Il Mulino - Rivisteweb

Silvia Stefanelli, Desiré Carioti, Elisa Colombini, Elena Mularoni, Giorgia Zaghini, Milena Del Monte, Simona Travellini, Enrico Savelli, Manuela Berlingeri, Giacomo Stella

Il Dettato delle 20 parole. Uno strumento collettivo per l'identificazione del rischio di difficoltà ortografiche

(doi: 10.1449/120423)

Psicologia clinica dello sviluppo (ISSN 1824-078X)
Early access

Ente di afferenza:
()

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.
Per altre informazioni si veda https://www.rivisteweb.it

Licenza d'uso

Questo articolo è reso disponibile con licenza CC BY NC ND. Per altre informazioni si veda https://www.rivisteweb.it/

Il *Dettato delle 20 parole*

Uno strumento collettivo per l'identificazione del rischio di difficoltà ortografiche

Silvia Stefanelli (Università della Repubblica di San Marino)
Desiré Carioti (Università degli Studi di Milano-Bicocca)
Elisa Colombini (Università della Repubblica di San Marino)
Elena Mularoni (Università della Repubblica di San Marino)
Giorgia Zaghini (Università della Repubblica di San Marino)
Milena Del Monte (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo; Centro di Neuropsicologia Clinica dell'Età Evolutiva, AST Pesaro-Urbino)
Simona Travellini (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo; Centro di Neuropsicologia Clinica dell'Età Evolutiva, AST Pesaro-Urbino)
Enrico Savelli (Università della Repubblica di San Marino)
Manuela Berlingeri (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo; Centro di Neuropsicologia Clinica dell'Età Evolutiva, AST Pesaro-Urbino; NeuroMi, Milan Center for Neuroscience)
Giacomo Stella (Università della Repubblica di San Marino)

Il presente studio mira a sviluppare strumenti standardizzati per la lingua italiana, utili all'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento. Viene presentato il *Dettato delle 20 parole*, una prova collettiva pensata per rilevare il rischio di difficoltà ortografiche in seconda, terza e quarta primaria. I dati raccolti su 384 alunni a sviluppo tipico e su un sottogruppo con DSA evidenziano punteggi significativamente inferiori in questi ultimi. Oltre ad essere in grado di discriminare tra bambini con DSA e pari a sviluppo tipico, la prova presenta una buona validità convergente (DDE-2; Sartori et al., 2007) e un'adeguata validità di costrutto. La somministrazione rapida e oggettiva, tramite traccia audio standardizzata e la semplicità dei materiali, ne rende agevole e sostenibile l'utilizzo in ambito scolastico per finalità di prevenzione primaria.

1. Introduzione

Dal 2010, le istituzioni scolastiche, in collaborazione con i servizi sanitari territoriali, devono promuovere azioni di prevenzione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), attraverso attività di identificazione precoce e intervento tempestivo nei contesti scolastici (legge n. 170/2010 e decreti attuativi, Italia; legge n. 142/2014, Repubblica di San Marino). Per «identificazione precoce» si intende il riconoscimento di

alunni e alunne con indicatori di rischio di DSA, ossia bambini[1] con difficoltà di apprendimento riconducibili a traiettorie atipiche. Tali segnali possono indicare un disturbo oppure un ritardo transitorio attribuibile alla fisiologica variabilità evolutiva. Con «intervento tempestivo» si fa riferimento ad attività di potenziamento didattico, progettate e attuate dagli insegnanti, per sostenere le abilità scolastiche del bambino a scuola.

Nel 2011, la Consensus Conference (C.C.) dell'Istituto Superiore di Sanità (ISS) ha sottolineato la necessità di strumenti efficaci e validati per individuare il rischio di DSA, raccomandando anche l'uso di questionari per genitori per raccogliere informazioni su condizioni mediche, comportamentali e familiari. Nel successivo aggiornamento, le Linee Guida DSA (ISS, 2022) ribadiscono la carenza di studi e strumenti validati per il contesto scolastico italiano, evidenziando il limite dato dal fatto che molti studi sono stati condotti in lingue con ortografie opache, non direttamente raffrontabili all'italiano. Gli strumenti standardizzati più usati in clinica per valutare le competenze ortografiche prevedono dettati di parole e non parole (DDO-2, Angelelli et al., 2016; versione integrale e dimezzata BVSCO-3, Cornoldi et al., 2022; De Vita et al., 2025; DDE-2; Sartori et al., 2007), frasi e brani, oltre a prove di scrittura spontanea (BVSCO-3; Cornoldi et al., 2022; DDE-2; Sartori et al., 2007) e copia di brano (BVSCO-3, Cornoldi et al., 2022), come indicato anche nella C.C. (2011, A3, p. 28). Tuttavia, strumenti scolastici validati e progettati per gli insegnanti sono ancora limitati. Tra gli strumenti disponibili si segnalano prove con differenze nelle abilità indagate (dominio-generali/dominio-specifiche), nella modalità di somministrazione (individuale/collettiva), nelle caratteristiche psicometriche (livelli diversi di validità), nel livello professionale richiesto, nel tipo di esito e nei costi. Alcuni strumenti per la scuola primaria si concentrano su abilità dominio-generale, ovvero competenze sottostanti la scrittura, come l'analisi e la discriminazione visiva e uditiva, prerequisiti degli apprendimenti di letto-scrittura osservabili attraverso le prove PRCR-2 (Cornoldi et al., 2009) o le competenze metafonologiche (Test CMF; Marotta et al., 2008). In altri casi, la valutazione si basa su osservazioni strutturate da parte degli insegnanti. Il CIFRA (Muccinelli et al., 2024) rileva indicatori di rischio nel primo ciclo della primaria attraverso l'osservazione di competenze linguistiche e cognitive. Analogamente, il RSR-DSA (Cappa et al., 2013) rivolto a genitori e insegnanti, integra l'osservazione di diverse funzioni cognitive con aspetti comporta-

[1] Nel corso di questo testo, per semplicità di scrittura, si adotterà prevalentemente il genere maschile intendendo rappresentare anche quello femminile. Questa scelta è finalizzata alla semplicità nella comunicazione, benché siamo consapevoli dell'importanza di riconoscere e valorizzare tutti i generi in maniera paritaria e specifica.

mentali ed emotivi legati all'esperienza scolastica di alunni dalla prima alla quinta. Altri strumenti prevedono la valutazione diretta delle abilità ortografiche e richiedono, al bambino, di scrivere. Le *Prove Zero* (Bonifacci et al., 2014), tra le poche batterie collettive disponibili, includono attività di dettato, riconoscimento e divisione di parole o brano, con punteggi normativi per il primo ciclo della primaria. Anche Cornoldi e colleghi (2013) e Marinelli e colleghi (2016) propongono dettati di brano per la scuola, individuali o collettivi, utilizzabili fino alla quinta primaria. Dettati con attività di potenziamento sono reperibili anche in materiali operativi (Tarter e Tait, 2015). Dentella et al. (2024) propongono un dettato di frasi (6-13 anni) con un'analisi dettagliata degli errori. Per la scrittura di parole, la prova di Dettato delle 16 parole (Stella & Apolito, 2004) è pensata per la prima primaria, mentre Angelelli et al. (2016) propongono, oltre a 45 parole, anche la scrittura collettiva di 15 non parole (forma breve), entrambe utili per l'analisi qualitativa degli errori. Quest'ultimo strumento, nella versione breve, nasce per somministrazioni collettive, mentre la versione lunga è prevalentemente utilizzata in ambito clinico. Negli ultimi anni, gli strumenti digitali hanno ampliato l'offerta. La piattaforma InTempo (Coop. Anastasis) propone attività di scrittura per alunni dalla prima primaria alla terza secondaria di primo grado, valutando l'automatizzazione delle regole ortografiche. GiADA (Erickson) somministra prove di scrittura online calibrate per età, restituendo un profilo delle competenze. L'adozione del digitale è promettente: aumenta la motivazione, riduce gli errori dell'operatore e restituisce rapidamente i risultati. Tuttavia, il costo di molte piattaforme limita ancora l'uso nelle scuole.

Nonostante la varietà degli strumenti disponibili, caratterizzati da punti di forza e ambiti di applicazione, molti restano ancora poco diffusi per la loro complessità metodologica. Spesso, richiedono formazione e supporto nella somministrazione e nella lettura dei risultati. Risulta dunque opportuno arricchire il panorama con strumenti validati in lingua italiana, rapidi, a basso costo e di facile utilizzo scolastico, capaci di rilevare precocemente il rischio di difficoltà ortografiche e di supportare concretamente la pianificazione didattica. In questo quadro, risulta fondamentale considerare le caratteristiche specifiche della lingua e del suo sistema ortografico. Nelle lingue ad ortografia trasparente come l'italiano, la corrispondenza fonema-grafema è generalmente stabile e regolare (Katz & Frost, 1992; Seymour, 2003; si veda Carioti et al., 2021 per una revisione). Nella maggior parte dei casi, l'apprendimento della scrittura in italiano procede rapidamente con l'insegnamento esplicito nei primi anni di scuola primaria. Studi mostrano percentuali di errore già molto basse in compiti di dettato di non parole già in seconda primaria (Tressoldi et al., 1996; Notarnicola et al., 2012). Nella fase alfabetica, il rapporto

1 : 1 tra suono e segno (es: /b/ = B) favorisce l'apprendimento della scrittura (Frith, 1985). Le strutture sillabiche scritte, come quelle orali, evolvono da semplici (CV) a più complesse (CCV, CCCV, dittonghi, iati). La padronanza di tali strutture è fondamentale per acquisire le regolarità del nostro sistema ortografico. Tuttavia, la scrittura si complica quando un fonema è rappresentato da due (digrammi) o tre lettere (trigrammi) oppure quando la rappresentazione grafica del fonema è «contesto-dipendente» (varia a seconda della vocale che segue), rendendo parzialmente opaca l'ortografia italiana. Per riconoscere le parole ortograficamente irregolari o omofone non omografe serve una progressiva transizione dalla via fonologica (lettera per lettera) a quella lessicale (Coltheart et al., 2001; Rapcsak et al., 2007). Il sistema ortografico italiano si basa su regole relativamente chiare e stabili che sanciscono la scrittura di parole anche nel momento in cui il rapporto 1 : 1 viene violato (a parte alcune eccezioni, es.: *scienza*): le ambiguità introducono complessità nell'apprendimento della scrittura. Oltre agli aspetti inerenti alla struttura linguistica, anche la frequenza e la lunghezza delle parole influenzano la scrittura. Fin dalle prime fasi dell'apprendimento della scrittura, i bambini mostrano una progressiva sensibilità alle unità sublessicali e alla loro frequenza d'uso (Angelelli et al., 2018). Le parole ad alta frequenza sono generalmente recuperate con maggiore rapidità e accuratezza, mentre le parole a bassa frequenza risultano più difficili da scrivere, in quanto meno familiari e meno consolidate nel lessico mentale (Antoniotti et al., 2008). La lunghezza, intesa come numero di sillabe, può influenzare negativamente la prestazione ortografica, richiedendo un maggiore impegno nel mantenimento attivo della rappresentazione fonologica e ortografica nella memoria di lavoro (Arina e Stella, 2010; Zoccolotti et al., 2005; Zoccolotti et al., 2009). Anche la *wordlikeness*, ovvero la somiglianza con parole esistenti, influenza il carico cognitivo richiesto: parole lunghe, meno familiari e meno simili sono più complesse da scrivere (Angelelli et al., 2018; Barca et al., 2006; Marcolini et al., 2006). L'insieme di questi fattori linguistici e lessicali consente di interpretare la prestazione ortografica non solo in termini di correttezza, ma anche di carico cognitivo e di complessità del compito. Tale prospettiva aiuta a comprendere la natura degli errori e a pianificare attività mirate in zona di sviluppo prossimale (Vygotsky, 1978).

