Comunicare con se stessi mentre si apprende. Ovvero «della metacognizione».

Caterina Cangià

Da un grappolo di anni a questa parte, accanto al termine *cognizione*, è apparso il termine *metacognizione*. Detto in parole dimesse, un conto è conoscere un'informazione (cognizione) e un conto è sapere come la si è appresa e fatta propria (metacognizione). A seconda poi dell'ambito preso in esame nel vasto settore della *metacognizione* si parla di volta in volta di metalinguaggio, metamemoria, metacomunicazione e così via.Nel quadro delle riflessioni sulla comunicazione, è necessario dare spazio e tempo al ragionamento sul dialogo da intraprendere con se stessi mentre avvengono i processi di apprendimento. Ne parleremo in due puntate perché molta parte delle tensioni e delle gratificazioni che bambini-ragazzi-adolescenti sperimentano nel quotidiano della scuola è proprio legata alla carente o buona competenza metacognitiva di cui sono dotati.

Guardare da vicino la metacognizione

Cornoldi, nell'introduzione al suo libro *Metacognizione e apprendimento*, già nel 1995, evidenzia come spesso si sentano a volte frasi del tipo: «Non ho buona memoria per i nomi», oppure: «So che alcuni la pensano in maniera differente». Tali enunciati si basano su conoscenze di tipo *metacognitivo*. Infatti, il soggetto che dice: «Non ho buona memoria per i nomi», non solo ha la capacità di memorizzare un nome, ma è anche consapevole di non aver acquisito una competenza eccellente in questo campo.

Ora, quali sono i campi di studio della *metacognizione* e i suoi rapporti con la didattica e l'educazione? Prima ancora, cosa si intende per *metacognizione*? L'APA (*American Psychological Association*) definisce la *metacognizione* come: «la consapevolezza dei propri processi cognitivi, che spesso implica un tentativo conscio di controllarli» (APA, 2007, 572). Pensare di non essere bravo in matematica è una conoscenza metacognitiva. Sapere che per me è necessario leggere e ripetere la lezione due volte per superare l'interrogazione è una consapevolezza metacognitiva. Chiara, quindi, la definizione offerta da Cornoldi di *metacognizione* come «stato di conoscenza sul

funzionamento mentale» (1995, 17) o, più semplicemente, con l'espressione di Bombi e Pinto, di «conoscenza sulla conoscenza» (2001, 186).

Gli studi sulla *metacognizione* sono stati condotti in un clima confuso perché per lungo tempo la si è studiata come fenomeno unitario, mentre al suo interno consta di due aspetti. Cornoldi (1995) ha proposto di suddividere la *metacognizione* nei settori: *conoscenze metacognitive* e *processi metacognitivi di controllo*. Le prime comprendono le impressioni, nozioni, sentimenti, intuizioni e autopercezioni, che un individuo ha relativamente al modo in cui la mente funziona. I secondi comprendono invece quei processi incaricati di supervisionare il funzionamento cognitivo.

Le *conoscenze metacognitive* abbracciano le conoscenze sulle *persone* intese come elaboratori cognitivi, le conoscenze sui *compiti* e le conoscenze sulle *strategie* (Flavell - Miller - Miller, 1996, 216). Nella categoria delle *persone* si possono prendere in esame le differenze cognitive *nelle persone* e *tra le persone* o gli *universali cognitivi* della categoria umana. Esempi di differenze *nelle persone* sono: la consapevolezza di essere più competenti in una materia piuttosto che in un'altra, oppure la credenza che un'altra persona sia più agevolata nell'apprendimento di un testo se lo rilegge più volte. Un esempio di differenze tra le persone può essere la credenza che i propri genitori siano più disponibili dei propri zii con le altre persone. Infine la categoria degli universali cognitivi si riferisce alle conoscenze relative alla mente umana in generale: ad esempio è noto a tutti che la memoria a breve termine può essere fallace in alcune occasioni.

