

USE OF INVALSI DATA IN SCHOOL

V Seminar "INVALSI data: a tool for
teaching and scientific research"

edited by
Patrizia Falzetti

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



INVALSI PER LA RICERCA
STUDI E RICERCHE



INVALSI PER LA RICERCA

La collana Open Access INVALSI PER LA RICERCA si pone come obiettivo la diffusione degli esiti delle attività di ricerca promosse dall'Istituto, favorendo lo scambio di esperienze e conoscenze con il mondo accademico e scolastico.

La collana è articolata in tre sezioni: "Studi e ricerche", i cui contributi sono sottoposti a revisione in doppio cieco, "Percorsi e strumenti", di taglio più divulgativo o di approfondimento, sottoposta a singolo referaggio, e "Rapporti di ricerca e sperimentazioni", le cui pubblicazioni riguardano le attività di ricerca e sperimentazione dell'Istituto e non sono sottoposte a revisione.

Direzione: Roberto Ricci

Comitato scientifico:

- Tommaso Agasisti (Politecnico di Milano);
- Cinzia Angelini (Università Roma Tre);
- Giorgio Asquini (Sapienza Università di Roma);
- Carlo Barone (Istituto di Studi politici di Parigi);
- Maria Giuseppina Bartolini (Università di Modena e Reggio Emilia);
- Giorgio Bolondi (Libera Università di Bolzano);
- Francesca Borgonovi (OCSE•PISA, Parigi);
- Roberta Cardarelo (Università di Modena e Reggio Emilia);
- Lerida Cisotto (Università di Padova);
- Patrizia Falzetti (INVALSI);
- Michela Freddano (INVALSI);
- Martina Irsara (Libera Università di Bolzano);
- Paolo Landri (CNR);
- Bruno Losito (Università Roma Tre);
- Annamaria Lusardi (George Washington University School of Business, USA);
- Stefania Mignani (Università di Bologna);
- Marcella Milana (Università di Verona);
- Paola Monari (Università di Bologna);
- Maria Gabriella Ottaviani (Sapienza Università di Roma);
- Laura Palmerio (INVALSI);
- Mauro Palumbo (Università di Genova);
- Emmanuele Pavolini (Università di Macerata);
- Donatella Poliandri (INVALSI);
- Arduino Salatin (Istituto Universitario Salesiano di Venezia);
- Jaap Scheerens (Università di Twente, Paesi Bassi);
- Paolo Sestito (Banca d'Italia);
- Nicoletta Stame (Sapienza Università di Roma);
- Roberto Trincherò (Università di Torino);
- Matteo Viale (Università di Bologna);
- Assunta Viteritti (Sapienza Università di Roma);
- Alberto Zuliani (Sapienza Università di Roma).

Comitato editoriale:

Andrea Biggera; Ughetta Favazzi; Simona Incerto; Francesca Leggi; Rita Marzoli (coordinatrice); Enrico Nerli Ballati; Veronica Riccardi.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Le opinioni espresse in questi lavori sono riconducibili esclusivamente agli autori e non impegnano in alcun modo l'Istituto. Nel citare i contributi contenuti nel volume non è, pertanto, corretto attribuirne le argomentazioni all'INVALSI o ai suoi vertici.

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

ISBN 9788835139171

Index

Introduction by <i>Patrizia Falzetti</i>	pag. 7
1. Do schools have the same probability of adding value to competencies of their students at the entrance? by <i>Chiara Sacco, Angela Martini</i>	» 9
2. Educational and didactical practices in management and organizational practices: a comparative reading of the ravs of Friuli-Venezia Giulia region by <i>Dina Veronese</i>	» 26
3. Detecting the achievements in INVALSI National Surveys of students who followed educational innovations: a five step method by <i>Stefano Scippo</i>	» 41
4. INVALSI data: a source to improve our knowledge of digital divide among students by <i>Lorenzo Maraviglia</i>	» 60
5. Perceived self-efficacy and use of new technologies: the personalization of learning for the improvement of the didactical strategies by <i>Sara Mori, Alessia Rosa, Daniela Bagattini, Jessica Niewint</i>	» 77
6. La competenza ortografica nelle prove INVALSI: proposte sulla primaria by <i>Maria G. Lo Duca, Zuzana Toth</i>	» 101
The authors	» 125

ISBN 9788835139171

6. La competenza ortografica nelle prove INVALSI: proposte sulla primaria

by Maria G. Lo Duca, Zuzana Toth*

Il presente contributo si compone di due parti. La prima parte si configura come una ripresa di temi già affrontati in un precedente lavoro (Lo Duca e Toth, 2021), al quale faremo spesso riferimento. In tale saggio abbiamo tentato una lettura critica dei quesiti di ortografia presenti all'interno della sezione di riflessione sulla lingua delle prove INVALSI di Italiano, a partire dai primi anni di somministrazione e fino al 2019. Tali quesiti sono stati analizzati alla luce delle diverse strategie ortografiche che il parlante mette in atto nel momento della scrittura, strategie che la ricerca linguistica e psicolinguistica ha già da tempo individuato, e che noi abbiamo in parte assunto e rimodulato, chiamandole strategia fonologica, lessicale e morfosintattica. Da tale analisi è risultato che i quesiti INVALSI sono costruiti in modo da focalizzare l'attenzione degli studenti sui punti critici dell'ortografia dell'italiano, attivando, in tutti i gradi scolastici, o una strategia lessicale o una strategia morfosintattica, mentre sono quasi del tutto assenti quesiti che attivino una strategia fonologica. Proveremo dunque nella seconda parte a spiegare le ragioni di questa assenza, argomentando a favore della introduzione di quesiti a strategia fonologica almeno nella II classe della primaria. Proveremo anche a proporre dei quesiti possibili, dei formati praticabili sia su carta che su computer, secondo un piano di difficoltà crescente. La ricerca si ferma a questo punto, essendo stato impossibile, nell'attuale situazione, verificare direttamente nelle scuole la plausibilità della proposta.

* Il saggio è frutto del lavoro congiunto delle due autrici, che tuttavia si sono suddivise il compito di redigere i diversi paragrafi nel modo che segue: Maria G. Lo Duca, paragrafi 1, 2, 3, 4, 5; Zuzana Toth, paragrafi 6, 7.

Il lavoro svolto da Zuzana Toth è stato finanziato da un assegno di ricerca conferito dall'INVALSI nell'ambito del progetto "Prove Nazionali".

The present study is composed of two parts. The first part reviews some issues already addressed in a previous article (Lo Duca e Toth, 2021), where we presented a critical review of the orthographic questions administered in the INVALSI tests of Italian, starting from the first years of administration up to 2019. These questions were analysed in terms of the different strategies they activate. The strategies we refer to have been identified by linguistic and psycholinguistic research and can be divided into three categories: phonological, lexical and morphosyntactic. The analysis of the questions showed that they focus on problematic aspects of Italian orthography and activate lexical and morphosyntactic strategies. There are no questions that activate phonological strategies. In the second part of the present study, we will try to explain the reasons behind this pattern and argue in favour of the introduction of questions that activate a phonological strategy, at least into the tests administered in the second class of the primary school. We will also attempt to formulate some sample questions, which could be administered both in paper-and-pencil and computer-based format, and hypothesise their level of difficulty. The research stops at this point, since it was not possible to carry out empirical research at schools due to the current epidemiological situation.

