22	PAPPAGALLO	68	230	21	10,95	4,91	216	93,9	14	6,8
23	GUSTO	68	261	24	10,87	4,9	240	92	21	8,5
24	ACQUA	68	294	25	11,76	4,66	260	88,4	34	11,56
25	VOLPE	68	361	26	13,88	4,28	333	92,2	28	7,75
26	CITTÀ	67	237	18	13,16	4,49	223	94,9	14	5,91
27	NEVE	66	273	19	14,37	4,4	260	95,2	13	4,75
28	COMPITO	66	333	29	11,48	4,91	306	81,9	27	8,1
29	GILBERTO	65	223	16	13,93	4,58	197	88,3	26	11,66
30	ILLUSIONI	65	246	19	12,95	4,74	236	95,9	10	4,7
31	AIRONE	65	246	16	15,37	4,36	233	94,7	13	5,28
32	COMPAGNIA	63	342	25	13,67	4,79	326	95,3	16	4,67
33	UOVO	63	342	19	18	4,28	311	90,9	31	9,6
34	ORO	63	317	21	15,9	4,57	276	87,7	41	12,92
35	STELLA	62	173	11	15,73	4,6	161	93,6	12	6,94
36	CAMICIA	62	238	12	19,83	4,17	231	97,6	7	2,93
37	CORDA	62	247	14	17,64	4,37	227	91,9	20	8,9
38	MESSAGGIO	62	267	20	13,34	5	239	89,5	28	10,49
39	TUAREG	61	229	12	19,8	4,33	212	93,6	17	7,41
40	ATENA	61	181	12	15,8	4,78	154	85,7	27	14,91

Vocabolario e sintassi sono dunque gli indici principali per valutare la complessità dei testi.

I brani proposti sono stati inseriti ed ordinati nel programma prevalentemente seguendo il livello di leggibilità-IG proprio perché esso sembra essere la variabile che più condiziona la velocità di lettura (Tressoldi, 2008).

Il bambino ha il compito di leggere 1 brano al giorno (3 volte di seguito) per 5 giorni a settimana.

I due programmi hanno la stessa durata in termini totali di tempo (2 mesi) e in termini di frequenza settimanale (5 giorni).

2. Programma di Scrittura

Il programma di rieducazione per la scrittura BRANI si avvale dello stesso materiale del programma di lettura (brani 1-20). Lo scopo dell'attivi-

tà è quello da un lato di migliorare la capacità di realizzare il doppio compito previsto nel dettato (scrivere e contemporaneamente elaborare le informazioni che nel dettato vengono fornite simultaneamente alla scrittura), e dall'altro diminuire il numero di errori attraverso un compito di decisione lessicale.

Per raggiungere il primo scopo, i brani devono essere dettati con modalità incalzante. L'operatore detta un'unità alla volta (parte compresa tra una barra e l'altra del testo). Quando il bambino comincia a scrivere la prima lettera dell'ultima parola dettata prima della barra, si procede alla dettatura del pezzo successivo.

Il programma di scrittura BRANI prevede un impegno quotidiano di circa 20 minuti, distribuito su 5 giorni a settimana, per un totale di 7 settimane.

Dopo 15 minuti di lavoro si interrompe l'attività di dettato e si passa alla correzione dello scritto. L'operatore, senza coinvolgere il bambino, applica a fine riga tanti asterischi (*) quanti sono gli errori contenuti nella riga stessa. Spetta al bambino ricercare autonomamente le parole scorrette e correggerle riscrivendole sotto il dettato stesso.

3. La ricerca

3.1. La scelta del campione

I dati esaminati si riferiscono ad un totale di 53 bambini (29 maschi e 24 femmine) di età compresa tra gli 8 e i 13 anni, diagnosticati come DSA presso la NPIA Ausl di Reggio Emilia o presso il centro SOS Dislessia di Bologna.