Per quanto concerne i *compiti*, tale categoria ha due sottoinsiemi, ovvero la natura delle informazioni e la natura delle richieste. Un esempio della prima sottocategoria potrebbe essere il fatto di sapere che le informazioni complesse sono più difficili da ricordare e che quindi necessitano di tempi di apprendimento più lunghi, mentre per quanto riguarda la natura delle richieste è noto che la richiesta di imparare la trama di una storia è più semplice che ricordarne ogni singola parola della storia.

La categoria delle *strategie* fa riferimento alla consapevolezza di quali mezzi e strategie siono più efficaci in un determinato compito. Ad esempio, la consapevolezza che tutti abbiamo del fatto che leggere un testo due volte permette un ricordo migliore dello stesso.

Per quanto riguarda i processi metacognitivi, una situazione fra le più comuni è accorgersi, mentre si legge un testo, di non capirlo bene. Il processo di supervisione, chiamato anche di regolazione e controllo, comporta a sua volta attività di pianificazione del compito da svolgere, di monitoraggio mentre il compito viene svolto e di valutazione del compito, quando è stato completato.

La domanda ora è: i due settori, delle *conoscenze metacognitive* da una parte e dei *processi metacognitivi di controllo* dall'altra, sono divisi in maniera netta o si può pensare a un contenuto di integrazione fra di queste due parti? Sì, il contenuto di integrazione c'è, ed è costituito precisamente dalle cosiddette «teorie cognitive» o «teorie della mente» di cui parleremo nella prossima puntata sulla meta cognizione. È possibile educare già i bambini e poi, man mano, i ragazzi e gli adolescenti, a divenire felicemente coscienti in maniera tale da appropriarsi di un modo di procedere che favorisce la regolazione della propria attività mentale? I nostri ragazzi, mentre percorrono gli anni di studio, si appoggiano sulla propria certezza metacognitiva, intesa sia come conoscenza che come processo. Li vogliamo aiutare?

Come far sorgere e sviluppare le abilità metacognitive nei bambini e nei ragazzi?

Da quanto è stato detto, la *metacognizione* risulta essere un'abilità da coltivare con attenzione, compito che spetta ai giovani utenti in formazione, ma anche ai genitori e, soprattutto, a noi insegnanti. La capacità di "pensare il pensiero" è un'abilità evolutiva, che si sviluppa su un *continuum*. Non è quindi una competenza che compare dal nulla. Se la vera e propria "teoria della mente" inizia a configurarsi nel bambino intorno ai quattro anni, sono individuabili negli anni precedenti (fin dal primo anno di età!) delle competenze che preparano le abilità metacognitivie (Lecciso, 2005).

L'insegnamento della meta cognizione potrebbe essere una disciplina? Perché insistere sulla *metacognizione* quando i programmi ministeriali sono già affollati di argomenti da trattare? L'esigenza nasce proprio dal mondo in cui viviamo, nel quale i ragazzi – e non solo i ragazzi – si muovono facendo leva sulle proprie competenze. Quando i ragazzi eseguono un compito, se hanno esperienza di una corretta applicazione, controllo e uso delle loro abilità cognitive, attribuiranno il successo o l'insuccesso ad esse

e non al caso o alla sfortuna. L'uso corretto di strategie porta, infatti, al piacere dell'apprendere e a un positivo e gratificante senso di autoefficacia. Questo, a sua volta, porta ad affinare forme sempre più avanzate di controllo metacognitivo con ricadute generali decisamente positive per l'apprendimento.

Il compito nostro si traduce nel dedicare tempo e attenzione a ciò che l'alunno pensa di se stesso e di come apprende. Il processo di acquisizione delle strategie di apprendimento è, infatti, più lungo e complesso rispetto a quello dell'assimilazione di nuove nozioni. Una volta fatto proprio il meccanismo che regola i propri percorsi di studio, imparare argomenti sconosciuti ed esporli all'insegnante diventa più semplice.