1. L'ortografia dell'italiano

La scelta di inserire almeno un quesito ortografico nelle prove di Italiano risale al *Quadro di riferimento della prova di Italiano (QdR)* del 2013, confermata poi nell'edizione successiva del 2018. Nell'elenco dei sei ambiti grammaticali fatti oggetto di rilevazione, l'ortografia occupa il primo posto, seguita dalla dicitura: «Uso di accenti e apostrofi, maiuscole e minuscole, segmentazione delle parole (*gliel'ho detto*), uso delle doppie, casi di non corrispondenza tra fonemi e grafemi (uso dell'*h*, della *c/q*, dei digrammi ecc.)». Questa lista di fenomeni ortografici è interessante, e rivela l'intenzione, da parte dell'Istituto, di monitorare solo quelli che vengono considerati i punti critici dell'ortografia dell'italiano. Punti critici in che senso?

Cominciamo col definire l'ortografia con le parole di Luca Serianni (2000, p. 5): «l'insieme delle regole che vigono, in una data epoca e per una determinata lingua, per l'uso corretto dei grafemi e dei segni paragrafematici». I grafemi a loro volta «sono le unità grafiche elementari, non suddivisibili ulteriormente, che servono a riprodurre nello scritto i suoni di una lingua» (Demartini, 2010, p. 595). Rientrano invece fra i segni paragrafematici «i tratti e gli accorgimenti grafici che si combinano con una o più lettere dell'al-

fabeto, oppure ne marcano la forma, per esprimere un valore distintivo o funzionale» (Cignetti, 2011, p. 1033), quindi, tra gli altri, accenti e apostrofi.

Nelle lingue alfabetiche come l'italiano, l'insieme dei grafemi costituisce ciò che comunemente chiamiamo alfabeto, che l'italiano ha ereditato dal latino, ma che è stato, nel corso dei secoli, adattato ai mutamenti nel frattempo intervenuti. Il fenomeno più importante ai nostri fini è stato il nascere e il consolidarsi di nuovi suoni, assenti in latino, e di cui si è dovuto trovare una qualche resa grafica. Per esempio in latino i grafemi *c* e *g* rendevano sempre dei suoni velari, precisamente [k] e [g], che ritroviamo in italiano in *cane* o *gatto*. Il suono palatale dei suddetti grafemi, e cioè [tʃ] e [dʒ], che ritroviamo in *cena* e *genio*, non esistevano in latino. Dunque l'italiano, anziché assumere nuovi grafemi, ha elaborato un sistema per rendere graficamente i due suoni con le diverse vocali dell'italiano. Il risultato è esemplificato dalle seguenti coppie di parole: *cane/gatto*, *cheto/ghetto*, *chiesa/ghiro*, *cosa/gomma*, *cura/gusto*, con l'inserimento dell'*h* tra *c/g* e le vocali *i/e* per rendere il suono velare; *cianuro/giallo*, *cervo/gelo*, *cibo/giro*, *ciotola/gioco*, *ciuco/giunco*, con l'inserimento della *i* fra *c/g* e le vocali *a/o/u* per rendere il suono palatale. Anche altri suoni non esistevano in latino, e in alcuni casi si è dovuto ricorrere a digrammi e trigrammi per rappresentarli (per esempio i suoni *sc* e *gl* che ritroviamo in *scena* e *figlio*).

Il percorso dal latino alle convenzioni ortografiche che oggi noi tutti seguiamo è stato lento e accidentato, con molti tentativi caduti nel corso dei secoli (Maraschio, 1994). Oggi tuttavia il sistema ortografico dell'italiano è ben stabilizzato, incorporato nei programmi di scrittura elettronica che sorvegliano continuamente la nostra scrittura (si veda in proposito, tra gli altri, Marazzini, 2013). È un sistema che ha fama di essere molto trasparente e regolare, nel senso che ai diversi fonemi corrispondono, quasi sempre, dei grafemi che li rappresentano nella scrittura: effettivamente parole come *sole* o *nastro* o *pavimento* esibiscono una perfetta corrispondenza fra fonemi e grafemi, visto che a ogni fonema corrisponde un grafema diverso.

2. Apprendere l'ortografia dell'italiano

Questa buona corrispondenza fonema/grafema che l'italiano registra facilita di molto il lavoro dei bambini alle prese con il compito di imparare a leggere e scrivere l'italiano. Per esempio studi comparativi hanno attestato che alla fine della prima classe della primaria i bambini italiani (e i bambini di altre lingue ugualmente trasparenti, come il finlandese e il tedesco) leggono correttamente il 95% delle parole, a fronte per esempio dei bambini inglesi,

che si fermano al 34% (Viterbori, 2020, p. 223). Similmente molti studi di stampo sia linguistico (Ferreri, 1971; Lavinio, 1975; Solarino, 2009; Corno e Janner, 2009; Colombo, 2011; Cignetti, 2016; Fornara, 2016; Cignetti e Demartini, 2016) sia psicolinguistico (Notarnicola *et al.*, 2012; Stella, 2013; Tressoldi e Cornoldi, 2013; Viterbori, 2020) attestano che al termine della scuola primaria i bambini italiani scrivono in modo sostanzialmente corretto sul piano ortografico. Ma attenzione: ci sono alcuni punti critici, alcuni fenomeni ortografici anche molto frequenti, che continuano a creare difficoltà non solo nei piccoli, ma anche nei gradi scolastici superiori, e fino alle soglie dell'università (Solarino, 2006; De Judicibus e Maggio, 2008; Serianni e Benedetti, 2015).

Infatti, pur essendo, come abbiamo già detto, l'ortografia dell'italiano molto trasparente, presenta tuttavia una serie di mancate corrispondenze fonema/grafema (alcuni li abbiamo già visti), che sono esattamente i punti di maggiori e persistenti difficoltà. Basterà rileggere alcune pagine della già citata grammatica di Serianni (2000, pp. 27-36) per ritrovare elencate, e talvolta spiegate nella loro genesi storica, le particolarità e le idiosincrasie ortografiche dell'italiano. Che sono poi le stesse che si ritrovano a) nei libri destinati alle prime classi della scuola primaria (e negli eserciziari per i bambini disortografici), con un grado di insistenza proporzionato alla loro comprovata difficoltà; b) negli elaborati scritti di piccoli e grandi, sotto forma di errori; c) nelle molte domande che scriventi competenti (spesso sono insegnanti) rivolgono in materia all'Accademia della Crusca¹; d) nei quesiti ortografici delle prove INVALSI.

Uno dei meriti della letteratura citata è stato quello di interrogarsi sulla genesi di questi errori, i quali sono stati posti in relazione con il processo di scrittura e con la particolare strategia attivata di volta in volta dallo scrivente sulla base delle caratteristiche della singola parola o della sequenza da scrivere. Così facendo si è giunti a individuare tre diversi percorsi mentali, cui corrispondono tre diversi tipi di errori ortografici. A questo punto ci siamo chieste se ritroviamo questi diversi tipi anche nei nostri dati; se ai diversi tipi corrisponda un diverso livello di difficoltà; infine, e più in generale, se si intravedano le ragioni che rendono facile o difficile una domanda ortografica, rispetto al grado scolastico in cui è stata somministrata.

¹ Alcuni esempi di domande rivolte all'Accademia sono i seguenti: *bisogna scrivere ce ne o ce n'è, buondi o buon di, ognuno o ogniuno, all'oscuro o allo scuro, ciliege o ciliegie, bagnamo o bagniamo, familiare o famigliare, obiettivo o obbiettivo, obiezione o obbiezione?* A ciascuno di questi dubbi un linguista esperto risponde proponendo le soluzioni oggi ritenute accettabili, non senza aver mostrato come spesso le idiosincrasie trovino una giustificazione nella storia delle parole, nella loro origine e nella loro successiva evoluzione.

