

La scrittura di sintesi di studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria

The Writing Synthesis Competence of the Education first year students

LERIDA CISOTTO – NAZZARENA NOVELLO

L'obiettivo di questo studio è di esplorare le componenti di elaborazione concettuale della *scrittura di sintesi a partire da testi-fonte diversi*. Il compito è fra i più richiesti in ambito universitario e fra i più impegnativi, poiché comporta l'attivazione simultanea di strategie esperte di comprensione dei testi e di produzione di un testo nuovo, integrando concetti attinti da più fonti. Sono state coinvolti nella ricerca 150 studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria che hanno svolto la prova in condizioni controllate. I dati emergenti dalle analisi attestano la profonda debolezza delle competenze di scrittura di sintesi. Le carenze riguardano il piano linguistico (ortografia, morfologia...), ma, in forma ancora più vistosa, le componenti testuali, sia in fase di comprensione che di produzione scritta. Rispetto al primo processo, le sintesi rivelano scarsa *informatività e debole integrazione*, nel senso che non riportano concetti centrali, trasversali alle fonti, e i dati informativi si susseguono a collezione o elenco. Dal punto di vista della produzione scritta, la maggior parte delle sintesi rispecchia strategie compositive ingenua: il nuovo testo include alcune informazioni attinte dalle fonti, ma senza un criterio guida, né una struttura generale di riferimento. Di conseguenza le sintesi risultano poco coese e male organizzate.

This research aimed at exploring the competences of the writing synthesis from multiple text-sources. This complex task is often required in the university and implied the simultaneous management of comprehension and composition expert strategies and processes. Participants were 150 first-year Education students, attending the university in North-East Italy, who carried the test under controlled conditions. The data analysis showed the worrying difficulties of the student in the writing competences, particularly in the textual dimensions, both in phases, comprehension and written production. On the first trial, the syntheses reveal poor informativeness and weak integration, as missing key concepts which cut across the sources. Also, the information are willing to list or collection. From the point of view of written production, most of the syntheses reflect ingenuous compositional strategies: the students included some concepts drawn from the sources in a new text, but without a guiding idea, nor general structure. So, the syntheses are poorly cohesive and organized.

Parole chiave: scrittura di sintesi, informatività, integrazione, organizzazione, coesione, coerenza

Key words: writing synthesis, informativeness, integration, organization, cohesion, coherence

1. Il problema e gli obiettivi

La percezione della necessità di riflettere sulla scrittura e sulle pratiche didattiche per il suo insegnamento in ambito universitario si è scontrata a lungo con l'idea che l'alta formazione non se ne dovesse occupare: è spontaneo credere, infatti, che gli studenti, giunti a livelli avanzati del percorso formativo, sappiano scrivere. Nell'ultimo decennio, tuttavia, tale idea è stata insidiata da ricerche che hanno evidenziato rilevanti criticità in questo campo (Accademia della Crusca, 2009; Stefinlongo, 2002; Sposetti, 2008). Docenti di corsi di laurea a indirizzo sia umanistico che scientifico lamentano la scarsa qualità delle produzioni scritte degli studenti universitari, molte delle quali presentano vistose carenze sul piano linguistico e di elaborazione concettuale. Le ricerche internazionali attestano la posizione di debolezza dell'Italia. L'indagine OCSE-PISA, ad esempio, condotta con quindicenni per rilevare la literacy in lettura (capacità di capire, usare e riflettere sui testi scritti), registra, dal 2000 al '09, un declino sensibile delle competenze linguistiche: aumenta la percentuale di giovani con valutazione bassa, mentre diminuisce quella con valutazione medio-alta.

La stampa locale e nazionale hanno lanciato il problema al grande pubblico, ma è l'Università a essere direttamente interpellata. La situazione è ancor più preoccupante se ci si riferisce a studenti di Scienze della Formazione Primaria, corso di laurea in cui si formano i futuri insegnanti. L'allarme investe due ordini di problemi: il primo riguarda le ricadute negative delle carenze di scrittura sull'intera carriera accademica degli studenti. Il secondo è relativo al loro futuro professionale: l'insegnamento nella scuola primaria, che presuppone una padronanza solida delle competenze di scrittura, al fine di poterle insegnare.

La ricerca di seguito esposta si inquadra nella problematica sopra descritta ed è parte di una più ampia indagine diretta alla messa a punto di un test per rilevare le competenze di scrittura degli studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria. Nello specifico, lo studio mira ad esplorare le componenti di elaborazione concettuale della *scrittura di sintesi a partire da testi-fonte diversi*. La scelta è stata indotta dalla considerazione che il compito è fra i più richiesti in ambito universitario, ad esempio, in molte prove d'esame, nella stesura della tesi, di una relazione o di un saggio scientifico. Esso è anche fra i più impegnativi, poiché comporta l'attivazione simultanea di strategie esperte di comprensione dei testi e di produzione di un nuovo testo, tramite l'integrazione di concetti attinti dalle fonti in una nuova struttura di significato. L'aggravio cognitivo sotteso alla scrittura di sintesi è alla base di numerose difficoltà incontrate dagli studenti, la maggior parte dei quali tende a procedere secondo la strategia inesperta del "copia e cancella", producendo sintesi carenti sotto il profilo concettuale. Lo studio mira inoltre a far emergere le principali carenze degli studenti in questo campo, al fine di implementare interventi tempestivi per il recupero.

2. Componenti della scrittura di testi

Ogni scrittura, indipendentemente da lunghezza o funzione, è prodotto complesso di un repertorio articolato di abilità, la cui orchestrazione rappresenta uno dei principali elementi di complessità dello scrivere. Oltre ad aspetti prassico-motori richiesti dalla trascrizione, intervengono componenti di tipo linguistico (ortografia, sintassi ...) e testuale (capacità espositive, coerenza, coesione...). Tali abilità si supportano a vicenda nel rendere uno scritto chiaro, informativo, appropriato. L'ortografia delle parole, le scelte lessicali, la costruzione sintattica delle frasi, lo sviluppo logico degli argomenti, una struttura testuale ben impostata... concorrono nell'insieme a generare l'unità di significato sottesa a un riassunto, una re-

lazione, un saggio scientifico o la risposta a una domanda. Questi rappresentano gli usi quotidiani dello scrivere nella vita delle persone, le quali producono non parole o frasi isolate, ma unità complesse di significato, comunemente definite come testi.

Dagli anni ottanta del secolo scorso, *il testo* è stato al centro dell'attenzione di due filoni di ricerca: *la linguistica testuale* e *la psicolinguistica cognitiva*. Dal punto di vista linguistico, il testo è guardato come unità sovraordinata all'unità grammaticale dell'enunciato. La sua definizione è questione aperta nella linguistica contemporanea: si va da un'accezione molto ampia, propria della semiotica, per la quale è testo ogni atto comunicativo con significato compiuto, ad altre più ristrette, specifiche dell'analisi letteraria, in cui gli aspetti distintivi della testualità sono individuati negli elementi di connessione tra le frasi che producono la "testura" e nelle caratteristiche dei diversi generi. Una definizione largamente condivisa è la seguente: il testo (dal latino *textum*: tessuto), è unità linguistica di significato che comunica un contenuto in modo unitario e completo, secondo le intenzioni dell'emittente e le necessità interpretative del ricevente (Sabatini, 2009; Lo Duca, 2004).

