

Valutare la capacità di riassumere all'Università*

Assessing Summarizing Skills of University Students

Alessandra La Marca**, Valeria Di Martino***

Riassunto

La rielaborazione sintetica dei testi è riconosciuta come uno dei processi principali ai fini della comprensione della lettura, tuttavia nella letteratura scientifica italiana non sono diffusi strumenti atti a valutare l'esercizio di questa competenza, né a supportare il suo sviluppo e il suo miglioramento negli studenti universitari. Per poter ipotizzare un modello didattico in cui sia possibile, per ogni studente universitario, controllare la propria capacità di riassumere e più in generale lo sviluppo di abilità di comprensione e di sintesi è necessario utilizzare strumenti di autovalutazione che permettano l'individuazione precoce delle difficoltà linguistico-comunicative. L'articolo riporta i risultati di una ricerca sulla capacità di riassumere condotta con 416 studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo. L'analisi dei dati lascia intravedere le potenzialità dello strumento utilizzato, da affiancare ad altri strumenti già diffusi sulla comprensione della lettura. Lo studio che presentiamo è esplorativo ed ha lo scopo di fornire eventuali indicazioni operative per la progettazione di un successivo intervento formativo per lo sviluppo dell'abilità di riassumere.

Parole chiave: comprensione della lettura, difficoltà linguistico-comunicative, università, capacità di riassumere, autovalutazione

* Questo articolo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. In particolare La Marca ha scritto i paragrafi Introduzione, 2, 3 e 7; Di Martino i paragrafi 1, 4, 5 e 6.

** Università degli Studi di Palermo

*** Università di Catania.

Abstract

The short re-elaboration of a text is one of the main processes for reading comprehension. However, in the Italian scientific literature, tools are not widespread to measure the practice of this competence, nor to support its development and improvement in university students. In order to hypothesize a didactic model to help university students monitor their own capacity of reassuming and the development of comprehension and summarizing, it is fundamental to use self-assessment tools that allow the early identification of linguistic-communicative difficulties. This paper reports the results of a study on capacity of reassuming. The research is carried out with 416 students attending to Primary Education Degree Course at the University of Palermo. The data analysis reveals the potentiality of the tool used, which may support other existing tools for reading comprehension. It is an exploratory research and it aims to provide possible indications for a subsequent training intervention for the development of summarizing ability.

Keywords: reading comprehension, linguistic-communicative difficulties, university, summarizing ability, self-assessment

Introduzione

Conoscere la struttura implicita di un testo è di grande importanza sia per il processo di comprensione di un testo sia per lo sviluppo dell'abilità del riassumere. Quest'ultima per Kintsch e Van Dijk (1978) rappresenta il livello più profondo della comprensione. Gli studenti hanno bisogno di un'istruzione esplicita e di molta pratica prima di diventare abili a produrre buoni riassunti verbali o scritti. L'ambito d'azione del presente lavoro è stato quello della valutazione della preparazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia in quanto a competenze linguistico-comunicative nell'italiano accademico.

La ragione di questa scelta risiede nella convinzione di una prerogativa trasversale delle competenze di tipo comunicativo e di una relativa sovrapponibilità delle tipologie testuali che caratterizzano lo strumento di verifica predisposto. Anche la capacità di comprendere i connettivi nella lingua per fini di studio di tipo generale e gestirne l'uso, oppure la competenza semantico-lessicale, con abilità nella gestione dei registri linguistici, non sono da ritenersi prerogative di un'unica area o gruppo di aree.

L'esperienza maturata grazie all'utilizzo di una guida per la valutazione delle composizioni scritte (La Marca, Bono, & Gulbay, 2018), ad un'ampia riflessione sugli aspetti metacognitivi della lettura in università (Di Martino &

La Marca, 2019) e alla costruzione del Summarizing Test U (La Marca & Di Martino, 2019), disponibile nella versione pilota per l'Università, è alla base del progetto di sviluppo della creazione di un Kit di strumenti diagnostici in grado di far emergere le competenze linguistiche e comunicative degli studenti che si preparano a diventare maestri.

In questo contributo presentiamo un'indagine svolta utilizzando il Summarizing Test U con un campione di 416 studenti di varie annualità del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo.

1. La capacità di riassumere all'Università

Tra i vari processi cognitivi e linguistici che caratterizzano la piena comprensione di un testo, la capacità di riassumere è riconosciuta come uno dei più ricchi di significato ma anche dei più complessi. In effetti essa richiede di saper iterare un lavoro di decostruzione e ricostruzione del testo attraverso micro e macro proposizioni che in parte possono poggiare sul linguaggio ma che devono anche fare appello ad un continuo procedere di interazioni tra il testo in esame e gli schemi mentali e i copioni del soggetto. Questa specifica competenza costituisce elemento imprescindibile per la formazione dei futuri maestri.

