

Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado *

Mariarosaria De Simone

Università degli Studi di Napoli Federico II
Dipartimento di Studi Umanistici
mrdesimone@libero.it

Stefania Scassillo

Scuola Media Statale Istituto Comprensivo “V. Alfieri” Torre Annunziata - Napoli
stefania.scassillo@libero.it

Maria Rosaria Strollo

Università degli Studi di Napoli Federico II
Dipartimento di Studi Umanistici

Abstract

Il presente lavoro si propone innanzitutto di delineare teorie, modelli ed esperienze relative all'utilizzo di metodologie metacognitive nell'apprendimento, con particolare attenzione ad aspetti della scrittura. Secondariamente si è trattato di descrivere un percorso di lavoro, volto a promuovere processi di pensiero, più che abilità strumentali, al fine di alleggerire il carico esecutivo delle attività scolastiche di ogni giorno e di sostenerne l'impegno cognitivo richiesto, in particolare per quanto riguarda la produzione del testo scritto.

Lo studio pilota, nello specifico, ha voluto esaminare se, a seguito della partecipazione a un programma metacognitivo, gli alunni di tre classi di una scuola secondaria di primo grado mostrassero un miglioramento nella composizione scritta, in termini di qualità globale del testo, riflettendo altresì circa l'esistenza di una relazione tra l'efficacia del training e le caratteristiche del contesto classe in cui l'allievo è inserito.

The present work is firstly aimed to outline theories, models and experiences related to the use of metacognitive learning methodologies, with particular attention to

Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Strollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

aspects of writing. Secondly it was described a work path, to promote thought processes, more than instrumental skills, in order to lighten the load executive of daily school activities and to support the cognitive commitment required, in particular as regards the production of written text.

The pilot study, in particular, wanted to examine whether, as a result of participation in a metacognitive program, the students of three classes of a secondary school showed an improvement in written composition, in terms of overall quality of the text, also reflecting about the existence of a relationship between the effectiveness of the training context and the characteristics of the class in which students are engaged.

Parole chiave: metacognizione, didattica metacognitiva, abilità di scrittura, scuola secondaria di primo grado.

Keywords: metacognition, metacognitive teaching, writing skills, secondary school degree.

* Il presente articolo risulta essere l'esito di un lavoro d'èquipe intenso e proficuo tra le tre autrici.

Nello specifico la professoressa Strollo si è occupata della parte teorica, in particolare per quanto riguarda gli studi sulla metacognizione, la dottoressa Scassillo ha svolto e coordinato lo studio pilota a scuola, la dottoressa De Simone ha svolto l'analisi dei dati e la revisione dell'articolo.

Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Strollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

Introduzione

“Imparare ad imparare” rappresenta uno dei traguardi fondamentali della scuola di base. Definita dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell’Unione europea¹, costituisce una delle competenze-chiave per l’apprendimento permanente verso cui tendono le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione – 2012. *Imparare ad imparare* è quindi una competenza-chiave caratterizzata da numerosi aspetti: il saper perseverare nell’apprendimento, l’organizzare le proprie acquisizioni anche mediante una gestione efficace del tempo e delle conoscenze. Essa comprende anche la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l’identificazione delle opportunità disponibili e il saper fronteggiare gli ostacoli per apprendere in modo efficace.

Senza dubbio la motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza *metacognitiva*.

L’insegnamento, infatti, si svolge in condizioni ottimali solo quando tra l’insegnante e l’allievo si stabilisce una relazione di reciproca fiducia e stima. Dunque, quanto più quel rapporto sarà insoddisfacente per una o entrambe le parti, tanto minore sarà l’effetto positivo dell’insegnamento-apprendimento.

Inoltre, non è sufficiente che gli insegnanti, i genitori e ogni altro educatore o esperto dell’educazione conoscano sul piano teorico il funzionamento cognitivo dell’allievo, bensì è indispensabile che essi gli forniscano un’adeguata formazione all’autoriflessione. In questi anni ci si è resi conto di come la metacognizione alimenti la pratica educativa, ponendo in evidenza come il passaggio all’autoregolazione e all’automodificazione sia fondamentale nella prassi educativa.

Pertanto il presente lavoro si propone due obiettivi principali, conoscitivo il primo e metodologico il secondo:

- delineare teorie, modelli ed esperienze relative all’utilizzo di metodologie metacognitive nell’apprendimento, con particolare attenzione ad alcuni aspetti della scrittura;
- descrivere uno studio-pilota, volto a promuovere processi di pensiero, più che abilità strumentali, diretti a ridurre il carico esecutivo delle attività scolastiche di ogni giorno e a sostenerne l’impegno cognitivo richiesto, nello specifico per quanto riguarda la produzione del testo scritto.

Metacognizione: teorie, modelli ed esperienze

Metacognizione: un costrutto multi-dimensionale

Con il termine metacognizione ci si riferisce alla capacità di riflettere sui propri processi mentali: si tratta perciò di un ambito che riguarda l'introspezione e la capacità di guardarsi dentro. Il prefisso meta indica che questo processo si colloca ad un livello "gerarchizzato" rispetto ai normali procedimenti cognitivi; esso comprende tutto ciò che concerne gli stili cognitivi, il possesso di strategie, le conoscenze relative al funzionamento cognitivo nonché i meccanismi di controllo, monitoraggio e autovalutazione (Cornoldi, 1995).

Il termine "metacognizione" fu coniato agli inizi degli anni Settanta da Flavell (1971), ed è inteso come l'"insieme delle conoscenze sui processi cognitivi" (Flavell, 1999; Schneider e Pressley, 1997). In seguito furono introdotti termini più specifici, quali metacomprendimento e metattenzione, per indicare la riflessione relativa all'attività cognitiva nella lettura e nelle situazioni attentive.

Un aspetto rilevante è lo sviluppo della capacità di autoregolazione, un processo auto direttivo in virtù del quale lo studente converte le proprie abilità mentali in competenze di apprendimento, inteso in termini di processo proattivo ed autonomo, piuttosto che come risposta alle stimolazioni dell'insegnante.

Si tratta di promuovere una competenza metariflessiva e critica attorno alle proprie modalità di rapportarsi con la conoscenza: "La metacognizione si riferisce allo sguardo che una persona rivolge sul suo processo di apprendimento e comporta le conoscenze metacognitive (delle persone, del compito e delle strategie), la gestione della sua attività mentale (pianificazione, controllo e regolazione) e la presa di coscienza degli elementi di queste due prime componenti. Anche se la gestione dell'attività mentale porta talvolta altri nomi, ha generalmente come referenti aspetti simili: le azioni attuate al momento della realizzazione di un compito, la valutazione in corso di realizzazione e gli adeguamenti scelti secondo la valutazione. Se si sviluppa la metacognizione, si favorisce il pensiero critico [...], perché l'allievo si auto valuta (autocorrezione), reagisce secondo la situazione (sensibile al contesto), verifica le sue soluzioni (esprime dei giudizi). [...] Mancando questa riflessione su se stesso, l'individuo conserva le proprie tendenze, distorsioni e pregiudizi, tanto più che se è intellettualmente abile a razionalizzare e argomentare in modo da dare apparenze accettabili alle sue opinioni preconconcette" (Pallascio, Benny, Patry, 2003, pp. 55-56).

Metacognizione e apprendimento

Successivamente agli studi pionieristici di Flavell (1971) vennero, quindi, introdotti termini più specifici, quali metacomprensione e metattenzione, per indicare la riflessione relativa all'attività cognitiva nella lettura e nelle situazioni attentive.

Anche Ann Brown (1978) e il suo gruppo di ricerca, studiando i processi di comprensione dei testi, focalizzarono l'interesse sulla componente di *autoregolazione della metacognizione* quale responsabile della selezione, dell'applicazione e del monitoraggio delle strategie. L'autoregolazione e il monitoraggio sono implicati nei compiti cognitivi più complessi, come la comprensione e la memorizzazione dei testi².

L'autoregolazione si riferisce a pensieri, sentimenti, e comportamenti generati da sé, che sono orientati al raggiungimento di scopi (Zimmerman, 2002, p. 65): i processi di autoregolazione sono strutturati in termini di tre fasi cicliche. La fase "di previsione" si riferisce ai processi e alle credenze che sovengono prima dei tentativi di apprendere; la fase "di performance" si riferisce ai processi che avvengono durante il miglioramento in termini di comportamento, e l'auto-riflessione si riferisce ai processi che accadono dopo ogni tentativo di apprendimento. La fase di "previsione" comprende due categorie di processi principali: l'analisi dei compiti e la valutazione dell'automotivazione.

La fase di "performance" comprende due categorie di processi principali: l'autocontrollo e l'auto-osservazione; la fase di auto-regolazione comprende la capacità di auto-giudizio e di auto-valutazione, e la capacità di messa in atto di risposte adattive/difensive, definita capacità di auto-reaione. (Zimmerman, 2002, p.68).

L'autoregolazione si riferisce non a metodi socialmente isolati di apprendimento, ma a iniziative personali, perseveranza e competenze acquisite (Zimmerman, 2002, p.70). I processi di auto-regolazione possono essere insegnati e possono portare miglioramenti sul piano motivazionale e dei traguardi raggiunti dagli studenti (Zimmerman, 2002, p.69).

Sostenere la metacognizione e l'autoregolazione sul singolo compito di apprendimento, implica, dunque, il rinforzo di strategie cognitive trasferibili anche ad altri contesti di apprendimento.

Scrittura e metacognizione

In questo contesto un ruolo decisivo è svolto dall'automonitoraggio che concerne la consapevolezza del pensiero e "la capacità di rifletterci sopra (cioè di pianificare e modificare il pensiero in base all'attività o all'obiettivo di apprendimento)", è

Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Stollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

quel processo in base al quale ci si assume la responsabilità della costruzione di un significato personale attraverso la riflessione critica. “Automonitorare il processo di apprendimento significa assicurarsi che le strutture di conoscenza – sia nuove sia preesistenti – si integrino efficacemente” ai fini del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento (Garrison, 2004, p. 113).