A differenza dell'approccio tradizionale focalizzato su componenti strumentali dello scrivere, la linguistica testuale è impegnata a dar conto degli aspetti distintivi che qualificano un insieme di frasi come "testo" (Damiani, 2008; Serianni, 2009). Costrutti quali "complessità sintattica" e "densità lessicale"¹, al centro della linguistica degli enunciati, non riescono a spiegare in modo soddisfacente fenomeni linguistici complessi, ricorrenti nel testo, come la pronominalizzazione o l'ordine delle parole. Fra gli indici di testualità, spicca il rilievo di coesione e coerenza (Beaugrande, Dressler, 1981). La *coesione* riguarda il testo come fatto linguistico e si riferisce ai *nessi* (ricorrenza lessicale, pronomi, ellissi, preposizioni, congiunzioni...) con cui le unità informative sono legate tra loro per costruire la configurazione del testo. I nessi coesivi funzionano come gli snodi logici del testo che filtrano in lingua le operazioni corrispondenti della mente (Halliday, Hasan, 1976; Pallotti, 2009). La *coerenza* riguarda i rapporti logici tra le parti del testo, resi espliciti tramite gli elementi coesivi. Un testo è coerente se alla struttura sintattica di superficie corrisponde continuità di significato. Quando questa emerge come tratto d'insieme dal raccordo logico di tutte le parti del testo, la *coerenza è globale*. Se la continuità si limita ai legami semantici di unità informative adiacenti la *coerenza è locale* (Van Dijk, 1985; Cisotto, 1995). Secondo studi condotti sul rapporto tra coesione, coerenza e qualità della scrittura, gli scrittori maturi tendono a costruire testi a coerenza globale, in cui le informazioni sono integrate in enunciati complessi. Gli scrittori immaturi producono invece enunciati semplici, di una sola informazione, collegati in forma associativa in sequenze frasali a collezione o elenco (McCutchen, Perfetti, 1982; D'Amico, Devescovi, Tonucci, 2002).

Nel tentativo di spiegare la complessità del testo, la linguistica testuale trova consonanza negli studi della *psicologia cognitiva*, che analizza i processi di pensiero attivati durante la composizione di un testo scritto. Il modello classico di riferimento è quello di Hayes e Flower (1980) che prospetta lo scrivere come attività di problem-solving, in cui intervengono operazioni cognitive complesse: pianificazione strategica di alternative, definizione di obiettivi generali e specifici, organizzazione delle idee in una struttura generale, revisione in funzione

1 La complessità sintattica riguarda le scelte operate per la costruzione di frasi e le connessioni che rendono fluente o meno lo scritto (Northwest Regional Laboratory, 2004; Higgins, Miller, Wegmann, 2006). La *densità lessicale* è riferita alle proprietà delle parti del discorso e al loro ruolo nel determinare forma e significato della frase: la preferenza, ad esempio, per la ripresa di un referente testuale con una forma pronominale, anziché una forma lessicalmente piena o per la comunicazione di un evento con sintagma nominale anziché in forma verbale (Manzotti, Zampese, 2010).

della coerenza globale. Quanto più intenso sarà lo sforzo di elaborazione concettuale del compito, tanto più il testo risulterà rispondente ai criteri di testualità. Viceversa, quanto più ridotta sarà l'implicazione cognitiva, tanto più chi scrive si limiterà a "dire pensieri", collezionandoli in catene associative. Il testo risulterà debole in termini di coerenza e coesione (McNamara, Crossley, McCarthy, 2010).

3. Un testo particolare: la scrittura di sintesi da fonti multiple

Il testo di sintesi è identificato come atto letterario che coinvolge lettura e scrittura sia nella fase di costruzione di significato *da* testi diversi, sia nella costruzione di significato *per* un nuovo testo (Nelson, 2001b). In entrambi i casi, la manipolazione di significati passa attraverso la capacità di governare l'attività di lettura in funzione della comprensione (Cisotto, Novello, 2010). Tuttavia, per comporre la sintesi, lo studente, oltre al ruolo di lettore, che egli assume nel momento in cui ricava ed elabora le informazioni dei testi, deve investirsi anche del ruolo complementare di scrittore, quando costruisce il significato del nuovo testo (Boscolo, 2004).

La relazione tra lettura e scrittura è stata esplorata da due grandi filoni di studio, noti come "discourse synthesis" e "reading-to-write" (Spivey, 1997). Essi descrivono la scrittura di sintesi da testi-fonte come attività impegnativa, che implica l'interazione tra il farsi del testo, l'informazione ricavata dai materiali di partenza e le conoscenze pregresse dello scrittore (O'Hara et al., 2002). Lo sforzo cognitivo è assai più elevato di quello richiesto dalla sintesi da un'unica fonte (Wiley e Voss, 1999). Infatti, costruire una sintesi a partire da più testi implica la connessione dei nuclei concettuali secondo relazioni multiple, il monitoraggio della comprensione e la trasformazione di conoscenze in una nuova struttura di significato. In quest'ottica, il compito di sintesi va inteso come processo di appropriazione e trasformazione di saperi e testi di altri autori, secondo il punto di vista del lettore, che seleziona il materiale ritenuto rilevante e tralascia informazioni meno significative (Boscolo, 2004). Si viene a creare, così, un vero e proprio *intertexto*, definito dalla rete dei concetti principali appartenenti a ciascun testo di partenza. Tramite tale *intertexto* lo studente elabora un modello mentale nuovo sull'argomento presentato dai testi-fonte.

La costruzione di buone sintesi scritte è però operazione difficile e, per realizzarla, scrittori poco abili e scrittori esperti adottano strategie differenti: i primi tendono a procedere in forma associativa (*step by step*), copiando fedelmente frasi dai testi-base e giustapponendole senza un qualche criterio guida. Essi non riescono a creare macroproposizioni in cui i dati informativi dei singoli testi sono integrati fra loro. Gli scrittori abili, invece, integrano le informazioni dei testi a livelli crescenti, applicando tre tipi di operazioni al materiale di partenza: *selezione*, *organizzazione* e *connessione* (Nelson, 2001a). Il *processo selettivo* interviene per mantenere solo i concetti rilevanti delle fonti. Essi entreranno a far parte della rappresentazione semantica dell'argomento, che è più povera di dettagli rispetto ai testi di partenza, ma più ricca delle relazioni nuove create dal lettore durante il processo di comprensione. Sul processo di selezione influiscono l'età del lettore, la conoscenza pregressa dell'argomento e il suo grado di comprensione (Wiley, Voss, 1999; O'Hara et al., 2002). Il materiale selezionato viene poi *organizzato* in una nuova struttura testuale retta da relazioni logiche. La natura di tali relazioni differisce da un lettore all'altro, poiché dipende dai criteri assunti nel valutare l'importanza delle informazioni dei testi: di tipo testuale, intertestuale, retorico o personale (Mateos, Solè, 2009). Il terzo processo di trasformazione è *la connessione* più o meno scorrevole e fluida delle informazioni. L'operazione è assai impegnativa, poiché le informazioni linguistiche non bastano per costruire una buona sintesi: esse interagiscono con il modello

di situazione (Kintsch, van Dijk, 1978; van Dijk, Kintsch, 1983), ossia con le conoscenze –sul mondo, sui testi e la lingua– che concorrono a colmare i vuoti semantici del testo. L’attivazione di un modello situazionale appropriato consente di trasformare una lista di proposizioni in un insieme di significati organici, rendendo esplicite le relazioni sottese con legami di significato che assicurano coerenza e fluidità espositiva. L’attività implica la capacità di smontare e rimontare testi, di riorganizzarli in strutture diverse, discriminando l’essenziale e i dettagli (Novello, Cisotto, Del Longo, 2011).

In breve, dopo che si è costruito una sorta di testo interiore (Boscolo, 2004), il lettore veste i panni dello scrittore e tenta di integrare i concetti più importanti: riorganizza il contenuto, seleziona ciò che ritiene rilevante e segnala le connessioni fra le idee compatibilmente con l’obiettivo per il quale scrive e tenendo presente l’ipotetico lettore. Il processo è di tipo generativo, nel senso che, uno scrittore esperto si impegna a creare vari tipi di collegamento fra concetti apparentemente scollegati dei testi-base (Nelson, 2001b), attivando numerosi processi cognitivi e linguistici.

4. La valutazione di sintesi scritte

La scrittura da fonti è dunque attività impegnativa, in cui intervengono abilità elevate sia di lettura che di scrittura e operazioni di trasformazione della conoscenza. Inquadrato in una prospettiva ampia, il processo può prefigurare una fra le competenze richieste per la partecipazione alla società della conoscenza (Linn, 1999, Luke, Freebody, Lau, Gopinathan, 2005; Gamire, Pearson, 2006). Per costruire la sintesi lo studente deve fare uso versatile dei saperi, attivando capacità di pianificazione, negoziazione e problem-solving. In tal senso, la sintesi può divenire un ponte tra ciò che si forma in età di scolarizzazione e ciò che esige il mondo del lavoro (Tynjälä, 2001).