Le prove di letto-scrittura utilizzate sono le prove MT (Cornoldi, Colpo 1998) per la decodifica del testo e la Batteria per la Dislessia e Disortografia Evolutiva (Sartori, Job, Tressoldi 2007) per la lettura di parole (Prova 2) e non parole (Prova 3). La stessa batteria è stata utilizzata per la valutazione della competenza ortografica nella scrittura (Prove 6 e 7).

In quasi tutti i casi è stata proposta una prova di dettato ortografico in modalità incalzante utilizzando i dettati presenti nella Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo di Tressoldi e Cornoldi. Avendo adottato la modalità incalzante non è stato possibile fare riferimento alla taratura ma sono state fatte delle considerazioni in merito al numero di errori.

3.2. Procedura

A 36 bambini aventi diagnosi di Dislessia Evolutiva di grado lieve-medio è stato proposto di seguire uno dei due trattamenti oggetto della ricerca: 16 hanno eseguito il trattamento "Parole" (gruppo A) mentre 20 il trattamento "Branì" (gruppo B). I gruppi A e B sono appaiati rispetto alla gravità del disturbo calcolata considerando il numero di deviazioni standard dalla media nel compito di lettura.

Posto che l'efficacia del trattamento parole è già stata dimostrata in altri studi, è interessante vedere che tipo di impatto ha un diverso trattamento lessicale sulla rieducazione della dislessia.

In primo luogo sono state confrontate le prestazioni dei soggetti alle tre prove di lettura proposte, prima e dopo il trattamento lessicale *40 brani* (dimostrare l'efficacia del training). Successivamente si è scelto di confrontare il guadagno nella lettura (in due mesi di trattamento) con quello annuale in due gruppi di soggetti: dislessici non trattati e normolettori per capire se un eventuale guadagno possa essere riferito al semplice sviluppo naturale della capacità lettura. In una terza fase si è scelto di confrontare i due programmi di tipo lessicale (gruppo A e B) in termini di guadagno medio di sillabe al secondo (s/s) e di diminuzione media degli errori procedendo con un'analisi delle prove in cui si sono manifestate le maggiori discrepanze nei profili di miglioramento. Per finire si è scelto di valutare l'efficacia del programma di scrittura *20 brani* (gruppo D) osservando anche gli effetti sulla competenza ortografica del doppio training (gruppo F).

3.3. Risultati

Dall'analisi dell'efficacia del programma di lettura *40 brani* (gruppo B), comparando la velocità e l'accuratezza prima e dopo il trattamento, è possibile dire che, solo dopo due mesi di potenziamento, i Dislessici trattati guadagnano in media 0,28 s/s nella lettura di parole, 0,15 s/s nella lettura di non parole e ben 0,37 sillabe al secondo nella lettura del testo. Analogamente si registra per il parametro accuratezza; la diminuzione media degli errori è stata di 3,11 errori per le parole, 1,67 per le non parole e 4,5 per il testo. Da analisi statistiche di tipo inferenziale è possibile dire che le differenze tra il pre e il post trattamento, per tutti i parametri considerati e in tutte le prove proposte, sono statisticamente significative.

Di seguito gli istogrammi (Figura 2 e 3) relativi all'incremento medio di s/s (velocità) e alla diminuzione media degli errori (accuratezza) per tutte le prove di lettura proposte.

Fig. 2 - Istogrammi relativi all'incremento medio di s/s nelle tre prove proposte a (training Brani)