Uno strumento indispensabile alla didattica metacognitiva è senza dubbio la scrittura che presenta una relazione riflessiva con il pensiero attivando processi “di esternalizzazione, di mediazione, di traduzione e di distribuzione del pensiero, regalandogli la possibilità di giocare tra prossimità e distanza, tra interno ed esterno, tra soggettivo ed oggettivo; in questi termini, essa è, per il pensiero, quell’indispensabile artefatto che lo sostiene, lo aiuta a formalizzare concetti, costrutti, processi, ad esprimersi, a depositarsi all’interno di contesti intersoggettivi culturalmente connotati (che risultano funzionali non solo e non tanto ad esprimere e a documentare i processi ed i prodotti del pensiero, ma anche ad attivare forme di riflessione e di auto-riflessione su di essi)” (Striano, 2010, p. 145).

La scrittura, alimentando *forme di consapevolezza e di riflessività* all’interno dei contesti sociali ed educativi, è considerata un dispositivo fondamentale ai fini dello “sviluppo di processi riflessivi – su diversi piani e a diversi livelli – nell’ambito dei contesti di pratica in riferimento ai corsi d’azione in essi iscritti”.

Queste riflessioni consentono di focalizzarsi sulla necessità dell’individuazione di forme di scrittura “che meglio consentano di alimentare e di registrare i processi euristici ed ermeneutici in cui si gioca la complessa transazione tra le dimensioni della soggettività e dell’oggettività individuale e sociale. Per molti aspetti la scrittura diaristica e narrativa sembrerebbe quella che meglio consente di documentare e tracciare percorsi riflessivi sul piano individuale ma anche interindividuale, oggettivando ipotesi interpretative, posizioni epistemiche, percorsi di indagine, come documentato da una consolidata tradizione di pratiche e di ricerche in ambito internazionale” (Striano, 2010, p.153).

Tre sono le dimensioni implicate nella scrittura metacognitiva: “la prima (dichiarativa) consiste nell’enunciazione delle rappresentazioni (di sé come studente, dei compiti e materie studiate, dei saperi), la seconda (procedurale) consiste nelle azioni e procedure messe in atto nel lavoro, nello studio, nell’autovalutazione; e infine la terza, la più importante, ma quasi assente negli studi classici sulla metacognizione, è la presa di coscienza, che crea nessi tra le prime due”. Redigere un resoconto metacognitivo relativo ai processi implicati in un determinato processo di apprendimento, tenendo traccia “del flusso dei pensieri, delle idee, delle risonanze emotive, dei valori personali emergenti durante l’esercitazione e la discussione in aula”, implica l’esercizio di una riflessività sul funzionamento della propria mente (Formenti 2009).

Tuttavia, prendendo in considerazione il nesso pensiero critico/scrittura, la metacognizione fornisce un quadro incompleto circa i processi coinvolti nell'autoregolazione che prevede che la percezione e la motivazione siano parti integranti del processo di apprendimento: il senso di autoefficacia gioca un ruolo determinante nei processi di apprendimento (Schunk, 1995, Zimmerman, 2000). A tale proposito, confrontare le proprie relazioni e le intuizioni in esse contenute con la letteratura e quanto gli studenti degli anni precedenti hanno prodotto, si mostra un utile strumento di rinforzo di quanto acquisito nel corso dell'esperienza, con incidenza sul *locus of control* interno.

L'apprendimento coinvolge l'integrazione di nuove informazioni all'interno del sapere esistente e fornire spiegazioni a se stessi (capacità di auto-spiegazione) facilita quel processo di integrazione. Fino ad ora è stato mostrato che l'auto-spiegazione migliora l'acquisizione di capacità di problem-solving quando si studia attraverso esempi elaborati. Alcuni studi mostrano che l'auto-spiegazione può anche essere facilitativa quando è esplicitamente promossa, nel contesto dell'apprendere una conoscenza dichiarativa, da un testo espositivo (Micheline, De Leeuw, Mei-Hung, LaVancher, 1994, pag. 439).

Metacognizione e produzione testo scritto

Nell'ambito della produzione scritta, analogamente a quanto avviene in altri settori, secondo Cisotto (1998), gli studi sulla metacognizione si riferiscono alla distinzione introdotta da Bracewell (1983) tra conoscenza metacognitiva (conoscenza che chi scrive ha dei processi cognitivi, delle caratteristiche del compito, delle regole della comunicazione scritta, delle strategie di intervento (Kellog 1994) e controllo esecutivo, che concerne le decisioni strategiche (di contenuto, di scelta e organizzazione delle idee, di equilibrio tra le parti del testo) attraverso le quali lo scrittore regola il testo in via di composizione, rendendolo rispondente agli obiettivi comunicativi.

È attraverso le esperienze di scrittura, continua l'autrice, che si acquisisce consapevolezza circa: le caratteristiche di sé stessi come scrittori, le caratteristiche del compito di scrittura, le strategie di intervento; condizione questa favorevole "per lo sviluppo di strategie di controllo e di autoregolazione che rendono possibile il passaggio da una scrittura come knowledge-telling a un componere caratterizzato da elaborazione di conoscenza" (Cisotto, op. cit. pag. 24). I contributi più significativi in questo campo, sono rappresentati dalle ricerche di Bereiter e Scardmalia (1982; 1987), due studiosi canadesi che hanno indagato la dimensione evolutiva nell'acquisizione della lingua scritta, distinguendo tra scrittori inesperti e scrittori esperti.

Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Strollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

Strumenti operativi: didattica metacognitiva

Quali sono gli strumenti a cui i docenti dovrebbero interessarsi al fine di migliorare le prestazioni cognitive e promuovere l'autonomia di pensiero negli alunni?

Cisotto, distinguendo gli approcci didattici nei contesti che inibiscono l'acquisizione di abilità metacognitive o che la "consentono soltanto" (Cisotto, 1997) dagli approcci didattici nei contesti che intenzionalmente perseguono lo sviluppo di attività metacognitive si richiama ad un modello di matrice vygotskijana, in cui occasioni di apprendimento e pratiche di istruzione sono predisposte per "provocare" consapevolezza e potenziare meccanismi di regolazione personale, controllo, monitoraggio, valutazione, pianificazione. Questo con l'obiettivo di "rendere gli alunni alleati nei processi didattici attraverso un coinvolgimento delle loro menti nell'attività di apprendimento e di procedere attraverso un sottile gioco di 'anticipazioni di competenza' in cui l'adulto in quanto esperto fornisce agli alunni un 'prestito di coscienza' allo scopo di far scaturire informazioni sul funzionamento dei loro processi cognitivi e predisporre lo sviluppo di nuove potenzialità" (Cisotto, 1998, op. cit. p. 31).

Per quanto riguarda nello specifico l'approccio metacognitivo alla scrittura come processo strategico si tratta, secondo Banfi e colleghi (2012), di promuovere una tecnica didattica dinamica in cui si insegna allo studente a dedicare la stessa attenzione che riserva al prodotto scritto anche al processo di scrittura. Ad esempio il metodo elaborato da Bereiter e Scardmalia (1995) consiste nell'utilizzo di una serie di facilitazioni procedurali il cosiddetto «alleggerimento cognitivo», che può essere realizzato attraverso l'uso di supporti tecnologici, forme di apprendimento cooperativo o di apprendistato cognitivo.

Un altro approccio simile, riportato sempre da Banfi e colleghi (2012) è basato sull'insegnamento di strategie autoregolative (Self-Regulated Strategy Development) di Graham (2006) attraverso una modalità chiamata «scaffolding», mediante la quale gli insegnanti trasferiscono agli studenti la responsabilità di ricercare e recuperare le strategie di scrittura, le conoscenze specifiche, le abilità e le procedure di autoregolazione (Harris, Santangelo e Graham, 2009).

L'importanza dell'autoregolazione, d'altronde, è stata approfondita anche da Zimmerman, che ne parla come di un sistema di pensieri, sentimenti, e comportamento generati da sé che sono orientati al raggiungimento di scopi (Zimmerman, 2002. p.65). Secondo l'autore i processi di auto-regolazione possono essere insegnati e possono portare miglioramenti sul piano motivazionale e dei traguardi raggiunti dagli studenti, e ciò viene confermato anche da studi condotti insieme a Bandura sul nesso tra auto-regolazione ed auto-efficacia (Zimmerman, Bandura, 1994).

Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Stollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

Tralasciando le esperienze in campo internazionale, numerose e significative, ma che allargherebbero in maniera eccessiva il focus del presente contributo, che non vuole essere una rassegna bibliografica, esistono numerose esperienze in Italia degne di nota.

Infatti, gli studi effettuati con i principali programmi metacognitivi esistenti, in particolare *Memoria e metacognizione* (Cornoldi e Caponi, 1991), *Matematica e metacognizione* (Cornoldi et al., 1995), *Scrittura e metacognizione* (Lerida Cisotto, 1998), *Imparare a studiare 2* (Cornoldi, De Beni e Gruppo MT, 2001)³, evidenziano i considerevoli risultati che si possono conseguire circa la maturazione cognitiva e gli stessi apprendimenti scolastici.

L'efficacia della metacognizione è confermata infatti dagli studi di Lucangeli et al. (1995), i quali hanno mostrato, ad esempio, che il programma *Lettura e metacognizione* non incide sulla decodificazione, ma migliora nettamente la capacità di comprensione, molto di più di un programma basato su attività scolastiche.

A sostegno della bontà educativa di attività metacognitive, ci sono numerose esperienze di intervento le quali evidenziano che l'insegnamento volto a riflettere sulla mente e a utilizzare efficaci strategie, non solo produce risultati apprezzabili ma induce nel soggetto una maggiore motivazione all'apprendimento.

Interessante a tal proposito è il contributo di Bigozzi, de Bernart e Del Vecchio (2007) circa gli effetti di un training di potenziamento nel primo ciclo di scuola primaria. Gli autori, valutando l'efficacia di un programma di empowerment e di autoregolazione in un gruppo di 40 alunni di prima e seconda elementare (età media 6 anni e 4 mesi) che favoriva la consapevolezza metacognitiva, hanno riscontrato un miglioramento nell'attenzione e nell'abilità di autoregolazione nei bambini del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo.