Nella letteratura internazionale sono documentati studi sperimentali, condotti a vari livelli scolastici e universitari, relativi alla competenza nel sintetizzare testi, prevalentemente realizzati con strumenti di tipo qualitativo (Friend, 2001; Pečjak & Pirc, 2018).

Abbiamo pertanto esaminato alcuni strumenti costruiti per la scuola (Menichetti, 2018) per decidere se utilizzarli in ambito universitario. In particolare, nel presente lavoro, abbiamo verificato il potenziale potere diagnostico di un test di rilevazione dell'abilità di riassumere, considerando le prestazioni degli studenti universitari dei primi anni dei corsi di studi, una popolazione nota per i problemi di lettura critica e di studio efficace (Brown & Day, 1983).

In Italia non sono molto diffusi strumenti standardizzati per valutare la capacità degli studenti universitari di comprendere i testi letti.

La capacità di sintetizzare le informazioni è un'importante abilità di studio che coinvolge sia la comprensione sia l'attenzione (Brown & Day, 1983). Nonostante si tratti di un'abilità appresa a scuola, essa dovrebbe continuare ad essere sviluppata nel corso degli studi universitari.

Alla capacità di riassumere sono chiaramente integrati quattro diversi processi di comprensione: ricerca di informazioni esplicite, estrazione di conclusioni dirette, interpretazione e integrazione di idee e informazioni, analisi e valutazione di contenuti ed elementi testuali.

Al di là della diversità dei modelli elaborati, la ricerca scientifica concorda sul ravvisare nella comprensione del testo alcuni momenti caratteristici che si dispongono secondo un ordine crescente di complessità, partendo da operazioni di maggiore aderenza alla superficie del testo, per completarsi secondo meccanismi di graduale progressiva astrazione.

Possiamo affermare che la capacità di riassumere è una competenza chiave per tutto l'apprendimento. Tale strategia didattica può diventare uno strumento principe per la formazione dei talenti e la valorizzazione delle potenzialità e delle peculiarità personali latenti e manifeste attraverso la promozione nei processi formativi universitari, sia del pensiero convergente sia di quello divergente, originale e creativo.

I processi cognitivi che caratterizzano la comprensione passano attraverso ipotesi o inferenze cognitive che vengono via via avanzate e confrontate con le rappresentazioni situazionali presenti in memoria, alla ricerca di una composizione coerente e di un affinamento del senso. Questo processo si avvale del sostegno fornito dalla flessibilità propria del linguaggio; la mente ha infatti bisogno di fissare e trattenere il significato con piccole frasi sintetiche che hanno un'importante funzione ergonomica, perché evitano che la memoria di lavoro sia travolta da un sovraccarico informativo e fanno da sostegno nella progressiva riformulazione complessiva del senso che si viene costruendo e che è sottoposto a continue verifiche di coerenza formale e semantica.

Gli ostacoli alla comprensione possono derivare dai molteplici aspetti coinvolti nei diversi piani testuali. In particolare, sul piano linguistico-testuale di superficie possono essere determinati da aspetti lessicali (termini complessi, specifici, usi figurati ed espressioni idiomatiche); aspetti sintattici (nominalizzazioni, disposizioni sintattiche, forme verbali inusuali, lunghezza dei periodi, proposizioni complesse); modalità di coesione (i coesivi, quali: le sostituzioni nominali, le sostituzioni pronominali o le ellissi), connettivi (i nessi non segnalati, mal segnalati o distanziati, i legamenti logici di discorso) (Lumbelli, 1989). Sul piano della struttura testuale e della coerenza, gli ostacoli possono dipendere da sfasature tra titolo e paragrafo, dalla densità informativa, da fenomeni di intertestualità e plurivocità, dalla presenza di esemplificazioni complesse o dagli impliciti testuali.

La lettura e la comprensione presuppongono le capacità di interazione dinamica e di integrazione tra le informazioni dedotte via via dal testo e gli schemi e i copioni cognitivi presenti nella mente del lettore (processi bottom-up), ma implicano anche, viceversa, l'applicazione al contenuto del testo degli schemi mentali già posseduti e delle situazioni già conosciute per formulare ipotesi e andare alla ricerca di conferme (processi top-down).

Riuscire a selezionare le informazioni più importanti in un segmento di testo dipende dalla capacità di cogliere i nessi tra frasi adiacenti e soprattutto di inferirli dove esistano lacune o elementi di incoerenza, eventualmente includendo fatti ante/post/paralleli all'azione descritta.