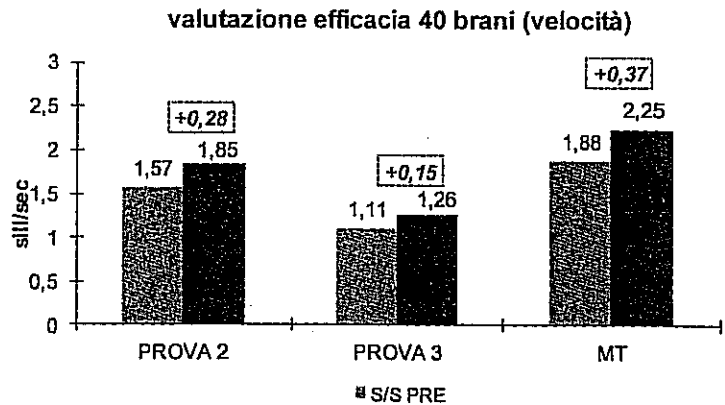
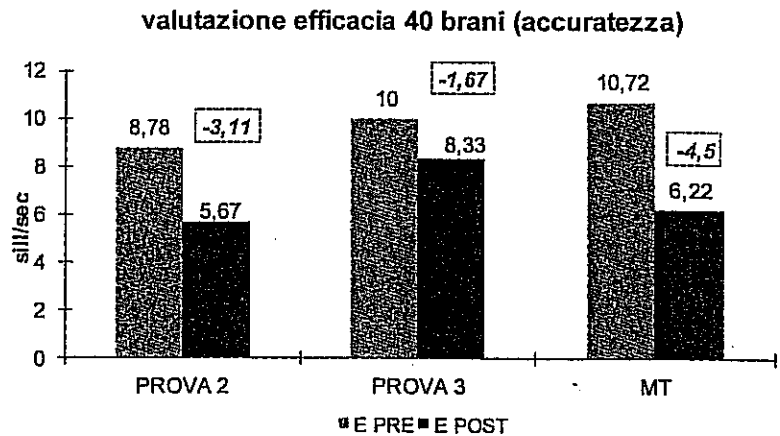


Fig. 3 - Istogrammi relativi alla diminuzione media degli errori nelle tre prove proposte (training Brani)

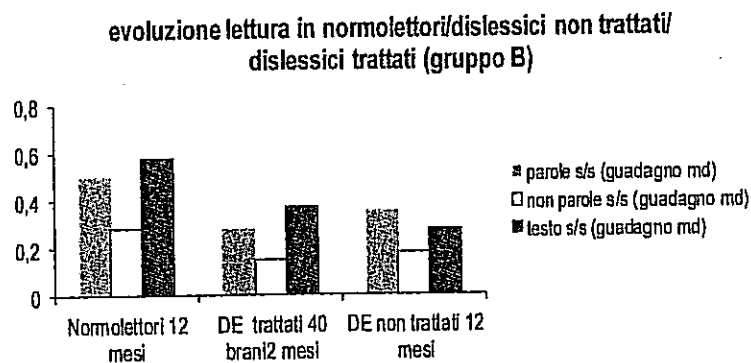


A questo punto è lecito chiedersi se questo incremento si sarebbe avuto indipendentemente dall'effettuazione del trattamento (evoluzione naturale della lettura). Comparando la prestazione del gruppo sperimentale B con quella di un gruppo dei Dislessici Evolutivi non trattati (gruppo C) è possibile dire che in sole 8 settimane di lavoro, in un compito di lettura del testo (compito ecologico) i bambini che hanno eseguito 40 brani guadagnano in media molto di più di quanto possano ricavare in un anno con la normale attività didattica (incremento con il training di 0,37 s/s contro 0,27 s/s in 12 mesi con la normale attività curricolare).

Per quanto riguarda la lettura di parole (gruppo A) il guadagno in 8 settimane è solo leggermente inferiore rispetto a quello raggiunto in 12 mesi di attività didattica, mentre, sorprendentemente, anche la via fonologica trae vantaggio da tale training sebbene il miglioramento riguardi prevalentemente la velocità.

I dati in questione sono rappresentati nell'istogramma sottostante (Figura 4).

