

Metacognizione e comprensione del testo

La letteratura riguardante la metacognizione è piuttosto ampia, a partire dalle riflessioni ed elaborazioni teorico metodologiche effettuate a metà degli anni '70; tali studi hanno avuto, come base di discussione, le ricerche di Flavell (1975), di Brown et coll.(1981- 1983-1984), di Jacobs et Paris (1987) e di Borkowski et coll. (1994).

Negli ultimi anni l'attenzione degli studiosi si è spostata dalla riflessione teorica all'elaborazione di un ingente materiale didattico e d'intervento riabilitativo, ispirato proprio ai principali modelli dell'approccio metacognitivo.

La metacognizione è nata nell'ambito dello studio dei processi cognitivi sottostanti i compiti di memoria (Flavell 1971).

Con il termine di metacognizione si intende, generalmente, tutte quelle attività, implicate in uno sforzo (effort) di apprendimento, che richiedono da parte del soggetto una riflessione sui propri processi mentali, la conoscenza che si ha su di essi e il controllo, "on line", della loro implementazione nell'esecuzione di un compito.

Le più accreditate teorie metacognitive si devono attribuire alla Brown, a Paris et Jacobs, e a Borkowski et coll., i quali si sono interessati in modo precipuo della metacognizione in correlazione con i processi di comprensione del testo scritto.

Il modello di Borkowski et coll. ha ampliato l'ambito di indagine anche alle convinzioni attribuzionali e alla motivazione (confronta figura 1 di pag. 113); da questo modello hanno preso spunto la maggior parte degli studi di Cornoldi e del gruppo MT di Padova.

Per la Brown et coll. gli aspetti metacognitivi, correlati con la comprensione di un testo, si possono suddividere in: a) consapevolezza (conoscenza) metacognitiva; b) controllo metacognitivo.

Con "consapevolezza metacognitiva" s'intende, per l'autrice, le conoscenze relative al testo (Perché un brano è più difficile di altri? Quali sono le caratteristiche che rendono difficile la sua comprensione?), le conoscenze relative al compito (Per quale scopo leggo, visto che ne esistono di molteplici?), le conoscenze relative al soggetto (motivazione, stili cognitivi, ecc.) e le conoscenze relative alle strategie (tipi diversi di strategie da utilizzare per la comprensione).

Con "controllo metacognitivo" s'intende principalmente il monitoraggio della propria attività e la valutazione dell'adeguatezza della strategia utilizzata.

Per Paris et coll. gli aspetti della conoscenza e del controllo (da loro denominato “autogestione”) si possono così sintetizzare:

a) Conoscenza:

- Dichiarativa (so che esistono dei fattori che influenzano la lettura);
- Condizionale (so in quali casi utilizzare le mie abilità di lettura);
- Procedurale (so in che modo utilizzare le mie abilità di lettura).

b) Controllo:

- Valutazione della difficoltà del compito;
- Selezione delle strategie da utilizzare;
- Monitoraggio del processo.

Per Borkowski et coll., infine, alla canonica bipartizione (ormai acquisita) tra elementi relativi alle conoscenza ed elementi relativi al controllo metacognitivo, si aggiungono le variabili personali, che riguardano gli aspetti motivazionali, gli stili attributivi e l'autostima, i quali interagiscono reciprocamente e collaborano nel processo di comprensione.