Ma quando una sintesi è ben fatta? Per rispondere alla domanda è necessario assumere un punto di vista duplice: va considerata, da un lato, la qualità concettuale della sintesi in sé, in quanto risultato del processo di comprensione; dall’altro, è necessario esaminare la qualità dell’esposizione scritta. A tal proposito, nota Colombo (2002), nel valutare la sintesi, non è facile separare quanto è dovuto alla comprensione da ciò che va ricondotto alla rielaborazione concettuale intervenuta in sede di composizione. In una ricerca recente, Boscolo, Quarisa e Arfè (2007), per valutare le sintesi scritte di studenti universitari, hanno messo a punto degli indici di comprensione e di produzione. Essi sono riferiti a tre dimensioni: la prima è l’*informatività*, ossia il grado con cui la sintesi riprende le informazioni presenti nelle fonti. Nella ricerca citata, fonti diverse presentavano uno stesso argomento –*La motivazione*– da tre angolazioni. Alcuni concetti erano comuni ai tre testi, altri erano a diverso grado di importanza in ogni testo, altri ancora erano dettagli. Per comporre la sintesi, lo studente doveva fare un’operazione ‘setaccio’, trattenendo concetti rilevanti e trasversali alle fonti. La seconda dimensione riguarda l’*integrazione intertestuale*, che si esprime nel grado con cui il lettore collega le informazioni selezionate in una rappresentazione mentale coerente, composta di una rete di proposizioni interrelate (Kintsch, van Dijk, 1978; Kintsch, 1998). La terza dimensione concerne l’*organizzazione testuale* e la *coesione*. Una sintesi, oltre a essere informativa e integrata, deve essere anche ben scritta. Per creare un testo coeso e con struttura testuale chiara, segnalata da espedienti retorici e tipografici (Meyer, 1977), le informazioni vanno raggruppate in paragrafi riferiti ai nuclei concettuali dell’argomento e ogni frase va connessa alla successiva.

La sintesi scritta va analizzata anche per la qualità linguistica con cui è esposta. In merito,

si rende opportuno un rapido richiamo a procedure di valutazione dei testi scritti (si veda, sull'argomento, Lucisano, 2010). Il processo è di rilevante complessità e la ricerca sul tema non è concorde. Alcuni studi sostengono la bontà di un approccio olistico, basato su procedure top-down (dal tutto alle parti), altri privilegiano un modello analitico, in cui si adotta una procedura bottom-up. La scelta dell'una o dell'altra modalità condiziona la scelta della scala di valutazione. *Le scale di valutazione* più note sono quella globale e quella analitica (Knoch, 2011). Nel primo caso, si esamina la scrittura come un prodotto che è più della somma delle parti: i diversi aspetti del testo (lessico, sintassi...) sono considerati come elementi che agiscono insieme per offrire al lettore un'impressione generale di qualità del testo (Elliot, Plata, Zelhart, 1990). La scala olistica dà luogo a un giudizio qualitativo, a cui si può pervenire tramite l'analisi delle caratteristiche del testo descritte in termini di singoli indicatori. A ognuno di questi è attribuito un punteggio che esprime un certo livello di prestazione. Alla fine del processo valutativo, però, si sceglie sempre un punteggio che riflette la qualità complessiva dell'elaborato (Hamp-Lyons, 1991; Barkaoui, 2007).

La forza del punteggio olistico sta nella sua praticità (impiego veloce), una variabile di indiscusso valore negli studi su larga scala. Inoltre, se si raggiunge una profonda conoscenza del costruito da valutare, l'approccio olistico presenta alta validità e affidabilità (Perkins, 1983; Barkaoui, 2007). Alcune ricerche empiriche sollevano però dei dubbi in merito. Assumendo una scala olistica basata su una rubrica di indicatori, si può supporre che i valutatori adottino sempre gli stessi criteri nell'analisi dei testi e nel formulare il giudizio. È probabile perciò che essi manifestino un accordo temporaneo sul modo con cui interpretare voci e livelli della rubrica, ma è difficile trovare l'accordo completo sui punteggi da attribuire agli indicatori (*inter-rater scoring*). Anche la rivalutazione dello stesso testo in tempi successivi da parte del medesimo valutatore dà luogo a punteggi diversi: *intra-rater scoring* (Charney, 1984; Lumley, McNaamara, 1995). Altra critica mossa al metodo olistico riguarda il fatto che, pur se il valutatore segue con scrupolo la rubrica valutativa, le limitazioni dello strumento lo porteranno ad assegnare un punteggio finale che dipende molto da un numero ridotto di caratteristiche del testo (Stewart, Grobe, 1979; Engber, 1995; Sakyi, 2001).

L'*approccio analitico* si basa sull'assunto che la conoscenza delle parti può contribuire alla comprensione del tutto. Il punto di forza risiede nel fatto che l'analisi di singoli indicatori permette di misurare con precisione ciò che si intende rilevare, fornendo informazioni dettagliate sulla prestazione dello studente nelle componenti della scrittura (Weigle, 2002). Al valutatore è richiesto di contare e registrare i casi in cui si manifestano le variabili del testo (Cooper, 1977; White, 1985). In questa direzione, alcuni studiosi sono riusciti a elaborare rubriche di valutazione con cui valutare le prestazioni di scrittura. Ne è un esempio il '6+1 Trait® Writing Model of Instruction & Assessment' del Northwest Regional Education (1999), il cui scopo è di migliorare le pratiche valutative dei testi scritti mediante il ricorso a indicatori comuni. Si sono individuate sei misure: idee, loro organizzazione, scelta delle parole, espressioni personali, fluidità dei contenuti, convenzioni linguistiche, e, per ciascuna, si sono definiti standard di prestazione. I sostenitori del metodo analitico rivendicano la maggiore affidabilità e obiettività della valutazione, poiché le operazioni di registrazione della risposta, condivisione dei criteri di analisi, lettura dei risultati e di accordo fra valutatori risultano semplificate rispetto al metodo globale (Hamp-Lyons, 1991; White, 1985).

L'applicazione del metodo non è però così semplice. Innanzitutto, la valutazione analitica è meno pratica rispetto alla scala olistica, poiché richiede più tempo per applicare a ogni scritto i criteri stabiliti (East, 2009). Secondariamente, come è emerso anche nel progetto del Northwest Regional Education, è ricorrente la difficoltà a definire gli elementi costitutivi di una buona scrittura, ad articolare standard precisi e a rintracciarli nel testo. Chi valuta, a volte, tende a trascurare i criteri stabiliti e ricorre ad altri soggettivi, definendo quale sia

buona o cattiva scrittura a prescindere dall'accordo fra esperti. Infine, molte rubriche basate sul metodo analitico considerano in primis abilità strumentali di scrittura, poiché facilmente rilevabili dal testo di superficie. Meno analizzate risultano invece abilità di ordine superiore, riferite alla costruzione del testo: lo sviluppo delle idee, la loro organizzazione, la struttura testuale, il grado di coerenza e di scorrevolezza.

In ultima analisi, la diversità di posizioni e accenti attesta delicatezza e complessità del valutare le competenze di scrittura, materia critica e aperta dal punto di vista scientifico. Nella presente ricerca si è optato per la scala solistica, preferita a quella analitica, confortati anche dallo studio di Boscolo, Arfè e Quarisa (2007), da cui sono stati tratti gli indici per la valutazione delle sintesi. Come si è visto, questo tipo di scrittura richiede la gestione simultanea di numerosi aspetti, riconducibili al processo di comprensione e a quello compositivo. La valutazione separata delle operazioni dell'uno e dell'altro avrebbe potuto comportare l'impoverimento del giudizio: sotto tale profilo, la scala olistica è stata ritenuta allora più autentica e rispondente a un processo più naturale (White, 1985).