3. Tre diverse strategie: fonologica, lessicale, morfo-sintattica

La strategia fonologica si attiva naturalmente nelle scritte alfabetiche, nel momento in cui impariamo a tradurre un certo suono in un particolare grafema. E poiché, come abbiamo detto, l'italiano presenta una buona corrispondenza tra fonemi e grafemi, i bambini italiani imparano abbastanza presto a rendere in scrittura una parola regolare – poniamo che sia *lupo* o *armadio* – anche se mai letta o scritta prima, perché non devono far altro che “appoggiarsi” alla versione orale della stessa per tradurla in versione scritta. Lo stesso accade con le parole tronche dell'italiano, che richiedono obbligatoriamente la segnalazione dell'accento sull'ultima sillaba: dobbiamo scrivere *papà*, *però*, *capitò*, mentre non vige obbligo di resa grafica dell'accento con tutte le altre parole dell'italiano che hanno l'accento sulla penultima (*luna*, *divano*), terzultima (*tavolo*, *camera*) o quartultima sillaba (*interrogano*, *moltiplicano*).

Dunque la scrittura delle grafie regolari, che traduce in grafemi dei suoni chiaramente percepiti², grazie al buon grado di trasparenza dell'italiano, e grazie all'addestramento ripetuto che le prime classi della primaria sempre prevedono, si impara presto e bene, tranne che nelle disortografie conclamate (Cornoldi, 2016). Questo almeno è quanto dice la bibliografia di settore, e che però non siamo in grado né di smentire né di confermare, visto che non abbiamo trovato nelle prove INVALSI di italiano quesiti ortografici sulle parole regolari dell'italiano, che chiameremo “grafie tipiche”. Non li abbiamo trovati neppure nelle prove somministrate in II primaria (tantomeno in V primaria), dove, a nostro parere, sarebbe stato utile verificare l'avvenuto apprendimento di questa fondamentale abilità. Eppure anche tra le parole che esibiscono una chiara e trasparente resa grafica, sarebbe possibile individuare casi di minore o di maggiore difficoltà, che sarebbe stato utile indagare. Ma torneremo presto su questo punto, su cui verterà l'intera seconda parte del nostro contributo.

Una seconda strategia, che chiameremo lessicale, si attiva quando “appoggiarsi” all'oralità non basta più. Bisogna dunque che l'apprendista scrittore impari da una parte a segmentare il flusso del parlato e a trasporre nello scritto le diverse parole staccandole le une dalle altre con l'interposizione di uno spazio bianco; dall'altra a rendere certi suoni non già con un singolo grafema, ma con

² Naturalmente sono facilitati nell'opera di traduzione oralità/scrittura quei bambini che sono stati abituati, già nella scuola dell'infanzia, a prestare attenzione alla forma fonica delle parole, a controllare la velocità di dizione, a discriminare e pronunciare chiaramente i diversi suoni (De Santis, 2018), e dunque a notare la differenza, per esempio, tra *pera* e *sera*, o tra *barca* e *banca*, o tra *papà* e *papa*.

soluzioni più complesse (abbiamo già visto i casi dei suoni velari e palatali di *c* e *g*, o della resa grafica della *sc* e della *gl*). Sia nel primo sia nel secondo caso le convenzioni che normano la scrittura, soprattutto di certe parole particolarmente insidiose, vanno apprese una a una, attraverso un lungo apprendistato.

Per quanto riguarda la segmentazione delle parole, la letteratura di settore (per esempio Pontecorvo, 1996; Solarino, 2006, 2009) registra molti errori di iposegmentazione, del tipo *cera* per *c'era*, *senzaltro* per *senz'altro*, o di ipersegmentazione come *d'avanti* per *davanti* o *in vece* per *invece*. Come si evince dagli esempi, sono coinvolte in questo tipo di errori soprattutto le preposizioni (ma nei più piccoli anche gli articoli), vale a dire elementi funzionali, la cui autonomia lessicale è meno chiaramente percepita³, e comunque la norma ortografica è spesso arbitraria: perché dobbiamo scrivere *soprattutto* e non *sopra tutto* o *in seguito* e non *inseguito*? È solo l'abitudine alla lingua scritta, la memorizzazione della forma corretta che ingenera, alla lunga, il necessario automatismo che sconfigge questa tipologia di errori.

Lo stesso dicasi degli errori che nascono da grafie atipiche, dove la traduzione oralità/scrittura non è scontata, e la stabilizzazione grafica è spesso il risultato di un lungo percorso che ha impegnato per secoli grammatici, editori e intellettuali. Abbiamo già accennato alla resa grafica dei suoni velari e palatali della *c* e della *g*, che assumono o non assumono l'*h*, e dunque alla presenza di digrammi (*ch*, *gh*, *ci*, *gi*, *sc*, *gl*, *gn*) e trigrammi (*sci*, *gli*). Altre insidie si nascondono nella resa della lunghezza consonantica, diversamente "sentita" nelle diverse aree del Paese, attraverso le doppie (*tubi* o *tubbi*, *dubi* o *dubbi*, *cugino* o *cuggino*?). Un caso classico di mancata corrispondenza fonema/grafema si ha con la *z* intervocalica, che in molte aree del Paese si pronuncia *zz*, ma la norma ortografica prevede diversamente in *razziale*, *azzerare* da una parte, e in *nazione*, *azoto* dall'altra. Ma qui ci fermiamo: per ritrovare la lista di queste idiosincrasie basterà sfogliare una qualsiasi grammatica dell'italiano, per esempio Seriani 2000 (soprattutto alle pp. 27-36) o la più recente De Santis-Prandi 2020 (alle pp. 215-225); oppure un libro di testo per la scuola primaria, dove sono presentati per ultimi proprio i suoni dell'italiano che hanno rese grafiche complesse o irregolari⁴.

³ Sul piano fonologico le parole funzionali non hanno autonomia accentuale: noi pronunciamo *lospècchio*, *avedère* ma scriviamo *lo specchio*, *a vedere*. Sul piano semantico, le parole funzionali non hanno significato lessicale ma grammaticale.

⁴ Per esempio il corso della Giunti che ha titolo *Amici di classe*, diretto da M.C. Peccianti e L. Valdiserra, propone già per la I classe della primaria un apposito libretto di esercitazioni ortografiche dal titolo *Scrivere bene*, in cui i bambini sono chiamati a esercitarsi prima sui grafemi facili, quelli che riproducono chiaramente un ben definito suono della lingua, poi sulle molte particolarità ortografiche dell'italiano.

Infine, la strategia morfosintattica viene attivata quando lo scrivente deve scegliere tra grafie concorrenti, le quali segnalano particolari funzioni sintattiche: per esempio *la* è articolo in *la sedia* e pronomi in *la vedo*, e in questo caso la grafia non dà problemi perché è identica; *là* con l'accento è avverbio (*la palla è là*); *l'ha* è un nesso in cui il pronome *la* ha subito elisione, segnalata dall'apostrofo (*l'ha detto Maria*). In casi come questi la difficoltà è data dal fatto che nell'orale questi diversi segmenti si pronunciano più o meno allo stesso modo, quindi la strategia fonologica non può essere di alcun aiuto. Serve invece la considerazione del particolare contesto linguistico in cui la forma problematica è inserita. Generano lo stesso tipo di difficoltà molti monosillabi (*e/è, a/ha, da/dà, si/sì, la/là, di/dì/di'* ecc.) e alcuni nessi come *un altro/un'altra, glielo (dico)/gliel'ho (detto), ve lo (spedisco)/ve l'ho (spedito), (non) ce ne (importa)/(non) ce n'è (bisogno)* ecc. Il fatto poi che l'accento serva a distinguere monosillabi aventi la stessa resa fonica ma diversa funzione trascina nell'errore molti monosillabi non omofoni, come *su* o *qua*, *sto* o *sta*, che hanno il torto di avere l'accento tonico (ma in questo caso non grafico) sull'unica sillaba disponibile.