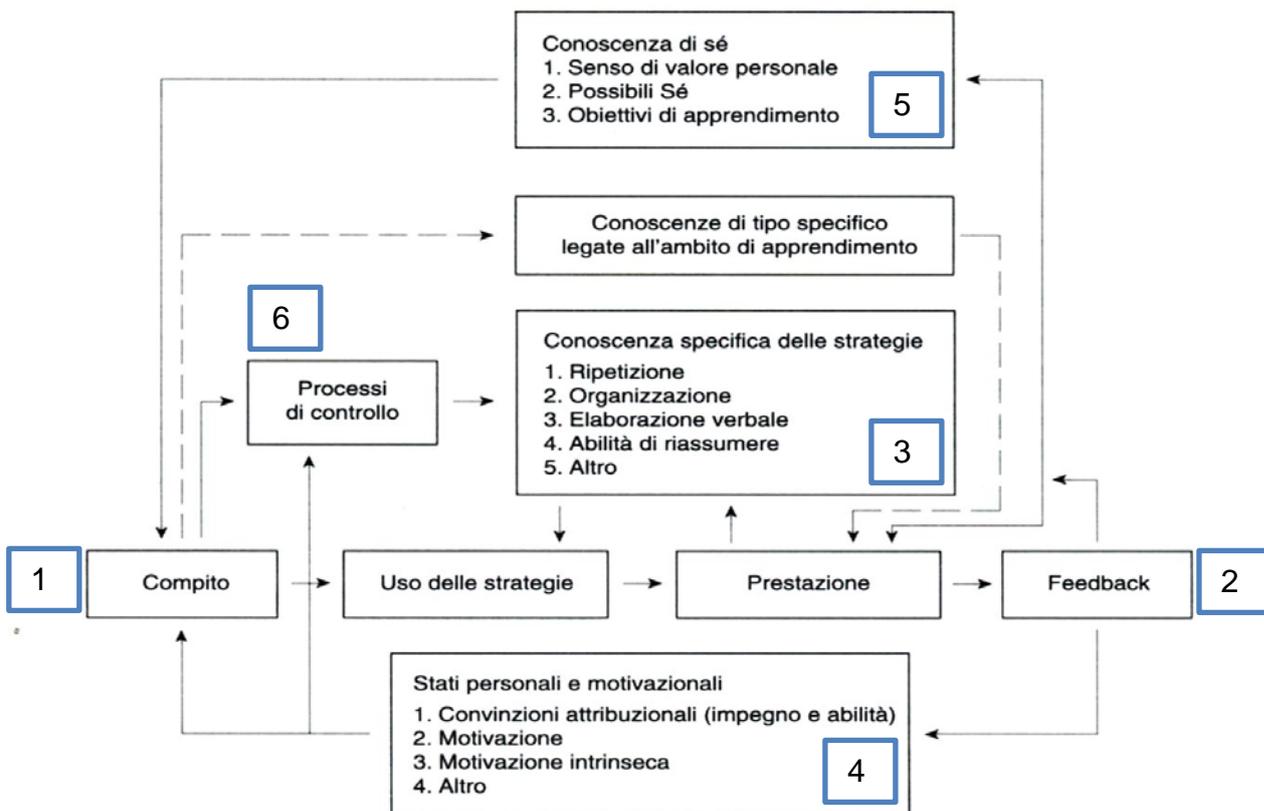


Figura 1 Borkowski e Muthukrishna (1994)

Il modello metacognitivo di Borkowski e Muthukrishna

La teoria metacognitiva di Borkowski e Muthukrishna (1994) ha avuto il merito di raccogliere le intuizioni di precedenti autori, ma di rielaborarle in una sintesi affatto nuova e originale.

Tale approccio teorico è stato alla base di diversi lavori del gruppo MT di Padova e ne ha ispirato il modello metacognitivo multicomponentiale di Cornoldi, De Beni et coll. (2005) per cui confronta il capitolo della presente tesi che si intitola “La motivazione all’apprendimento e gli stili attributivi” (pag. 121).

Borkowski e Muthukrishna sono partiti dalla classica interpretazione che vede la prestazione in un compito come il risultato dell’uso di strategie più o meno adeguate da parte del soggetto (in figura 1, p. 113, punto 1: compito → uso di strategie → prestazione).

La prestazione fornisce un feedback al soggetto (punto 2) e va a interagire con due moduli: gli stati personali e motivazionali del soggetto (punto 4) e la sua conoscenza di sé, soprattutto per quanto riguarda i suoi obiettivi di apprendimento (punto 5).

Questi due ultimi moduli sono una delle principali novità introdotte dal modello.

Gli stati personali e motivazionali prendono in considerazione i seguenti aspetti:

- le convinzioni attribuzionali, con una distinzione tra importanza attribuita all’impegno (funzionale) ovvero all’abilità (disfunzionale);
- la motivazione, con una distinzione tra quella intrinseca al soggetto (funzionale) o quella estrinseca (disfunzionale).

“La conoscenza del sé implica il [...] possedere molteplici e concrete immagini di «possibili sé», sia desiderati sia temuti, relativi al futuro prossimo e lontano [...]” (Cottini, 2004), oltre che obiettivi di apprendimento, orientati alla prestazione ovvero all’incremento delle proprie abilità (teoria entitaria dell’abilità contrapposta alla teoria incrementale).

Il feedback, che proviene dalla prestazione in un compito, interagisce con questi due moduli: la prestazione (il risultato) li influenza ma anche ne è influenzato.

Il modulo 3 porta l’attenzione sulla necessità di avere conoscenze specifiche di strategie (ripetizione, organizzazione del materiale di studio, elaborazione verbale, abilità di riassumere); tali conoscenze devono essere apprese attraverso un training specifico.