Alla luce di tali considerazioni, l'identificazione precoce del rischio e l'intervento tempestivo nella scrittura dovrebbero considerare non solo gli aspetti linguistici, ma la complessità dei molteplici processi cognitivi coinvolti. La scrittura richiede l'integrazione dinamica di abilità di analisi percettiva, funzioni attentive-esecutive, competenze grafo-motorie e linguaggio. Le Linee Guida ISS (2022) forniscono raccomandazioni

evidence-based sugli indicatori linguistici e cognitivi che, in termini probabilistici e non deterministici, possono predire l'eventuale insorgenza di difficoltà di apprendimento sin dalla scuola dell'infanzia: la consapevolezza notazionale, la consapevolezza fonologica, la capacità di apprendere associazioni visivo-verbali, la denominazione rapida automatizzata (RAN) e la memoria a breve termine. Il mancato riconoscimento precoce può avere conseguenze negative non solo sulla maturazione delle competenze scolastiche, ma anche sul benessere, sull'autostima e sulla motivazione del bambino (Battistutta et al., 2018; Törö & Balázs, 2015). La rilevazione e l'intervento precoce operano sul sistema ortografico nel momento in cui questo si sviluppa e possono tutelare il benessere biopsicosociale dello scolaro (Lovett et al., 2017; Scarborough, 2005; Snowling, 2013).

2. Scopo della ricerca

Un test di identificazione efficace dovrebbe possedere alcune caratteristiche fondamentali: essere valido, ovvero capace di identificare correttamente i bambini a rischio di DSA; semplice da somministrare; sostenibile, dal punto di vista economico e organizzativo. Strumenti brevi e collettivi rappresentano una soluzione interessante per le scuole, sebbene più sensibili alle interferenze ambientali (es. rumore della classe, maggiore richiesta di autonomia e di attenzione). Alla luce di queste considerazioni, in questo studio viene presentata e validata una nuova prova collettiva di dettato carta-e-matita, somministrabile in classe in pochi minuti tramite una traccia audio. L'obiettivo è fornire agli insegnanti uno strumento pratico, veloce e integrabile nella quotidianità scolastica, utile per rilevare il rischio di difficoltà ortografiche e come base per una buona didattica. Si intende verificare che il *Dettato delle 20 parole* presenti: (*i*) una buona validità convergente con una prova ortografica già ampiamente validata; (*ii*) una validità di costrutto, ovvero una correlazione contenuta con prove cognitive relative a costrutti affini ma distinti; (*iii*) una buona capacità di distinguere tra studenti con e senza DSA. La ricerca fornisce infine dati normativi per la seconda, terza e quarta primaria, inclusi i *cut-off* percentili utili alla rilevazione di difficoltà ortografiche.

3. Metodo

3.1. Partecipanti

Nel corso dell'a.s. 2022/2023, l'Università degli Studi della Repubblica di San Marino, in collaborazione con il Dipartimento Istruzione e Cultura (Segreteria di Stato Istruzione e Cultura) ha realizzato un progetto di ricerca-azione che ha coinvolto il 49% degli alunni delle classi seconda, terza e quarta della scuola elementare della Repubblica di San Marino (per dettagli, si veda Stefanelli et al., 2024). 410 bambini hanno completato la nuova prova *Dettato delle 20 parole*. Sono stati, inoltre, esclusi dal campione gli studenti con una certificazione di Disturbo del Neurosviluppo (Disabilità/DSA, $N = 14$) e quelli che alle Matrici Colorate di Raven (Raven et al., 1998; adatt. it. di Belacchi et al., 2008) presentavano un punteggio $\leq 15^{o}$ percentile oppure non disponevano del punteggio ($N = 12$) Il campione finale è composto da 384 studenti ($F = 204$, $M = 180$; età media in mesi = 106, $SD = 10.4$, min = 86, max = 124), distribuiti tra seconda ($N = 130$), terza ($N = 133$) e quarta ($N = 121$). La quasi totalità degli alunni è madrelingua italiana ($N = 367$; 96%). Informazioni demografiche e composizione del campione sono riportate nella tabella 1.

Dei 384 bambini, 341 (89%) avevano entrambi i genitori di cittadinanza italiana/sammarinese. In 33 casi (9%) un solo genitore era di cittadinanza straniera, mentre in 8 casi (2%) entrambi i genitori erano stranieri. Quanto al livello di istruzione, il 49% delle madri ($N = 186$) aveva un titolo di studio pari o inferiore al diploma di scuola superiore, mentre il 51% ($N = 190$) possedeva una laurea o un titolo superiore. Tra i padri, il 73% ($N = 264$) aveva un titolo pari o inferiore al diploma, mentre il 27% ($N = 97$) una laurea o titolo superiore.

3.2. Strumenti

1. *Dettato delle 20 parole*. La prova è composta da una lista di 20 parole bisillabe e trisillabe, costruita a partire dal corpus di Rinaldi et al. (2004). Dieci parole presentano una corrispondenza fonema-grafema regolare, mentre le altre sono ortograficamente più complesse (digrammi, trigrammi, fonemi a trascrizione «contesto-dipendente»; vedi tab. 2). Alcune contengono anche il raddoppiamento di consonante. La lista di parole è identica per la seconda, terza e quarta classe, ma variano ordine di presentazione e l'intervallo di pausa tra una parola e l'altra dettata:

Tabella 1
Caratteristiche sociodemografiche del campione per classe frequentata (N = 384)

Classe	*N* (%)	Genere (*F/M*)	Età (in mesi)			
			M	*SD*	min	max
2 primaria	130 (34%)	65/65	93.7	3.50	86	100
3 primaria	133 (35%)	79/54	105.8	3.41	99	113
4 primaria	121 (31%)	60/61	118.1	3.37	109	124
Totale	384	204/180	106	10.4	86	124

– Seconda e terza: stesso ordine di presentazione, intervalli diversi (8 sec. in seconda; 5 sec. in terza);

– Quarta: intervallo di 5 sec., ma ordine di presentazione modificato, con parole più complesse presentate fin dall'inizio.

La dettatura avviene collettivamente tramite una traccia audio, riprodotta da una cassa collegata a un PC posizionata di fronte agli studenti. La durata della prova è di 3 minuti per la seconda e di 2 per la terza e la quarta. Prima dell'inizio, ogni studente riceve un foglio a righe («rigo di quinta primaria») e le istruzioni: trascrivere le parole ascoltate una sotto l'altra. È consentito l'uso di penna o matita, ma non della gomma; in caso di errore, la parola va barrata e riscritta accanto o sotto. Ogni alunno può usare l'allografo di scrittura preferito. La prova inizia con due esempi, durante i quali si verifica la comprensione del compito. Gli alunni sono informati che la traccia audio non verrà interrotta né ripetuta. Il manuale d'uso, le tracce audio e il protocollo di scoring saranno resi disponibili gratuitamente sulla piattaforma Zenodo.

Il punteggio totale corrisponde al numero di parole scritte correttamente (range: 0-20). Se una parola contiene uno o più errori o è omessa, il punteggio è 0. Oltre alla valutazione quantitativa, si consiglia l'analisi qualitativa degli errori (vedi fig. 1):

– Se la parola ha un solo errore, si assegna 0 e si procede con la classificazione dell'errore;

– Se la parola ha due o più errori, si assegna 0 e si classifica come *Non classificabile*.

La classificazione (vedi tab. 3) si basa sull'analisi della sillaba (a trascrizione semplice o complessa) in cui si è verifica l'errore, distinguendo:

– Errori in sillabe a trascrizione semplice, tra cui: omissione o aggiunta di lettera/sillaba, inversione, scambio di lettera/sillaba;

– Errori in sillabe a trascrizione complessa, tra cui: omissione di lettera/sillaba, inversione, scambio di lettera/sillaba.

– Aggiunta o omissione di doppie: qualora l'errore sia riconducibile esclusivamente al raddoppiamento della consonante.