Fig. 4 - Istitogrammi relativi al confronto tra normolettori, Dislessici non trattati e Dislessici potenziati con 40 brani



Confrontando gli esiti del programma appena analizzato (gruppo B-40 Brani) con quelli dell'altro programma di tipo lessicale ugualmente proposto (gruppo A-Parole) emerge che con entrambi i programmi si ottengono dei vantaggi nella capacità di lettura. Per il programma Parole è significativo l'incremento in termini di velocità ma non per accuratezza in tutte le prove proposte. Degni di nota sono gli effetti di entrambi i training nella Prova 3, sebbene i dati a disposizione avvantaggiano il *training* 40 brani in termini di accuratezza. Mirando principalmente allo sviluppo della via lessicale non ci si aspettavano significativi effetti sulla via fonologica. Ciò potrebbe essere spiegato ipotizzando che, sebbene quasi tutte le parole contenute nei brani facciano parte del VdB, alcuni bambini potrebbero non averle nel proprio magazzino lessicale (lette attraverso una strategia assemblativa di tipo fonologico).

Il vantaggio più significativo dei 40 Brani rispetto al programma *Parole* è sicuramente nella lettura del brano. Gli esiti alle prove MT mostrano chiaramente un vantaggio sia in termini di guadagno medio di s/s (0,37 per il primo e 0,29 per il secondo) che di diminuzione media di errori (-4,5 errori con il primo e -1,9 errori con il secondo). In questo caso, per entrambi

i parametri, il guadagno è statisticamente positivo mentre, con il potenziamento Parole, si raggiunge la significatività solo per la velocità.

Negli istogrammi che seguono (Figura 5 e 6) vengono rappresentati i dati relativi al training Parole.

Nelle figure che seguono (7 e 8) vengono confrontati i due programmi di lettura in tutte le prove di lettura proposte.

Fig. 5 - Esiti del programma di potenziamento Parole (GRUPPO A) per il parametro velocità

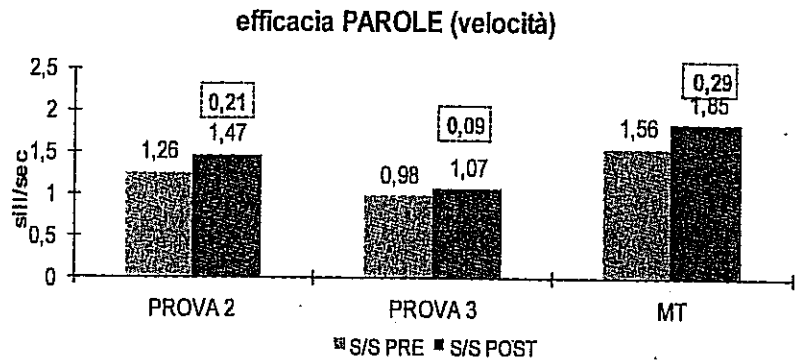


Fig. 6 - Esiti del programma di potenziamento Parole (GRUPPO A) per il parametro accuratezza

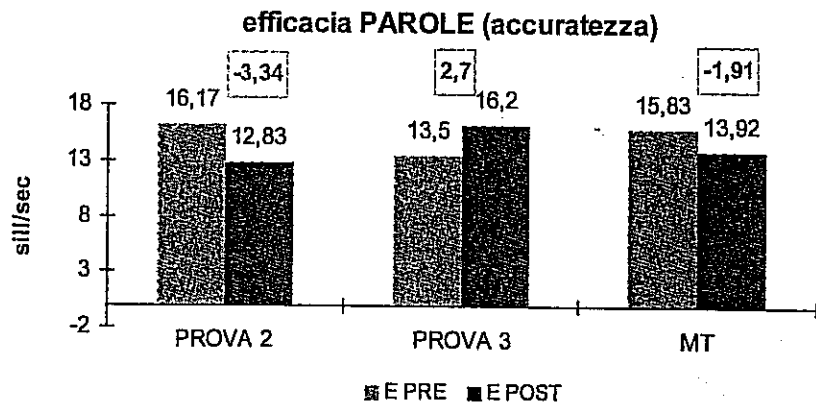


Fig. 7 - Confronto degli esiti dei training Parole/Brani (velocità)