5. La ricerca: strumenti, soggetti e metodo

Lo strumento messo a punto per rilevare le competenze di scrittura delle matricole di Formazione Primaria era composto di otto sezioni: tre rivolte a indici linguistici – ortografia, morfologia, lessico – e cinque a indici di testualità – coesione, coerenza, comprensione, punteggiatura, produzione di sintesi scritte. La formulazione definitiva dello strumento è il risultato di più revisioni, effettuate dopo aver somministrato le prove a due gruppi pilota. Sono state coinvolti nella ricerca 150 studenti del I anno di Scienze della Formazione Primaria di Padova e Portogruaro nel febbraio 2010. La maggior parte era di età tra 19 e 23 anni, di sesso femminile, di cittadinanza italiana e non aveva maturato esperienza come insegnante. La carriera scolastica di provenienza era varia: licei (classici, scientifici, psico-pedagogici), istituti tecnici e professionali e lauree già conseguite, molte in Scienze dell'Educazione. La somministrazione delle prove è avvenuta alla presenza dello sperimentatore, il quale, dopo aver illustrato il compito, ha consegnato a ogni studente il fascicolo delle prove. Per evitare episodi di copiatura, in ogni fascicolo le prove seguivano un ordine diverso. Il tempo concesso è stato di due ore, una delle quali riservata al compito di sintesi, focus specifico del presente studio. Di seguito, se ne illustreranno condizioni di svolgimento e risultati.

Per lo svolgimento della prova, sono stati consegnati agli studenti tre testi-fonte, tratti da manuali universitari, che illustravano il tema della motivazione da tre prospettive: della psicologia generale, della psicologia dell'apprendimento e neurobiologica. Si è richiesto di scrivere una sintesi in forma di testo informativo di massimo 150 parole, utilizzando i concetti delle tre fonti e integrandoli tra loro. I testi-fonte, identificati per comodità con A, B, C, erano stati adattati rispetto a tre variabili:

- *la lunghezza*: ogni testo era composto in media di 285 parole e 11 *Unità T*. L'UT è unità di misura molto adottata nell'analisi dei testi scritti e corrisponde a una proposizione principale presente nello scritto e alle subordinate ad essa collegate (Hunt, 1983). L'insieme dei tre testi comprendeva 32 UT;
- *la dimensione concettuale*: si è fatto in modo che in ogni testo vi fossero alcuni concetti fondamentali (2 nel testo A e C, 3 nel testo B). Fra i concetti fondamentali, 2 erano trasversali ai tre testi;
- *il lessico*: parole a elevato grado di specificità sono state sostituite da altre più comprensibili, essendo gli studenti non ancora addentro al tema della motivazione.

Le caratteristiche dei testi erano, in breve, le seguenti:

- *testo A*: 280 parole, 11 UT, 2 concetti fondamentali. Presentava il tema della motivazione in ottica neurobiologica;
- *testo B*: 290 parole, 11 UT, 3 concetti fondamentali. Illustrava l'argomento nella prospettiva della psicologia generale;
- *testo C*: 284 parole, 10 UT, 2 concetti fondamentali. Affrontava il tema dal punto di vista della psicologia dell'apprendimento.

Le sintesi sono state analizzate secondo gli indici di comprensione e produzione indicati dalla ricerca di Boscolo, Quarisa e Arfe (2007). L'affidabilità degli indici, calcolata per le due misure – comprensione e produzione –, è .821 (Alfa di Cronbach). Gli indici di comprensione comprendono:

- a) *il numero di unità di informazione* presenti nella risorsa originale (i testi-fonte) e mutate nella sintesi. Si è attribuito 1 punto ad ogni unità di informazione correttamente riportata;
- b) *l'informatività*: si riferisce alla rete di idee principali che rendono chiaro il significato globale dei testi. Si è dato 1 punto per ogni idea principale ricavata dai testi e inclusa nella sintesi;
- c) *l'integrazione*: consiste nel grado con cui un lettore connette concettualmente due o più unità informative tratte da fonti differenti. Si sono considerati due tipi di integrazione: quella costruita con nessi retorici (Meyer, Rice, 1984) e la costruzione di una nuova macroproposizione, che combina più unità informative dei testi fonte (Kintsch, van Dijk, 1978). Per ogni unità informativa di una fonte connessa in modo coerente a un'unità informativa di un'altra fonte si è proceduto attribuendo il punteggio come segue: 1 punto per unità informative connesse per *giustapposizione*, applicando la sola cancellazione, 2 punti, per unità informative connesse in piccoli nuclei informativi secondo la strategia di *costruzione locale*, 3 punti, quando la connessione tra unità informative rispondeva a una strategia di *costruzione globale*, 4 punti, quando le unità informative erano integrate in una vera e propria *macroproposizione* che fungeva da struttura sovraordinata.

Per la produzione, gli indici assunti sono stati due, riferiti entrambi all'organizzazione testuale:

- a) *la coesione*: riguarda la scorrevolezza del contenuto del testo. Per valutarla si è considerata la proporzione di nessi semantici corretti tra le frasi e il numero di frasi nel testo (Scinto, 1984). Il punteggio massimo raggiungibile è 1, in quanto, se la sintesi è composta, ad esempio, da 7 frasi e tutti i nessi tra una frase e l'altra sono corretti, si avrà $7/7 = 1$;
- b) *la struttura del testo*: per la sua valutazione sono state quattro misure, a ciascuna delle quali è stato attribuito 1 punto (il punteggio oscilla quindi da 0 a 4):
 - *top-level structure*: è riferita alla gerarchia delle informazioni in base a relazioni di importanza e reciprocità (Meyer, Rice, 1984);
 - *paragrafazione*: l'organizzazione del testo in paragrafi o unità tematiche;
 - *topic sentence*: presenza o meno di un'asserzione generale in apertura di paragrafo con funzione di presentazione dei contenuti della sintesi;
 - *conclusione*: la presenza di un'affermazione finale di riepilogo o di un'asserzione che esprime il punto di vista dello scrittore.

Obiettivo prioritario della ricerca era quello di mettere a fuoco le strategie di elaborazione concettuale adottate dagli studenti nella costruzione di sintesi scritte da fonti multiple. Come anticipato, il compito assume un rilievo del tutto particolare, dal momento che, in ambito universitario, sono frequenti le richieste di scrittura che implicano la capacità di condensare informazioni e concetti tratti da fonti diverse in uno scritto unitario e coerente. La complessità dei processi implicati in tale operazione e la loro gestione simultanea inducono a ipotizzare

l'emergere di difficoltà consistenti più nelle misure testuali che in quelle linguistiche. Sotto questo profilo, si prevede, in particolare, che le principali carenze degli studenti riguardino la selezione dei concetti rilevanti e l'integrazione di quelli trasversali alle fonti. Nelle sintesi prodotte tenderanno a prevalere forme di coerenza locale, con meccanismi coesivi di tipo associativo e disposizione dei concetti a elenco. Esse risulteranno perciò poco informative, a basso livello di integrazione e organizzazione. Inoltre, poiché la sintesi implica strategie di manipolazione dei testi per la composizione di un nuovo testo, è attesa una relazione tra indici di comprensione e di produzione. Nello specifico, si prevede che il grado di organizzazione della sintesi si leghi in modo significativo a operazioni di selezione dei concetti dalle fonti e di costruzione di una rete semantica integrata sull'argomento.

6. Analisi dei dati

I dati sono stati sistematizzati in matrice. La procedura seguita per l'attribuzione del punteggio alle prove è stata quella di codificare le prestazioni con 1 per risposta corretta e 0 per risposta errata. La ragione di tale procedura riguarda l'affidabilità generale, che aumenta se si riconducono le prove a un'unica scala dicotomica. È stato possibile rilevare, così, la percentuale di correttezza di ogni prova e gli errori più frequenti. L'attendibilità della rilevazione è stata misurata anche controllando il grado di accordo tra giudici indipendenti attraverso il calcolo dei coefficienti degli indici di accordo ($[(n. \text{ accordi} / n. \text{ accordi} + n. \text{ disaccordi}) \times 100]$). Si è riscontrato un accordo pari a 82%. Si è controllata la validità sugli indicatori utilizzati per misurare uno stesso costrutto e riportando i risultati alle teorie di riferimento. Sui dati sono state effettuate l'analisi descrittiva, l'analisi delle correlazioni e l'analisi della varianza.