Tabella 2
Lista di parole con corrispondenza fonema-grafema regolare e non regolare

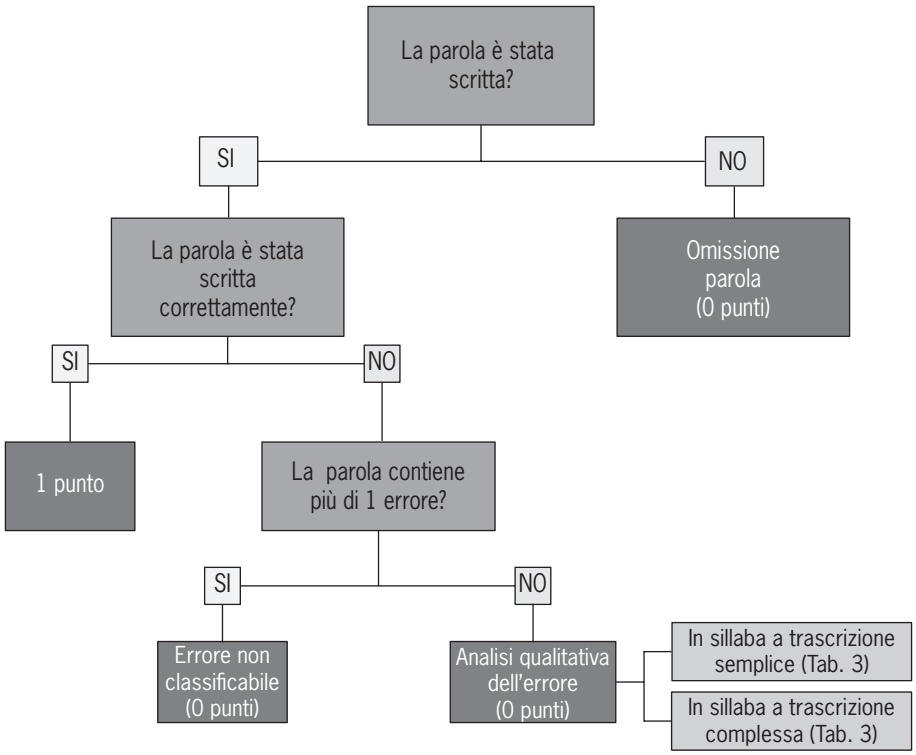
Parole	Sillabe	Ipa	Parole con corrispondenza fonema-grafema regolare	Geminata
Sera	2	/ˈse ra/	CV CV	
Naso	2	/ˈna zo/	CV CV	
Rana	2	/ˈra na/	CV CV	
Terra	2	/ˈte rːa/	CV CV	✓
Gatto	2	/ˈga tːo/	CV CV	✓
Testa	2	/ˈte sta/	CV CCV	
Camera	3	/ka ˈme ra/	CV CV CV	
Cavallo	3	/ka ˈva lːo/	CV CV CV	✓
Ragazzo	3	/raˈga tsːo/	CV CV CV	✓
Vestito	3	/veˈsti to/	CV CCV CV	
			Parole ortograficamente complesse	
Chiodo	2	/ˈkjo do/	Fonema a trascrizione «contesto dipendente» /k/	
Braccio	2	/ˈbra ʧːo/	Fonema a trascrizione «contesto dipendente» /ʧ/	✓
Giostra	2	/ˈʤo stra/	Fonema a trascrizione «contesto dipendente» /ʤ/	
Sciarpa	2	/ˈʃar pa/	Fonema a trascrizione «contesto dipendente» /ʃ/	
Foglia	2	/ˈfo ʎa/	Trigramma /ʎ/	
Montagna	3	/monˈta ɲa/	Digramma /ɲ/	
Coniglio	3	/ko ˈni ʎo/	Trigramma /ʎ/	
Gelato	3	/ʤe ˈla to/	Fonema a trascrizione «contesto dipendente» /ʤ/	
Occhiali	3	/o ˈkja li/	Fonema a trascrizione «contesto dipendente» /k/	✓
Piscina	3	/pi ˈʃi na/	Fonema a trascrizione «contesto dipendente» /ʃ/	

Nelle sezioni successive gli errori verranno classificati anche in cinque macro-aree – errori fonologici, parole inopportune, errori nelle doppie, errori nei gruppi ortografici e omissioni – al fine di consentire un'analisi più sistematica e approfondita.

2. *Dettato di parole* (Batteria per la Valutazione della Dislessia e della Disortografia Evolutiva-2, DDE-2; Sartori et al., 2007). La Prova 6 consiste in un dettato di 48 parole: il bambino ripete ad alta voce e scrive lo stimolo; l'esaminatore registra gli errori. Sono disponibili dati normativi dalla seconda primaria alla terza secondaria di I grado.

3. *Word Chain Test* (WCT; Jacobson, 1995; adat. it. Scorza et al., 2019). È una prova collettiva di lettura silente: consiste in 48 stringhe con 3 parole concatenate ciascuna e il bambino separa le parole con una

Figura 1
Albero decisionale alla base della classificazione degli errori



barretta entro 180 secondi. Il punteggio totale corrisponde al numero di parole individuate correttamente. Sono disponibili dati normativi per la scuola primaria e secondaria di primo grado.

4. Matrici Colorate di Raven (Raven et al., 1998; adat. it. Belacchi et al., 2008).

È un test non verbale di intelligenza, somministrabile individualmente; consiste nell'individuare l'opzione mancante in matrici di figure geometriche. I punteggi vengono confrontati con valori normativi di riferimento per età.

3.3. Procedura

I dati sono stati raccolti nella Repubblica di San Marino tra aprile e maggio da psicologhe specializzate in DSA. Prima della raccolta, ai ge-

Tabella 3
Classificazione degli errori in sillaba a trascrizione semplice o complessa

Tipo di errore	In sillaba a trascrizione semplice	In sillaba a trascrizione complessa
Omissione o aggiunta di lettera/sillaba L'errore consiste nell'omissione o nell'inserzione di una lettera/sillaba	*naso**to*** per na**so**	*fo* per fo**glia**
Inversione L'errore consiste nel non rispettare l'ordine corretto delle lettere	*gio**srta*** per gio**stra**	*pi**csi**na* per pi**sci**na
Scambio di lettera/sillaba L'errore consiste nel sostituire una lettera/sillaba con un'altra.	*ra**ma*** per ra**na** (m/n) ***ga**mera* per **ca**mera (g/c) *ca**fa**llo* per ca**va**llo (f/v) *sciar**ba*** per sciar**pa** (b/p) ***man**tagna* per **mon**tagna (a/o) *chio**to*** per chio**do** (t/d) *etc*	***gie**lato* per **ge**lato [GIE/GE] ***go**stra* per **gio**stra [GO/GIO] *brac**co*** per brac**cio** [CO/CIO] *fo**lia*** per fo**glia** [LIA/GL] *coni**gio*** per coni**glio** [GIO/GLI] *monta**gnia*** per monta**gna** [GNI/GNA] ***sca**rpa* per **scia**rpa [SCA/SCIA] *pi**si**na* per pi**sci**na [SI/SCI] ***ci**odo* per **chi**odo [CIO/CHIO] *oc**ci**ali* per oc**chi**ali [CIA/CHIA]
Omissione o aggiunta di doppie L'errore consiste nell'omissione di una consonante doppia o raddoppi di consonante singola	*o**chiali*** per o**cc**hiali	

Nota. Gli esempi fanno riferimento ad errori effettivamente commessi dai bambini durante la raccolta dati.

nitori è stato somministrato un questionario per raccogliere informazioni sociodemografiche, tratte dalla traduzione italiana del *Four Factor Index of Social Status* (Hollingshead, 1975), e per rilevare eventuali condizioni certificate o bisogni educativi speciali dei figli (es.: DSA, ecc.). Il titolo di studio dei genitori veniva indicato scegliendo tra opzioni successivamente raggruppate in due categorie: istruzione secondaria (primaria, secondaria di I e II grado) e istruzione superiore (laurea triennale, magistrale e dottorato).

Il *Dettato delle 20 parole* è stato somministrato collettivamente in classe, dopo la prova *WCT* (Scorza et al., 2019), utilizzata per identificare il rischio di difficoltà di lettura (Stefanelli et al., 2024). Successivamente, in sessioni individuali, sono state somministrate: le Matrici Colorate di Raven (Belacchi et al., 2008) e, in un sottocampione di studenti (n = 100), la Prova 6 della DDE-2 (Sartori et al., 2007) per verificarne la validità convergente.

Lo studio è stato approvato come progetto di Ateneo PRIU Unirsm 22/23 e condotto in conformità con i principi etici della *World Medical Association Declaration of Helsinki*.

3.4. Analisi statistica

Le analisi statistiche sono state condotte con i software *Jamovi* (versione 2.4, 2024) e *RStudio* (*R Core Team*, 2024). Dal test di Shapiro-Wilk la distribuzione dei punteggi relativi al «*Dettato delle 20 parole*» su 384 partecipanti è risultata non raffrontabile a una normale Gaussiana ($W = .725$, $p < .001$), per questo motivo si è ritenuto più corretto adottare statistiche non parametriche e basate sulla mediana, fornendo i *cut-off* percentili, invece di soglie basate sulle deviazioni standard. È stato usato il 15° percentile come soglia per identificare i bambini a rischio di difficoltà ortografiche, in linea con quanto proposto in letteratura per le misure di *screening* (Geary et al., 2009).

In prima istanza è stata eseguita un'analisi qualitativa, che comprende l'esame dell'allografo di scrittura utilizzato e l'individuazione degli errori più frequenti nelle parole con corrispondenza fonema-grafema regolare e irregolare, sia a trascrizione semplice sia a trascrizione complessa (tab. 3). In un secondo momento, gli errori sono stati raggruppati in cinque macro-aree come segue: «errori fonologici», cioè gli errori di scambio di lettere/sillaba in sillaba semplice, inversione e omissione/aggiunta di lettere/sillabe; «parole inopportune», cioè parole scritte correttamente ma che sono diverse da quelle dettate; «errori di doppie», come aggiunta e omissione doppia; «errori in gruppi ortografici», cioè gli errori di scambio di lettere/sillaba in sillaba complessa, e, infine, «omissioni», cioè gli errori di omissione di parola e eventuali parole rimaste incomplete (con più di due omissioni; es. «pi» per il trial «piscina»). Queste ultime sono state considerate indicative del peso della prova «temporizzata» sulla prestazione dei bambini. Al fine di valutare l'incidenza delle diverse tipologie di errore nelle tre classi è stata condotta un'analisi di associazione con il test del χ^2.

Inoltre, allo scopo di valutare l'eventuale influenza della complessità ortografica (regolare vs irregolare), della frequenza d'uso (estratta dal PVB, Rinaldi et al., 2004) e della lunghezza della parola (bisillabica/trisillabica), sono stati utilizzati modelli logistici misti (Generalized Linear Mixed Models-GLMMs). In particolare, utilizzando il pacchetto di R lme4, abbiamo testato l'influenza di queste tre variabili psico-linguistiche in tre modelli separati, considerando come variabile dipendente la risposta accurata o non accurata fornita in corrispondenza di ogni parola, e includendo i partecipanti

come intercetta random. In presenza di interazioni significative, l'effetto è stato approfondito mediante analisi ancillari a effetti semplici, basate su contrasti tra i livelli delle variabili coinvolte nell'interazione e calcolate a partire dalle stime marginali del modello. I valori di *p* sono stati corretti per confronti multipli mediante correzione di Bonferroni. La bassa incidenza di alcune tipologie d'errore in alcune delle classi considerate, non ha consentito di studiare più accuratamente, con modelli multinomiali, la specifica influenza che tali variabili psicolinguistiche potrebbero avere sul commettere una tipologia di errore rispetto ad un'altra.