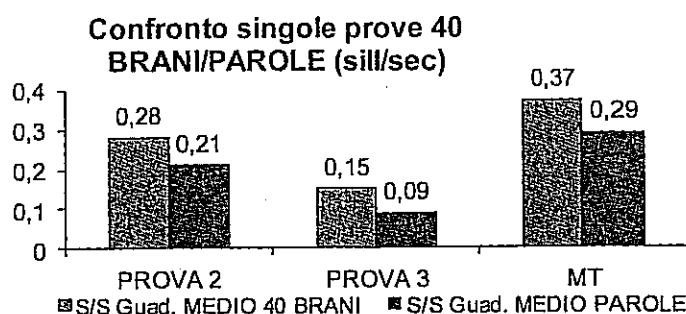
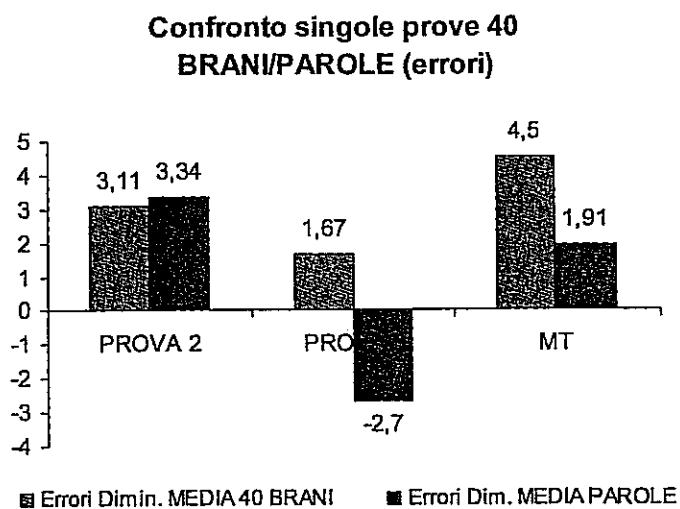


Fig. 8 - Confronto degli esiti dei training Parole/Brani (accuratezza)



Per finire sono stati analizzati anche gli esiti del programma di scrittura 20 brani su di un campione di 17 bambini (Gruppo D composto da 11 maschi e 6 femmine).

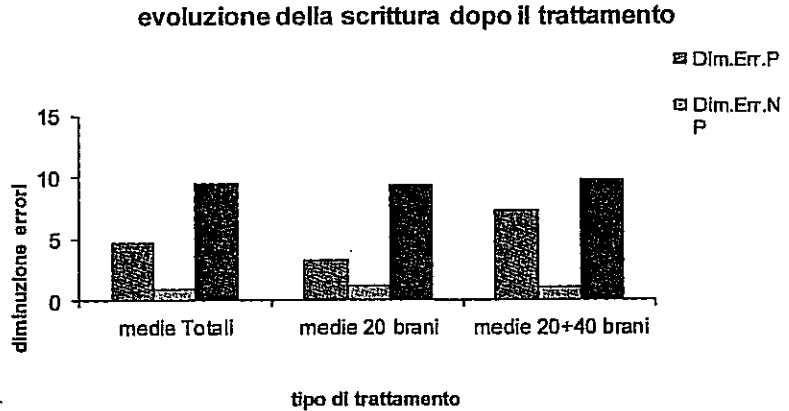
I dati a disposizione mostrano un decremento statisticamente significativo nel numero degli errori commessi alla Prova 6 (-4,7 errori in media) e nel Dettato (-9,57 errori in media rispetto al pretrattamento). Sebbene minima in termini assoluti (diminuzione media di 0,97 errori), anche la diminuzione di errori nella prova di scrittura di non parole risulta significativa.

Del campione totale dei bambini che hanno effettuato il *training* 20 brani (gruppo E), 7 hanno eseguito contemporaneamente anche il potenzia-

mento 40 brani (doppio *training* - gruppo F). Questi ultimi sembrano mostrare un vantaggio maggiore nella competenza ortografica rispetto a chi ha eseguito il solo training di scrittura. Verosimilmente è possibile ipotizzare che il doppio training sia in grado di rafforzare maggiormente la rappresentazione ortografica delle parole rispetto alla stimolazione della sola scrittura.