Come mostrano i grafici dell'analisi descrittiva (fig. 1), le misure linguistiche registrano, in media, valori più alti rispetto a quelle testuali. Le percentuali più alte riguardano le voci: punteggiatura e ortografia (82%). Intorno al 70% si collocano lessico, morfologia e coesione. La comprensione è bassa (35%) e ancor di più la coerenza (23%). La sintesi registra percentuali di correttezza del 58% negli indici di comprensione e del 48% in quelli di produzione. I dati disaggregati, mostrano che, nell'ortografia, la voce più debole riguarda apostrofi e accenti (fig. 2) e, nella morfologia, l'uso di ausiliari (fig. 3). Nella comprensione, spicca la difficoltà a individuare l'argomento centrale (23%) (fig. 4) e, nella coerenza, la criticità sta nel riordino di una sequenza di frasi in modo logico (fig. 7).

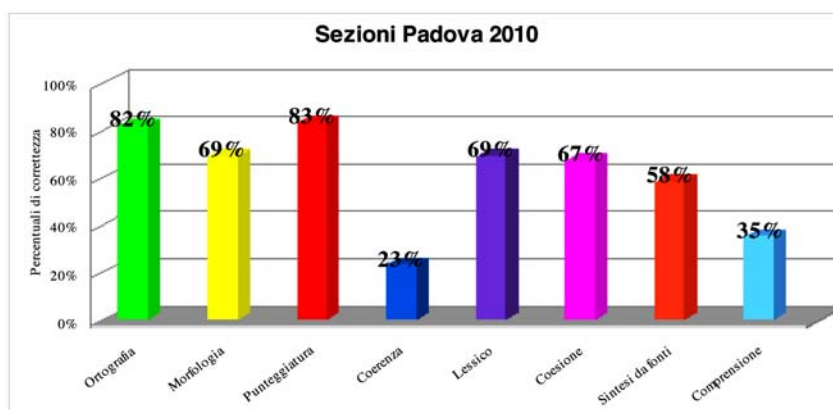


Fig. 1: Percentuali di correttezza per tipo di prova

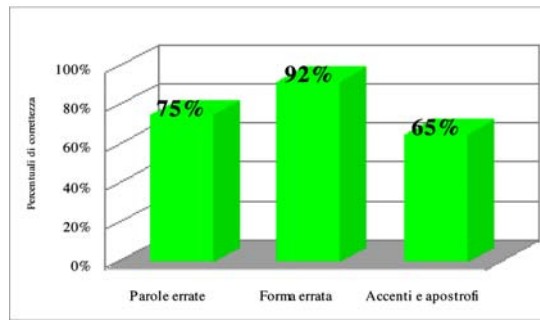


Fig. 2: % correttezza per compiti di ortografia

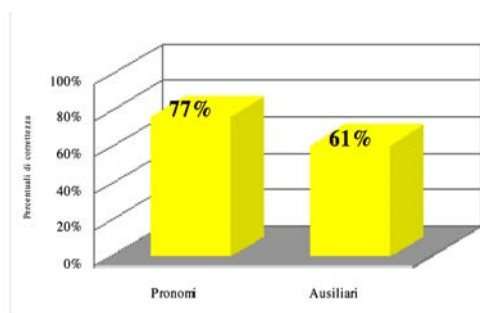


Fig. 3: % correttezza per compiti di morfologia

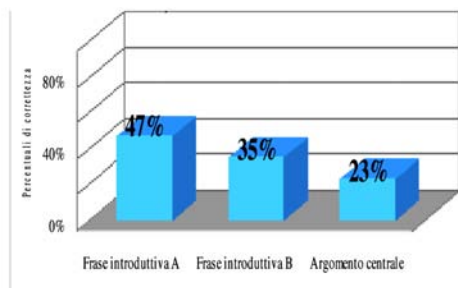


Fig 4: % correttezza per compiti di comprensione

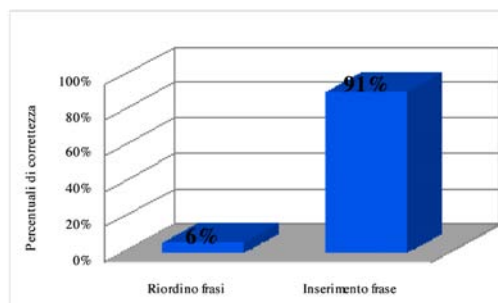


Fig 5: % correttezza per compiti di coerenza

Entrando nel merito degli esiti rilevati nelle *sintesi scritte*, si è proceduto in primo luogo alla classificazione delle difficoltà riscontrate. Il passaggio prevede l'analisi qualitativa ed è interessante per i collegamenti con l'analisi descrittiva. 15% degli studenti non ha rispettato il vincolo delle 150 parole e il 16% è caduto in errori di tipo linguistico. Il 24% non ha individuato i concetti principali o li ha relegati in posizione marginale e il 5% delle sintesi presenta incoerenze. Il 20% procede per giustapposizione, associando una frase all'altra, senza un criterio guida e il 19% riporta dettagli irrilevanti. Infine, l'organizzazione delle sintesi è tipo sequenziale. Per rilevare le misure di tendenza centrale, si sono sottoposti i dati ad analisi descrittiva (fig. 6). Dal punto di vista degli indici assunti, le sintesi sono risultate moderatamente informative ($M = 3.61$), scarsamente integrate ($M=1.47$) e poco organizzate ($M = 1.30$). Anche la media della coesione registra valori bassi ($M = 0,3$).

I dati sono stati sottoposti quindi all'analisi delle correlazioni (Pearsons' correlation). Presentano tutte un livello di significatività pari a 0,01. Gli indici più alti si registrano tra i fattori "unità di informazione" e 'coesione' (.746); valori intermedi sono emersi tra 'informatività' e 'coesione' (.478) e tra 'informatività' e 'unità di informazione' (.456). Valori più bassi riguardano le relazioni tra il fattore 'integrazione' e i fattori 'informatività', 'organizzazione' e 'coesione'. La *relazione tra unità di informazione e coesione*, interpretata alla luce dell'analisi descrittiva non può essere letta come indice di buona sintesi. Infatti, il valore molto basso della coesione sta a indicare che, nella costruzione del nuovo testo, le unità informative sono state semplicemente giustapposte e legate tramite la forma coesiva più semplice: la ripresa del nome con funzione di soggetto logico delle singole unità informative, oppure l'uso di nessi coesivi di tipo coordinativo ('e', 'poi'). La lettura trova conferma nelle altre due *relazioni*: tra 'unità di informazione' e 'informatività' e tra 'coesione' 'informatività'. Esprimono entrambe un orientamento compatto, coerente con la precedente relazione: da un lato, si desume che l'alto valore registrato dalle unità informative attinte dai testi-fonte non è garanzia di sintesi efficace, in quanto l'indice basso dell'informatività fa intuire che le unità informative sono riferite a dettagli, più che a concetti centrali e trasversali alle tre fonti. Dall'altro, proprio la mancanza dei concetti principali impedisce di costruire delle sintesi a forte organizzazione interna e struttura concettuale integrata. Si spiega così anche il valore basso della coesione, dove i legami scandiscono una sequenza di enunciati a elenco, oppure la costruzione locale di piccoli nuclei informativi. Scarseggiano, invece, nessi coesivi complessi, funzionali alla costruzione globale e/o di macroproposizioni con il ruolo di strutture sovraordinate di significato. In altre parole, i nessi coesivi hanno funzione associativa più che integrativa e il loro apporto all'organizzazione della sintesi e alla sua struttura concettuale è dunque modesto.