Dallo studio di Pastore, docente dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", è emerso il rapporto esistente tra riflessività, apprendimento e valutazione. La riflessività è oggi la dinamica centrale dell'apprendimento intenzionale. Rappresenta infatti il congegno teorico-metodologico della formazione attuale che pone al centro la soggettività dell'alunno. In questo senso, la riflessione indurrebbe una nuova consapevolezza che genera, in chi apprende, il desiderio di cambiamento, di ri-progettazione, di sviluppo ed espansione. Nella "valutazione riflessiva" il soggetto esplora ed osserva se stesso e valuta, attraverso la riflessione, la qualità e l'entità dei cambiamenti di cui è protagonista: per questo cresce in autoconsapevolezza (Pastore, 2008).

Queste ricerche sembrano superare le concezioni cognitiviste per cui l'apprendimento, così come altri processi cognitivi, riguarda esclusivamente la mente di chi apprende collocandosi invece in una prospettiva socio-costruttivista. Ciò significa considerare l'apprendimento come il risultato di attribuzione di

significato e di senso ad attività, prodotti e processi che riguardano il gruppo di lavoro, gli strumenti utilizzati e il luogo in cui l'apprendimento stesso avviene.

L'associazione Re-learning⁴, in collaborazione con il dipartimento di Psicologia dell'Università degli Studi di Padova, ha svolto una ricerca su un campione di 495 bambini della scuola primaria che frequentavano le classi terza, quarta e quinta in varie scuole rappresentative della popolazione della città di Reggio Emilia e della sua provincia. I risultati del training hanno evidenziato che, con il passare degli anni, i bambini migliorano per quanto riguarda le strategie metacognitive. Esistono infatti differenze fra i punteggi ottenuti dai bambini che frequentano la classe terza e quelli di classe quinta: questi ultimi si distinguono per un migliore controllo metacognitivo.

Nel 2012 Banfi, Ornaghi e Marzocchi hanno proposto un interessante lavoro finalizzato all'analisi delle principali difficoltà incontrate dai bambini nella produzione di un testo scritto, con lo scopo di individuare un valido approccio ai fini dell'insegnamento. A tal fine è stata condotta una ricerca, a cura del Centro per l'Età Evolutiva di Bergamo, volta a valutare l'efficacia di un intervento metacognitivo per il potenziamento delle abilità di espressione scritta in due classi di quinta di una scuola primaria in provincia di Milano, su un totale di 38 alunni. Nel complesso il training si è rivelato efficace nel potenziare le abilità di scrittura degli alunni ed è emerso, inoltre, che la sua efficacia dipendeva dal contesto classe in cui veniva applicato, con risultati migliori nella classe in cui alla valutazione pre-test erano stati ottenuti punteggi inferiori.

La scrittura dunque, non coincide con il testo scritto, poiché include operazioni cognitive (pianificazione, definizione di obiettivi, formulazione di idee) di cui il testo scritto è il prodotto finale (Re, 2013).

Il disegno di ricerca, realizzato da Novello per la tesi di laurea “Uno studio sulle abilità di scrittura e revisione in bambini della scuola elementare” (A.A. 2007/2008, relatore prof. C. Cornoldi), rivela notevoli miglioramenti nelle prestazioni compositive dei bambini oggetto d'indagine. Il miglioramento complessivo riguarda il lessico (diminuzione della percentuale di ripetizioni) e la grammatica (corretto inserimento della punteggiatura); la morfo-sintassi ottiene punteggi più alti solamente nella prova di descrizione.

Tuttavia i progetti operativi elaborati per sviluppare la metacognizione⁵ hanno spesso il 'limite' di essere troppo vasti e quindi di non poter essere inseriti in un piano di lavoro curricolare già impegnativo. Pertanto, già da qualche anno, è stato elaborato un programma di Avviamento alla metacognizione⁵ che propone attività introduttive ai contenuti metacognitivi. Il programma prevede anche l'uso del questionario *Io e la mia mente* che permette di cogliere una valutazione iniziale del livello metacognitivo posseduto dagli alunni al fine di indurre gli stessi a compiere

collegamenti tra il concetto di mente e le strategie utilizzate in compiti di apprendimento.

Il progetto di studio osservativo

Descrizione

Scopo di questo lavoro è stato delineare un percorso operativo rivolto a promuovere processi di pensiero, più che abilità strumentali, diretti ad alleggerire il carico esecutivo delle attività scolastiche di ogni giorno e a sostenerne l'impegno cognitivo richiesto. In particolare si è cercato di far acquisire ai ragazzi una maggiore consapevolezza di quali siano le operazioni che essi compiono quando elaborano un testo e di riflettere in merito al loro approccio strettamente esecutivo rispetto al compito di scrittura, cercando di coinvolgerli in attività metacognitive che prevedevano una componente riflessiva.

Il progetto, articolato in diverse fasi, ha avuto due obiettivi principali:

1. esaminare se, a seguito della partecipazione a un programma metacognitivo, gli alunni mostrassero un miglioramento nella composizione scritta, in termini di qualità globale del testo, senza focalizzarsi solo sulla valutazione degli aspetti ortografico - grammaticali che, seppur ampiamente considerati, non hanno costituito il principale interesse;
2. riflettere circa l'esistenza di una relazione tra l'efficacia del training e il contesto classe in cui l'allievo è inserito, laddove per contesto classe si intende nello specifico il metodo didattico utilizzato dalle insegnanti.

Metodologia

Lo studio è stato svolto in tre fasi:

1. prima fase (marzo 2014): riflessione sulla mente e valutazione delle abilità di espressione scritta pre-training;
2. seconda fase (aprile – maggio 2014): applicazione del training meta cognitivo;
3. terza fase (maggio 2014): riflessione sulla mente e valutazione delle abilità di espressione scritta post-training.

Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Stollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

Soggetti

Il progetto è stato realizzato nel periodo da marzo a maggio 2014 in tre classi della scuola secondaria di primo grado del 1^o Istituto Comprensivo “V. Alfieri” di Torre Annunziata, in provincia di Napoli.

Il numero totale di partecipanti allo studio è stato di 53 alunni, così suddivisi:

- 20 per la classe 1^o A: 6 maschi e 14 femmine;
- 15 per la classe 1^o G: 7 maschi e 8 femmine;
- 18 per la classe 2^o A: 5 maschi e 13 femmine.

Al progetto ha partecipato anche l'insegnante di italiano delle classi 1^o A e 1^o G, per cui l'insegnante co-autrice del presente articolo si è occupata della valutazione e del training della classe 2^o A, mentre per la valutazione ed il training della 1^o A e 1^o G se ne è occupata la collega, adeguatamente formata in tale direzione.

Materiali

Nella prima e nell'ultima fase la riflessione sulla mente è stata effettuata utilizzando il questionario “Io e la mia mente” presente nel volume di Friso, Palladino e Cornoldi (2006) *Avviamento alla metacognizione*; nello specifico il questionario si propone di aiutare i partecipanti a riflettere sulla mente per cercare di capire il suo funzionamento e monitorare le abilità cognitive, potenziando la motivazione e la fiducia in se stessi.

Le risposte previste per ogni domanda sono quattro indicate dalle lettere A, B, C e D e l'alunno deve scegliere la risposta che ritiene corretta apponendo una crocetta sull'alternativa prescelta. Tutti gli item sono accompagnati da un disegno, rappresentativo degli item stessi, che ne facilita la compilazione.

Le abilità di produzione del testo sono state valutate, nella prima fase (pre-training), chiedendo ai ragazzi di produrre un testo narrativo a partire da uno stimolo audiovisivo⁶.

Per la seconda fase, ossia quella del training vero e proprio, sono state utilizzate le schede operative presenti nel volume di Friso, Palladino e Cornoldi (2006) *Avviamento alla metacognizione*. La struttura del programma consiste in quattro aree, per ognuna delle quali è prevista una serie di attività presentate in ordine crescente. Ogni area è stata suddivisa in sotto-obiettivi più specifici e il valore di ogni scheda sta nel processo che questa scatena, nella riflessione che genera e nello sviluppo della conoscenza di nuove strategie di azione-apprendimento. L'area presa in considerazione, *Controllare la mente*, come suggerisce il titolo, si focalizza sulla promozione delle abilità di monitoraggio delle attività cognitive. Gli obiettivi specifici riguardano alcuni significativi processi di controllo, quali la valutazione metacognitiva delle difficoltà del compito e dei tempi di esecuzione. Viene anche

Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Strollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

promosso il controllo metacognitivo dell'interferenza: proprio l'informazione irrilevante può essere fattore critico che minaccia l'efficienza di coloro che si rivelano particolarmente sensibili agli elementi disturbanti. Pertanto quest'area prevede anche la pratica nel controllo delle attività cognitive più complesse per tutti coloro che, pur avendo esperienza di apprendimento in contesto scolastico ed extrascolastico, ancora mostrano rigidità di approccio e difficoltà nell'uso di strategie adeguate.

Nella terza ed ultima fase (post-training) le abilità di espressione scritta sono state valutate chiedendo ai ragazzi di produrre una storia a partire da stimoli visivi, illustrati da una docente della scuola, esperta in archeologia, con l'ausilio della LIM⁷.

Procedura

Come già detto, il progetto si è articolato in tre fasi: valutazione pre-trattamento, training e valutazione post-trattamento. La valutazione iniziale delle abilità pre-trattamento è stata effettuata durante i primi due incontri della durata di un'ora e mezza ciascuno.

Il primo incontro

Nel corso del primo incontro i ragazzi hanno risposto alle domande del questionario "Io e la mia mente", che gli è stato consegnato spiegandone brevemente le finalità e la modalità di risposta, senza dare tuttavia alcun tipo di suggerimento. La compilazione del questionario era individuale, ma era svolta contemporaneamente da tutti gli allievi della classe; non era previsto, invece, un tempo standard (la compilazione ha richiesto circa un'ora).

Il questionario *Io e la mia mente*, di cui si riportano le prime domande in Fig.1, come detto precedentemente, fa parte del programma *Avviamento alla metacognizione* e, partendo da richieste di localizzare la mente, permette di cogliere una valutazione iniziale del livello metacognitivo posseduto dai bambini e di stimare gli effetti del programma.

Fig. 1 Tratto da *Avviamento alla metacognizione*, p. 217.