Il punto 6 in figura (processi di controllo) sottolinea un altro aspetto fondamentale del modello metacognitivo: la conoscenza di strategie specifiche non è sufficiente in quanto è anche necessario controllare “on line” la loro corretta implementazione. “[...] Gli autori evidenziano come nell’esecuzione di un compito entrino in gioco, oltre alla conoscenza strategica specifica [...] anche la conoscenza strategica generale. [...] Lo studente impara gradualmente a usare strategie appropriate per la risoluzione di un compito e, attraverso il feedback che riceve, apprende ad attribuire i successi all’impegno e all’uso corretto di strategie e gli insuccessi al mancato utilizzo di strategie adeguate. Le attribuzioni e le motivazioni così formate, a loro volta, incidono sul desiderio di affrontare il compito. Si viene a formare, in questo modo, un processo circolare in cui dal fatto di affrontare i diversi compiti emerge l’uso sempre più sofisticato di strategie e dall’uso efficace di strategie si forma un corretto stile attributivo e motivazionale che sostiene il desiderio di apprendere e l’impegno [...]” (Cottini, 2004).

Metacomprendimento e importanza dei processi di controllo

Molti studi sono stati fatti nel campo della metacomprendimento, volti a indagare i diversi aspetti implicati.

Ormai acquisita è, per esempio, l’idea che le abilità di comprensione e quelle metacognitive siano altamente correlate e che quindi al miglioramento dell’una corrisponda un miglioramento dell’altra (Cacciò- De Beni- Pazzaglia 1996); ma quale dei due elementi è in grado di influenzare l’altro? In altre parole le abilità metacognitive, quando migliorano, hanno una diretta influenza anche sulla comprensione oppure a un miglioramento nella comprensione fa seguito un miglioramento nelle abilità metacognitive?

Gli studi centrati sugli effetti di training metacognitivi, mettendo a confronto gruppi sperimentali e gruppi di controllo, hanno potuto dare risposte più precise a questa domanda: i gruppi sperimentali, che sono stati sottoposti a training metacognitivo, hanno denotato, alla fine del trattamento, un miglioramento significativo nelle abilità metacognitive e anche migliori prestazioni nelle prove di comprensione, in modo nettamente più marcato rispetto al gruppo di controllo.

Sembra quindi possibile affermare che una didattica metacognitiva abbia un’influenza diretta sulle abilità di comprensione.

Il modello metacognitivo maggiormente utilizzato a livello clinico in Italia è quello che si rifà agli studi della Brown et coll., di cui esistono sia test di ingresso/uscita, che materiale di intervento didattico (vedi per la descrizione di essi il capitolo precedente “Disturbo della comprensione del testo”, pp. 93-110).

A tale modello, infatti, si ispira sia il test di Metacomprendione (Pazzaglia, De Beni, Cristante, 1994) utilizzato nella fase diagnostica e valutativa, sia il programma di intervento metacognitivo per il miglioramento della comprensione testuale, descritto nel precedente capitolo della presente tesi (“Lettura e metacognizione- attività didattiche per la comprensione del testo”, De Beni-Pazzaglia, 1991).

Il modello teorico della Brown et coll. evidenzia l’esistenza di più aree metacognitive, che sono, nell’ordine, “Conoscenza degli scopi della lettura”, “Capacità di controllo durante la lettura”, “Conoscenza di strategie di lettura e loro utilizzo”, “Sensibilità al testo: capacità di valutare la difficoltà di un testo e capacità di individuare a quale genere testuale esso appartiene”.

Un’analisi fattoriale dei risultati del test di metacomprendione, secondo tali criteri, può offrire informazioni assai importanti su quale “area critica” dovrebbe avere priorità di intervento per cui risulta evidente la funzionalità di tale test, che è in grado di discriminare efficacemente tra i diversi aspetti metacognitivi.

Importanza dei processi di controllo nella comprensione del testo (uno studio)

Secondo i dati presenti in letteratura, le aree della metacomprendione, riguardanti il “controllo del testo” e la “sensibilità al testo”, sono discriminanti e rivestono maggiore importanza rispetto alle altre, poiché possiedono maggior valore predittivo sulle prestazioni dell’alunno in compiti di comprensione; tali aree, inoltre, se sottoposte a un corretto trattamento, danno i maggiori risultati in un’ottica riabilitativa.

Tali dati sono stati confermati anche da uno studio effettuato su un gruppo di studenti della scuola Secondaria di I grado, della provincia di Udine: la ricerca è stata condotta dallo scrivente nell’ambito del Corso di Perfezionamento in Psicopatologia dell’Apprendimento, tenutosi presso il Dipartimento di Psicologia dell’Università di Padova, nell’anno accademico 1998/99.