In seguito, è stata calcolata la correlazione di Spearman tra i punteggi di accuratezza al *Dettato delle 20 parole* e gli errori alla Prova 6 (DDE-2; Sartori et al., 2007) su 100 alunni di seconda, terza e quarta primaria, allo scopo di testare la validità convergente. Per la validità di costrutto, sono state calcolate le correlazioni tra il *Dettato delle 20 parole* e altre variabili quali la prestazione alle Raven e al WCT, rispettivamente, una misura di intelligenza non verbale e di lettura implicita. Sono, di seguito, stati forniti i dati normativi ($N = 384$) con i *cut-off* percentili per ciascuna classe.

Infine, per verificare che il *Dettato delle 20 parole* differenzi, per punteggio, gruppi in cui è già noto che i punteggi dovrebbero essere differenti (known-group validity, es. popolazione generale *vs* clinica; si veda Davidson, 2014), sono state confrontate le prestazioni di 10 bambini con DSA frequentanti la terza ($N = 4$) e la quarta classe ($N = 6$) della scuola primaria ($F = 3$; $M = 7$; età media in mesi = 112, $SD = 6.94$, min = 101, max = 123) con quelle di 30 coetanei a sviluppo tipico (ST), appaiati individualmente per classe frequentata, genere ed età. L'appaiamento è stato scelto per controllare eventuali fattori confondenti e garantire gruppi bilanciati ai fini dell'analisi dell'utilità diagnostica dello strumento. I bambini del gruppo ST ($F = 8$; $M = 22$; età media in mesi = 112, $SD = 6.70$, min = 100, max = 123) erano madrelingua italiani e non presentavano BES né punteggi a rischio al WCT (Scorza et al., 2019). È stata, infine, condotta un'analisi del χ^2 su una tabella di contingenza (prestazione adeguata *vs* a rischio) per verificare la capacità del dettato di distinguere correttamente tra bambini con e senza DSA.

4. Risultati

4.1. Analisi qualitativa e quantitativa del linguaggio scritto

Come anticipato nella sezione analisi statistica, la prima analisi qualitativa ha riguardato aspetti relativi all'allografo preferenziale utilizzato. Il

Tabella 4
Frequenze relative all'uso preferenziale dell'allografo di scrittura (N = 347)

	Maiuscolo	Minuscolo	Corsivo
2 primaria (*N* = 108)	**55 (51%)**	35 (32%)	18 (17%)
3 primaria (*N* = 123)	48 (39%)	24 (20%)	**51 (41%)**
4 primaria (*N* = 116)	37 (32%)	**59 (51%)**	20 (17%)

Nota. Le frequenze più elevate sono in grassetto.

90% degli alunni (*N* = 347) ha mantenuto lo stesso allografo per l'intera prova, mentre il restante 10% (*N* = 37) ha alternato allografi, mescolando principalmente maiuscolo e minuscolo, talvolta anche all'interno della stessa parola. Il cambio di allografo è stato più frequente in seconda (22 alunni su 130, 17%) rispetto a terza (10 su 133, 7.5%) e quarta (5 su 121, 4%). Tra gli alunni che hanno mantenuto un solo allografo di scrittura, la maggior parte ha utilizzato lo stampato maiuscolo (*N* = 140, circa 40%) o minuscolo (*N* = 118, 34%), mentre solo il 26% (*N* = 89) ha utilizzato il corsivo. Si osservano differenze tra le classi nell'uso degli allografi (tab. 4).

Per quanto riguarda l'analisi dell'errore, oltre il 90% dei partecipanti ha dimostrato un'adeguata competenza nella scrittura di parole bisillabiche e trisillabiche con corrispondenza fonema-grafema regolare. L'analisi per classe evidenzia che, già al termine della seconda primaria, la competenza ortografica sulle parole bisillabiche risulta acquisita dalla maggior parte degli alunni. Al contrario, la parola trisillabica *vestito* ha presentato errori nel 15% circa dei bambini, con frequenti errori quali omissioni o scambi di lettere (es.: f/v), mentre *cavallo* ha evidenziato difficoltà con la geminata. In terza primaria, la maggior parte delle parole con corrispondenza fonema-grafema regolare, sia bisillabiche che trisillabiche, è scritta correttamente. Alla fine della quarta, la correttezza nella scrittura di queste 10 supera il 90%.

Per le 10 parole ortograficamente complesse, la correttezza diminuisce rispetto a quelle con struttura regolare. In seconda primaria, errori e omissioni sono frequenti sia nelle parole bisillabiche sia trisillabiche. Quando le parole dettate contengono più complessità ortografiche (es.: cluster ortografico e geminata), gli alunni di seconda tendono a sbagliare più spesso la geminata che il cluster. È quindi più frequente riscontrare *ochiali* (invece di *occiali)* per *occhiali*. Anche la scrittura dei suoni complessi quali /ɲ/ e /ʎ/ risulta non ancora stabilizzata. Per il fonema /ʎ/, il livello di accuratezza è dell'85% nella parola bisillabica *foglia,* mentre nella parola trisillabica *coniglio* circa un bambino su tre commette errori (70% di accuratezza circa). Gli errori sul fonema /ɲ/ riguardano circa il

25% degli alunni di seconda. Anche in terza, oltre il 25% dei bambini continua a sbagliare parole come *montagna* e *coniglio*. In quarta primaria, le parole ortograficamente complesse risultano per lo più padroneggiate, con il 90% dei bambini scrive correttamente tutte le parole. Tuttavia, un 8% continua a scrivere lo stimolo *sciarpa* (/ˈʃarpa/) trascritto in *scarpa*.

Essendo una prova «temporizzata», è stato registrato anche il numero di omissioni di parola: 43 bambini in seconda, 44 in terza e 5 in quarta hanno omesso almeno una parola, per un totale di 92 bambini su 384 (24%). Includendo anche le parole incomplete tra le omissioni, il numero totale di omissioni ammonta a circa il 34% degli errori globali (tab. 5). In particolare, le omissioni rappresentano il 34% degli errori commessi in seconda, il 38% in terza e il 17% in quarta primaria. Il tipo di errori, accorpati per macro-aree (fonologici, ortografici, doppie, parole inopportune e omissioni), è stato confrontato tra classi con un test chi-quadrato, mettendo in evidenza un'associazione significativa tra il tipo di errore commesso e la classe frequentata ($\chi^2_{(8)} = 29.65$, $p < .001$). L'esplorazione dei residui standardizzati (tab. 5) ha messo in luce una significativa minore incidenza degli errori di doppie in terza primaria (residui stand. = –3.67) rispetto alla seconda primaria, e di omissioni di parola in quarta primaria (residui stand. = –2.75) rispetto alle altre due classi. In terza primaria è stato scritto un numero maggiore di parole inopportune (residui stand. = 1.9) rispetto alla classe seconda. Tra i pochi errori commessi in quarta primaria, hanno maggior incidenza, rispetto a quanto accade negli altri due gruppi, gli errori su gruppi ortografici (30.35%; residui stand. = 2.07) e gli errori fonologici (28.57%).

4.2. Variabili psicolinguistiche

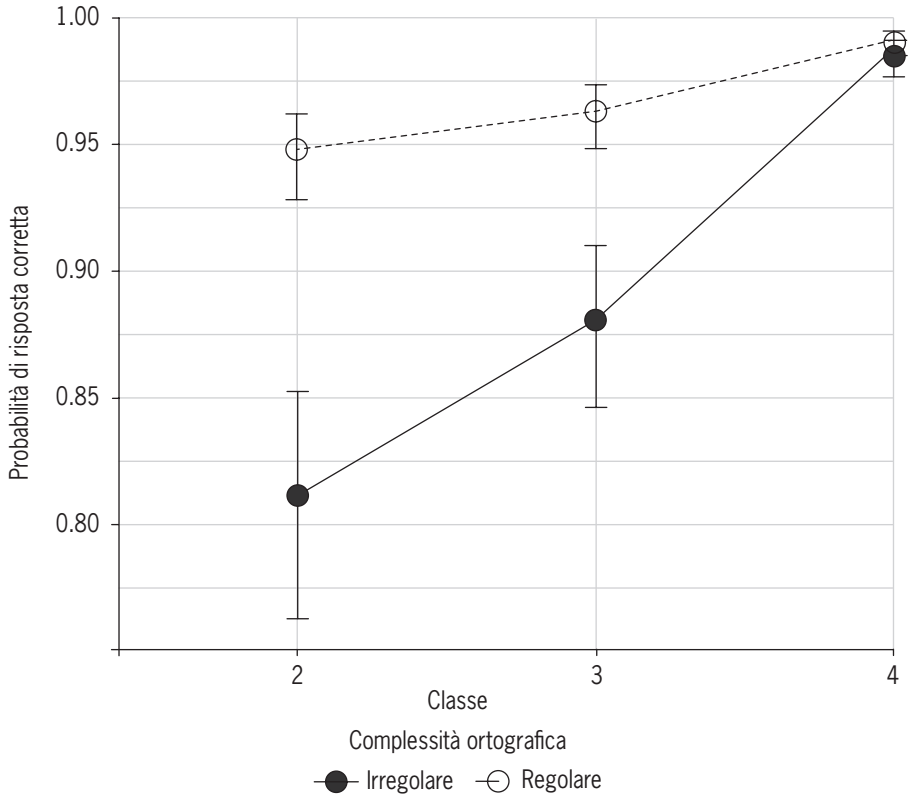
Dal primo modello misto con cui è stata testata l'influenza della complessità ortografica sulla probabilità di fornire una risposta corretta, è emerso un effetto principale di tale variabile ($\chi^2_{(1)} = 188.05$, $p < .001$) e della classe ($\chi^2_{(2)} = 92.94$, $p < .001$), così come un'interazione significativa tra questi due fattori ($\chi^2_{(2)} = 9.1$, $p = .01$). I confronti testati con le analisi ancillari, corretti per confronti multipli con la formula di Bonferroni, hanno messo in luce una differente probabilità di trascrivere correttamente la parola in base alla complessità ortografica nelle tre classi. In particolare, mentre la seconda classe e la terza mostrano di risentire della regolarità o irregolarità della parola (seconda: $z = –10.91$, $SE = .55$, odd-ratio = 4.21, $p_{Bonferroni} < .001$; terza: $z = –8.74$, $SE = .5$, odd-ratio = 3.50, $p_{Bonferroni} < .001$), la quarta classe non risulta sensibile a questa variabile ($z = –1.78$, $SE = .46$, odd-ratio = 1.65, $p_{Bonferroni} = .07$; si

Tabella 5
Esplorazione dei residui standardizzati accorpati per macro-aree e per classe

Tipo di errore	*Classe seconda*		*Classe terza*		*Classe quarta*	
	Freq. (Res. St.)	Freq. %	Freq. (Res. St.)	Freq. %	Freq. (Res. St.)	Freq. %
Fonologico	96 (–0.46)	21.23	70 (–0.17)	21.53	16 (1.26)	28.57
Ortografico	83 (–1.04)	18.36	64 (0.002)	19.69	17 (2.07)	30.35
Omissione	156 (–0.19)	34.51	124 (1.61)	38.15	10 (–2.75)	17.85
Doppie	82 (3.95)	18.14	27 (–3.67)	8.3	6 (–0.69)	10.71
Parole inopportune	35 (–2.21)	7.74	40 (1.91)	12.3	7 (0.69)	12.5
Totale	452	100	325	100	56	100

Nota. Residui standardizzati riportati in parentesi; $|z| > 1.96$ = cella che contribuisce significativamente al valore del χ^2.