QUESTIONARIO - IO E LA MIA MENTE

Leggi attentamente le domande e cerchia ogni volta la lettera (a, b, c, d) che consideri giusta. Puoi scegliere una sola risposta.

1 Secondo te, dove si trova la mente?

- a) Nel cuore
- b) Nella mano
- c) Nella testa
- d) Nei piedi



2 Che cosa contiene la mente?

- a) Pensieri
- b) Giochi
- c) Libri
- d) Il respiro



3 Quale di queste azioni è fatta dalla mente?

- a) Mangiare
- b) Correre
- c) Ricordare
- d) Respirare



© 2006, G. Friso, P. Palladino e C. Cornoldi, *Avviamento alla metacognizione*, Trento, Erickson

217

Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Strollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

Gli item infatti stimolano una riflessione sul mondo mentale, proprio e altrui, e inducono a effettuare collegamenti tra il concetto di mente e le strategie utilizzate in differenti occasioni, sia di studio che della vita quotidiana: ricordare un racconto, una parola d'ordine, quello che si studia, la strada dove andare, o un numero di telefono. Oppure strategie utilizzate nei compiti di matematica, nell'apprendimento di una lingua straniera, ma anche ad esempio nel compiere azioni quotidiane, come il prepararsi la cartella.

Infine una parte delle domande riguarda le strategie utilizzate nei compiti di lettura e comprensione del testo e di scrittura. Il questionario *Io e la mia mente* quindi, vista l'importanza delle componenti metacognitive legate all'apprendimento e di ottenere una stima della loro presenza nei bambini, è stato validato con un campione di 495, della terza, quarta e quinta classe della scuola primaria. Sebbene il campione si riferisse ad alunni più giovani rispetto a quelli della presente ricerca, da una visione complessiva dei risultati ottenuti, emerge che il questionario *Io e la mia mente* possiede un indice di affidabilità buono e pari, nel totale, a .67.

Le analisi condotte confermano che il questionario è uno strumento affidabile, presenta una struttura unidimensionale e possiede una buona coerenza interna (Friso G., Drusi S., Cornoldi C., 2013, pag. 360).

Al di là dell'utilizzo del questionario prettamente valutativo forse risulta importante sottolineare la dimensione formativa dello strumento stesso, che infatti può aiutare i bambini, già all'atto della prima somministrazione, a riflettere su alcune situazioni tipiche dell'apprendimento che si trovano spesso a vivere (leggere, scrivere, contare, memorizzare, personalizzare ciò che si impara).

Lo strumento valutativo verrebbe a costituire un ausilio in tal senso ovvero aiutare a conoscere e a riflettere sulla mente per cercare di capire il suo funzionamento e monitorare le abilità cognitive, potenziando la motivazione e la fiducia in se stessi (Friso G., Drusi S., Cornoldi C., 2013, pag. 361).

Il Secondo incontro

Nel corso dell'incontro successivo, a ciascun alunno è stato distribuito un foglio bianco protocollo ed è stato richiesto, partendo da uno stimolo audiovisivo ("Le avventure di Taddeo l'esploratore") di narrare una storia fantastica; non sono state date ulteriori indicazioni relativamente ad aspetti del testo come lunghezza, struttura, tipo di storia, narratore.

Per la scrittura del testo narrativo è stato dato un tempo massimo di un'ora, terminata il quale il foglio veniva ritirato.

Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Stollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

Gli incontri di training: descrizione del programma

Come su ricordato, l'insegnante co-autrice del presente articolo si è occupata della valutazione e del training della classe 2^a A, mentre la valutazione ed il training della 1^a A e 1^a G sono state svolte da una collega, anch'essa insegnante di italiano, adeguatamente formata in tal senso. Infatti, nel corso del training, è stato effettuato un incontro di monitoraggio (fine aprile) con l'insegnante collega e gli allievi della 1^a A e 1^a G, per verificare l'andamento del progetto, eventuali miglioramenti, criticità, difficoltà o necessità di modifica. Ogni incontro di training ha avuto la durata di un'ora e mezza.

Per quanto riguarda il programma del training, sono state utilizzate le schede operative presenti nel volume di Friso, Palladino e Cornoldi (2006) *Avviamento alla metacognizione*. La struttura del programma, consiste in quattro aree, per ognuna delle quali è prevista una serie di attività presentate in ordine crescente, ed ogni area è suddivisa in sotto-obiettivi più specifici, ed il valore di ogni scheda sta nel processo che questa scatena, nella riflessione che genera e nello sviluppo della conoscenza di nuove strategie di azione-apprendimento.

L'area che si è scelto di utilizzare nello specifico per il training è stata quella riguardante il Controllare la mente che, come suggerisce il titolo stesso, si focalizza sulla promozione delle abilità di monitoraggio delle attività cognitive.

Gli obiettivi specifici hanno riguardato infatti alcuni significativi processi di controllo: il prestare, per ogni compito da svolgere, attenzione e riflettere, come pure il fare un piano e prevedere difficoltà e tempi di esecuzione, evitando sovrastime e usando feedback esterni.

Il training ha altresì previsto un lavoro sul controllo metacognitivo dell'interferenza: proprio l'informazione irrilevante può essere fattore critico che minaccia l'efficienza di coloro che si rivelano particolarmente sensibili agli elementi disturbanti. E quindi il riuscire a differenziare, rispetto ad un compito, l'importanza di una notizia ai fini dello scopo e della sequenza giusta di azioni da compiere in funzione dello scopo, l'imparare a difendersi dalle distrazioni esterne, nonché dalle distrazioni prodotte dai propri pensieri: sono tutti aspetti che risultano fondamentali per tutti coloro che, pur avendo esperienza di apprendimento in contesto scolastico ed extrascolastico, ancora mostrano rigidità di approccio e difficoltà nell'uso di strategie adeguate.

Il dettaglio del programma, incontro per incontro, è descritto nella Tabella n. 1.

In particolare le insegnanti di italiano, pur essendo per definizione un lavoro di formazione volto a rafforzare competenze trasversali, hanno cercato di utilizzare il training metacognitivo soffermandosi da un lato sui compiti prettamente inerenti la loro materia di insegnamento, ovvero lettura, comprensione e scrittura di un testo. Dall'altro lato hanno cercato di inserire il training all'interno del percorso

Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Stollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

previsto dal programma scolastico: si ricorderà, solamente a titolo esemplificativo che, nella terza ed ultima fase, le abilità di espressione scritta sono state valutate chiedendo ai ragazzi di produrre una storia a partire da stimoli visivi, illustrati da una docente della scuola, esperta in archeologia che, durante quel periodo dell'anno scolastico, si stava occupando con i ragazzi dei cosiddetti "oggetti parlanti" (vedi nota n. 8).

Tabella 1: programma del training metacognitivo applicato nelle tre classi.

| Incontri | Titolo | Attività/Obiettivi |
|-----------------|--|---|
| 1 | <i>Controllare la mente.</i> | Presentazione del lavoro alla classe. Riflessione di gruppo su cosa vuol dire "controllare la mente". |
| 2 | <i>L'importanza di controllare la mente.</i> | Attività metacognitiva: imparare a mantenere l'attenzione su quello che si fa e a riflettere prima di compiere un'azione. |
| 3 | <i>Fare un piano.</i> | Riflettere sull'utilità di fare un piano: imparare a valutare quanto tempo ci vuole per ogni passaggio. |
| 4 | <i>Tu sai prevedere?</i> | Gioco-scoperta: capire l'importanza del saper prevedere la difficoltà di un compito ancora prima di affrontarlo. |
| 5 | <i>Quanto sono abile a prevedere?</i> | "Facciamo il punto!". Mettere in pratica quanto appreso nella scheda precedente. |
| 6 | <i>Evitare la sovrastima e usare i feedback.</i> | Imparare a prevedere se un compito sarà difficile o facile per misurare lo sforzo che si deve fare per compierlo. |
| 7 | <i>Facile o difficile.</i> | Saper raccogliere informazioni sulle difficoltà del compito. |
| 8 | <i>Differenziare l'importanza.</i> | Saper scegliere tra quello che è più importante e quello che non lo è. |
| 9 | <i>Agire con lo scopo giusto.</i> | Saper pianificare. |
| 10 | <i>Riconoscere che possono coesistere scopi diversi.</i> | Imparare a riconoscere scopi e punti di vista differenti. |
| 11 | <i>Difendersi dalle distrazioni esterne.</i> | Imparare a mantenere l'attenzione su quello che stiamo facendo e fermarci quando l'abbiamo persa. |
| 12 | <i>Difendersi dalle distrazioni prodotte</i> | Imparare a non perdere la testa e a controllare certi imprevisti adottando un |

Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Stollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

| | | |
|-----------|---|--|
| | <i>dai propri pensieri.</i> | comportamento che ci aiuti a gestire al meglio le situazioni che ci creano preoccupazione. |
| 13 | <i>Coordinare la sequenza delle azioni.</i> | Saper coordinare le azioni al fine di raggiungere l'obiettivo desiderato. |
| 14 | <i>La memoria di lavoro.</i> | Saper tenere a mente le informazioni di cui si ha bisogno per un breve periodo di tempo per eseguire compiti importanti nella propria vita. |
| 15 | <i>Si possono fare più cose contemporaneamente?</i> | Capire che ci sono attività compatibili con alcune, ma incompatibili con altre, attività facili da svolgere e altre meno facili o impossibili. |
| 16 | <i>Controllare l'informazione irrilevante.</i> | Saper controllare che si stia rispondendo proprio a quello che viene richiesto...e di non rispondere a caso! |

Risultati

Partecipanti

Dei 53 studenti che hanno partecipato alla ricerca, 44 hanno completato la valutazione al pre-test e post-test. I soggetti che hanno completato la valutazione sono stati 29 femmine (65,9%) e 15 maschi (34,1%), con un'età media di 12,02 anni (SD = ,902).

Progettazione e procedure

Per questa ricerca è stato utilizzato un disegno per prove ripetute, utilizzando un confronto dei dati entro i soggetti al pre-test e al post-test.

Misurazione

Per la correzione del questionario "Io e la mia mente", il punteggio finale è costituito dal numero totale di risposte corrette ottenute.