4. Quali strategie nelle prove INVALSI?

Abbiamo raccolto e analizzato tutti i quesiti ortografici somministrati dal 2008 al 2019: da questo corpus di dati abbiamo escluso 6 domande che, per il modo in cui sono state trattate a livello statistico, non sono confrontabili con le altre. Sono rimaste 32 domande di cui la tab. 1 è una rappresentazione sintetica per grado scolastico e per strategia attivata.

Tab. 1 – Quesiti di ortografia somministrati nel periodo tra 2008-2019

Strategia	Grado 5	Grado 6*	Grado 8	Grado 10	Totale
Strategia fonologica	2		1		3
Strategia lessicale	3	1	5	4	13
Strategia morfosintattica	3	2	6	5	16
Totale	8	3	12	9	32

* Le tre domande somministrate nel grado 6 (I classe della secondaria di I grado) risalgono agli anni 2012 e 2013. In questo grado scolare le prove INVALSI sono state effettuate solo nel periodo 2010-2013.

Come si vede, da una parte manca nella tavola il grado 2 della primaria, in cui non vengono solitamente somministrate domande di tipo ortografico; dall'altra, le domande che attivano una strategia fonologica sono soltanto 3,

e di queste 2 hanno riguardato la V classe della primaria. Una distribuzione più uniforme si registra per le altre due tipologie di domande, che appaiono anche più equamente distribuite nei diversi gradi scolastici.

5. Dal più facile al più difficile?

Potremmo chiederci a questo punto se, sulla base dei risultati delle prove, si rilevi una sorta di scala di difficoltà che, a seconda della strategia attivata dalla domanda, vada dal più facile al più difficile. Le domande più facili sarebbero quelle che attivano una strategia fonologica, che prevede, lo abbiamo visto, una traduzione dei fonemi in grafemi, posto che tale traduzione sia trasparente e regolare. Seguirebbero nella scala di difficoltà le domande che attivano una strategia lessicale, quindi la segmentazione del flusso del parlato in parole autonome e la scrittura di grafie atipiche, dove la relazione tra fonema e grafema presenti ambiguità o irregolarità. In questo caso è lecito attendersi che il processo di scolarizzazione, aumentando col passare degli anni la familiarità con la scrittura, migliori di conseguenza la resa grafica delle parole graficamente irregolari, che sarebbero via via memorizzate e rese in modo automatico nella scrittura. Infine, al livello più alto di difficoltà si porrebbero le domande che attivano una strategia morfosintattica, che richiedono una riflessione esplicita sull'elemento o sugli elementi implicati, vale a dire il riconoscimento di categorie lessicali e di funzioni sintattiche, sulla base del contesto linguistico in cui l'elemento o gli elementi stessi sono inseriti. Possiamo dire che i risultati delle prove confermano questa ipotesi di partenza?

In Lo Duca e Toth (2021) abbiamo risposto in modo dettagliato a questa domanda, con analisi di tipo quantitativo (percentuali di risposte corrette) e qualitativo (contenuto e formato dei singoli quesiti). Qui ci limiteremo a sintetizzare i risultati dell'analisi, a partire dalla tab. 2, in cui le domande sono suddivise in 5 diversi livelli, sulla base della loro comprovata facilità/difficoltà. Tra parentesi sono riportate le percentuali di risposte corrette e le sigle delle tre strategie, F(onologica), L(lessicale), M(orfo)-S(intattica).

Tab. 2 – Distribuzione dei quesiti di ortografia in base alla loro difficoltà e la strategia attivata

Grado	Facili (84%-71%)	Medio-facili (70%-67%)	Medie (60%-46%)	Medio-difficili (37%-35%)	Difficili (34% in giù)
05	1 (L) 2 (M-S)	-----	2 (F) 1 (L) 1(M-S)	----- 1 (L)	-----
06	1 (L) 1 (M-S)	-----	-----	-----	----- 1 (M-S)
08	----- 1 (M-S)	----- 1 (L) 2 (M-S)	1 (F) -----	----- 1 (L) 2 (M-S)	----- 3 (L) 1 (M-S)
10	----- 1 (M-S)	----- 1 (M-S)	----- 1 (L) 2 (M-S)	-----	----- 3 (L) 1 (M-S)

Questa tabella dimostra, se ce ne fosse bisogno, l'esiguità dei dati sui quali abbiamo lavorato, visto che le caselle che presentano vuoti sopravanzano ampiamente le caselle riempite da numeri, comunque esigui. Ciò detto, proveremo ad avanzare qualche considerazione che a noi pare meritevole di attenzione, anche in vista di possibili futuri sviluppi.

Intanto, esce subito sconfitta l'ipotesi che le tre strategie rivelino un grado crescente di difficoltà. In realtà le uniche 3 domande che attivano una strategia fonologica sono risultate di difficoltà media, indipendentemente dal grado scolastico in cui sono state somministrate. Tuttavia il compito proposto dai quesiti riguardava non già la scrittura di parole regolari, ma la suddivisione in sillabe, in presenza di nessi consonantici e vocalici complessi. Ciò detto, ci si potrebbe chiedere a ragione se in questi casi sia stato giusto ascrivere queste domande alla strategia fonologica, dal momento che "si tratta di compiti che non possono essere risolti in modo intuitivo, facendo affidamento sulla naturale sensibilità fonologica per segmentare le parole in sillabe prototipiche. Al contrario, i quesiti richiedono la conoscenza di una serie di regole, che danno adito a relazioni complesse tra unità grafiche e unità percepite fonologicamente" (Lo Duca e Toth, 2021, p. 23).

Per quanto riguarda le domande a strategia lessicale, colpisce il fatto che due di esse siano risultate facili già nei gradi 5 e 6, mentre ben sei domande (su un totale di 13) hanno registrato il massimo livello di difficoltà pur essendo state somministrate nei gradi 8 e 10. Com'è possibile che grafie (irregolari) risultate facili in V primaria siano poi risultate difficili in II superiore? La spiegazione di questa apparente anomalia sta nelle parole su cui vertono i

quesiti: mentre in V primaria si propongono (giustamente) ai bambini parole del vocabolario di base, molto frequenti e usuali nella loro esperienza anche scritta (*scienza, esercizio*), nei gradi scolastici superiori le domande si focalizzano su parole meno usuali o del lessico colto (*accelerare, beneficenza, efficienza*), su cui evidentemente i dubbi persistono a lungo. Questi risultati, insomma, ci ricordano che la corretta grafia delle parole che non esibiscono una chiara e univoca corrispondenza fonema/grafema si acquisisce via via che l'apprendente incontra queste parole in forma scritta, più e più volte, in modo da memorizzarne la forma e riprodurla. Ma ci potrà sempre essere una parola, mai o poco incontrata in forma scritta, che porrà problemi anche allo scrivente adulto ed esperto.