Durante la ricerca di informazioni la mente cerca di dar luogo a rappresentazioni proposizionali dotate di senso sulla base dei legami che si possono costituire tra frasi adiacenti, processo che porta alla formulazione di microstrutture (Van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch & Van Dijk, 1978; Levorato, 1988; 2000). Avanzando con la lettura, questi segmenti sono via via riesaminati nello sforzo di selezionare le informazioni principali, immagazzinarle in memoria, raccorderle con quadri più complessi già presenti nella mente del lettore (schemi o copioni), al fine di generare macrostrutture che la mente riconosce come similari a sezioni di realtà o a situazioni già conosciute (Johnson-Laird, 1983; Garnham & Oakhill, 1996).

La valutazione della comprensione si presenta però come compito sostanzialmente difficile. Ciò è dovuto, innanzitutto, sia alla natura complessa e multidimensionale della comprensione stessa, che rende difficile isolare i vari aspetti che si intrecciano nel processo di significazione, sia al fatto che l'oggetto della valutazione, ossia il "prodotto" della comprensione, non è direttamente osservabile. Esso, infatti, esiste solo nella mente del lettore, come esito dell'integrazione tra informazioni testuali e conoscenze personali, pertanto, per verificarlo e misurarlo, è necessario che si trasformi in una forma fisicamente osservabile e rilevabile, attraverso una sua verbalizzazione, in forma orale o scritta: il riassunto.

2. Le strategie del riassumere

All'interno dell'attività di comprensione di un testo, è da sempre riconosciuta di grande importanza la capacità di riassumere, cioè di formulare linguisticamente un secondo testo, più breve, che non si limiti ad escludere alcune frasi, ma che ristruttururi il contenuto e che incorpori il senso complessivo del testo originario, attraverso il modello della trasformazione delle microstrutture in macrostrutture o secondo altri modelli (Brown & Day, 1983; Brown, Day & Jones, 1983; Winograd, 1984; Benvenuto, 1987; Anderson & Hidi, 1988; Lumbelli, 2009).

Il riassunto rientra nelle scritture di sintesi, ossia produzioni in cui si riduce un testo originario in una versione più breve, che ne deve però mantenere i contenuti essenziali e il significato globale. Per la realizzazione di un riassunto sono necessari processi complessi che coinvolgono abilità di tipo cognitivo, linguistico e pragmatico; vengono infatti messe in gioco "abilità fondamentali

quali la rielaborazione dei testi, la selezione e la manipolazione delle informazioni, il riordinamento e la riformulazione” (Rigo, 2005).

È il risultato di un processo che comprende lettura, comprensione, rielaborazione, sintesi e scrittura del significato globale del testo. Per la complessità delle operazioni richieste il suo utilizzo è difficile nei primi anni della scuola primaria, ma si tratta di un metodo efficace per valutare la ricostruzione della rappresentazione semantica complessiva.

Il riassunto ha un notevole valore formativo. Oltre che essere un valido strumento per l'apprendimento, ha anche valore creativo (Corno, 1987), poiché richiede processi decisionali e rielaborativi personali ed è “metalinguistico”, permette, infatti, di acquisire maggiore consapevolezza rispetto alla comunicazione linguistica stessa (Devescovi & Miceli, 1979).

La capacità di lavorare ricorsivamente sulle informazioni per rendere il testo più sintetico possibile richiede giudizio e impegno, conoscenza e strategie (Brown & Day, 1983).

Esistono modalità differenti di riassumere e i fattori che determinano le differenze in termini operativi sono:

- a) Scopo: si può elaborare un riassunto per motivi diversi (preparare un esame, raccogliere del materiale per una ricerca, analizzare un testo, ecc.). Lo scopo influenza la selezione delle informazioni, il tipo di sintesi (riassunto, schema, appunto), il livello di generalizzazione e astrazione della sintesi e la sua lunghezza.
- b) Destinatario: la necessità di riassumere per noi stessi o per altri, per scopi immediati o futuri, influenza la scelta delle informazioni.
- c) Testo di partenza: il genere e il tipo di testo, caratterizzati da specifiche modalità di sviluppo, l'argomento trattato e la lunghezza del testo di partenza influiscono sul modo di rielaborare la sintesi.
- d) Tempo e la lunghezza della sintesi: tempi e lunghezze predefinite o libere possono influire in modi diversi sulla processazione della sintesi.

La strategia principale utilizzata nel tentativo di riassumere un testo più lungo, consiste nella strategia che Brown & Day (1983) definiscono come “eliminazione della copia”. In generale, la strategia è la seguente: (a) leggere gli elementi del testo in sequenza; (b) decidere per ciascun elemento l'inclusione o la cancellazione; (c) se il verdetto consiste nell'inclusione allora copiarlo più o meno integralmente dal testo.