Figura 2
Probabilità media di scrivere correttamente la parola in relazione alla classe e alla complessità ortografica. Le barre d'errore sono calcolate sulla base degli intervalli di confidenza delle medie predette

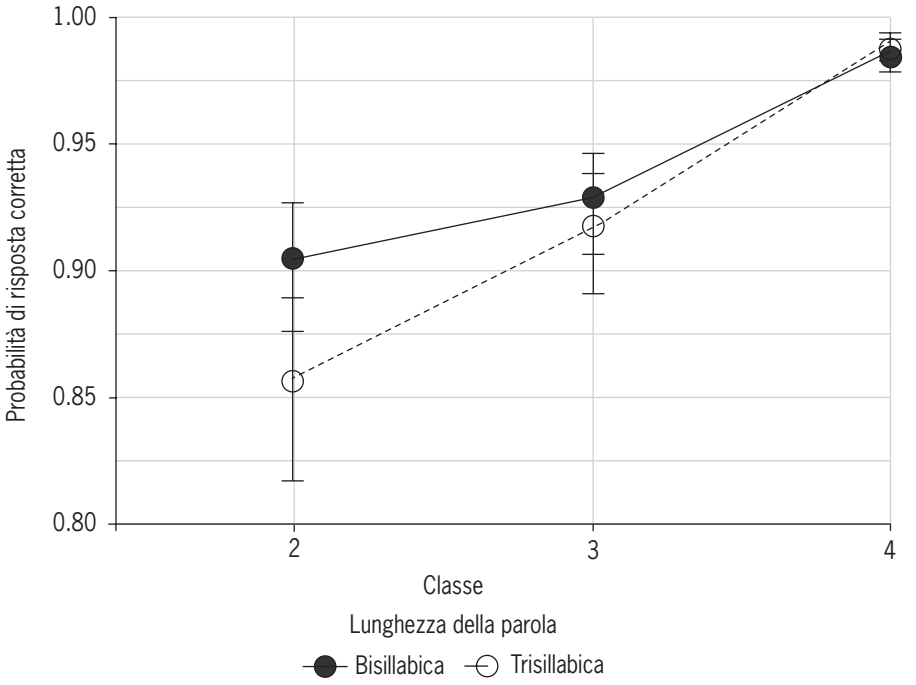


veda la fig. 2). Dato il suo alto grado di accuratezza, i risultati relativi alla quarta classe devono tuttavia essere interpretati con cautela, in quanto la ridotta variabilità associata a possibili effetti di ceiling può limitare la sensibilità dell'analisi nel rilevare differenze tra condizioni. Tuttavia, osservando l'andamento complessivo della prestazione sotto il profilo evolutivo, si evidenzia un progressivo attenuarsi dell'effetto della complessità ortografica con l'aumentare del livello scolastico.

Lo stesso modello, testato sulla frequenza d'uso della parola, ha messo in luce un effetto principale di questa variabile ($\chi^2_{(1)} = 61.94$, $p < .001$), e della classe ($\chi^2_{(2)} = 98.23$, $p < .001$), ma nessuna interazione ($\chi^2_{(2)} = .81$, $p = .665$). I confronti tra classi hanno messo in luce una differenza tra tutte le classi nella probabilità di fornire una risposta accurata (seconda-terza: $z = –2.5$, $SE = .31$, odd-ratio = 1.63, $p_{Bonferroni} = .03$; terza-quarta: $z = –7.59$, $SE = 1.65$, odd-ratio = 6.64, $p_{Bonferroni} < .001$; quarta-seconda: $z = 9.61$, $SE = 2.68$, odd-ratio = 10.81, $p_{Bonferroni} < .001$), e un andamento evolutivo lineare (accuratezza media in seconda = 16.43, $DS = 3.88$; accuratezza media in terza = 17.5, $DS = 2.98$; accuratezza media in quarta = 19.45, $DS = .93$). All'aumentare della frequenza d'uso della parola, aumenta in tutte le classi la probabilità di fornire una risposta corretta ($z = 5.21$, estimate = .34, $SE = .06$, $p < .001$).

Il modello utilizzato per testare l'influenza della lunghezza delle parole, in termini di numero di sillabe, sulla tendenza a scrivere correttamente la parola replica, invece, il primo pattern di dati. Si evidenzia, pertanto, un effetto principale del numero di sillabe ($\chi^2_{(1)} = 10.42$, $p = .01$) e della classe ($\chi^2_{(2)} = 94.98$, $p < .001$), così come un'interazione significativa tra i due ($\chi^2_{(2)} = 6.99$, $p = .03$). Dai confronti condotti con le analisi ancillari su questo modello è emerso che una differenza nella probabilità di scrivere correttamente parole bisillabiche o trisillabiche emerge solo nella classe seconda primaria ($z = 3.86$, $SE = .07$, odd-ratio = .63, $p_{Bonferroni} < .001$), ma non si osserva in terza ($z = 1.23$, $SE = .11$, odd-ratio = .85, $p_{Bonferroni} = .22$), né in quarta ($z = –.99$, $SE = .38$, odd-ratio = .99, $p_{Bonferroni} = .31$, si veda la Figura 3). Come per la precedente analisi, anche in questo caso è bene ricordare che la ridotta variabilità associata a possibili effetti di ceiling può limitare la sensibilità dell'analisi in quarta primaria. Ciò nonostante, la tendenza evolutiva che si stabilisce già dalla terza, suggerisce una progressiva riduzione della sensibilità alla lunghezza delle sillabe con la crescita.

Figura 3
Probabilità media di scrivere correttamente la parola in relazione alla classe e alla lunghezza della parola, in termini di numero di sillabe. Le barre d'errore sono calcolate sulla base degli intervalli di confidenza delle medie predette



4.3. Validità

Per valutare la validità convergente del nuovo compito, in un sottogruppo di 100 studenti di seconda, terza e quarta primaria sono state calcolate le correlazioni di Spearman tra le prestazioni al dettato di parole (DDE-2; Sartori et al., 2007) e al *Dettato delle 20 parole*. L'analisi ha evidenziato una buona correlazione significativa [$r_s = -.73$, $p < .001$], indicando che all'aumentare della correttezza al *Dettato delle 20 parole* si associa una riduzione degli errori alla Prova 6 della DDE-2. Le correlazioni risultano statisticamente significative nei sottogruppi di seconda [$N = 47$; $r_s = -.69$, $p < .001$] e terza primaria [$N = 19$; $r_s = -.75$, $p < .001$]. Al contrario, nel sottogruppo degli studenti di quarta primaria la correlazione non è risultata significativa [$N = 34$; $r_s = -.15$, $p = .40$].

È stata valutata anche la validità di costrutto su tutto il campione ($N = 384$). Le correlazioni tra *Dettato delle 20 parole* e altre misure co-

Tabella 6
Media, Deviazione Standard, Intervallo e Percentili relativi al Dettato delle 20 parole *e cut-off percentili per il rischio di difficoltà di scrittura*

	Partecipanti (*N* = 384)								
	M	*DS*	Intervallo	Mediana	Asimmetria (SE)	Curtosi (SE)	5°	10°	**15°**
2 primaria (*N* = 130)	16.4	3.88	4-20	18	–1.39 (.21)	1.27 (.42)	7	11	**12.00**
3 primaria (*N* = 133)	17.5	2.98	8-20	19	–1.44 (.21)	1.38 (.42)	11	13	**14.00**
4 primaria (*N* = 121)	19.5	0.93	14-20	20	–2.98 (.22)	12.83 (.44)	18	19	**19.00**

Nota. Cut-off percentili in grassetto. Data la natura non-normale della distribuzione campionaria dei dati, si raccomanda di utilizzare i percentili come cut-off di riferimento e si sconsiglia, invece, di calcolare punteggi z sulla base delle medie e deviazioni standard di gruppo.

gnitive hanno evidenziato un effetto più debole, ma significativo, con l'intelligenza non verbale [r_s = .36, p < .001] e con la correttezza al WCT (Scorza et al., 2019) [r_s = .53, p < .001].

4.4. Dati normativi

Poiché non sono emerse differenze significative in base al sesso (Mann-Whitney U = 18303, p = .957), la tabella 6 presenta i dati descrittivi aggregati, insieme ai *cut-off* percentili relativi alle prestazioni a rischio al nuovo dettato, suddivisi per classe. I dati evidenziano una tendenza a un progressivo miglioramento dell'accuratezza ortografica: il 50% degli studenti ha ottenuto un punteggio ≥ 18 in seconda primaria, ≥ 19 in terza e pari a 20 in quarta. Per l'individuazione del rischio, si è adottato il 15° percentile: punteggi minori o uguali al *cut-off* possono rappresentare un potenziale rischio per difficoltà ortografiche.

4.5. Analisi comparativa tra studenti con DSA e pari a sviluppo tipico

L'analisi statistica mostra differenze significative tra i bambini con DSA, che riportano punteggi significativamente inferiori nel «*Dettato delle 20 parole*» (*M* = 15.5, *DS* = 4.50, min = 6, max = 20, mediana = 16.5), e i pari a sviluppo tipico appaiati per scolarità, genere e età (*M* = 19, *DS* = 1.39, min = 14, max = 20, mediana = 19) (Mann-Whitney *U* = 72.0, p = .011). Per approfondire la validità clinica dello strumento, sono state confrontate le prestazioni alla prova (*adeguate* o *a rischio*) con l'effettiva

Tabella 7
Tabella di contingenza DSA e ST: prestazione a rischio o adeguata al Dettato delle 20 parole

Gruppo	Adeguata	Rischio	Totale
DSA	3	7	10
ST	23	7	30
Totale	26	14	40

Nota. Le prestazioni al *Dettato delle 20 parole* sono state classificate in: *adeguata* (sopra il cut-off) e *a rischio* (punteggio: ≤ 14 in terza primaria; ≤ a 19 in quarta primaria).

presenza di una diagnosi di DSA. I risultati (Tabella 7) evidenziano una differenza significativa tra i gruppi ($\chi^2_{(1)} = 7.18$, $p = .007$). Lo strumento ha mostrato buona sensibilità (.70) e specificità (.77), identificando correttamente 7 su 10 bambini con DSA (veri positivi) e 23 su 30 a sviluppo tipico (veri negativi). Inoltre, si rileva che il 50% dei bambini classificati come «a rischio» ha effettivamente un DSA. Il valore predittivo negativo, pari a .88, indica che l'88% dei bambini classificati come «non a rischio» dal dettato non presenta effettivamente difficoltà ortografiche, confermando la capacità dello strumento di escludere correttamente i bambini con buone abilità. Infine, l'accuratezza complessiva dello strumento è risultata pari a .75, indicando che 30 bambini su 40 sono stati correttamente classificati come «a rischio» o «non a rischio».