Per quanto riguarda gli elaborati invece, è stata fatta una valutazione sia qualitativa che quantitativa.

Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Strollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

Per la valutazione qualitativa, effettuata dalle due docenti di italiano delle classi partecipanti al progetto, sono stati considerati cinque parametri/indicatori ai quali i voti venivano attribuiti come mostra la Tabella n. 2.

Tabella 2: modalità di attribuzione dei voti per i parametri qualitativi

| Criteria di valutazione degli elaborati scritti di italiano – POF 2013 – 14 | | | | | | |
|--|-----------------|-------------|----------|-----------|---------------|--|
| INDICATORI | VOTI | | | | | |
| | da 3 a 5 | 6 | 7 | 8 | 9 - 10 | |
| Aderenza alla traccia | Nulla | Parziale | Adeguate | Specifica | Compiuta | |
| Coerenza organica e di pensiero | Limitata | Sufficiente | Discreta | Buona | Ottima | |
| Capacità di espressione personale | Limitata | Sufficiente | Discreta | Buona | Ottima | |
| Competenza tecnica (lessicale, ortografica, sintattica) | Limitata | Sufficiente | Discreta | Buona | Ottima | |
| Originalità creativo/espressiva | Nulla | Sufficiente | Discreta | Buona | Ottima | |

Per quanto riguarda, invece, la valutazione quantitativa sono stati considerati quattro parametri:

1. Errori Totali;
2. Errori Fonologici;
3. Errori Non Fonologici;
4. Errori di Accenti e Doppie.

I risultati emersi dall'analisi dei questionari e della produzione scritta sono stati presentati e discussi con gli alunni delle classi partecipanti, al fine di individuare

Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Strollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

quali fossero le loro aspettative, motivazioni e disponibilità nei confronti del progetto stesso.

Analisi dei dati

I dati quantitativi sono stati analizzati utilizzando il programma statistico SPSS. L' SPSS, acronimo di Statistical Package for Social Science, è un software di statistica appunto utilizzato nelle scienze sociali.

Per quanto riguarda i parametri qualitativi inerenti alla valutazione del testo scritto, sono stati considerati i corrispondenti punteggi in voto.

Per l'analisi dei dati è stato utilizzato un confronto fra medie utilizzando la “t” di Student, per campioni appaiati. In teoria delle probabilità la distribuzione di Student, o t di Student, è una distribuzione di probabilità continua che governa il rapporto tra due variabili aleatorie, la prima con distribuzione normale e la seconda il cui quadrato ha distribuzione chi quadrato. Questa distribuzione interviene nella stima della media di una popolazione che segue la distribuzione normale, e viene utilizzata negli omonimi test t di Student per la significatività e per ogni intervallo di confidenza della differenza tra due medie.

Questo tipo di statistica è stata quindi supportata dall'assunzione di normalità, con asimmetria e range di curtosi con un limite accettabile (≤ 2). Tale assunzione è stata supportata dall'analisi visuale degli istogrammi. Il livello di probabilità è stato mantenuto allo 0,05 per le analisi multiple, e ciò essenzialmente a causa della natura aprioristica delle ipotesi di studio.

Legenda per la lettura di tutte le tabelle di analisi:

- *Media*: media aritmetica
- *Deviazione std*: deviazione standard (DS). Detta anche scarto quadratico medio, è un indice di dispersione. Cioè una misura di variabile casuale. La deviazione standard misura la dispersione dei dati intorno al valore atteso, ossia quanto i dati raccolti si discostano da un determinato valore aspettato.
- *t*: valore di t di Student (vedi descrizione precedente)
- *df*: gradi di libertà. I gradi di libertà di una variabile aleatoria o di una statistica in genere, esprimono il numero minimo di dati sufficienti a valutare la quantità d'informazione contenuta nella statistica. Infatti,

Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Strollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

quando un dato non è indipendente, l'informazione che esso fornisce è già contenuta implicitamente negli altri. È possibile quindi calcolare le statistiche utilizzando soltanto il numero di osservazioni indipendenti, consentendo in questo modo di ottenere una maggiore precisione nei risultati.

- p .: livello di significatività. Il livello di significatività di un test è dato solitamente da una verifica del test d'ipotesi. Nel caso più semplice è definita come la probabilità di accettare o rigettare l'ipotesi nulla. La decisione viene spesso fatta usando il valore p : se il valore p (p -value) è minore del livello di significatività, allora l'ipotesi nulla è rifiutata. Più basso è il valore p , più significativo è il risultato.

Risultati per il questionario Io e la mia mente

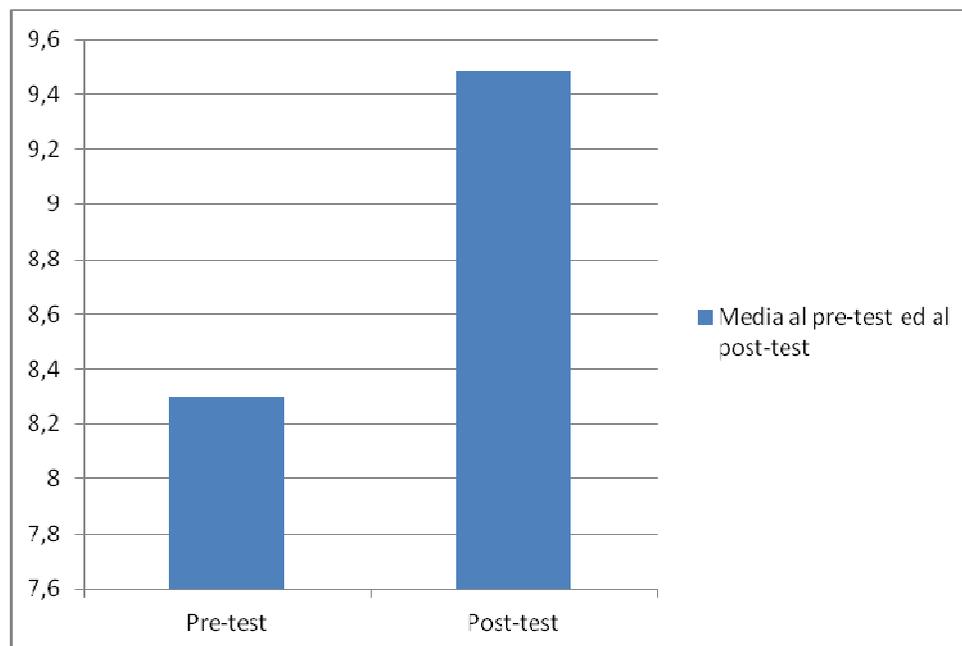
Dall'analisi statistica dei dati emerge un netto miglioramento al punteggio del questionario: i ragazzi hanno acquisito una maggiore competenza metacognitiva. E questo si può leggere, da un lato, dal livello di significatività pari a 0,000, per cui possiamo rifiutare l'ipotesi nulla e ammettere che il training abbia apportato dei miglioramenti nella competenza metacognitiva dei soggetti (Tab. n. 3).

Tabella 3: Report "Io e la mia mente" dei soggetti di tutte e tre le classi

| | Media | Deviazione std. | t | Df | p. |
|-----------|--------------|----------------------------|----------|-----------|-----------|
| Pre-test | 8,30 | 1,900 | | | |
| | | | -7,231 | 43 | ,000 |
| Post-test | 9,48 | 1,971 | | | |

Dall'altro lato, dalla più immediata analisi visuale dell'istogramma (Fig. n. 2) che confronta la media dei punteggi al questionario al pre-test ed al post-test, tale miglioramento appare mostrato chiaramente.

Figura n. 2: istogramma del report del questionario Io e la mia mente degli alunni delle tre classi



Risultati per la valutazione degli elaborati scritti in italiano.

Parametri quantitativi

L'analisi dei dati (Tabelle n. 4 e n. 5) evidenzia miglioramenti significativi in tutte le aree indagate (Figura n. 3). Differenze di punteggio leggermente più basse, ma comunque statisticamente significative, nelle variabili "errori fonologici" ed "errori non fonologici", si può ipotizzare che siano probabilmente perché queste ultime

Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Strollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

sono, più delle altre, indice di una competenza tecnica non pienamente acquisita, mentre la variabile “accenti e doppie” concerne gli aspetti attentivi e riflessivi che gli studenti, a seguito del training, hanno imparato a controllare.

Tabella n. 4: report per gli errori totali e per gli errori fonologici degli alunni delle tre classi

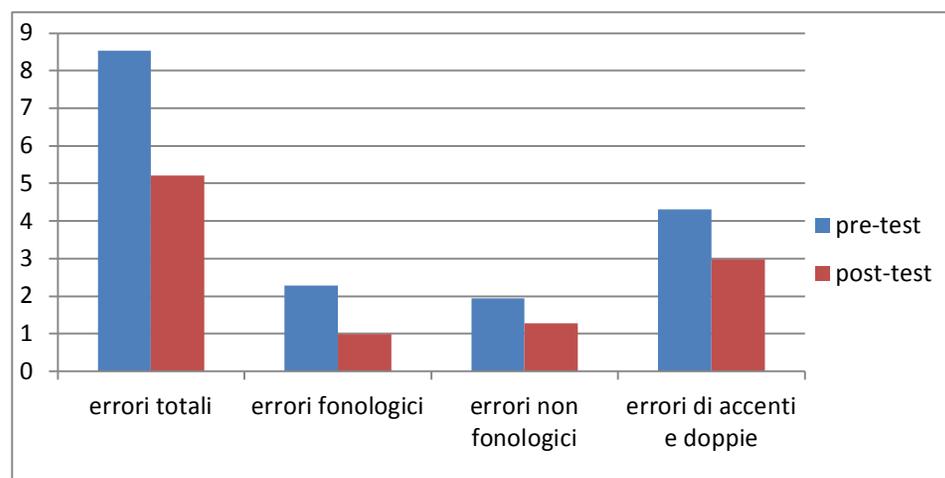
| Report per gli errori totali | Media | Deviazione std. | t | df | p. |
|---|--------------|------------------------|----------|-----------|-----------|
| Pre-test | 8,53 | 6,759 | 4,890 | 42 | ,000 |
| Post-test | 5,21 | 5,130 | | | |
| Report per gli errori fonologici | Media | Deviazione std. | t | df | p. |
| Pre-test | 2,28 | 3,340 | 3,200 | 42 | ,003 |
| Post-test | ,98 | 2,076 | | | |

Tabella n. 5: report per gli errori non fonologici e per gli errori di accenti e doppie degli alunni delle tre classi

| Report per gli errori non fonologici | Media | Deviazione std. | t | df | p. |
|--|--------------|------------------------|----------|-----------|-----------|
| Pre-test | 1,95 | 1,718 | 2,500 | 42 | ,016 |
| Post-test | 1,28 | 1,333 | | | |
| Report per gli errori di accenti e doppie | Media | Deviazione std. | t | df | p. |
| Pre-test | 4,30 | 4,464 | 3,394 | 42 | ,002 |
| Post-test | 2,98 | 3,419 | | | |

Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Strollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

Figura n. 3 istogramma dei confronti tra medie al pre-test e post-test delle valutazioni degli elaborati scritti secondo i parametri quantitativi degli alunni delle tre classi.