Due delle sei regole principali del riassumere comportano la cancellazione di materiale non necessario, o perché banale o perché ridondante. Due delle regole di riepilogo implicano la sostituzione di un termine o di un evento sovraordinati in luogo di un elenco di elementi o azioni. Allo stesso modo, si può sostituire un'azione sovraordinata al posto di una lista di sotto-componenti di

quell'azione. Le due restanti regole hanno a che fare con il fornire un riassunto di una principale unità costitutiva di testo.

Queste regole di base sembrano catturare l'essenza dei metodi di condensazione effettivamente utilizzati dagli studenti quando sono impegnati formalmente nel compito di riassumere.

3. Scopo della ricerca

In linea con quanto appena descritto abbiamo pertanto verificato se:

- la struttura di un questionario con risposte a scelta multipla, in cui lo studente deve selezionare tra le proposte formulate quelle che appaiono le migliori, permette di differenziare le capacità di riassumere degli studenti;
- se ogni quesito che presenta tre alternative di risposta, tutte con un certo grado di accettabilità, permette realmente agli studenti di scegliere quella che più delle altre risulta confacente a rappresentare in maniera sintetica il brano letto andando oltre il semplice riconoscimento letterale;
- se gli studenti riescono a mettere a fuoco solo gli aspetti realmente rilevanti;
- se è possibile riscontrare un miglioramento dell'abilità di riassumere nel corso della frequenza di un corso di studi universitario.

4. Il Summarizing Test U

Il Summarizing Test U copre un ambito nuovo nel panorama italiano rispetto ai test già presenti in letteratura; esso potrà essere somministrato in contemporanea ad altri test di comprensione del testo, progettati con obiettivi affini, per verificare eventuali correlazioni.

Il Summarizing Test U è uno strumento che ha come scopo la valutazione della capacità dello studente di riconoscere tra varie formulazioni quelle che offrono una migliore qualità di sintesi di un testo narrativo o di altra tipologia funzionale (Werlich, 1975).

Nella sua globalità la prova è costituita da tre testi espositivi di ambito pedagogico, di lunghezza variabile (dai 1700 caratteri ai 5300 spazi inclusi) e con differenti gradi di difficoltà rispetto alla terminologia usata.

Nella scelta dei testi sono stati seguiti i seguenti criteri:

- l'adeguatezza del contenuto rispetto alla finalità del test: i testi devono consentire la possibilità di cogliere gli aspetti rilevanti del processo di riassumere;

- la comprensibilità: i testi devono prevedere contenuti, linguaggio, registro e ogni altra componente sintonizzati per un target di studenti di corsi di laurea di area pedagogica.

L'artificio di presentare più brani, di contenuti e tipologie diverse, ha lo scopo di consentire un *range* di punteggio sufficientemente ampio e aumentare la discriminatività del test.

Sulla base di quanto affermato, i testi selezionati sono stati i seguenti:

- Testo 1: tratto da R. Trincherò, D. Robasto (2019). *Mixed Methods* nella ricerca educativa. Milano: Mondadori.
- Testo 2: tratto da G. Zanniello (2016). *La didattica tra storia e ricerca*. Roma: Armando Editore.
- Testo 3: tratto da La Marca, E. Gulbay (2018). *Didattica universitaria e soft skills*. Lecce: Pensa Multimedia.

Tutti i brani sono orientati ad intercettare un unico costrutto, sono sempre seguiti dalle stesse tipologie di risposta (informazioni, titoli, parole chiave), e sono stati ideati con un livello di difficoltà variegato. Nella forma attuale, inoltre, abbiamo deciso somministrare il test in formato elettronico.

La particolarità di aver previsto due punti alla risposta esatta e un punto per le opzioni parzialmente corrette, induce a considerare – oltre alla prova nel suo complesso – gli indici sia per il singolo distrattore sia per l'intero quesito.

Per ogni brano lo studente deve leggere il testo da solo, in silenzio, e poi rispondere ad una serie di domande scritte. Ogni quesito presenta tre possibilità di risposta.

Per ogni brano il questionario presenta le stesse tre domande, che intercettano gli indicatori ritenuti fondamentali, corrispondenti alla concettualizzazione del costrutto di *summarizing* adottata:

- a) individuare le informazioni più importanti contenute nel brano proposto, quelle che possono essere identificate da chi sa cogliere il senso complessivo del testo, eliminando dettagli, particolarità, specificazioni, pervenendo a macroproposizioni in grado di coprire tutti gli elementi di rilievo;
- b) trovare i titoli più adeguati, cioè quelli in grado di rappresentare la situazione chiave, l'intero brano e non solo una sua parte, di mantenere il focus sull'azione principale;
- c) trovare le parole chiave, cioè delle triplette di parole che nel loro insieme possono servire a rappresentare l'intero testo. Allo studente si chiede quindi di trovare gli elementi rilevanti per produrre la sua sintesi.