Fig. 6: Sintesi da fonti: medie per indici di comprensione e produzione

Si è applicata infine l'analisi multivariata (Manova) per esplorare l'impatto di età e titolo di studio sulle sintesi scritte. I partecipanti sono stati divisi in cinque fasce d'età (19-22 a.;

23-26 a.; 27-30 a.; 31-34 a.; 35-38 a.) e tre gruppi per il titolo di studio (liceo, diploma di scuola professionale, laurea precedente). Si è rilevato un valore statisticamente significativo dell'impatto di età e titolo di studio sulle misure delle sintesi scritte: $F(20.520) = 1,660$, $p < .05$, $p = 0,061$. In particolare, è stato trovato un effetto principale per titolo di studio, età e integrazione: $F(4131) = 2,983$, $p < .05$, $p = 0,104$). I punteggi medi di 'unità di informazione', 'informatività' e 'coesione' aumentano solo per gli studenti con un diploma di "liceo" e di età compresa tra i 31 e i 34 anni. Invece, i punteggi medi dei partecipanti con diploma di scuola professionale o laurea precedente diminuiscono con l'età in tutti e tre gli indici: 'unità di informazione', 'informatività' e 'coesione'. Il grafico con i punteggi medi per il fattore 'integrazione' (fig. 7) mostra gli effetti del titolo di studio per le fasce d'età nella scrittura di sintesi. Gli effetti più forti si registrano negli studenti di liceo dell'ultima fascia d'età e nei giovani studenti con un diploma di scuola professionale. Per il fattore 'organizzazione' (fig. 8), si osserva, anche in tal caso, un valore crescente per gli studenti con titolo liceale e un lieve incremento per i già laureati. La media si abbassa per gli studenti con diploma professionale.

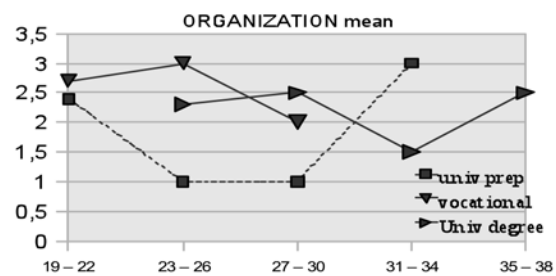
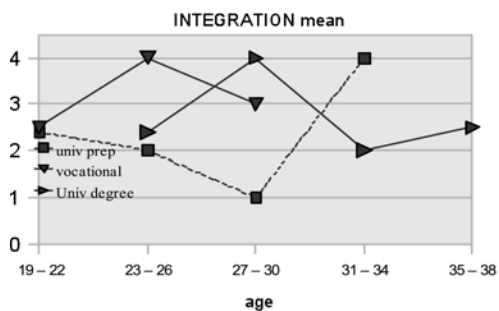


Fig. 7: Diagramma sulle strategie di integrazione Fig. 8: Diagramma sulle strategie di organizzazione

7. Discussione

Le tendenze generali che si possono evincere dai dati forniscono ampie conferme alle ipotesi. In primo luogo, le misure testuali (coerenza, coesione, comprensione) risultano compromesse più di quelle linguistiche. La ragione è comprensibile. Mentre la conoscenza di regole consente l'applicazione tecnica di queste ultime, non così per le componenti testuali (Bonomi, Stefinlongo, 2002), che comportano l'impegno attivo del pensiero nella ricerca di forme linguistiche esplicative dei significati intesi. La problematica, come si è visto, si palesa soprattutto nella prova di sintesi. Nel costruire sintesi scritte con informazioni attinte da più fonti, le difficoltà degli studenti investono le operazioni più complesse, sia del comprendere che del produrre. In merito al primo, il valore basso registrato dall'*integrazione* dei concetti, seguito da quello dell'*informatività* della sintesi lascia supporre che la maggior parte degli studenti abbia adottato la strategia elementare di "estrazione" delle informazioni dai testi, tipica dei lettori inesperti: la cancellazione (Kintsch, van Dijk, 1978), combinata al 'copia e incolla' (Brown, 1987). Fare sintesi concettuale di più testi non è operazione di sola estrazione di dati informativi da giustapporre in sequenza, ma ne richiede anche la manipolazione al fine di costruire un nuovo testo dal significato generale, in cui le informazioni, oltre a essere mantenute o escluse, sono

anche sussunte. Quanto più queste sono elaborate, tanto maggiori saranno le relazioni stabilite, e tanto più articolata l'organizzazione del contenuto (Nelson, 2001). Se si incrocia il basso valore dell'integrazione con il dato relativo alla mancanza dei concetti principali, si può meglio comprendere la scarsa informatività delle sintesi. La lettura combinata dei due esiti sta a indicare che i concetti riportati, oltre a essere elencati, sono anche poco rilevanti. Ciò significa che, durante la lettura delle fonti, gli studenti non hanno assunto quale idea guida la coerenza globale. Solo tale criterio avrebbe consentito di trattenere le informazioni selezionate dai testi in una rete di senso e di servirsene poi in fase di scrittura.

Per quanto riguarda la produzione scritta, spicca il valore basso di entrambi gli indici: coesione e struttura. I nessi utilizzati dagli studenti sono di tipo locale, nel senso che servono a tenere uniti segmenti di informazione, anziché proposizioni. La procedura seguita è la trasposizione diretta di informazioni dai testi letti alla sintesi in fase di composizione. Nel processo così semplificato non c'è spazio per l'elaborazione profonda dei dati e la valutazione di aspetti strategici, ad esempio, le aspettative del lettore o gli obiettivi della sintesi. Questa si sviluppa con il tipico andamento lineare, a zig-zag (McCutchen, 1986), dove brevi nuclei informativi si richiamano tra loro solo per il fatto di riferirsi a uno stesso argomento. Si comprende allora il motivo per il quale risulti debole anche il valore medio della struttura, indice privilegiato della coerenza globale, dal quale inferire il grado di comprensione delle fonti. Se costruita da lettori/scrittori maturi, la sintesi è introdotta da una frase di presentazione generale dell'argomento (*topic sentence*), presenta uno sviluppo gerarchico dei concetti che ne riflette il grado di importanza (*top-level structure*), si articola in unità tematiche di spiegazione dei concetti (*paragrafazione*) e termina con un'asserzione di riepilogo (*conclusione*). La prima e l'ultima categoria sono meccanismi metaespositivi (Meyer, 1977) utilizzati da scrittori abili, che padroneggiano gli aspetti strategici dello scrivere. La funzione di tali congegni non è di semplice corredo retorico ai contenuti, ma di chiarificazione del loro diverso rilievo sul piano della struttura concettuale. Ciò vale in particolare nel compito di sintesi da più fonti, dove introduzione e conclusione contribuiscono a fornire un inquadramento generale dell'argomento. Nella maggior parte delle sintesi non c'è traccia di congegni metaespositivi. L'aspetto più insidioso è rappresentato però dalla debolezza anche di altre categorie tipicamente attese in una prosa espositiva: gerarchia delle informazioni e organizzazione in paragrafi o unità tematiche.

In breve, le sintesi degli studenti riproducono una rappresentazione incompleta e frammentata del significato complessivo delle fonti. La bassa qualità sembra riflettere la mancanza di strategie di comprensione utili alla costruzione di una rete semantica integrata sull'argomento (Dornisch e al., 2009), ma anche di conoscenza specifica su come si gestiscono compiti di lettura in funzione della scrittura (Wiley, Voss, 1999). Tale interpretazione è rafforzata dall'analisi delle correlazioni. In linea con le ipotesi, sono emerse relazioni significative per i fattori "coesione" e "integrazione". Correlano entrambi con tutte le altre misure: l'*integrazione* con informatività, organizzazione e coesione; la *coesione* con unità di informazione, integrazione e informatività. L'integrazione è la misura più indicativa della comprensione: è, di fatto, il processo con cui chi legge costruisce la rete semantica che tiene insieme in modo coerente i dati informativi. Nel compito di sintesi, è inevitabile che tale fattore intersechi il processo di scrittura, l'organizzazione in primo luogo, ma anche i nessi coesivi che sanciscono i rapporti – di analogia, confronto, causa-effetto... – tra i concetti delle fonti. La relazione tra indici di comprensione e di produzione non può essere letta a favore degli studenti, dal momento che, nell'analisi descrittiva, integrazione, coesione e struttura registrano medie basse. Gli studenti tendono a semplificare il compito, ripetendo il contenuto del materiale di partenza (Campbell et al., 1998; Froese et al., 1998), oppure mettendo in evidenza un testo particolare in ogni paragrafo e riportando, di ogni fonte, ciò che gli autori

hanno presentato (Granello, 2001). Alcuni studenti applicano strategie inappropriate, elaborando la sintesi con riferimento a un'unica fonte. Inoltre, anche nelle produzioni migliori, i connettivi utilizzati sono di carattere associativo.