Parametri qualitativi

Dall'analisi statistica dei dati (Tabelle n. 6, 7, 8, 9, 10) emerge, rispetto ai parametri di valutazione degli elaborati scritti (aderenza alla traccia, coerenza e organicità di pensiero, capacità di espressione personale, competenza tecnica, originalità creativo/espressiva), un netto miglioramento in tutte le aree indagate, eccetto che per l'indicatore di aderenza alla traccia dell'insegnante collega (vedi insegnante 2 della Tabella n. 6). Per la lettura delle tabelle si ricorderà che l'insegnante co-autrice del presente articolo si è occupata della valutazione e del training della classe 2^a A (insegnante 1), mentre la valutazione ed il training della

Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Strollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

1[^] A e 1[^] G sono state svolte da una collega, anch'essa insegnante di italiano (insegnante 2). Il miglioramento appare mostrato chiaramente anche dalla più immediata analisi visuale degli istogrammi (Figure n. 4 e 5) che confrontano le medie dei punteggi ottenuti dagli alunni alla valutazione da parte di entrambe le insegnanti degli elaborati scritti da loro prodotti al pre-test ed al post-test.

Tabella n. 6: report di aderenza alla traccia per la valutazione degli elaborati scritti degli alunni della 2[^] A (insegnante 1) e della 1[^] A e 1[^] G (insegnante 2)

| Report di aderenza alla traccia | | | | | |
|--|-------|--------------------|--------|----|------|
| Insegnante 1 | Media | Deviazione std. | t | df | p. |
| Pre-test | 6,74 | ,875 | -4,837 | 42 | ,000 |
| Post-test | 7,21 | ,833 | | | |
| Insegnante 2 | Media | Deviazione std. | t | df | p. |
| Pre-test | 7,09 | ,996 | -1,737 | 42 | ,090 |
| Post-test | 7,26 | ,902 | | | |

Tabella n. 7: report di coerenza e organicità di pensiero per la valutazione degli elaborati scritti degli alunni della 2[^] A (insegnante 1) e della 1[^] A e 1[^] G (insegnante 2)

| Report di coerenza e organicità di pensiero | | | | | |
|--|-------|--------------------|--------|----|------|
| Insegnante 1 | Media | Deviazione std. | t | df | p. |
| Pre-test | 6,19 | 1,052 | -2,986 | 42 | ,005 |
| Post-test | 6,56 | 1,053 | | | |

Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Strollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

| Insegnante 2 | Media | Deviazione std. | t | df | p. |
|---------------------|-------|--------------------|--------|----|------|
| Pre-test | 6,26 | 1,071 | -2,793 | 42 | ,008 |
| Post-test | 6,63 | 1,235 | | | |

Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Stollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

Tabella n. 8: report di capacità di espressione personale per la valutazione degli elaborati scritti degli alunni della 2^a A (insegnante 1) e della 1^a A e 1^a G (insegnante 2)

| Report di capacità di espressione personale | | | | | |
|--|-------|--------------------|--------|----|------|
| Insegnante 1 | Media | Deviazione std. | t | df | p. |
| Pre-test | 5,93 | ,985 | -4,574 | 42 | ,000 |
| Post-test | 6,47 | 1,162 | | | |
| Insegnante 2 | Media | Deviazione std. | t | df | p. |
| Pre-test | 6,05 | 1,068 | -4,574 | 42 | ,000 |
| Post-test | 6,58 | 1,200 | | | |

Tabella n. 9: report di capacità di competenza tecnica per la valutazione degli elaborati scritti degli alunni della 2^a A (insegnante 1) e della 1^a A e 1^a G (insegnante 2)

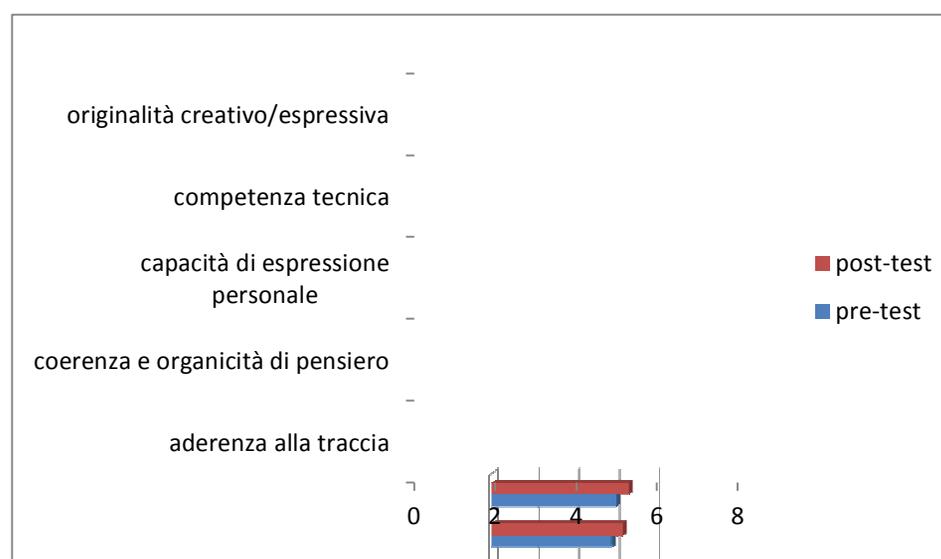
| Report di competenza tecnica | | | | | |
|-------------------------------------|-------|--------------------|--------|----|------|
| Insegnante 1 | Media | Deviazione std. | t | df | p. |
| Pre-test | 5,93 | ,985 | -4,574 | 42 | ,000 |
| Post-test | 6,47 | 1,162 | | | |
| Insegnante 2 | Media | Deviazione std. | t | df | p. |
| Pre-test | 5,77 | ,922 | -5,499 | 42 | ,000 |
| Post-test | 6,33 | 1,107 | | | |

Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Strollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

Tabella n. 10: report di capacità di originalità creativo/espressiva per la valutazione degli elaborati scritti degli alunni della 2^a A (insegnante 1) e della 1^a A e 1^a G (insegnante 2)

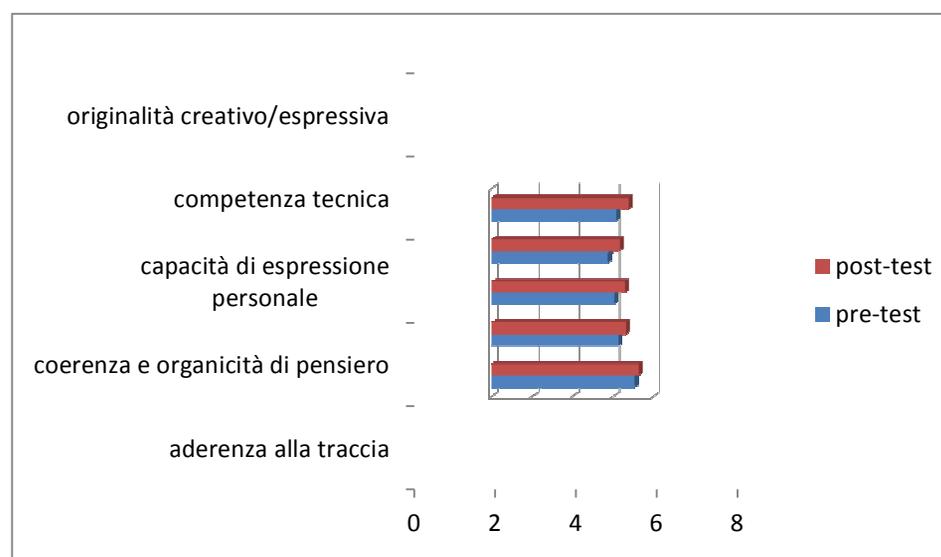
| Report originalità creativo/espressiva | | | | | |
|--|-------|-----------------|--------|----|------|
| Insegnante 1 | Media | Deviazione std. | t | df | p. |
| Pre-test | 6,21 | 1,103 | -3,368 | 42 | ,002 |
| Post-test | 6,58 | 1,220 | | | |
| Insegnante 2 | Media | Deviazione std. | t | df | p. |
| Pre-test | 6,15 | 1,062 | -3,093 | 40 | ,002 |
| Post-test | 6,76 | 1,200 | | | |

Figura n. 4 istogramma dei confronti tra medie al pre-test e post-test delle valutazioni degli elaborati scritti secondo i parametri qualitativi degli alunni della 2^a A (insegnante 1)



Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Strollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

Figura n. 5 istogramma dei confronti tra medie al pre-test e post-test delle valutazioni degli elaborati scritti secondo i parametri qualitativi degli alunni della 1^A e 1^G (insegnante 2)



Discussione

Gli obiettivi fondamentali di questo progetto di ricerca erano, come già chiarito nei paragrafi precedenti, essenzialmente due:

- esaminare se, a seguito della partecipazione a un programma metacognitivo, gli alunni mostrassero un miglioramento nella composizione scritta, in termini di qualità globale del testo;
- riflettere circa l'esistenza di una relazione tra l'efficacia del training e le caratteristiche del contesto classe in cui l'allievo è inserito.