Le domande a strategia morfo-sintattica hanno una distribuzione ancora diversa, risultando abbastanza equamente distribuite fra tutti i livelli di difficoltà: così ci sono domande che sono risultate facili o difficili in tutti i gradi scolastici. Per esempio è risultata facile, la più facile dell'intero *corpus* (84% di risposte corrette), una domanda in cui si chiede ai bambini di V primaria di inserire in una serie di frasi date uno dei seguenti elementi: *la, l'ha, là, l'hanno, l'anno*. Dunque i bambini sanno discriminare e scegliere i diversi elementi sulla base della funzione svolta nella frase (per esempio *non fare come... scorso* vs. *i tuoi genitori te... detto molte volte*). Viceversa nella seconda classe delle superiori gli studenti rivelano gravissime incertezze (16% di risposte corrette) nell'inserimento in frasi date di monosillabi accentati o meno (del tipo *là/la, se/sé, da/dà*). La nostra ipotesi, che le domande che sollecitano una riflessione metalinguistica diventino più facili via via che aumentano l'età e la scolarizzazione, riceve una sonora smentita.

La spiegazione che ci siamo date a questi risultati inattesi è duplice. Da una parte il persistere di questo genere di errori può essere spiegato con un allentamento dell'attenzione sulle particolarità ortografiche, ritenute elementari, e dunque date ormai per acquisite dagli stessi studenti. Come scriviamo in Lo Duca e Toth (2021, p. 17) «nelle scritture più mature l'attenzione dello scrivente si focalizza per forza di cose su aspetti cognitivamente molto impegnativi (le idee da reperire, mettere in ordine, tradurre in parole adeguate e in frasi ben costruite e ben collegate ecc.), e di conseguenza si allenta su fatti giudicati elementari, e dunque dati, a torto, come ormai assodati, tanto da essere tradotti in scrittura avendo la testa altrove». Dall'altra, non va sottovalutato quello che chiameremo "l'effetto formato" delle prove INVALSI: spesso nei gradi superiori le domande hanno un formato complesso (per esempio prevedono una tabella da riempire con molti item da analizzare, oppure richiedono il completamento di più parole con lettere mancanti, o di più frasi con parole mancanti). La numerosità degli item aumenta, a prescindere dal

contenuto, la difficoltà del compito, perché può diventare difficile rispondere correttamente a 8 item su 8: in questo caso anche la ripetitività del compito e la stanchezza possono giocare un ruolo negativo.

E qui ci fermiamo, rimandando chi volesse saperne di più allo studio principale (Lo Duca e Toth, 2021), già più volte citato, in cui i lettori interessati troveranno tutte le delucidazioni del caso.

6. Proposte sulla primaria

Come abbiamo già accennato nel paragrafo 3, l'analisi dei quesiti ortografici presenti nelle prove INVALSI ha messo in evidenza la mancanza di quesiti a strategia fonologica, che vertano cioè sulla scrittura di parole con una grafia trasparente. Questa scelta è probabilmente collegata all'idea che tale strategia venga acquisita facilmente da tutti gli alunni dopo pochi mesi di scolarizzazione (come discusso nei paragrafi 2 e 3), e dunque al termine della seconda primaria, nel momento in cui gli alunni per la prima volta affrontano le prove INVALSI, il suo padroneggiamento si possa dare per scontato. Tuttavia, un'attenta lettura di alcuni studi sull'apprendimento della letto-scrittura, che mettono in evidenza la complessità di tale processo, può mettere in dubbio questa convinzione.

6.1. Un passo indietro: cosa dicono gli studi di settore?

Negli ultimi decenni la ricerca ha proposto diversi modelli per l'interpretazione dei processi di letto-scrittura⁵, mostrando che l'efficacia dei diversi processi coinvolti dipende almeno in parte dalla consistenza ortografica della lingua in cui si impara a leggere e scrivere (Zanzurino e Stella, 2009, p. 154). Molte ricerche condotte in ambiti disciplinari diversi, dalla psicolinguistica alle neuroscienze (per esempio Ziegler e Goswami, 2005; Calvani e Ventriglia, 2020; Dehaene, 2009; Goswami e Bryant, 2016 ecc.), suggeriscono che in un sistema ortografico trasparente, come quello dell'italiano, sia utile

⁵ I diversi modelli di interpretazione della letto-scrittura danno adito a metodi di insegnamento contrapposti, presi in esame per esempio da Annunziata (2019-2020). I cosiddetti metodi analitici si basano sull'idea che il percorso di apprendimento debba partire dal riconoscimento visivo di elementi dotati di significato, come le parole, mentre l'estrapolazione di lettere e fonemi possa essere affidata all'intuizione del bambino. I metodi sintetico-analitici invece si basano sul principio opposto, nel senso che si procede dalla conversione di fonemi in grafemi, per arrivare alla loro unione in sillabe e parole.

partire dalla segmentazione di parole in fonemi e dalla loro conversione in grafemi, che poi possono essere uniti per formare sillabe e parole. Ci sono quindi due prerequisiti essenziali per imparare a leggere e scrivere. Il primo è la consapevolezza fonologica, cioè la «capacità di analizzare separatamente i suoni all'interno di una parola consentendo di giungere al valore sonoro convenzionale di essa» (Zanzurino e Stella, 2009, p. 158). Il secondo invece è la competenza metafonologica, cioè la capacità di «individuare, distinguere, analizzare e confrontare i suoni che compongono le parole primariamente nella loro veste “orale” e successivamente in quella “scritta”» (Zappaterra e De Luca, 2018, p. 38).

Le consapevolezze fonologica e metafonologica non si sviluppano naturalmente, ma richiedono un insegnamento esplicito e graduale (Stella, 2013), che tenga conto della struttura sillabica delle parole. Le parole più facili da segmentare in suoni e dunque da rendere graficamente sono infatti quelle in cui ciascun fonema è chiaramente percepibile ed è rappresentato da un solo grafema. Si tratta di parole che non contengono gruppi vocalici o consonantici, ma solo sillabe piane, composte da una consonante (C) seguita da una vocale (V). Dunque, solo dopo aver imparato a segmentare parole bisillabiche piane come *luna* e *mela*, i bambini sono pronti ad affrontare parole che contengono sillabe più complesse, come *barca* e *tenda*. Come infatti osserva Stella (2013, p. 46), «la segmentazione fonologica [...] richiede attenzione e memoria in misura proporzionale al numero dei fonemi che compongono la parola e della complessità delle sillabe».

L'importanza della struttura sillabica delle parole era già emersa negli studi antecedenti a quelli sulla relazione tra lo sviluppo della letto-scrittura e la trasparenza ortografica della lingua, in particolare negli studi condotti da Frith (1985), in cui erano stati individuati 4 fasi nello sviluppo della letto-scrittura. Nella prima fase, chiamata logografica, il bambino riconosce la forma grafica di alcune parole, senza però riuscire a segmentarle in suoni e lettere. Quest'ultima capacità si sviluppa nella fase successiva, detta alfabetica, quando gli alunni acquisiscono l'abilità di segmentare le parole in fonemi e si rendono conto della relazione tra la forma scritta delle lettere e loro la realizzazione fonica. In questa fase, la lettura avviene attraverso la decifrazione di singole lettere, come se ci fosse sempre una corrispondenza uno a uno tra fonemi e grafemi. Dunque, gli alunni riescono a leggere e scrivere parole che presentano una corrispondenza biunivoca tra fonemi e grafemi (*mare*), ma non sono ancora pronti a misurarsi con parole che contengono digrammi (*bagno*), trigrammi (*sciarpa*) o grafemi che rappresentano fonemi diversi in base al contesto (*panca* vs. *pancia*). Queste parole possono essere affrontate in un momento successivo, chiamato fase ortografica, quando gli

alunni sviluppano la capacità di analizzare il contesto fonico, considerando le sillabe e non più le singole lettere come unità di transcodifica. Infine, nella cosiddetta fase lessicale è possibile affrontare parole omofone ma non omografe (*hanno* vs. *anno*) ed espressioni problematiche dal punto di vista della segmentazione (*letto* vs. *l'etto*).