5. Discussione

Alla luce degli strumenti attualmente disponibili per la scuola primaria in Italia, che includono osservazioni strutturate e prove focalizzate sull'ortografia o sui prerequisiti, ciascuno caratterizzato da specifici punti di forza e limiti, il presente studio intende integrare e completare le proposte esistenti con una prova progettata per rispondere ai requisiti principali di uno strumento di rilevazione del rischio: buone caratteristiche psicometriche, semplicità, oggettività e rapidità di somministrazione. Il *Dettato delle 20 parole* permette, in circa tre minuti, la valutazione collettiva delle competenze ortografiche della classe. La traccia audio standardizza i tempi e riduce la soggettività, cruciale per una prova breve. La semplicità e l'accesso online dei materiali ne facilitano l'uso sostenibile.

I risultati confermano la validità del *Dettato delle 20 parole* nella rilevazione delle difficoltà ortografiche. La prova correla bene ($r_s = –.73$) con una misura ampiamente validata (DDE-2; Sartori et al., 2007) in un sottocampione di 100 bambini a ST, e emerge una correlazione più debole

con l'intelligenza non verbale, r_s = .36, indicando che lo strumento cattura gli aspetti riguardanti specificatamente la scrittura. Un'ulteriore correlazione significativa, sebbene anch'essa moderata, è emersa con una prova di riconoscimento di parole (WCT; Scorza et al., 2019; r_s = .53), supportando la letteratura che considera lettura e scrittura come abilità distinte, ma interconnesse (Coltheart et al., 2001; Frith, 1985). Tale risultato, a livello clinico, è supportato dalla frequente co-occorrenza di disturbi nell'area della letto-scrittura.

L'analisi descrittiva dei dati normativi (*N* = 384), con relativi *cut-off*, evidenzia una tendenza a un progressivo miglioramento dell'accuratezza ortografica dalla seconda alla quarta classe. Come atteso e in linea con precedenti studi (Angelelli et al., 2018; Antoniotti et al., 2008), in tutte le classi gli studenti hanno mostrato un effetto della frequenza lessicale, commettendo un numero inferiore di errori nelle parole ad alta frequenza rispetto a quelle a bassa frequenza. Inoltre, la classe seconda primaria risulta l'unica in cui si osserva un effetto significativo della lunghezza della parola: questi studenti presentano una probabilità più elevata, rispetto a quelli di terza e quarta, di commettere errori su parole trisillabiche. Tale risultato è coerente con la letteratura che evidenzia il ruolo della lunghezza della parola nei processi di scrittura (Arina e Stella, 2010; Zoccolotti et al., 2005; Zoccolotti et al., 2009).

In seconda primaria, inoltre, risultano ancora instabili le rappresentazioni ortografiche di parole contenenti digrammi, trigrammi e trascrizioni «contesto-dipendenti», mentre le parole caratterizzate da una corrispondenza fonema-grafema regolare risultano maggiormente automatizzate. In quarta primaria, la quasi totalità degli alunni scrive per lo più correttamente l'intero corpus di parole (90% di correttezza), suggerendo che la prova abbia pressoché raggiunto un effetto «a soffitto». Questo è supportato anche dall'assenza di correlazione con la Prova 6 in questa classe, attribuibile anche alla ridotta variabilità individuale [il campione ST di quarta non commette errori né nel *Dettato delle 20 parole* (50° centile = 0) né alla Prova 6 della DDE-2 (50° centile = 1)]. L'effetto della complessità ortografica, non è di conseguenza rilevante per questa classe, almeno per quanto riguarda le parole incluse nel nostro dettato: data la limitata variabilità dei dati in questa fascia d'età, infatti, ciò che possiamo concludere guardando al nostro modello è che l'impatto della complessità ortografica influisce sempre meno, all'aumentare dell'età, sulla probabilità di trascrivere correttamente le parole incluse nel nostro test (si veda a sostegno anche Notarnicola et al., 2012). Questa osservazione, tuttavia, non ci consente di escludere che le parole incluse nel nostro dettato non siano troppo semplici per studenti dalla quarta in poi. Interpretando con la stessa cautela i risultati emersi per l'effetto del numero di sillabe,

sebbene il livello di accuratezza in quarta limiti l'interpretabilità dell'effetto di questa variabile sulle prestazioni, è interessante notare che già dalla terza, la diversa influenza esercitata dalla lunghezza delle parole scompare. Ciò significa che, pur mantenendo una variabilità alta nella tendenza a trascrivere correttamente o scorrettamente le parole, già dai 7-8 anni, la lunghezza delle parole non riveste un ruolo determinante in questo senso.

Un ulteriore approfondimento qualitativo degli errori commessi indica che, in quarta primaria, pur a fronte di un numero complessivamente ridotto di errori, questi siano prevalentemente di natura fonologica e/o ortografica, anziché riconducibili a omissioni di parole o a parole inopportune. L'analisi degli errori, infatti, non si è limitata a scambi di lettere, inversioni e altre tipologie di errori ortografici (tab. 3), ma ha considerato anche le omissioni di parola, particolarmente rilevanti in una prova «temporizzata» e incalzante come il *Dettato delle 20 parole*. Il 24% del campione ha omesso almeno una parola, soprattutto in seconda e terza primaria, mentre in quarta le omissioni di parola si riducono notevolmente (5 casi su 121). Includendo nelle omissioni anche le parole incomplete, consideriamo in modo sistematico tutte le possibili fonti di errore legate alla «temporizzazione» (8 sec. in seconda primaria, 5 sec. in terza e quarta primaria). La percentuale di errori riconducibili alla macro-area «omissioni» sale al 34%. In 2ª e 3ª primaria, la prova sembra sollecitare maggiormente la componente di rapidità nella scrittura, poiché si osserva una prevalenza di errori di omissione. In quarta primaria, invece, la riduzione di tali errori suggerisce un processo di scrittura più efficiente e automatizzato, capace di attenuare gli effetti della somministrazione temporizzata (bassa incidenza di omissioni e di parole inopportune) e di indicare, indirettamente, il livello di automatizzazione raggiunto, che nei primi anni di scolarizzazione dipende anche dall'uso e dall'esperienza maturati dagli alunni con i diversi allografi di scrittura. Nella presente prova, i bambini sono lasciati liberi di scegliere l'allografo di scrittura che preferiscono, verosimilmente riducendo l'impatto di tale variabile: il 90% del campione ha mantenuto lo stesso allografo per tutta la durata della prova, mostrando una buona stabilità del tratto grafico. La tendenza a mescolare diversi allografi diminuisce con l'aumentare della scolarità. In quarta primaria, anno in cui l'esposizione ai tre allografi risulta generalmente consolidata, si osserva che solo il 20% degli alunni sceglie spontaneamente il corsivo. Questi risultati forniscono spunti per studi futuri sull'integrazione tra componenti ortografiche, attentive-esecutive e grafo-motorie, contribuendo ad ampliare il dibattito ancora aperto sulla relazione tra grafismo e ortografia (per un approfondimento si veda Arfè et al., 2020; Di Brina et al., 2018; De Vita & Re, 2023). La possibilità di scegliere liberamente l'allo-

grafo potrebbe avere importanti implicazioni didattiche: ridurre il carico esecutivo, aumentare la fluidità motoria e, di conseguenza, migliorare il controllo ortografico.

Infine, è stata esaminata la capacità della nuova prova di discriminare tra bambini con DSA e coetanei a ST (appaiati per classe, genere e età), confrontando le loro prestazioni: i punteggi al *Dettato delle 20 parole* risultano significativamente inferiori nel gruppo clinico. Il 70% dei bambini con DSA è stato classificato «a rischio» dalla prova, contro il 23% del gruppo ST, indicando una buona sensibilità; l'accuratezza complessiva e l'elevato valore predittivo negativo mostrano buone capacità di identificare correttamente chi non presenta difficoltà, un aspetto particolarmente rilevante nell'ottica di un'attività di prevenzione. Tra i bambini classificati «a rischio», la maggior parte frequenta la classe quarta, con punteggi in prossimità del *cut-off* di rischio. Quattro dei sette bambini di questo gruppo stanno svolgendo, o hanno svolto in passato, attività di supporto extrascolastiche, come interventi logopedici o aiuto compiti.

Il presente studio presenta alcune limitazioni. In primo luogo, la numerosità ridotta del campione clinico non consente un'analisi differenziata dei sottotipi di DSA, aspetto che potrebbe aver influito sulla variabilità interna al gruppo. Questa eterogeneità si potrebbe riflettere anche nel valore predittivo positivo dello strumento. Il 50% dei bambini con DSA non classificati a rischio al *Dettato delle 20 parole* potrebbero presentare difficoltà di apprendimento non specificamente legate alla scrittura. Pertanto, studi futuri dovranno approfondire i profili funzionali specifici, valutando le potenzialità discriminative dello strumento in un campione clinico composto da bambini con disortografia. Alla luce di questo primo studio preliminare, i risultati relativi al gruppo clinico devono essere interpretati con cautela e necessitano di ulteriori conferme empiriche. Ulteriori sviluppi dello studio riguardano la possibilità di validare la prova di dettato in *Minority Language Children* (vedi Carioti et al., 2024), per esplorare la capacità di questo strumento di cogliere le sfumature delle difficoltà di apprendimento in contesti linguistici eterogenei. Inoltre, la validazione è stata condotta solo in seconda, terza e quarta primaria: sarà pertanto utile estendere la sperimentazione anche a fine prima primaria, con una possibile modulazione del ritmo di somministrazione. Sebbene il *Dettato delle 20 parole* sembri mantenere una sensibilità specifica alle macro-aree di errore riconducibili principalmente alla componente ortografica anche in quarta, i dati suggeriscono che, per questa classe e per le eventuali successive, sia opportuno incrementare la complessità ortografica della prova. Potrebbe essere utile, ad esempio, introdurre parole omofone non omografe all'interno di un dettato di frasi, così da esplorare anche il livello lessicale della scrittura più rilevante in questa fase di sviluppo nella lingua italiana. È opportuno ricordare che la prova

di quarta presenta una differenza strutturale importante rispetto a quella delle altre classi, poiché qui l'ordine di presentazione delle parole è stato modificato. Sebbene non riteniamo che il medesimo ordine di presentazione avrebbe contribuito a rendere più sensibile la prova in questa classe, tale differenza introduce un fattore interveniente di cui va tenuto conto nel raffrontare le prestazioni di questi studenti, con quelle dei compagni più piccoli. Tenendo conto di tutti questi aspetti, la prova di quarta richiede una revisione strutturale che sarà oggetto di ulteriori studi.