I dati, emersi dalla ricerca citata, ci indicano che gli interventi metacognitivi non sono sempre immediatamente efficaci, ma che richiedono tempi d’intervento protratti nel tempo.

In tale studio si evidenzia come, dopo un training metacognitivo esteso a tutto il gruppo classe, non sia seguito un miglioramento immediato della comprensione testuale, nonostante un incremento delle prestazioni metacognitive in alcune aree specifiche.

L'analisi di questo caso pone il quesito sul perché i miglioramenti delle abilità metacognitive non abbiano sempre delle ricadute positive sulle prestazioni di comprensione.

Da uno sguardo più approfondito sui dati a disposizione, due sembrano essere le cause, che possono spiegare il fenomeno:

- a) il miglioramento in campo metacognitivo non aveva riguardato tutte le aree metacognitive, ma solo alcune di esse;
- b) i processi cognitivi sottostanti la comprensione di un testo scritto sono fondamentali e se essi risultano disfunzionali, anche un miglior approccio metacognitivo non riesce a "spostare gli equilibri" e a far sì che la comprensione risulti efficace.

Tenendo sempre presente lo studio citato (intervento metacognitivo su un gruppo classe, affiancato da un training specifico per la comprensione) e analizzando più da vicino i dati ottenuti, emergono le seguenti evidenze:

- 1) il livello di partenza del gruppo classe, per quanto riguardava le abilità metacognitive, era assai basso;
- 2) dopo il trattamento riabilitativo, il gruppo classe era migliorato al "Questionario di Metacomprendimento" per quanto riguarda la valutazione generale di quasi una deviazione standard, pur restando "gravemente insufficiente";
- 3) il miglioramento aveva interessato solo alcune aree del Questionario, cioè l'area denominata "Scopi della lettura" e l'area denominata "Conoscenza e uso di strategie", che avevano raggiunto il criterio della sufficienza;
- 4) le aree denominate "Controllo della comprensione" e "Sensibilità al testo" risultavano, alla valutazione criteriiale, ancora altamente deficitarie (gravemente insufficienti);

Quest'ultimo aspetto (congruenza dei dati negativi per "controllo" e "sensibilità") non sorprende, poiché già nel manuale del "Questionario di Metacomprendimento" si evidenzia come le aree suddette possano essere considerate una sola area omogenea, corrispondente all'attività metacognitiva definita "processo di controllo".

Tutti i modelli metacognitivi più in auge, da quello di Paris et coll. (1984-1987), a quello di Brown et coll. (1984-1986) a quelli più recenti di Borkowski et coll. (1994) distinguono, all'interno della metacognizione, almeno due ambiti: quello relativo alle conoscenze metacognitive e quello relativo ai processi di controllo.

Nello studio citato il miglioramento nelle abilità metacognitive aveva interessato solamente l'area relativa alle "conoscenze" e non quella del "controllo".

E' proprio quest'ultimo dato che merita di essere indagato ulteriormente.

Uno studio realizzato da De Beni, Pazzaglia e Cacciò (1996) ha evidenziato come le diverse aree della metacomprendimento evolvono nell'età con modalità differenti.

Nell'area denominata "Scopi della lettura" già nella classe seconda della scuola Secondaria di I grado si ottiene un "effetto soffitto" (quasi tutti i soggetti raggiungono l'obiettivo), mentre le altre aree hanno un andamento evolutivo più lento e graduale.

Per quanto riguarda l'area della "Sensibilità al testo" e del "Controllo" esiste un'evoluzione sino alla classe terza della scuola Secondaria di II grado.

Secondo le autrici citate queste due aree "[...] sembrano comunque coinvolgere delle abilità che, una volta maturate, sono in grado di incidere direttamente sulla comprensione [...]" ("Abilità metacognitive e comprensione del testo scritto" di Cacciò- De Beni- Pazzaglia 1996).

Nella classe, oggetto dello studio citato, le conoscenze dichiarative ("so che esistono diversi scopi di lettura"; "lo scopo principale della lettura è la comprensione") e le conoscenze condizionali ("conosco diverse strategie di lettura e so quando si dovrebbero utilizzare") erano insufficienti in partenza, ma sono migliorate al punto da risultare alla fine del trattamento positive; restavano invece gravemente insufficienti le conoscenze procedurali e, soprattutto, l'autogestione dei processi cognitivi che equivalgono all'abilità di controllo "on line" della propria capacità di comprensione di un testo.