Uno studio recente (Sungur, 2007) condotto sulla scia del rapporto tra autoefficacia e meta cognizione, ha rilevato come gli studenti che hanno un alto livello di fiducia sulle proprie abilità e competenze hanno anche un approccio positivo all'apprendimento: le difficoltà sono viste come sfide piuttosto che come minacce da evitare. Ancora, l'autrice nota come il ruolo degli insegnanti sia proprio quello di favorire la consapevolezza, nello studente, dell'apprendimento visto come qualcosa che migliora con l'esperienza: i momenti di stallo rappresentano, infatti, solo un'opportunità per sperimentare nuove strategie cognitive. Le credenze motivazionali e le abilità metacognitive sono la migliore guida per i ragazzi e tocca a noi dare spazio al loro sviluppo.

Dobbiamo tener presente che le prestazioni cognitive richieste dallo studio hanno una natura molto diversificata. Non solo leggere e comprendere sono due abilità diverse, ma a seconda di quello che viene richiesto dal compito si può scegliere di utilizzare tali competenze declinandole diversamente di volta in volta. A seconda della necessità del momento, la lettura può essere applicata come una rapida rassegna dell'indice del volume o una fugace scorsa al testo, oppure può essere richiesto un impegno di analisi più approfondita, o ancora di captare i messaggi più rilevanti e così via (De Beni - Pazzaglia - Molin - Zamperlin, 2003). Quindi, non solo occorre saper leggere bene, ma occorre anche saper scegliere quale modalità sia più adatta al compito richiesto in un determinato contesto.

In che modo possiamo rilevare gli stili apprendimento degli alunni che abbiamo di fronte? Secondo La Marca (1999), ogni alunno possiede un insieme di stili e non un unico

stile. Conoscere lo stile dei ragazzi della propria classe permette di facilitare il loro impegno nell'apprendimento. Soprattutto, gli stili possono essere insegnati! Non esiste uno stile migliore di un altro, ma solo una situazione in cui uno risulta più efficace di un altro, in quanto più congruente con il contesto. E questo lo possiamo e lo dobbiamo insegnare!

Conoscere i propri stili cognitivi permette ai ragazzi di affrontare lo studio in maniera soddisfacente, con una conseguente facilitazione nel raggiungimento degli scopi. Il nostro ruolo nel far crescere i ragazzi nella competenza metacognitiva che lo accompagnerà per tutta la vita è fondamentale. Non dimentichiamolo.

Ma quali sono le caratteristiche di uno studente che abbia acquisito una ottima conoscenza di come funziona la sua mente? Di questo trattereremo nel prossimo numero.

BIBLIOGRAFIA

APA, *APA dictionary of psychology*, Washington DC, APA, 2007, 572.

BOMBI A. S. - G. PINTO, *Lo sviluppo cognitivo*, in A. FONZI (Ed.), *Manuale di psicologia dello sviluppo cognitivo*, Firenze, Giunti Gruppo Editoriale, 2001.

CORNOLDI C., *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 1995.

DE BENI R. - F. PAZZAGLIA - A. MOLIN - C. ZAMPERLIN, *Psicologia cognitiva dell'apprendimento. Aspetti teorici e applicazioni*, Gardolo (TN), Edizioni Erickson, 2003.

FLAVELL J. H. - P. H. MILLER - S. A. MILLER, *Psicologia dello sviluppo cognitivo*, Hemel Hempstead (England) - Bologna (Italia), Prentice Hall International - Il Mulino, 1996.

LA MARCA A., *Didattica e sviluppo della competenza metacognitiva. Voler apprendere per imparare a pensare*, Palermo, Palombo & C., 1999.

LECCISO F., *Prospettive teoriche. Terre conosciute e nuovi orizzonti*, in O. L. Sempio - A. Marchetti - F. Lecciso, *Teoria della mente. Tra normalità e patologia*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2005.

SUNGUR S., *Modeling the relationship among student's motivational beliefs, metacognitive strategy use, and effort regulation*, in «Scandinavian Journal of Educational Research» 51 (2007) 3, 315-326.