6. Ambiti di applicazione

Secondo la normativa e le Linee Guida (legge n. 170/2010; legge n. 142/2014; LG ISS 2022), il potenziamento didattico mirato, progettato e documentato in ambito scolastico è fondamentale per sostenere le difficoltà di apprendimento. In quest'ottica, il *Dettato delle 20 parole* può essere utilizzato non solo per rilevare il rischio di difficoltà ortografiche, ma anche per pianificare e monitorare i percorsi di potenziamento. La classificazione qualitativa degli errori (tab. 3) consente un'analisi sistematica, fornendo indicazioni operative per le attività personalizzate.

Lo strumento consente agli operatori, tra cui insegnanti, di: individuare e comprendere specifici errori; distinguere tra difficoltà su sillabe semplici o complesse; calibrare gli esercizi sulla base della lunghezza delle parole. Questo approccio consente di progettare un percorso didattico graduato, inclusivo e personalizzato, adattato al singolo alunno o all'intera classe, e volto a sostenere l'apprendimento della scrittura ortografica, considerando la progressione descritta da Frith (1985) e le variabili che influenzano il processo di scrittura. Tra queste, la struttura fonotattica delle parole, la frequenza d'uso, la lunghezza, il tipo di compito proposto (parole isolate, frasi o brani) e l'allografo. Ad esempio, in una classe, errori di omissione/aggiunta di lettere possono manifestarsi su parole differenti in alunni diversi, in relazione a lunghezza, frequenza e complessità fonotattica. Cruciverba, con ogni lettera in una casella, aiutano a visualizzare omissioni o aggiunte, favorendo una riflessione implicita sull'adeguatezza ortografica. Regolando lunghezza, frequenza e complessità delle parole proposte, l'insegnante può costruire esercizi simili per la classe ma calibrati sul livello di ogni singolo alunno, promuovendo apprendimento attivo e consapevolezza ortografica. Anche l'impiego della tecnologia nella didattica, come software di videoscrittura che evidenziano automaticamente l'errore o attivano un'animazione, cioè forniscono un feedback immediato, può risultare utile. Secondo Dehaene (2019), il riscontro tempestivo dell'errore rappresenta un elemento chiave nei pro-

cessi di apprendimento, poiché consente al bambino di modificare la risposta in tempo reale. Il feedback ricevuto non solo permette al bambino di autocorreggersi e di arricchirsi attraverso la spiegazione dell'errore da parte dell'insegnante, ma risulta utile anche in caso di risposta corretta, poiché fornisce conferma e rinforza la certezza della conoscenza acquisita. Ciò che risulta determinante per imparare «(…) è la sorpresa, vale a dire lo scarto tra la predizione e le realtà. (…) Ogni volta che il bambino è colto da sorpresa, impara» (Dehaene, 2019; p. 244).

7. Conclusioni

Il presente lavoro si colloca nel filone di ricerca volto a sviluppare strumenti sensibili e specifici per la lingua italiana, capaci di intercettare traiettorie di sviluppo atipiche e di orientare interventi educativi basati su evidenze scientifiche. Nonostante alcuni limiti metodologici della ricerca, i risultati confermano la validità del *Dettato delle 20 parole* come strumento efficace, sostenibile e di facile utilizzo per l'identificazione delle difficoltà ortografiche a scuola. La combinazione di somministrazione collettiva, traccia audio standardizzata, tempi di somministrazione ridotti, analisi qualitativa degli errori e confronto con dati normativi per classe rende questa prova particolarmente utile nel panorama italiano. Le sue ricadute pratiche sono particolarmente rilevanti sia per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento sia per la progettazione di percorsi didattici inclusivi e mirati, in linea con le recenti indicazioni scientifiche nel campo della psicologia dello sviluppo e della pedagogia.

Contributi degli autori

MB e GS hanno contribuito alla concezione e progettazione dello studio. SS, EC, GZ e EM hanno raccolto i dati. DC e SS hanno eseguito le analisi statistiche. SS ha scritto la prima stesura del manoscritto, mentre DC, MDL, e SM hanno effettuato una prima revisione. DC, MB, GS ed ES hanno curato la revisione finale. Tutti gli autori hanno commentato le versioni precedenti del manoscritto e approvato la versione finale.

Ringraziamenti

Si ringraziano tutti gli alunni e le alunne delle scuole elementari della Repubblica di San Marino, i loro insegnanti, il Dipartimento Istruzione, la dirigente scolastica e le famiglie per la partecipazione allo studio.

Dichiarazione di assenza di conflitti di interesse

Gli autori dichiarano di non avere conflitti di interesse riguardo alla ricerca, alla stesura e/o alla pubblicazione del presente articolo.

Finanziamenti

Il progetto è stato supportato dal progetto di Ateneo Unirsm PRIU 2022/2023 I*mparare a leggere e a scrivere durante l'epidemia COVID-19: nuove prospettive per il monitoraggio delle abilità scolastiche* [Prot. 0005218, 15/12/2022].

8. Riferimenti bibliografici

Angelelli, P., Marinelli, C. V., Putzolu, A., Notarnicola, A., Iaia, M., & Burani, C. (2018). Learning to spell in a language with transparent orthography: Distributional properties of orthography and whole-word lexical processing. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 71*(3), 704-716. https://doi.org/10.1080/17470218.2016.1275715

Angelelli, P., Marinelli, C.V., Iaia, M., Notarnicola, A., Costabile, D., Judica, A., Zoccolotti, P., & Luzzatti, C. (2016). *DDO-2. Diagnosi dei disturbi ortografici in età evolutiva*. Erickson.

Antoniotti, M., Pulga, S., & Turello, C. (2008). *Sviluppare le abilità di letto-scrittura 2: attività per il recupero delle difficoltà fonetiche e ortografiche*. Erickson.

Arfè, B., Corato, F., Pizzocaro, E., & Merella, A. (2020). The effects of script and orthographic complexity on the handwriting and spelling performance of children with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 53*(2), 96-108.

Arina, S., & Stella, G. (2010). Memoria di lavoro e Apprendimento della lettura. Ruolo dell'ortografia nelle lingue a diversa consistenza. *Dislessia, 7*, 255-268. https://hdl.handle.net/11380/709095

Barca, L., Burani, C., Di Filippo, G., & Zoccolotti, P. (2006). Italian developmental dyslexic and proficient readers: Where are the differences?. *Brain and Language, 98*(3), 347-351. https://doi.org/10.1016/j.bandl.2006.05.001

Battistutta, L., Commissaire, E., & Steffgen, G. (2018). Impact of the time of diagnosis on the perceived competence of adolescents with dyslexia. *Learning Disability Quarterly, 41*(3), 170-178. https://doi.org/10.1177/0731948718762124

Belacchi, C., Scalisi, T. G., Cannoni, E., & Cornoldi, C. (2008). *CPM Coloured progressive matrices. Standardizzazione italiana*. Giunti O.S.

Bonifacci, P., Bellocchi, S., Manfredini, B., & Lami, L. (2014). *Prove Zero. Individuazione precoce delle difficoltà di lettura e scrittura [Early identification of reading and writing disorders]*. Giunti Scuola.

Cappa, C., Albanesi, E., Gagliano, A., Guglielmino, P., Molinas, L., Muzio, C., & Rossi, V. (2013). *RSR-DSA. Questionario di osservazione sistematica per la rilevazione di difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Giunti O.S.

Carioti, D., Masia, M. F., Travellini, S., & Berlingeri, M. (2021). Orthographic depth and developmental dyslexia: A meta-analytic study. *Annals of Dyslexia, 71*(3), 399-438. https://doi.org/10.1007/s11881-021-00226-0

Carioti, D., Stefanelli, S., Giorgi, A., Masia, M. F., Del Pivo, G., Del Monte, M., Travellini, S., Marcelli, A., Guasti, M. T., Vernice, M., & Berlingeri, M. (2024). The Daily Linguistic Practice Interview: A new instrument to assess language use and experience in minority language children and their effect on reading skills. *Ampersand, 12*, 100166. https://doi.org/10.1016/j.amper.2024.100166

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review, 108*(1), 204. https://doi.org/l0.1037//0033-295X.108.1.204

Cornoldi, C., Miato, L., Molin, A., & Poli, S. (2009). *PRCR-2/2009. Prove di Prerequisito per la diagnosi delle difficoltà di lettura e scrittura*. Giunti O.S.

Cornoldi, C., Re, A. M., & Ferrara, R. (2022). BVSCO-3: *Batteria per la valutazione clinica della scrittura e della competenza ortografica-3*. Giunti Psychometrics.

Cornoldi, C., Re, A. M., & Tressoldi, P. E. (2013). *BVSCO-2. Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica-2*. Giunti Edu.

Davidson, M. (2014). Known-Groups Validity. In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_1581

De Vita, F., & Re, A. M. (2023). Abilità di copia di un testo in bambini con difficoltà ortografiche. *Psicologia clinica dello sviluppo, 27*(3), 437-450.

De Vita, F., Cossovel, C., & Re, A. M. (2025). The use of different procedures for the diagnosis of a spelling disorder: The case of the half-version of the BVSCO 3 word and non-word dictation tasks. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 2, pp. 281-292. https://doi.org/10.1449/116042

Dehaene, S. (2019). *Imparare: Il talento del cervello, la sfida delle macchine*. Raffaello Cortina.