Analizzando le sintesi prodotte, è insorto un dubbio relativo alla consegna del compito: ci si è chiesti se le strategie di costruzione della sintesi avrebbero potuto essere migliori se le istruzioni fossero state meglio precisate. Chiedere di scrivere un testo informativo, può indurre a collezionare le idee frequenti e più importanti dei testi-fonte. Diversamente, la richiesta di produrre una sintesi in forma di testo comparativo, avrebbe incentivato, forse, la ricerca di similitudini o contrasti tra i concetti delle fonti (Mateos e Solè, 2009). Va sottolineato in merito che i modi con cui gli studenti leggono e scrivono testi risentono anche del significato attribuito a tali pratiche all'università, dove si legge e si scrive soprattutto per acquisire conoscenze in settori conoscitivi distinti (Lea, Street, 1998). Non si può escludere quindi che gli studenti incontrino difficoltà ad integrare concetti di fonti diverse, in base alla credenza, ingenua, ma radicata, che si studia da singoli testi e che le conoscenze apprese in ambiti diversi sono oggetto specifico di valutazione da parte del docente.

Un terzo aspetto, inatteso, è emerso dalla Manova tra età, titolo di studio e misure della sintesi. Il dato è degno di interesse e riguarda la relazione tra titolo di studio e strategie di integrazione e di organizzazione delle informazioni. Il titolo di studio che sembra fare la differenza è la maturità liceale: gli studenti che ne sono in possesso risultano favoriti nel tempo sia nelle capacità di lettura in funzione dell'apprendimento, sia nella capacità di produrre sintesi ben organizzate. Una possibile spiegazione del risultato si può individuare nella maggiore attenzione dedicata alle scritture per lo studio nei licei: riassumere, parafrasare, prendere appunti. Di contro, sorprende il dato relativo agli studenti oltre l'età media in possesso di laurea precedente. Essi registrano un trend simile a quello di studenti con titolo professionale: peggiorano entrambi, progressivamente, sia in lettura che in scrittura. L'esito, mentre conferma la differente preparazione tra scuole superiori già evidenziata in altre ricerche (Boscolo e al., 2007), induce a interrogarsi sul motivo per il quale studenti già laureati non conseguano buoni risultati in un compito che implica capacità di lettura e di scrittura. Una chiave interpretativa può essere trovata nella stessa introduzione di questo contributo. Ad eccezione dei pochi corsi di laurea il cui piano di studi prevede insegnamenti dedicati ad abilità di lavoro sui testi, la maggior parte dei contesti accademici concepisce lettura e scrittura alla stregua di strumenti con cui "estrarre" informazioni dai testi e "raccontare" poi ciò che si è studiato. Poco praticata è invece la funzione elaborativa di lettura e scrittura, con cui lo studente può imparare a pensare meglio sugli argomenti di studio, sviluppando una modalità matura e complessa di apprendimento.

8. Conclusioni

Gli autori del presente contributo avrebbero accolto di buon grado esiti contrastanti con le ipotesi iniziali. Lo studio fornisce, invece, una conferma dello stato di debolezza delle capacità di lettura e scrittura degli studenti universitari. L'indagine è limitata a un campione modesto del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria: questo ne è il limite, senza dubbio. Tuttavia, la tendenza emersa è piuttosto chiara e non lascia spazio a interpretazioni di segno molto diverso: i giovani che si accingono a diventare insegnanti tendono a fare un uso replicativo delle conoscenze, estraendole dai testi e riportandole nelle sintesi a elenco, con la tipica modalità del knowledge-telling (Bereiter, Scardamalia, 1987). L'intervento di un processo riflessivo con cui elaborare il testo in funzione della scrittura di sintesi rimane così solo un auspicio.

Alla scuola superiore, gli studenti imparano che una buona scrittura richiede l'elaborazione di concetti e l'espressione del proprio punto di vista in forma corretta. Sebbene non insegnato in modo esplicito, anche l'Università richiama l'abilità di esprimere idee e conoscenze tramite testi integrati e ben organizzati, nei quali lo scrittore è invitato a dimostrare la validità di una posizione teoretica o la rilevanza di risultati empirici. L'apprezzamento per lo stile elaborativo di lavoro sui testi scaturisce dall'obiettivo più ambito di un curriculum universitario: formare negli studenti processi di pensiero complessi, che li mettano in grado di affrontare con la giusta maturità i contesti sociali e lavorativi. In quest'ottica, l'arricchimento del repertorio di saperi è concepito in vista dell'imparare a leggere le situazioni in profondità, ponendosi delle domande, ipotizzando soluzioni, applicando il pensiero critico. Per il corso di laurea di Formazione Primaria, si auspica inoltre che un apprendimento per elaborazione profonda possa tradursi nel tempo in uno stile riflessivo di insegnamento.

Le lacune degli studenti spesso lamentate dai docenti si prestano allora a un'altra interpretazione. Gli errori di tipo linguistico sono solo la punta dell'iceberg di difficoltà più consistenti di lavoro sui testi. Esse emergono con singolare evidenza proprio nella sintesi che, in quanto compito "ibrido", richiede l'uso integrato di capacità di lettura e di scrittura. Essa è prevista da molte attività in ambito universitario: la stesura della tesi ne è un esempio, ma lo sono anche compiti come le relazioni di tirocinio o la formulazione di risposte a domande poste in sede d'esame.

Considerati i significativi risvolti sulla carriera accademica degli studenti, è forse opportuno che l'Università inizi ad affrontare il problema delle abilità di scrittura nell'ottica della formazione, andando oltre la denuncia e il rammarico per esiti poco soddisfacenti. Inoltre, per quanto riguarda i corsi di laurea destinati alla formazione dei futuri insegnanti vi è un motivo in più: l'insegnamento delle abilità di scrittura a giovani allievi. In tale direzione, uno sviluppo della presente indagine, previsto fin dal suo avvio, è la messa a punto di un modello di laboratorio per le abilità di scrittura. (Piemontese, 2002). Oltre a porre tempestivo rimedio a lacune ricorrenti sul piano strumentale, esso dovrà perseguire anche l'obiettivo di introdurre gli studenti ad atteggiamenti e strategie con cui gestire compiti autentici di scrittura richiesti in ambito universitario.

Riferimenti bibliografici

- Accademia della Crusca e dei Lincei (2009). *Lingua italiana, scuola e sviluppo*, consultato il 25.05.2011, da http://www.accademiadellacrusca.it/lingua_italiana_scuola_sviluppo.shtml.
- Barkaoui K. (2007). Rating scale impact on EFL essay marking: a mixed-method study. *Assessing writing*, 12, 86-107.
- Beaugrande de R. A., Dressler U. (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (tr. it. *Introduzione alla linguistica testuale*, Il Mulino, Bologna 1984).
- Bereiter C., Scardamalia M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence, Erlbaum.
- Bonomi I., Stefinlongo A. (2002). Morfologia e sintassi. *Italian Culture on the net*, consultato il 9.05.2011 da www.google scholar.it.
- Boscolo P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico*. Torino: Utet.
- Boscolo P. (2004). Appunti per un corso di scrittura universitaria nella Facoltà di Psicologia. *Quaderni di Didattica sulla scrittura*, 2, 118-134.
- Boscolo P., Arfè B., Quarisa M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: an intervention study. *Studies in Higher Education*, 32, 419-438.
- Brown A.L. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and Other Mysterious Mechanisms. In F. Weinert, R. Kluwe, *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale.
- Campbell J., Smith D., Brooker R. (1998). From conception to performance: how undergraduate students conceptualize and construct essays. *Higher Education*, 36, 449-469.