La somministrazione del test prevede la seguente procedura standard:

- la presentazione della struttura del test indicando il numero dei brani, le diverse tipologie di domande e di risposte plausibili;
- la compilazione della prima sezione con i dati anagrafici, particolarmente utili, avendo cura di prendere provvedimenti per la tutela della privacy;

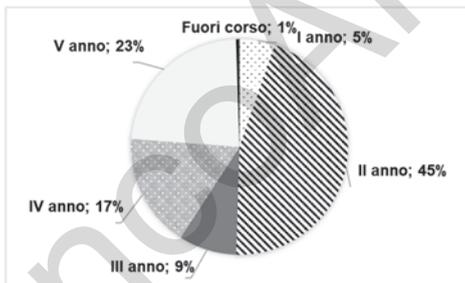
- la raccomandazione di una lettura silenziosa dei testi, comunicando l'impossibilità di porre domande di qualsiasi tipo durante lo svolgimento, e l'inizio contemporaneo di tutti gli studenti.

La prova non ha una durata predefinita, anche se il tempo necessario è stato stimato in circa 30 minuti per 3 brani, così come emerso da una prima somministrazione di prova – in forma cartacea a 64 studenti del corso di laurea in Scienze Pedagogiche dell'Università degli Studi di Palermo nell'A.A. 2018/19 (La Marca & Di Martino, 2019).

5. Descrizione del campione

Il test è stato somministrato in forma elettronica ad un campione di 416 studenti di varie annualità del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo nell'A.A. 2018/19 (Figura 1). L'età media del campione è di 22,8 anni.

Fig. 1 - Composizione percentuale del campione per annualità di frequenza



6. Analisi dei risultati

Di seguito verranno sinteticamente illustrati i principali risultati derivanti dalla somministrazione del test, con riferimento alla tipologia di quesiti, alla specificità del testo e alla frequenza di varie annualità di un corso di studi universitario.

6.1 Punteggi per tipologia di quesiti

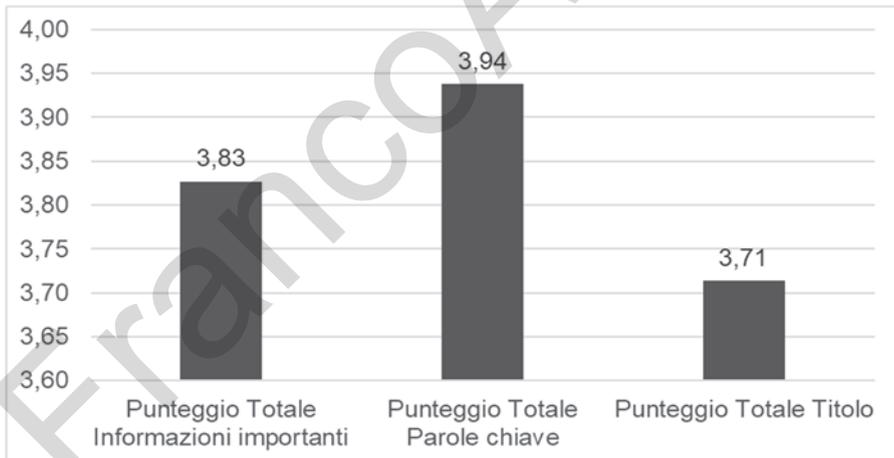
Dall'analisi dei dati emerge come il punteggio complessivo nel Summarizing Test U sia di 11,48 (DS = 2,29) su un punteggio massimo ottenibile di 18 (Tabella 1).

Tab. 1 - Statistiche descrittive relative alle diverse tipologie di quesiti e al punteggio complessivo

	<i>N</i>	<i>Minimo</i>	<i>Massimo</i>	<i>Media</i>	<i>Deviazione std.</i>
Punteggio totale informazioni importanti	416	1,00	6,00	3,83	1,15
Punteggio totale Parole chiave	416	1,00	6,00	3,94	1,31
Punteggio totale Titolo	416	0,00	6,00	3,71	1,43
Punteggio complessivo SummarizingTest	416	4,00	17,00	11,48	2,29

Analizzando più nel dettaglio le componenti indagate, si nota un punteggio maggiore negli item relativi alle parole chiave ($M = 3,94$; $DS = 1,31$), mentre il punteggio più basso ($M = 3,71$; $DS = 1,43$) è imputabile agli item relativi all'individuazione del titolo (Figura 2).