Dentella, L., Preda, V., Zanchi, P., & Marzocchi, G. M. (2024). Il dettato di 13 frasi. Uno strumento per valutare le competenze ortografiche dai 6 ai 13 anni. *DIS, 5*(2), 129-158. https://doi.org/10.14605/DIS522402

Di Brina, C., Averna, R., Rampoldi, P., Rossetti, S., & Penge, R. (2018). Reading and writing skills in children with specific learning disabilities with and without developmental coordination disorder. *Motor Control, 22*(4), 391-405.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301-330). Lawrence Erlbaum.

Geary, D. C., Bailey, D. H., Littlefield, A., Wood, P., Hoard, M. K., & Nugent, L. (2009). First-grade predictors of mathematical learning disability: A latent class trajectory analysis. *Cognitive development, 24*(4), 411-429. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2009.10.001

Hollingshead, A. B. (1975). *Four factor index of social status*. Manoscritto non pubblicato, Yale University, Department of Sociology, New Haven. https://sociology.yale.edu/sites/default/files/files/yjs_fall_2011.pdf#page=21

Istituto Superiore di Sanità (ISS) (2011). Consensus Conference sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento. https://www.aiditalia.org/storage/files/dislessiache-fare/Cc_Disturbi_Apprendimento.pdf

Istituto Superiore di Sanità (ISS) (2022). Linea Guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento Aggiornamento ed integrazioni. Sistema Nazionale Linee Guida dell'Istituto Superiore di Sanità. https://www.iss.it/docu-

ments/20126/8331678/LG-389-AIP_DSA.pdf/a288d319-fb01-bb17-9be1-d1cbd6a50e19?t=1677495513359

Jacobson, C. (1995). Word Recognition Index (WRI) as a Quick Screening Marker of Dyslexia. *The Irish Journal of Psychology, 16*(3), 260-266. https://doi.org/10.1080/03033910.1995.10558061

Katz, L., & Frost, R. (1992). *The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis*. In *Advances in psychology* (Vol. 94, pp. 67-84). Elsevier North Holland Press. http://dx.doi.org/10.1016/S0166-4115(08)62789-2

Legge n. 142, 9 settembre 2014. *Normativa in materia di disturbi evolutivi specifici in ambito scolastico e formativo* (2014, 8 ottobre) (Repubblica di San Marino). https://www.consigliograndeegenerale.sm/on-line/home/in-evidenza-in-homepage/scheda17138348.html

Legge n. 170, 8 ottobre 2010. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di* apprendimento scolastico. *Gazzetta Ufficiale, 244*.

Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology, 109*(7), 889-914. https://doi.org/10.1037/edu0000181

Marcolini, S., Donato, T., Stella, G., & Burani, C. (2006). Lunghezza e morfologia della parola: come interagiscono nella lettura dei bambini. *Giornale italiano di psicologia, 33*(3), 649-0. https://www.rivisteweb.it/doi/10.1421/22768

Marinelli, C. V., Judica, A., Cucciaioni, C., Verni, F., Deidda, C., Notarnicola, A., Iaia, M., & Angelelli, P. (2016), «Nonna Concetta»: una prova di dettato di brano per la valutazione delle abilità ortografiche nella scuola primaria. *Psicologia clinica dello sviluppo, 20*(3), 425-450. https://doi.org/10.1449/85045

Marotta, L., Trasciani, M., & Vicari, S. (2008). *Test CMF. Valutazione delle competenze metafonologiche. Con CD-ROM*. Erickson.

Muccinelli, M., Magri, S., Giovagnoli, S., Marotta, L., & Benassi, M. (2024). *Identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento. Checklist CIFRA: valutazione e potenziamento didattico per il biennio della scuola primaria*. Erickson.

Notarnicola, A., Angelelli, P., Judica, A., & Zoccolotti, P. (2012). Development of spelling skills in a shallow orthography: The case of Italian language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 25*(5), 1171-1194. https://doi.org/10.1007/s11145-011-9312-0

Rapcsak, S. Z., Henry, M. L., Teague, S. L., Carnahan, S. D., & Beeson, P. M. (2007). Do dual-route models accurately predict reading and spelling performance in individuals with acquired alexia and agraphia?. *Neuropsychologia, 45*(11), 2519-2524. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2007.03.019

Raven, J., J. H. Court, & Raven, J. C. (1998). *Raven Manual, Section 1 (General Overview) and Section 2 (Coloured Progressive Matrices)*. Oxford Psychologist Press.

Rinaldi, P., Barca, L., & Burani, C. (2004). Caratteristiche semantiche, grammaticali e di frequenza delle parole del» primo vocabolario del bambino». *Psicologia clinica dello sviluppo, 8*(1), 119-144. https://www.rivisteweb.it/doi/10.1449/13176

Sartori, G., Job, R., & Tressoldi, P. (2007). *DDE-2. Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva-2*. Giunti O.S.

Scarborough, H. S. (2005). Developmental relationships between language and reading: Reconciling a beautiful hypothesis with some ugly facts. In H. W. Catts, & A. G. Kamhi (Eds.), *The connections between language and reading disabilities* (pp. 3-24). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. https://psycnet.apa.org/record/2005-00826-001

Scorza, M., Benassi, E., Boni, C. D., & Stella, G. (2019). The Word Chain Test: A short collective screening for identification of children at risk for reading disabilities. *TPM: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology, 26*(1). https://doi.org/10.4473/TPM26.1.1

Seymour, P. H., Aro, M., Erskine, J. M., & Collaboration with COST Action A8 Network. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology, 94*(2), 143-174. https://doi.org/10.1348/000712603321661859

Snowling, M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: A contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs, 13*(1), 7-14. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x

Stefanelli, S., Colombini, E., Savelli, E., Gobbi, L., Berlingeri, M., & Stella, G. (2024). Prevenzione delle Difficoltà di Apprendimento nella comunità scolastica della Repubblica di San Marino Risultati di una Ricerca-Azione Post-Pandemia. In *DIS* (vol. 5, n. 3, pp. 287-310). https://dx.doi.org/10.14605/DIS532404

Stella, G., & Apolito, A. (2004). Lo screening precoce nella scuola elementare. Può una prova di 16 parole prevedere i disturbi specifici di apprendimento? *Dislessia, 7*(1), 111-120.

Tarter, G. & Tait, M. (2015). *Nuovi dettati. Esercitare e verificare le abilità ortografiche nella scuola primaria. Per la classe 1ª e 2ª. Prima pubblicazione*. Erickson.

Törö, K. & Balázs, J (2015). The importance of early diagnosis and intervention in children diagnosed with reading disorder. Case studies. *Neuropsychopharmacol Hung, 17*(2), 99-103. Hungarian. PMID: 26192903.

Tressoldi, P. E. (1996). L'evoluzione della lettura e della scrittura dalla 2ª elementare alla 3ª media. *Età evolutiva*, 43-55.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Zoccolotti, P., De Luca, M., Di Filippo, G., Judica, A., & Martelli, M. (2009). Reading development in an orthographically regular language: Effects of length, frequency, lexicality and global processing ability. *Reading and Writing, 22*(9), 1053-1079. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11145-008-9144-8

Zoccolotti, P., De Luca, M., Di Pace, E., Gasperini, F., Judica, A., & Spinelli, D. (2005). Word length effect in early reading and in developmental dyslexia. *Brain and language, 93*(3), 369-373. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.bandl.2004.10.010

[*Ricevuto il 5 ottobre 2025*]
[*Accettato l'8 aprile 2026*]

Validation of the *20-Word Dictation*: A new tool for identification of spelling difficulties in Italian primary students

Summary. This study contributes to the development of standardized tools for the early identification of learning difficulties in Italian orthography, supporting evidence-based prevention practices. We present the *20-Word Dictation*, a collective screening tool designed to detect the risk of spelling difficulties in primary school students (Grades 2-4). Normative data were collected from 384 typically developing children and compared to a clinical subsample of students with specific learning disorders, who showed significantly lower scores. In addition to demonstrating the ability to discriminate between children with SLD and typically developing peers, the task shows good convergent validity (DDE-2; Sartori et al., 2007) and adequate construct validity. A standardized audio track and simple materials allow teachers to administer the task easily during regular classroom activities.

Keywords: Spelling difficulties, early identification, dictation, learning disorders, Italian primary school.

Per corrispondenza: Silvia Stefanelli, Dipartimento di Scienze Umane, Università della Repubblica di San Marino, Viale Antonio Onofri 87, 47890 Città di San Marino, Repubblica di San Marino. E-mail: silvia.stefanelli@unirsm.sm
Desiré Carioti, Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Milano-Bicocca, Piazza dell'Ateneo Nuovo 1, 20126 Milano, Italia. E-mail: desire.carioti@unimib.it
Elisa Colombini, Dipartimento di Scienze Umane, Università della Repubblica di San Marino, Viale Antonio Onofri 87, 47890 Città di San Marino, Repubblica di San Marino. E-mail: e.colombini1@studio.unirsm.sm
Elena Mularoni, Dipartimento di Scienze Umane, Università della Repubblica di San Marino, Viale Antonio Onofri 87, 47890 Città di San Marino, Repubblica di San Marino. E-mail: elena.mularoni@unirsm.sm
Giorgia Zaghini, Dipartimento di Scienze Umane, Università della Repubblica di San Marino, Viale Antonio Onofri 87, 47890 Città di San Marino, Repubblica di San Marino. E-mail: giorgia.zaghini@unirsm.sm
Milena Del Monte, Dipartimento di Studi Umanistici (DISTUM), Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Via Bramante 17, 61029 Urbino PU, Italia; Centro di Neuropsicologia Clinica dell'Età Evolutiva, AST Pesaro-Urbino. E-mail: milena.delmonte@unirsm.sm
Simona Travellini (Dipartimento di Studi Umanistici (DISTUM), Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Via Bramante 17, 61029 Urbino PU, Italia; Centro di Neuropsicologia Clinica dell'Età Evolutiva, AST Pesaro-Urbino. E-mail: simona.travellini@uniurb.it
Enrico Savelli, Dipartimento di Scienze Umane, Università della Repubblica di San Marino, Viale Antonio Onofri 87, 47890 Città di San Marino, Repubblica di San Marino. E-mail: enrico.savelli@unirsm.sm
Manuela Berlingeri, Dipartimento di Studi Umanistici (DISTUM), Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Via Bramante 17, 61029 Urbino PU, Italia; Centro di Neuropsicologia Clinica dell'Età Evolutiva, AST Pesaro-Urbino; NeuroMi, Milan Center for Neuroscience. E-mail: manuela.berlingeri@uniurb.it
Giacomo Stella, Dipartimento di Scienze Umane, Università della Repubblica di San Marino, Viale Antonio Onofri 87, 47890 Città di San Marino, Repubblica di San Marino. E-mail: giacomo.stella@unirsm.sm