Sembra dunque possibile affermare che nell'ambito della metacognizione vi siano più aspetti da potenziare, ma che per portare a termine un compito di comprensione testuale in modo efficace sia necessario per il soggetto non solo possedere conoscenze di strategie e utilizzarle in modo corretto, ma soprattutto possedere capacità di controllo della propria attività cognitiva.

Si deve inoltre evidenziare con forza un altro fattore, che riguarda più prettamente gli aspetti cognitivi.

Le abilità cognitive, sottostanti i processi di comprensione del testo, rivestono un'importanza centrale per il compito, tanto che un intervento didattico di recupero che non tenga presente entrambe le problematiche è predestinato al fallimento: si dovrà dunque prestare attenzione, nel trattamento riabilitativo, sia agli aspetti metacognitivi, sia al potenziamento delle abilità specifiche, centrate sul deficit.

Caratteristiche della didattica metacognitiva

Una didattica metacognitiva deve perseguire contemporaneamente almeno due obiettivi principali: insegnare e/o migliorare le strategie di studio e intervenire sugli aspetti motivazionali del soggetto.

Garner (1987) stila un elenco di indicazioni, dedicate ai docenti, per una corretta applicazione della didattica metacognitiva e individua i seguenti punti fondamentali:

- procedere a un'analisi dettagliata delle strategie, che si intende insegnare;
- procedere a un'analisi del tipo di compito e della strategia più indicata per affrontarlo;
- favorire la generalizzazione delle strategie con esempi di applicazione in più campi;
- controllare la durata del training metacognitivo, che deve occupare un intero anno scolastico;
- curare la trasversalità della didattica metacognitiva, che deve interessare tutte le attività e discipline di insegnamento;
- favorire l'automatizzazione delle strategie, con una pratica intensiva.

Per quanto riguarda le strategie, sia Garner (1987) che Borkowski (1994) ne analizzano gli aspetti più critici:

- le strategie devono essere insegnate in modo esplicito e intensivo, con esempi pratici e delucidazioni approfondite;
- le strategie devono essere automatizzate e non richiedere un dispendio cognitivo aggiuntivo;
- per raggiungere l'automatizzazione delle strategie le esercitazioni devono essere estensive e prolungate;
- ogni alunno deve creare un personale bagaglio di strategie che siano adatte ai diversi compiti di studio, ma che siano anche congeniali al suo stile cognitivo (uso

di schemi, di tabelle, di riassunti e di questionari, ripetizione orale, a voce alta o silente, sottolineatura, uso di colori, di evidenziatori, etc.).

Il lavoro sulle strategie deve essere accompagnato da una riflessione continua sulle attribuzioni.

L'insegnante o l'operatore devono proporre allo studente dei compiti cognitivi nei quali sia previsto l'uso di strategie; il compito in un primo momento deve essere affrontato assieme all'insegnante che funge da guida o modello (si noti che questo intervento va ad agire esplicitamente sulla "zona di sviluppo prossimale", teorizzata da Vygotskij); il successo nel compito deve essere enfatizzato e collegato esplicitamente all'uso corretto delle strategie impiegate, ma anche all'impegno profuso; si deve esplicitamente riflettere con l'alunno sul fatto che le abilità possedute sono cambiate e si sono incrementate, dunque non è vero che le abilità sono innate, ma sono migliorabili.

Questo percorso strategico-motivazionale ha come fine quello di modificare sia gli stili attributivi del soggetto che la sua percezione di autoefficacia.

L'alunno deve giungere a consolidare uno stile attributivo che sia fortemente influenzato dalla valorizzazione dell'impegno personale che, in quanto interno al soggetto, instabile e modificabile, è lo stile attributivo più funzionale all'apprendimento (confronta il capitolo "La motivazione all'apprendimento e gli stili attributivi" di pag. 121).

La riflessione condotta dall'insegnante deve anche affrontare gli aspetti collegati alla teoria implicita dell'intelligenza, che ogni studente possiede: si deve portare il soggetto ad abbandonare una concezione puramente entitaria dell'abilità e dell'intelligenza (innata e quindi non modificabile) per favorire lo sviluppo di una teoria incrementale, per cui con l'impegno e l'apprendimento di nuove strategie possiamo modificare le nostre abilità, poiché il cervello e l'intelligenza sono plastici. Queste riflessioni, unite allo sviluppo di strategie adeguate, porteranno l'alunno a percepirsi maggiormente competente, con una ricaduta positiva su tutto il processo. "Il maggiore senso di fiducia e di autoefficacia, derivati dall'educazione di un corretto stile attributivo, facilitano la riapplicazione spontanea delle strategie apprese e una loro automatizzazione e generalizzazione a tutti i compiti di apprendimento" (Borkowski, 1993).