Fig. 2 - Punteggi medi complessivi per tipologie di item



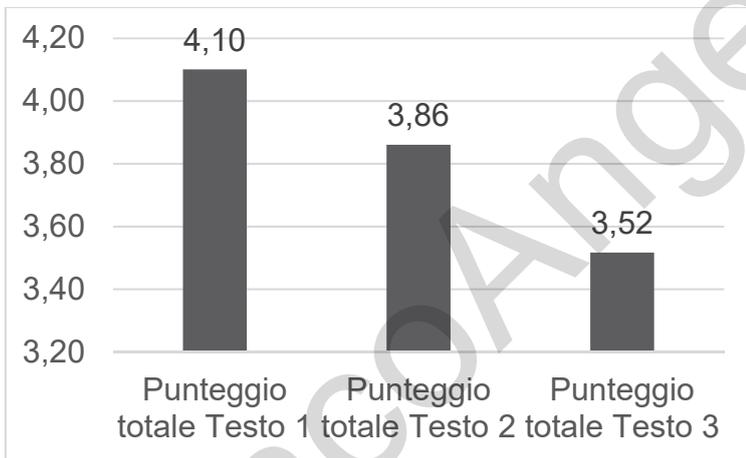
6.2 Punteggi per testi

Analizzando i punteggi complessivi derivanti dagli item riferiti a ciascun testo (Tabella 2), emergono punteggi maggiori relativi al Testo 1 ($M = 4,10$; $DS = 1,12$), il punteggio minore si rileva invece nel Testo 3 ($M = 3,52$; $DS = 1,40$).

Tab. 2 - Statistiche descrittive relative ai differenti test

	<i>N</i>	<i>Minimo</i>	<i>Massimo</i>	<i>Media</i>	<i>Deviazione std.</i>
Punteggio complessivo Testo1	416	1,00	6,00	4,10	1,12
Punteggio complessivo Testo2	416	1,00	6,00	3,86	1,18
Punteggio complessivo Testo3	416	0,00	6,00	3,52	1,40

Fig. 3 - Punteggi medi complessivi per differenti test



6.3 Punteggi per anno di corso

Dal momento che la ricerca mirava a rilevare un eventuale miglioramento nell'abilità di riassumere durante la frequenza del corso di laurea, sono stati analizzati più nel dettaglio i punteggi complessivi del *Summarizing test U* riportati dagli studenti iscritti nei diversi anni del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Come si evince dalla Tabella 3, complessivamente si nota un andamento lentamente crescente nel corso dei primi due anni, con un peggioramento al terzo anno (i valori complessivi nel test sono addirittura inferiori a quelli in ingresso) e di nuovo un progressivo miglioramento durante la frequenza degli ultimi due anni del predetto corso di laurea.

Tab. 3 - Statistiche descrittive dei punteggi medi complessivi per anno di frequenza del corso di laurea

Anno di Corso	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
I anno	22	7,00	14,00	11,27	2,07
II anno	188	6,00	17,00	11,61	2,24
III anno	36	5,00	17,00	11,06	2,29
IV anno	71	7,00	17,00	11,23	2,24
V anno	97	4,00	16,00	11,68	2,41
fuori corso	2	8,00	8,00	8,00	0,00

Le differenze tra i gruppi di studenti che frequentano le diverse annualità non risultano essere tuttavia significative, come si evince dal test ANOVA (Tabella 4).

Tab. 4 - Analisi della varianza dei punteggi medi complessivi tra gruppi di studenti che frequentano diverse annualità del corso di laurea

ANOVA						
		Somma dei quadrati	gl	Media quadratica	F	Sign.
Punteggio Totale SummarizingTest	Tra gruppi	24,329	2	12,165	2,344	0,097
	Entro i gruppi	2143,476	413	5,190		
	Totale	2167,805	415			

Analizzando più nel dettaglio i punteggi delle singole scale che compongono il test, si nota un andamento differente dei punteggi nelle diverse annualità rispetto agli item relativi all'individuazione di parole chiave (Tabella 5). I punteggi, seppur di poco, continuano a crescere col progredire della frequenza del corso.

Tab. 5 - Statistiche descrittive relative all'individuazione di parole chiave per anno di frequenza del corso di laurea

Anno di Corso	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
I anno	22	1,00	5,00	3,68	1,36
II anno	188	1,00	6,00	3,85	1,36
III anno	36	1,00	6,00	4,06	1,29
IV anno	71	1,00	6,00	4,01	1,33
V anno	97	1,00	6,00	4,09	1,18
fuori corso	2	1,00	4,00	2,5	2,12

Le differenze di punteggio non risultano tuttavia essere significative tra i gruppi di studenti che frequentano le diverse annualità, come si deduce dal test ANOVA (Tabella 6).