- Charney D. (1984). The validity of using holistic scoring to evaluate writing. A critical overview. *Research in the Teaching of English*, 18, 65-81.
- Cisotto L. (1995). Segnalazioni del testo scritto. Effetti sulle strategie di riassunto. *Rassegna di Psicologia*, 3, 97-112.
- Cisotto L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Cisotto L., Novello N. (2010). *Academic writing. Written synthesis and beliefs*. Paper presentato alla 12th International Conference of EARLI Special Interest Group on Writing (SIG Writing), University of Education, Heidelberg, Germany, 7-10 September.
- Colombo A. (2002). *Leggere, capire e non capire*. Bologna: Zanichelli.
- Cooper C. R. (1977). Holistic evaluation of writing. In C. R. Cooper, L. Odell (Eds.), *Evaluating writing: Describing, measuring, judging*, Urbana, IL: NCTE, 3-31.
- Damiano M., (2008). I prototipi testuali. *Revista Rhêtorikê*, 1-42.
- D'Amico S., Devescovi A., Tonucci F. (2002). La capacità narrativa di bambini con sviluppo tipico e con sindrome di Williams. In S. Vicari, M. C. Caselli (Eds.), *I disturbi dello sviluppo. Neuropsicologia clinica e ipotesi riabilitative* (pp. 70-103). Bologna: Il Mulino.
- Dornisch M., Sperling R.A., Zeruth, J.A. (2009). The effects of levels of elaboration on learners' strategic processing of text. *Instructional Science*, 39 (1), 1-26.
- East M. (2009). Evaluating the reliability of a detailed analytic scoring rubric for foreign language writing. *Assessing writing*, 14, 88-115.
- Elliot N., Plata M., Zelhart L. (1990). *A program development handbook for the holistic assessment of writing*. NY: Lanham.
- Engber C. A. (1995). The relationship of lexical proficiency to the quality of ESL compositions. *Journal of Second Language Writing*, 4 (2), 139-155.
- Froese A. D., Gantz B. S., Henry A. L. (1998). Teaching students to write literature reviews: a meta-analytic model. *Teaching of Psychology*, 25, 102-105.
- Gamire E., Pearson P. (2006). *Teach tally. Approaches to assessing technological literacy*. Washington DC: National Research Council of the National Academies.
- Granello D. H. (2001). Promoting cognitive complexity in graduate written work: using Bloom's taxonomy as a pedagogical tool to improve literature reviews. *Counselor Education and Supervision*, 40, 292-307.
- Halliday M. A. K., Hasan R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hayes J.R., Flower L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg, E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamp-Lyons L. (1991). Scoring procedures for ESL contexts. In L. Hamp-Lyons (Ed.), *Assessing second language writing in academic contexts* (pp. 241-276). Norwood, NJ: Ablex.
- Higgins B., Miller M., Wegmann S. (2006). Teaching to the test...not! Balancing best practice and testing requirements in writing. *The Reading Teacher*, 60, 310-319.
- Hunt K.W. (1983). Sentence combining and the teaching of writing. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language* (pp. 99-125). Chichester.
- Kintsch W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. New York: Cambridge University.
- Kintsch W., van Dijk T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Knoch U. (2011). Rating scales for diagnostic assessment of writing. What should they look like and where should the criteria come from? *Assessing writing*, 16, 81-96.
- Linn R.L. (1999). Validity standards and principles on equity in educational testing and assessment. In A.L. Nettles, *Measuring up: Challenges minorities face in educational assessment* (pp. 13-31). Boston: Klumer Academic Publisher.
- Lo Duca M. G. (2004). *Esperimenti grammaticali*. Roma. Carocci.
- Lucisano P. (2010). Fini e strumenti della valutazione di sistema. In E. Lugarini (2010), *Valutare le competenze linguistiche*. Milano: Franco Angeli.
- Lugarini E. (2010). *Valutare le competenze linguistiche*. Milano: Franco Angeli.
- Luke A., Freebody P., Lau S., Gopinathan S. (2005). Towards research-based innovation and reform. Singapore schools in transition. *Asia Pacific Journal of Education*, 25, 5-28.
- Lumley T., McNamara T. (1995). Rater characteristics and rater bias. Implications for training. *Language Testing*, 12, 1, 54-71.
- Manzotti E. Zampese L. (2010). Le prove di italiano dell'Invalsi: un quadro di riferimento. In E. Lugarini, *Valutare le competenze linguistiche* (pp. 47-75). Milano: Franco Angeli.
- Mateos M., Solé I. (2009). Synthesizing information from various texts: a study of procedures and products at different educational levels. *European Journal of Education*, XXIV, 4, 435-451.

- McCutchen D. (1986). Domain knowledge and linguistic knowledge in the development of writing ability. *Journal of memory and language*, 2, 113-139.
- McCutchen D., Perfetti C.A. (1982). Coherence and connectedness in the development of discourse production. *Text*, 2, 113-1.
- McNamara D.S., Crossley S.A., McCarthy P.M. (2010). Linguistic feature of writing quality. *Written Communication*, 27(1), 57-86.
- Meyer B.J.F. (1977). The structure of prose: effects on learning and memory and implications for educational practice. In R. C. Anderson, R. J. Spiro, W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 179-200). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Meyer B.J.F., Rice G. E. (1984). The structure of text. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 319-351). New York: Longman.
- Nelson N. (2001a). Discourse synthesis: the process and the product. In R. G. McInnis (Ed.), *Discourse synthesis: studies in social and contemporary social epistemology* (pp. 379-396). Westport, CT: Praeger Nelson.
- Nelson N. (2001b). Writing to learn: one theory, two rationales. In P. Tynjälä, L. Mason, K. Lonka (Eds.), *Writing as a learning tool: integrating theory and practice* (pp. 23-36). Dordrecht: Kluwer.
- Northwest Educational Research Laboratories (1999). *6+1 Traits of Writing Rubric*, scaricato il 09/02/2010 da <http://educationnorthwest.org>
- Novello N., Cisotto L., Del Longo S., *Written synthesis in academic writing*, Paper presentato alla 1st Interdisciplinary Linguistics Conference, 14-15 ottobre, 2011, Belfast, UK.
- Northwest Educational Research Laboratories (2004). *6+1 Trait writing-about*, consultazione, 13/05/2010 da <http://www.nwet.org>
- O'Hara K., Taylor A., Newman W., Sellen A. (2002). Understanding the materiality of writing from multiple sources. *International Journal of Human-Computer Studies*, 56, 269-305.
- Pallotti G. (2009). *Descrivere le lingue: quale metalinguaggio per un'educazione linguistica efficace?* Percorso di formazione all'interno del Piano di formazione PON-Poseidon 'Educazione linguistica', MIUR e ANSAS.
- Perkins K. (1983). On the use of composition scoring techniques, objective measures, and objective tests to evaluate ESL writing ability. *TESOL Quarterly*, 17, 651-671.
- Piemontese M.E. (2002). La scrittura, un caso di problem-solving. In A.R. Guerriero (Ed.), *Laboratorio di scrittura* (pp. 3-40). Firenze: La Nuova Italia.
- Sabatini F. (2009). *Dopo la grammatica...il testo*. Lezione universitaria del 12 marzo 2009, Milano.
- Sakyi A.A. (2001). Validation of holistic scoring for ESL writing assessment. How raters evaluate compositions. In A. J. Kunnan (Ed.), *19th Language testing research colloquium. Fairness and validation in language assessment* (pp. 131-152). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Scinto L. F. M. (1984). The architectonics of texts produced by children and the development of higher cognitive functions. *Discourse Processes*, 7, 371-418.
- Serianni L., Benedetti G. (2009). *Scritti sui banchi*. Roma: Carocci.
- Spivey N. N. (1997). *The constructivist metaphor: reading, writing and the making of meaning*. San Diego, CA: Academic Press.
- Sposetti P. (2008). *L'italiano degli studenti universitari*. Roma: Homolegens.
- Stefinlongo A. (2002). *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*. Roma: Aracne.
- Stewart M., Grobe C. (1979). Syntactic maturity, mechanics of writing and teachers' quality ratings. *Research in the Teaching of English*, 13, 207-215.
- Tynjälä P. (2001). Writing, learning and the development of expertise in higher education. In P. Tynjälä, L. Mason, K. Lonka (Eds.), *Writing as a learning tool: integrating theory and practice* (pp. 37-56). Dordrecht: Kluwer.
- Van Dijk T. A., Kintsch W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. N.Y.: Academic Press.
- White E. M. (1985). *Teaching and assessing writing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Weigle S.C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University.
- Wiley J., Voss J. (1999). Constructing arguments from multiple sources: tasks that promote understanding and not just memory for text. *Journal of Educational Psychology*, 91, 301-311.