Relativamente al primo obiettivo l'analisi dei dati evidenzia miglioramenti significativi sia in tutte le aree indagate, tranne che nei punteggi relativamente all'aderenza alla traccia della docente collega (Insegnante 2 nella tabella 6). Inoltre, osservando i punteggi dei singoli alunni al pre-test ed al post-test, in special modo nei ragazzi più svantaggiati, si rilevano delle differenze significative, mostrando essi considerevoli miglioramenti nella percezione delle competenze tecniche ed espressive.

Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Strollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

E proprio tale aspetto potrebbe rappresentare uno dei più interessanti nella presente ricerca su cui “riflettere”.

Questi soggetti, infatti, provenienti dalle classi 1^A, 1^G, 2^A e rispondenti al target individuato dal progetto “W la scuola W” (F-3-FSE04_POR_CAMPANIA-2013-196) al quale partecipano, sono alunni a rischio di dispersione scolastica, per pregresso insuccesso formativo e per contesto familiare di provenienza. I miglioramenti rilevati nei testi dei suddetti alunni ci fanno comprendere che, in ogni caso, più che testare conoscenze, ancora una volta, è importante puntare sulla valorizzazione delle esperienze fatte, al fine di aumentare consapevolezza, autostima e partecipazione.

È stata riscontrata, inoltre, la presenza di una relazione tra le diverse classi e il training, ipotizzando che l'efficacia del training possa dipendere dalle caratteristiche del gruppo classe, in particolare dal metodo didattico utilizzato dall'insegnante, oltre che dalle capacità dei singoli alunni.

Rispetto alle variabili indagate è evidente che il trattamento ha prodotto degli esiti maggiormente significativi nella classe 2^A; gli allievi sono divenuti protagonisti dell'apprendimento, prendendone coscienza attraverso la riflessione su di esso e dimostrando di saper verbalizzare l'esperienza nella sua interezza. Circa quest'ultimo dato, diverse possono essere le spiegazioni:

- l'insegnante ha utilizzato il training anche nella didattica quotidiana, integrandolo con il suo metodo;
- l'insegnante ha proposto un maggior numero di attività metacognitive ai ragazzi, come compiti in classe durante tutto il periodo del training, abituandoli a riflettere e a interiorizzare le strategie di apprendimento;
- i ragazzi partivano più svantaggiati in termini di capacità rispetto agli altri e quindi il miglioramento è risultato più significativo;
- gli alunni erano più motivati dall'insegnante rispetto alla partecipazione al progetto.

È palese, dunque, che varie e molteplici possono essere le spiegazioni rispetto alla maggiore efficacia del training in una classe piuttosto che nell'altra; certamente in futuro potrebbe essere interessante tentare di determinare quali possano essere le cause alla base di questo effetto, così come quali siano le caratteristiche ottimali, in termini di didattica scolastica, per favorire la buona riuscita di un training metacognitivo, monitorando, durante l'intervento, le attività proposte dal docente nonché le indicazioni riprese dal training e utilizzate nell'insegnamento quotidiano.

Nello specifico, anche se non è possibile dare un'interpretazione esaustiva di questa differenza perché, come già accennato, le variabili in gioco potrebbero essere molteplici, è opportuno, tuttavia, fare una considerazione: presumibilmente l'insegnante della classe 2^A, presi in esame i risultati ottenuti al pre-test dai propri

alunni e messo in atto un proficuo confronto con l'esperto di archeologia del PON F3, potrebbe essere stata più motivata a partecipare al progetto e aver speso in esso maggiori energie rispetto alla docente delle altre classi. Si tratta comunque solo di un'ipotesi, elaborata sulla base delle osservazioni fatte durante gli incontri; uno dei possibili sviluppi della ricerca in tal senso potrebbe essere quello di controllare prima dell'inizio del training quali siano la motivazione o l'interesse dell'insegnante e il suo metodo di lavoro, presentando un questionario o una scheda autovalutativa da compilare.

Riflessioni critiche

A questo punto del lavoro sembra interessante far luce su alcune considerazioni critiche riguardanti la prospettiva metacognitiva al fine di individuare punti deboli e aspetti potenzialmente migliorabili.

È lecito parlare, ad esempio, di “innaturalità” della metacognizione?

In primo luogo è da considerare che l'atteggiamento riflessivo riguardo ai propri processi mentali è per alcuni innaturale.

Secondo Antonietti “La nostra mente è fatta per comprendere la realtà esterna e non per riflettere su se stessa; focalizzare l'attenzione sulla nostra mente anziché su dei contenuti esterni è l'eccezione e non la regola nell'economia generale dell'attività psichica” (Antonietti, 2011, pag. 2). Infatti ci poniamo il problema soltanto quando insorgono particolari difficoltà o riscontriamo degli errori che ci inducono di a ricostruire i percorsi mentali che abbiamo seguito o che stiamo seguendo. Non essendo abituati quindi ad assumere un atteggiamento riflessivo di tipo metacognitivo dobbiamo mettere fin dall'inizio in conto resistenze e fallimenti. E questo è ancor più vero se ci rivolgiamo ad alunni giovani, più portati ad agire che a pensare, per cui occorrerà preventivare tempi di assimilazione non immediati e sostegni alla motivazione ad impegnarsi in operazioni riflessive, e l'attenzione per l'insegnante a gestire un adeguato equilibrio tra richiesta di sforzo e constatazione del rendimento.

Per altri la riflessione metacognitiva è un'attività individuale che rischia di porre il soggetto in una posizione solipsistica. Tuttavia “chiudere” il canale di comunicazione con l'esterno e riservarsi degli spazi per la riflessione è un'operazione oggi poco stimolata, ma essenziale per preservare possibilità di valutazione e progettazione personale. Non bisogna però dimenticare la naturale propensione relazionale del soggetto. Opportunità di condivisione dei risultati delle proprie riflessioni introspettive e di conoscenza della ricostruzione del

Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Stollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

funzionamento mentale altrui possono aiutare ad evitare questa deriva individualistica.

La consapevolezza circa i processi mentali coinvolti in un'attività nasce talora infatti dalla discussione, dal confronto, dalla conversazione. Si sviluppa in tal modo una metacognizione collettiva e si affina la metacognizione individuale. Anche queste sono opportunità che vale la pena tenere presenti quando si opera in prospettiva educativa o formativa.

Un'ulteriore osservazione concerne il riconoscimento che la metacognizione va oltre ciò che è o può essere verbalizzato. Le richieste che vengono fatte ai discenti e le risposte che si attendono da questi sono in genere espresse verbalmente. Ci sono però possibilità alternative di espressione; ciò che viene colto attraverso la riflessione può non raggiungere il livello della piena consapevolezza e di un'articolazione chiara che ne permetta la traduzione in parole. Vi possono essere delle intuizioni non verbalizzabili che tuttavia possono essere espresse e condivise nella misura in cui si esplicitano attraverso disegni, schizzi, gesti, comportamenti, musiche. Da qui l'invito a non trascurare queste forme "non canoniche" di manifestazione della metacognizione, forme che possono essere particolarmente congeniali a discenti che abbiano poca dimestichezza con il linguaggio verbale e che, invece, sono vicine ai linguaggi più familiari ai soggetti. Se la riflessione metacognitiva, volta ad "amministrare" le proprie risorse mentali per migliorare l'apprendimento, viene stimolata e sviluppata in forma di narrazioni visive, musicali, gestuali, allora si possono aggirare i problemi legati alla scarsa dimestichezza con il linguaggio verbale.

Esplicitando le riflessioni in un registro visivo o musicale si è più vicini alla dinamica viva del pensiero, senza "irrigidirlo" in strutture un po' lontane dall'esperienza diretta, e magari frutto più di una razionalizzazione a posteriori che di una corrispondenza con ciò che è effettivamente avvenuto nella mente.

Conclusioni

Complessivamente i risultati dello studio osservativo sono incoraggianti, soprattutto per quanto riguarda l'incremento nelle abilità di produzione scritta. Tuttavia, il training presenta alcune criticità: innanzitutto la mancanza di un gruppo di controllo per verificare se il miglioramento delle abilità di espressione scritta non possa essere semplicemente determinato dalla didattica quotidiana o da una spontanea maturazione delle capacità compositive dei ragazzi, indipendentemente dalla partecipazione al trattamento; uno dei possibili sviluppi futuri potrebbe essere proprio quello di controllarne maggiormente la validità, introducendo nello studio anche un gruppo di controllo.

Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Strollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

La mancanza di un gruppo di controllo è stata determinata soprattutto dalla difficoltà di reperire tre classi parallele di controllo che avessero le stesse insegnanti di italiano delle classi coinvolte nello studio, poiché uno degli scopi principali del progetto era proprio verificare l'interazione tra efficacia del trattamento e contesto classe.

Un altro limite potrebbe essere stato costituito dall'impossibilità, almeno in questa prima parte, di controllare quale fosse il metodo didattico abituale delle insegnanti e quale fosse la loro capacità di integrarlo con le indicazioni fornite dal training, affinché i ragazzi ricevessero delle istruzioni, durante le ore sia di training sia di normale didattica, a utilizzare le strategie metacognitive suggerite.

Nonostante le criticità elencate, si può dire in sintesi che questo tipo di intervento ha dimostrato che le abilità di composizione scritta degli alunni possono essere migliorate utilizzando un approccio metacognitivo il cui obiettivo principale è quello di spostare il focus attentivo sia degli studenti che degli insegnanti dal prodotto scritto ai processi sottostanti. Ciò ha favorito negli alunni lo sviluppo della capacità riflessiva circa gli scopi e le caratteristiche di un testo, oltre a una maggiore attenzione alle fasi di pianificazione e revisione, spesso trascurate dagli studenti, con e senza difficoltà di apprendimento, sia perché più dispendiose da un punto di vista di impegno cognitivo, sia perché abituati a prestare attenzione più agli aspetti formali del prodotto scritto che alle operazioni metacognitive di costruzione del testo.

Concludendo, possiamo affermare che i risultati del progetto di ricerca si rivelano significativi nonché incoraggianti, poiché costituiscono un tentativo di miglioramento delle abilità di scrittura, focalizzandosi non solo su aspetti "superficiali" del testo scritto (ortografia, punteggiatura, morfosintassi), ma su aspetti qualitativi, compositivi ed elaborativi dello stesso.