Tab. 6 - Analisi della varianza dei punteggi medi relativi all'individuazione di parole chiave di gruppi di studenti che frequentano diverse annualità del corso di laurea

ANOVA						
		Somma dei quadrati	gl	Media quadratica	F	Sign.
Punteggio totale Parole chiave	Tra gruppi	7,897	2	3,949	2,315	0,100
	Entro i gruppi	704,478	413	1,706		
	Totale	712,375	415			

Per quanto riguarda gli item relativi all'attribuzione di un titolo plausibile per il brano letto, si assiste invece ad una diminuzione di punteggi rispetto al progredire della frequenza del corso di laurea con un'eccezione per quanto riguarda il quinto anno, anche se il punteggio rimane comunque inferiore rispetto all'ingresso (Tabella 7).

Tab. 7 - Statistiche descrittive relative all'attribuzione di un titolo per anno di frequenza del corso di laurea

Anno di Corso	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
I anno	22	1,00	6,00	3,86	1,13
II anno	188	0,00	6,00	3,82	1,35
III anno	36	1,00	6,00	3,58	1,57
IV anno	71	0,00	6,00	3,51	1,48
V anno	97	0,00	6,00	3,71	1,52
fuori corso	2	2,00	2,00	2,00	0,00

Le differenze di punteggio tra i diversi gruppi, non appaiono tuttavia significative (Tabella 8).

Tab. 8 - Analisi della varianza dei punteggi medi relativi all'attribuzione di un titolo di gruppi di studenti che frequentano diverse annualità del corso di laurea

ANOVA						
		Somma dei quadrati	gl	Media quadratica	F	Sign.
Punteggio totale Titolo	Tra gruppi	8,576	2	4,288	2,122	0,121
	Entro i gruppi	834,383	413	2,020		
	Totale	842,959	415			

Infine, analizzando più nel dettaglio i punteggi relativi all'individuazione delle informazioni più importanti, si nota un andamento altalenante che si conclude con un punteggio maggiore al quinto anno rispetto a quello in ingresso. Si tratta tuttavia di un punteggio inferiore rispetto al picco raggiunto durante la frequenza del secondo anno del Corso di laurea (Tabella 9).

Tab. 9 - Statistiche descrittive relative all'individuazione delle informazioni più importanti per anno di frequenza del corso di laurea

Anno di Corso	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
I anno	22	1,00	6,00	3,73	1,24
II anno	188	1,00	6,00	3,94	1,13
III anno	36	1,00	5,00	3,42	0,91
IV anno	71	1,00	6,00	3,70	1,22
V anno	97	1,00	6,00	3,88	1,17
fuori corso	2	2,00	5,00	3,50	2,12

Anche in questo caso, infine, le differenze tra i gruppi di studenti che frequentano le diverse annualità non risultano essere significative, come si deduce dal risultato del test ANOVA (Tabella 10).

Tab. 10 - Analisi della varianza dei punteggi medi relativi all'individuazione delle informazioni più importanti di gruppi di studenti che frequentano diverse annualità del corso di laurea

ANOVA						
		Somma dei quadrati	gl	Media quadratica	F	Sign.
Punteggio totale Informazioni imporanti	Tra gruppi	0,391	2	0,195	0,146	0,864
	Entro i gruppi	551,148	413	1,334		
	Totale	551,538	415			

Dal momento che non ci sono differenze significative tra i gruppi di studenti che frequentano le diverse annualità, e che anzi, in alcuni casi i punteggi nel test diminuiscono durante la frequenza del corso di laurea, si pone l'esigenza di progettare interventi didattici che siano in grado di incidere positivamente sull'abilità di riassumere che, come evidenziato dalla letteratura di riferimento, svolge un ruolo fondamentale nel contribuire al successo accademico degli studenti universitari.

7. Conclusioni e sviluppi futuri

Il Summarizing Test U, finalizzato ad esplorare l'abilità di riassumere degli studenti universitari, copre un ambito nuovo nel panorama italiano rispetto ai test già presenti in letteratura; esso potrà essere somministrato in contemporanea ad altri test di comprensione del testo, progettati con obiettivi affini come il *Metacomprehension and Metacognitive Reading Strategies (M&MRS) Inventory* (Di Martino & La Marca, 2019) per verificare eventuali correlazioni.

Le competenze linguistico – comunicative di ogni studente universitario possono essere sviluppate grazie ad un progetto didattico volto a personalizzare i processi di insegnamento-apprendimento che favoriscano lo sviluppo della capacità di riassumere e più in generale la comprensione del testo.

Questo obiettivo porta con sé inevitabilmente il bisogno di costruire attorno a questa ipotesi di lavoro un consenso esteso nella comunità accademica sulla necessità di non trascurare tali competenze e di proseguire la formazione degli studenti in questo campo durante tutto il percorso universitario.