Per riassumere, gli studi che indagano la relazione tra la letto-scrittura e il sistema ortografico della lingua (per es. Ziegler e Goswami, 2005; Goswami e Bryant, 2016 ecc.), le ricerche di Frith (1985) e anche gli studi del neuroscienziato Dehaene (2009) suggeriscono che, almeno nelle lingue dall'ortografia trasparente come l'italiano, l'insegnamento della letto-scrittura debba partire dalla segmentazione di parole in suoni, per proseguire con la resa grafica dei suoni e la loro unione in sillabe e parole. Tale percorso dovrebbe essere graduato in base alla complessità della struttura sillabica delle parole.

I materiali didattici che accolgono questa impostazione (per esempio Stella, Siliprandi e Gorrieri, 2016) propongono infatti percorsi che partono da parole contenenti sillabe piane (CV), per introdurre progressivamente parole contenenti gruppi vocalici e consonantici, e infine parole in cui non c'è una corrispondenza biunivoca tra fonemi e grafemi. Questa progressione è osservabile nella tab. 3 (ripresa da Stella *et al.*, 2016; 19), in cui i gruppi da 1 a 4 contengono parole dalla struttura sillabica via via più complessa.

Tab. 3 – Progressione di difficoltà in base alla struttura sillabica delle parole

Gruppo 1	Parole bisillabe, trisillabe e plurisillabe composte da sillabe piane (CV-CV, CV-CV-CV, etc.) (esempi? Io li metterei, anche sotto)
Gruppo 2	Dittongo/iato N + consonante R/L/M + consonante
Gruppo 3	Parole con i seguenti gruppi consonantici: P + R consonante + R S + P/T/C S + consonante S + T + R S + consonante + R
Gruppo 4	Parole con digrammi e trigrammi: <i>cia/cio/ciu, gia/gio/giu, chi/che, ghi/ghe, gn, gli, sci/sce, cu/qu/cqu</i>

Questa scansione dà un'idea del lungo percorso di apprendimento che gli alunni devono compiere prima di poter concentrare la loro attenzione su parole che contengono nessi problematici, presenti nel gruppo 4. Per scrivere correttamente le parole presenti nei primi tre gruppi, è necessario imparare

ad applicare con sicurezza quella che abbiamo chiamato strategia fonologica, che traduce in grafemi i diversi i suoni dell'oralità. Data l'importanza di questo traguardo, ci siamo chieste se il suo raggiungimento potesse essere dato per scontato, o se fosse invece opportuno verificarlo nelle prove di II primaria.

6.2. Proposte di quesiti ortografici per la II primaria

Sulla base delle suggestioni della letteratura appena presentata (molto più vasta e importante di quanto non appaia dalle nostre scarse indicazioni), proveremo adesso a sondare la possibilità di costruire prove sulle grafie regolari dell'italiano. La costruzione di domande adatte a questo scopo presenta però una serie di sfide.

I quesiti presenti nelle prove somministrate in passato, che vertono su aspetti problematici dell'ortografia, richiedono il completamento di parole attraverso la scelta fra due o più grafie possibili, già date nella consegna, la quale indirizza l'attenzione dello studente su determinate sillabe o sequenze di lettere ritenute problematiche. Per facilitare la correzione delle prove, sono del tutto assenti quesiti che richiedano agli studenti di scrivere parole intere.

Questa modalità di formulazione sembra meno adatta a sollecitare la strategia fonologica, dato che nei compiti pertinenti non dovrebbero essere presenti sillabe specifiche su cui indirizzare l'attenzione degli studenti. I quesiti da noi ipotizzati richiedono infatti la scrittura di parole, e le prove dovrebbero essere somministrate su cartaceo o al computer, con conseguente correzione manuale o automatica. Dobbiamo però chiederci se i bambini di II primaria siano abituati a scrivere al computer. Se non lo sono, come ci informano alcune maestre che collaborano alla costruzione delle prove INVALSI, la modalità di svolgimento potrebbe incidere sui risultati in senso negativo.

Inoltre, come vedremo, i quesiti proposti richiedono l'identificazione di parole da scrivere, in base a un'immagine o per associazioni evocate dal contesto frasale. Questo tipo di formulazione comporta però il rischio di fornire risultati fallaci, nei casi in cui lo studente recuperi una parola plausibile ma non esattamente quella prevista dal quesito, scelta in base a determinati parametri (che presto vedremo). Per questo motivo, la corretta identificazione delle parole dovrebbe essere verificata con tutta la classe prima che i bambini inizino a lavorare al compito. La somministrazione al computer potrebbe risolvere questo problema, consentendo ai bambini di ascoltare la formulazione orale delle parole cliccando su un'icona. Si tratta di questioni aperte, cui solo una ricerca preliminare potrebbe fornire delle risposte.

Nell'ideare alcune proposte di domande, e nell'ipotizzare il relativo livello di difficoltà, abbiamo tenuto conto della progressione proposta da Stella *et al.* (2016, p. 19) riportata nella tab. 3, alla quale è stata apportata qualche piccola modifica, determinata dalla necessità di adattare la materia ai 5 livelli di difficoltà presenti nelle prove INVALSI. La suddivisione in cinque livelli di difficoltà è riportata nella tab. 4. Come si vede, i livelli da 1 a 4 contengono quesiti a strategia fonologica, con parole dalla struttura sillabica via via più complessa, mentre il livello 5 rappresenta il passaggio alla strategia lessicale.

Tab. 4 – Livelli di difficoltà

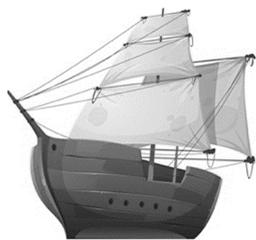
Livello	Tipi di parole su cui verte il quesito
Livello 1	Parole bisillabe, trisillabe o plurisillabe composte da sillabe piane (CV-CV, CV-CV-CV ecc.)
Livello 2	Parole di varia lunghezza composte da sillabe piane Parole contenenti dittongo, iato oppure N/R + consonante
Livello 3	Dittongo Iato N/R/L/M + consonante
Livello 4	Parole con i seguenti gruppi consonantici: P + R Consonante + R S + P/T/C S + consonante S + T + R S + consonante + R
Livello 5	Parole con digrammi, trigrammi: cia/cio/ciu, gia/gio/giu, chi/che, ghi/ghe, gn, gli, sci/sce

Faremo adesso degli esempi di prove per ciascuno dei livelli ipotizzati.

Livello 1. Prevede la scrittura di parole bisillabe o trisillabe semplici, composte da sillabe piane. Come già accennato sopra, proponiamo di testare l'abilità di scrivere queste parole in due modi. Nel caso di parole facilmente rappresentabili con una immagine, il compito richiede di scrivere il nome dell'oggetto presentato (esempio 1). Nel caso di parole facilmente inferibili in base a delle associazioni evocate dal contesto frasale, si chiede di completare delle frasi con le parole mancanti (esempio 2).

Esempio 1

Scrivi il nome dell'oggetto nell'immagine⁶



n.....



r.....