Nella Figura 9 vengono mostrati i risultati.

Fig. 9 - Evoluzione della prestazione in scrittura nel gruppo D, E, F in tutte le prove proposte



Conclusioni

In sintesi è possibile dire che i due nuovi programmi di potenziamento proposti per la letto-scrittura si sono rivelati significativi strumenti di aiuto per il miglioramento di tali abilità. Essi possono essere utilizzati con successo sia con bambini che manifestano lievi ritardi o fragilità nell'automatizzazione nonché con bambini con diagnosi di DSA. Il programma di lettura proposto, oltre ad aver inaspettatamente potenziato anche la via fonologica, ha contribuito a un significativo miglioramento della via lessicale soprattutto nel compito naturale di lettura (testo). Stesso effetto di rinforzo di entrambe le vie si è registrato con il programma di dettati ortografici in modalità incalzante con compito di decisione lessicale. A tal proposito, vista la sua utilità, esso potrebbe essere inserito nelle normali attività didattiche allo scopo di aumentare tali competenze in tutti gli alunni. Molto interessante, e degno di essere ulteriormente approfondito, si è rivelato l'effetto del doppio training nel compito di scrittura.

Ulteriori studi potrebbero chiarire sia gli effetti a lungo termine di entrambi i programmi che l'influenza del *training* 40 brani sul miglioramento della comprensione del testo scritto.

Bibliografia

- Amazzoni M. (2001). *Calcolo automatico della leggibilità: indice di Gulpeace*, tesi di laurea, cattedra di Filosofia del linguaggio, Istituto di Filosofia, Roma: Università degli studi di Roma "La Sapienza".
- Cornoldi C., Colpo M. (1998). *Prove di lettura MT per la scuola elementare-2*. Firenze: Edizioni OS.
- Cornoldi C., Tressoldi P.E., Perini N. (2010). Valutare la rapidità e la correttezza della lettura di brani: nuove norme e alcune chiarificazioni per l'uso delle prove MT. *Dislessia*, 7, (1): 77-87.
- De Mauro T. (1997). *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.
- Flower L.S., Hayes J.R. (1977). Problem-solving strategies and the Writing Process. *College English*, XXXIX, 4: 449-461.
- Franchina V., Vacca R., (1986). *Taratura dell'indice di Flash su testo bilingue italiano-inglese di unico autore, in atti dell'incontro di studio su: Leggibilità e Comprensione*, Linguaggi III, 3, Coop. Roma: Spazio linguistico: 47-49.
- Lorusso M.L., Facoetti A., Tressoldi P., Vio C., Iozzino R. (2003). Confronto di efficacia e di efficienza tra trattamenti per il miglioramento della lettura in soggetti dislessici. *Psicologia clinica dello sviluppo*, vol. 7, n. 3: 481-493.
- Lucisano P. (1992). *Misurare le parole*. Roma: Kepos.
- Lucisano P., Pemontese M.E. (1988). GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana. *Scuola e città*, 3: 110-124.
- Marslen-Wilson W.D. (1987). *Functional parallelism in spoken word recognition*. In U.H. Frauenfelder, L.K. Tyler (ed.). *Spoken word recognition*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Sartori G., Job R., Tressoldi P.E. (2007). *DDE-2. Batteria per la valutazione della dislessia e disortografia evolutiva - 2*. Firenze: Edizioni OS.
- Saracino S., Stella G. (2007). Analisi dell'efficacia di un trattamento lessicale nella dislessia. *Dislessia*, 4, 2: 223-240.
- Stella G., Faggella M., Tressoldi P.E. (2001). Dislessia lungo tutto l'arco della scolarità obbligatoria. *Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, 68: 27-41.
- Tressoldi P.E., Iozzino R., Vio C. (2007). Ulteriori evidenze sull'efficacia dell'automatizzazione del riconoscimento sublessiacale per il trattamento della dislessia evolutiva. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 1.

Sitografia: www.eulogos.net