Il lavoro del gruppo di ricerca ha ricevuto ulteriore spinta in tal senso con l'approvazione da parte del Corso di Laurea di Formazione Primaria dell'Università di Palermo del progetto che è stato inserito all'interno della programmazione 2019/20, attraverso un'azione specifica che contempla, tra l'altro, la creazione di un corso per il recupero delle abilità o per chiunque voglia esercitarsi per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative in lingua italiana con particolare attenzione alla preparazione per la stesura della tesi o della relazione finale di tirocinio.

L'analisi dei dati non può certo dirsi conclusa con le iniziali osservazioni proposte nei paragrafi precedenti. Al momento della stesura del presente articolo il gruppo di ricerca è impegnato a sottoporre i dati rilevati a una ancora più approfondita analisi di tipo statistico che ci permetterà di validare lo strumento e ad un'analisi di tipo qualitativo dei 1248 riassunti degli studenti che ci permetteranno di elaborare ulteriori riflessioni.

In questo modo potremo ottenere una maggior precisione nell'individuazione di eventuali criticità relative alla validità e all'affidabilità del test, in grado di aprire la strada a una rivisitazione del test per le opportune modifiche.

Bibliografia

- Anderson, V., Hidi, S. (1988). Teaching students to summarize. *Educational Leadership*, 46 (4), 26-28.
- Benvenuto, G. (1987). *Insegnare a riassumere. Proposte per un itinerario didattico di prove di riassunto*. Torino: Loescher.

- Berners-Lee, T., Hendler, J., Lassila, O. (2001). The semantic web. *Scientific American*, 284, 34-43. Doi: 10.1038/scientificamerican0501-34.
- Brown, A. L., Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 22(1), 1-14. Doi: 10.1016/s0022-5371(83)80002-4.
- Brown, A. L., Day, J. D., Jones, R. S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child development*, 968-979. Doi: 10.2307/1129901.
- Corno, D. (1987). *Lingua scritta: scrivere e insegnare a scrivere*. Paravia.
- Devescovi, A., Miceli M. (1979). Sul riassunto. In Parisi D. (a cura di). *Per una educazione linguistica razionale*. Bologna: il Mulino.
- Di Martino, V., La Marca, A. (2019). Assessing Metacomprehension and Metacognitive Reading Strategies. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 9 (2), 38-48. Doi: 10.9790/1959-0902033848.
- Friend, R. (2001). Effects of strategy instruction on summary writing of college students. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 3-24. Doi: 10.1006/ceps.1999.1022.
- Garnham, A., Oakhill, J. (1996). The mental models theory of language comprehension. *Models of understanding text*, 313-339.
- Gülbay, E., La Marca, A., Bono, C. (2018). Espressione scritta per lo sviluppo della creatività e della capacità critica in Università. *Formazione e Insegnamento*, 16 (1), 251-269.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness* (No. 6). Harvard University Press. Doi: 10.2307/414498.
- Kintsch, W., Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394. Doi: 10.1037//0033-295x.85.5.363.
- La Marca, A., Di Martino, V. (2019). Il Summarizing Test U: uno strumento per lo sviluppo dei talenti all'Università. *Formazione e Insegnamento*, in press.
- La Marca, A., Gulbay, E. (2018). *Didattica universitaria e soft skills*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Levorato, M. C. (1988). *Racconti, storie e narrazioni: i processi di comprensione dei testi*. Bologna: il Mulino.
- Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni nella lettura*. Bologna: il Mulino.
- Lumbelli, L. (1989). *Fenomenologia dello scrivere chiaro*. Roma: Editori riuniti.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Bari: Laterza.
- Menichetti, L. (2018). Valutare la capacità di riassumere. Il Summarizing Test, uno strumento per la scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (18), 369-396. Doi: 10.7358/ecps-2018-018-meni.
- Pečjak, S., Pirc, T. (2018). Developing summarizing skills in 4th grade students: Intervention programme effects. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10 (5), 571-581. Doi: 10.26822/iejee.2018541306.
- Rigo, R. (2005). *Didattica delle abilità linguistiche. Percorsi di progettazione e di formazione insegnanti*. Roma: Armando Editore.

- Trincherò, R., Rabasto, D. (2019). *Mixed Methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Van Dijk, T. A., Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte: Entwurf e. textlinguist. Modells z. Grundlegung e. Textgrammatik*. Heidelberg: Quelle Meyer.
- Winograd, P. N. (1984). Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly*, 404-425. Doi: 10.2307/747913.
- Zanniello, G. (2016). *La didattica tra storia e ricerca*. Roma: Armando Editore.

FrancoAngeli