(Quesito con 5 parole: *nave, mela, luna, radice, regalo*)

Esempio 2

Completa le frasi con le parole mancanti:

- Luca ha vinto la g..... di corsa
- Devi scrivere il tuo n..... sul quaderno

(Quesito con 5 parole: *gara, nome, minuti, numero, musica*)

Livello 2. Nei quesiti di livello 2 proponiamo di inserire, accanto a tipi di parole che compaiono nel gruppo 1 della tab. 3 (ca. 40% del quesito), anche parole appartenenti al gruppo 2 (circa 60% del quesito). Come si vede nell'esempio 3, in un quesito che verte su cinque parole, 2 dovrebbero essere del gruppo 1 (come *foca, nuvola*) e 3 del gruppo 2 (come *leone, baule, guanto*). All'interno di uno stesso quesito non si dovrebbero mescolare parole contenenti nessi vocalici (dittongo o iato) con quelle contenenti nessi consonantici (N/R + consonante). Per questo motivo, accanto alle parole contenenti solo sillabe semplici, nell'esempio 3 sono presenti solo parole che contengono

⁶ Le immagini utilizzate per il quesito sono state scaricate da: <https://www.freepik.com/vectors/vintage>, Vintage vector created by upklyak; <https://www.freepik.com/vectors/icons>, Icons vector created by rawpixel.com.

iato o dittongo, mentre nell'esempio 4 solo parole che contengono i nessi consonantici N/R + consonante.

Esempio 3

Scrivi il nome dell'oggetto nella foto⁷



f.....



l.....

(Quesito con 5 parole: *foca, nuvola, leone, baule, zaino*)

Esempio 4

Completa le frasi con le parole mancanti:

- La Sicilia è un'..... italiana
- Qualcuno ha bussato alla p.....

(Quesito con 5 parole: *isola, telefono, fontana, candela, porta*)

Livello 3. A partire dal livello 3, i quesiti proposti vertono solo su parole contenenti gruppi vocalici o consonantici complessi, dunque iato, dittongo o nessi consonantici del gruppo 2, cioè N/R/L/M + consonante. Nella loro formulazione si tiene conto anche della lunghezza delle parole. Alcuni quesiti (come l'esempio 3) riguardano solo parole bisillabe e trisillabe (*fiore, quanto, banco, tenda, barca*), in altri (esempio 4) sono presenti anche parole più lunghe (*poesia, vulcano, cortile, monumento, temporale*). Questo modo di formulare i compiti consentirebbe di tenere sotto controllo la variabile della

⁷ Le immagini utilizzate per questo esercizio sono state scaricate da: <https://www.freepik.com/vectors/water>, Water vector created by brgfx; <https://www.freepik.com/vectors/background>, Background vector created by brgfx.

lunghezza, il cui effetto sulla velocità di lettura, soprattutto nei soggetti meno esperti, è ben documentato dalla ricerca (si veda per esempio Marcolini *et al.*, 2006).

Esempio 5

Scrivi il nome dell'oggetto nella foto⁸



f.....



g.....

(Quesito con 5 parole: *fiore, guanto/i, banco, tenda, barca*)

Esempio 6

Completa le frasi con le parole mancanti:

- Per domani dobbiamo imparare una p.... a memoria.
- Il Vesuvio è un v..... attivo.

(Quesito con 5 parole: *poesia, vulcano, cortile, monumento, temporale*)

Livello 4. I quesiti proposti per il livello 4 riguardano parole che contengono nessi consonantici presenti nel gruppo 4 della tab. 3. Anche in questo caso proponiamo di tenere sotto controllo la lunghezza delle parole, formulando quesiti che vertono su parole bisillabe (esempio 7) e quesiti che vertono su parole di varia lunghezza (esempio 8). Andrebbe inoltre verificato in quale misura la difficoltà del compito è influenzata dalla variabilità nella tipologia di parole presenti. A tale scopo proponiamo quesiti che vertono su 1) parole contenenti lo stesso gruppo consonantico di livello quattro (per es. *sposa, spada, spiedino, vespa, spumante*); 2) parole contenenti diversi gruppi

⁸ Le immagini utilizzate per questo esercizio sono state scaricate da: <https://www.freepik.com/vectors/flower>, Flower vector created by freepik; https://www.freepik.com/free-vector/hand-drawn-winter-clothes-essentials_3479771.htm.

consonantici di livello quattro (per es. *preda, treno, vestito, vasca, prato*);
3) parole contenenti diversi gruppi consonantici e vocalici, da livello due a livello quattro (per es. *piede, soldato, anatra, mosca, slitta*).

Esempio 7

Scrivi il nome dell'oggetto nella foto⁹



d.....



l.....

(Quesito con 5 parole: *drago, lepre, vespa, spada, stella*)

Esempio 8

Completa le frasi con le parole mancanti:

- Voglio s..... una lettera alla mia amica.
- La mamma ha cucinato una m..... di lenticchie.

(Quesito con 5 parole: *scrivere, minestra, Africa, spremuta, palestra*)

Livello 5. Infine, a livello 5 si collocano i quesiti che vertono su parole che rappresentano il passaggio dalla strategia fonologica alla strategia lessicale, dato che contengono fonemi rappresentati con digrammi e trigrammi (esempio 9) oppure fonemi diversi rappresentati da uno stesso grafema ma con vari accorgimenti grafici (per esempio la presenza dell'h in *gelato* vs. *ghepardo, giglio* vs. *ghiro*), come nell'esempio 10. Tuttavia, a differenza dei quesiti già presenti nell'archivio delle prove INVALSI, ci limitiamo a pro-

⁹ Le immagini utilizzate per questo esercizio sono state scaricate da: <https://www.freepik.com/vectors/cartoon>, Cartoon vector created by brgfx.

porre parole dall'ortografia regolare, in cui c'è una buona corrispondenza tra la pronuncia e la realizzazione grafica delle sillabe. Come già evidenziato al paragrafo 1, i compiti non prevedono la presenza di parole in cui sillabe pronunciate allo stesso modo hanno una realizzazione grafica diversa (*efficienza* vs. *beneficenza*).

Esempio 9

Scrivi il nome dell'oggetto nella foto¹⁰



s.....



m.....

(Quesito con 5 parole: *scivolo, montagna, medaglia, sciarpa, scimmia*)

Esempio 10

Completa le frasi con le parole mancanti:

- Per colazione bevo spesso una spremuta d'a.....
- Al parco ci siamo seduti su una p.....

(Quesito con 5 parole: *arancia, panchina, circo, chiave, lucertola*)

7. Conclusioni

La progressione di difficoltà dei contenuti ortografici ipotizzata nel presente lavoro si basa sull'idea che la consapevolezza fonologica e la competenza metafonologica siano prerequisiti essenziali per attivare la strategia fonologica, necessaria per rendere graficamente le parole dall'ortografia trasparente. La scrittura di queste parole presenta diversi gradi di difficoltà, a

¹⁰ Le immagini utilizzate per questo esercizio sono state scaricate da: <https://www.freepik.com/vectors/summer>, Summer vector created by upklyak; <https://www.freepik.com/vectors/snow>, Snow vector created by pch.vector.

seconda della complessità della loro struttura sillabica. Sarebbe stata nostra intenzione testare sia la scala di difficoltà ipotizzata, sia il formato dei quesiti in prove sperimentali. Avevamo già ottenuto la collaborazione di docenti operanti nella scuola primaria, da tempo impegnati come autori delle prove INVALSI¹¹, le quali si erano dette pronte a somministrare i quesiti nelle classi seconde degli istituti in cui operano. Purtroppo la difficile situazione sanitaria del Paese, con le conseguenti chiusure delle scuole, ha suggerito di rimandare questa parte della ricerca a tempi migliori.

In futuro sarà necessario verificare la tenuta della scala di difficoltà ipotizzata e, in base a questi dati, riflettere sull'opportunità di inserire quesiti a strategia fonologica nelle prove INVALSI e sulle eventuali modalità di somministrazione.

Riferimenti bibliografici

- Calvani A., Ventriglia L. (2020), *Insegnare a leggere a bambini. Gli errori da evitare*, Carocci, Roma.
- Cignetti L. (2011), “Paragrafematici, segni”, in R. Simone, G. Berruto, P. D’Achille (a cura di), *Enciclopedia dell’italiano (ENCIT)*, Istituto dell’Enciclopedia italiana, Roma, pp. 1033-1034, testo disponibile al sito: [https://www.treccani.it/enciclopedia/segni-paragrafematici_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/segni-paragrafematici_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/), data di consultazione 7/8/2021.
- Cignetti L. (2016), “Tipologie e frequenza degli errori di ortografia nella scrittura degli apprendenti”, in L. Cignetti, S. Demartini, S. Fornara (a cura di), *Come Tlscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, Aracne, Roma.
- Cignetti L., Demartini S. (2016), *L’ortografia*, Carocci, Roma.
- Colombo A. (2011), “A me mi”. *Dubbi, errori, correzioni nell’italiano scritto*, FrancoAngeli, Milano.
- Corno D., Janner, B. (2009), “L’ortografia in bambini ticinesi e in bambini italiani in situazione didattica. Per una ricerca”, in B. Moretti, E. M. Pandolfi, M. Casoni (a cura di), *Linguisti in contatto, ricerche di linguistica italiana in Svizzera*, Bellinzona, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, pp. 397-407.
- Cornoldi C. (a cura di) (2016), *Disturbi e difficoltà della scrittura*, Giunti Scuola, Firenze.
- Dehaene S. (2009), *I neuroni della lettura*, Raffaello Cortina, Milano.
- De Judicibus M.G., Maggio M. (2008), “La produzione scritta in italiano”, in S. De Masi, M. Maggio (a cura di), *Pratiche di scrittura nella scuola superiore*, FrancoAngeli, Milano.

¹¹ Sonia Fiorentino, Vera Zanette, Monica Annunziata.

- Demartini S. (2010), “Grafemi”, in R. Simone, G. Berruto, P. D’Achille (a cura di), *Enciclopedia dell’italiano (ENCIT)*, Istituto dell’Enciclopedia italiana, Roma, pp. 1033-1034, testo disponibile al sito: [https://www.treccani.it/enciclopedia/grafemi_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/grafemi_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/), data di consultazione 7/8/2021.
- De Santis C. (2018), “Errori di ieri e di oggi”, *Folio.net*, 5, 3, testo disponibile al sito: <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/errori-ieri-oggi.html>, data di consultazione 8/7/2021.
- De Santis C., Prandi M. (2020), *Grammatica italiana essenziale e ragionata. Per insegnare, per imparare*, UTET, Torino.
- Ferreri S. (1971), “Italiano standard, italiano regionale e dialetto in una scuola media di Palermo”, in M. Medici, R. Simone (a cura di), *L’insegnamento dell’italiano in Italia e all’estero*, Bulzoni, Roma, pp. 205-223.
- Fornara S. (2016), “Dall’errore alla didattica: insegnare e apprendere l’ortografia”, in L. Cignetti, S. Demartini, S. Fornara (a cura di), *Come Tlscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, Aracne, Roma, pp. 37-61.
- Frith U. (1985), “Beneath the surface of surface dyslexia”, in C. Marshall, M. Coltheart, K. Patterson (eds.), *Surface dyslexia and surface dysgraphia*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Goswami U., Bryant P. (2016), *Phonological skills and learning to read*, Routledge, London-New York.
- Lavinio C. (1975), *L’insegnamento dell’italiano. Un’inchiesta campione in una scuola meda sarda*, Edes, Cagliari.
- Lo Duca M. G. (2018), “Torniamo a parlare di ortografia”, *Folio.net*, 5, 3, testo disponibile al sito: <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/torniamo-parlare-ortografia.html>, data di consultazione 7/7/2021.
- Lo Duca M.G., Toth Z. (2021), “La competenza ortografica nelle prove INVALSI”, *Italiano a Scuola*, 3, 1, pp. 1-38.
- Maraschio N. (1993), “Grafia e ortografia: evoluzione e codificazione”, in L. Serianni, P. Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana*, I, Einaudi, Torino, pp. 139-227.
- Marazzini C. (2013), *Da Dante alle lingue del Web. Otto secoli di dibattiti sull’italiano*, Carocci, Roma.
- Marcolini S., Donato T., Stella G., Burani C. (2006). “Lunghezza e morfologia della parola: come interagiscono nella lettura dei bambini”, *Giornale italiano di psicologia*, 23, 3, pp. 649-659.
- Maturi P. (2019), “Fonetica”, in R. Librandi (a cura di), *L’italiano: strutture, usi, varietà*, Carocci, Roma, pp. 43-70.
- Notarnicola A., Angelelli P., Judica A., Zoccolotti P.L. (2011), “Development of spelling skills in a shallow orthography: the case of Italian language”, *Reading and Writing*, 25, 5, pp. 1171-1194.
- Pontecorvo C. (1996), “L’apostrofo unisce o separa?”, in E. Ferreiro, C. Pontecorvo, N. Moreira, I.G. Hidalgo (a cura di), *Cappuccetto Rosso impara a scrivere. Studi psicolinguistici in tre lingue romanze*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 79-94.

- Serianni L. (con la collaborazione di Alberto Castelvechchi) (2000), *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*, con un *Glossario*, di Giuseppe Patota, Garzanti, Milano, 2^a ed.
- Solarino R. (2006), “Ma sono d’avvero tanti? Gli errori di segmentazione nell’apprendimento avanzato”, in I. Tempesta, M. Maggio (a cura di), *Linguaggio, mente, parole. Dall’infanzia all’adolescenza*, FrancoAngeli, Milano, pp. 68-78.
- Solarino R. (2009), *Imparare dagli errori*, Tecnodid, Napoli.
- Stella G. (2013), “Struttura fonotattica della lingua e fasi di acquisizione”, *Psicologia e scuola*, gennaio-febbraio, pp. 42-47.
- Stella A., Siliprandi E., Gorrieri C. (2016), *Le difficoltà nell’avvio alla lettoscrittura*, Giunti, Firenze.
- Viterbori Paola (2020), “La lettura e la comprensione del testo scritto”, in G. Amoretti, M. Sergio, M.C. Usai, P. Viterbori (a cura di), *Processi cognitivi e apprendimento scolastico*, Carocci, Roma, pp. 223-242.
- Zappaterra T., De Luca E.R. (2018), “Lettura e scrittura inclusive tra scuola dell’infanzia e primaria. Il ruolo della trasparenza ortografica e della didattica metafonologica”, *L’integrazione scolastica e sociale*, 17, 1, pp. 35-43.
- Zanzurino G., Stella G. (2009), “Processamento visivo e fonologico nelle prime fasi dell’apprendimento della lettura. Il ruolo della decodifica nell’acquisizione della lettura dell’italiano”, *Dislessia*, 6, 1, pp. 153-171.
- Ziegler J.C., Goswami U. (2005), “Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistics grain size theory”, *Psychological Bulletin*, 131, 1, pp. 3-29.