Abbiamo visto che già a partire dai primi anni Ottanta del XX secolo, le ricerche sulla metacognizione hanno fatto emergere una nuova prospettiva sulle differenze individuali degli studenti, che ha portato i ricercatori ad attribuire le differenze individuali nell'apprendimento alla mancanza di autoregolazione degli studenti. Questa prospettiva si è focalizzata, dunque, su cosa era necessario che gli studenti sapessero su se stessi al fine di controllare i loro limiti durante i tentativi di apprendimento, come il saper usare una particolare strategia di lettura per gli studenti dislessici (Zimmerman, 2002). Da questo punto di vista l'obiettivo degli insegnanti dovrebbe essere quello di rendere forti gli studenti per farli diventare consapevoli di queste differenze, promuovendo in loro lo sviluppo della capacità di auto-regolazione ossia del processo autodirettivo grazie al quale coloro che apprendono trasformano le loro abilità mentali in competenze "intenzionali". L'apprendimento è visto come un'attività che gli studenti portano avanti per se

stessi in una modalità proattiva, piuttosto che come un evento reattivo che accade in risposta all'insegnamento. L'autoregolazione si riferisce a pensieri, sentimenti e comportamenti generati da sé, che sono orientati al raggiungimento di scopi; essa pertanto afferisce a iniziative personali, perseveranza e competenze acquisite. I processi di auto-regolazione possono essere insegnati e possono portare miglioramenti sul piano motivazionale e dei traguardi raggiunti dagli studenti: già Perkins D. N. e Salomon G. (1989) evidenziavano che, rispetto ai programmi scolastici, non si trattava tanto di insegnare contenuti e conoscenze quanto di educare le menti.

Note

1. Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE)
2. Cfr. Friso, Palladino, Cornoldi 2006, op. cit., p. 8.
3. Cfr. Friso, Palladino, Cornoldi 2006, op. cit., p. 9.
4. Re-learning è un'Associazione di promozione sociale, senza fini di lucro, che nasce per stimolare il piacere e il valore dell'apprendimento e per contribuire allo sviluppo della conoscenza da parte dei giovani, delle organizzazioni e delle comunità.
5. Cfr. Friso G., Palladino P., Cornoldi C., 2006, op. cit.
6. Ai ragazzi è stata proposta la visione del trailer originale del film *Le avventure di Taddeo l'Esploratore*, regia di Enrique Gato, Spagna 2012, Eagle Pictures.
7. L'intervento si è attuato con l'ausilio di materiale iconografico relativo a vasellame archeologico, catalogato tra i cosiddetti "oggetti parlanti", per via delle iscrizioni presenti su due di essi: la coppa di Nestore e l'anforetta Melenzani; per quanto riguarda il terzo oggetto, si è utilizzata l'immagine del cratere del naufragio, la cui decorazione appariva particolarmente suggestiva.

Bibliografia (Stile: Normale grassetto)

- Allen, J.G., Fonagy, P. (2006). *Handbook of Mentalization-Based Treatment*. Chichester: John Wiley.
- Antonietti, A. (2011). Classe 2.0. Il ruolo della riflessione meta cognitiva. *In Bricks*, pp. 100-105.
- Banfi, V., Ornaghi, S., Marzocchi, G.M. (2012). La riflessione metacognitiva in età scolare: un percorso metacognitivo di potenziamento all'interno della classe.

Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Strollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

- In *Difficoltà di apprendimento*. Trento: Edizioni Erickson, vol. 17, n. 4, pp. 523-543.
- Bateman, A., Fonagy, P. (2004). *Psychotherapy for Borderline Personality Disorder: Mentalization Based Treatment*. Oxford: Oxford University Press.
- Bereiter, C., Scardmalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum (trad. It. Psicologia della composizione scritta. Firenze: La Nuova Italia, 1995).
- Bereiter, C., Scardmalia, M. (1982). From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. In Glaser R. (a cura di), *Advances in instructional psychology*, vol. 2, Hillsdale: Erlbaum.
- Bigozzi, L., de Bernart, D., Del Vecchio, P. (2007). Learning and metacognition: The effects of an empowerment training in first and second graders. In *Psicologia dell'educazione*, Vol 1(3). Special Issue: Soddisfazione e coinvolgimento lavorativo quali indicatori dell'adattamento professionale dei docenti. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson, pp. 371-384.
- Borkowski, J. G., Muthukrishna, N. (1992). Moving metacognition into the classroom: "Working models" and effective strategy teaching. In Pressley, M., Harris, K.,R., Guthrie, J.,T., (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 477-501). San Diego, CA: Academic Press.
- Bracewell, R.J. (1983). Investigating the control of writing skills. In Hayes, J., R. et al. (a cura di), *Reading empirical research studies*, Hillsdale: Erlbaum, pp. 436-463.
- Brown, A.L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In Glaser, R., (a cura di), *Advances in instructional psychology* (Vol. 1), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cacciò, L., De Beni, R., Pazzaglia, F. (1996). Abilità metacognitive e comprensione del testo scritto. In Vianello, R. e Cornoldi, C. (a cura di). *Metacognizione, disturbi di apprendimento e handicap*. Azzano: San Paolo Edizioni Junior.
- Cisotto, L. (1998). *Scrittura e Metacognizione*. Trento: Edizioni Erickson.
- Cisotto, L. (1997). Quando a scuola c'è voglia di scrivere. *Scuola Elle*, vol. 2-3, pp.14.
- Cornoldi, C., De Beni, R. (2010). Esiste un disturbo della comprensione del testo scritto?. *Convegno Internazionale "Imparare questo è il problema"*. San Marino 16-17 Ottobre 2010.
- Cornoldi, C., De Beni, R. e Gruppo MT (2001). *Imparare a studiare 2. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Edizioni Erickson.
- Cornoldi, C., Caponi, B. (1991). *Memoria e metacognizione*. Trento: Edizioni Erickson.
- Cornoldi, C. (a cura di) (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.

Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Strollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

- Cornoldi, C. (2011). Strategie di intervento metacognitivo nelle difficoltà di apprendimento. *Slides Convegno "Strategie di intervento metacognitivo nelle difficoltà di apprendimento"*. Foggia 30 maggio 2011.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C. (1995). *Matematica e metacognizione*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- De Beni, R., Rizzato, R. (2004). Metacognizione e motivazione. In *Psicologia e scuola* A. 24°, febbraio – marzo 2004, n° 118, pp. 3-13.
- De Beni, R. (2011). L'approccio metacognitivo ai disturbi dell'apprendimento aspetti emotivo motivazionali. *Slides Convegno "Strategie di intervento metacognitivo nelle difficoltà di apprendimento"*. Foggia 30 maggio 2011.
- De Beni, R., Pazzaglia, F. (1991). *Lettura e metacognizione*. Trento: Erickson.
- Ferraboschi, L., Meini, N. (1992). *Produzione de testo scritto*. Trento: Erickson.
- Flavell, J.H. (1999). Children's knowledge about the mind. *Annual review of Psychology*, vol. 50, pp 21-45.
- Flavell, J.H, Wellman, H. M. (1977). Metamemory. In Kail, R.,V., Jr. e Hagen, J.,W. (a cura di), *Perspectives on the development of memory and cognition*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J.H. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of?. *Human Development*, vol. 14, pp, 272-278.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., Target, M. (2002). *Affect regulation, Mentalization and the Development of the Self*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P., Target, M. (2000). Playing with reality: III. The perspective of dual psychic reality in borderline patients. *International Journal of Psychoanalysis*, 81, 5: 853-873 (trad. it. in: Fonagy P. & Target, M., Attaccamento e funzione riflessiva. Milano: Cortina, 2001).
- Formenti, L. (2009). In prima persona: pedagogia compositiva per futuri insegnanti. *QDS Quaderni di Didattica della Scrittura*, 12/2009, pp. 71-90.
- Friso, G., Drusi, S., Cornoldi, C. (2013). Il questionario 'Io e la mia mente': standardizzazione di uno strumento per la valutazione delle abilità meta cognitive. In *Difficoltà di apprendimento*. Trento: Edizioni Erickson, vol. 18, n 3, febbraio 2013, pp. 355-367.
- Friso, G., Palladino, P., Cornoldi, C. (2006). *Avviamento alla metacognizione*. Trento: Erickson.
- Garrison, D.R. (2004). Apprendimento autodiretto: verso un modello organico. In Quaglino G.P., *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*. Milano: Cortina, pp.105-124.
- Graham, S. (2006). Writing. In P.Alexander e P. Winne (a cura di), *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 457-478.

Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Strollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

- Harris, K. R., Santangelo, T., Graham, S. (2009). Metacognition and strategies in writing. In H.S. Waters, W. Schneider e G.J. Borwkoski (a cura di), *Metacognition, strategy use, and instruction*, New York: Guilford, pp. 28-40.
- Ianes, D. (2011) (a cura di). *Le migliori proposte operative su...SCRITTURA*. Trento: Edizioni Erikson.
- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012). *Annali della Pubblica Istruzione*, LXXXVIII (numero speciale), Firenze: Le Monnier.
- Kellog, R.T. (1994). *The psychology of writing*. New York-Oxford: Oxford University Press.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, vol. 28, pp. 16-25, 46.
- Lucangeli, D., Passolunghi, M.C. (1995). *Psicologia dell'apprendimento matematico*. Torino: Utet
- Michelene, T.H. Chi, De Leeuw, N., Mei-Hung, Chiu, LaVancher, C. (1994). Eliciting Self-Explanations Improves Understanding. *Cognitive Science*, 18, p. 439-477.
- Pallascio, R., Benny, M., Patry, J. (2003). Il pensiero critico e il pensiero metacognitivo. In Albanese, O., Doudin, P., A., Martin, D., *Metacognizione e educazione*. Milano: FrancoAngeli, pp. 46-57.
- Paris, S.C. (1988). Models and metaphors of learning strategies. In Weinslein, C.,E., Goetz, E., T., Alexander, P.A. (a cura di), *Learning and study strategies: Issues and assessment, instruction and evaluation*, San Diego, CA: Academic Press, pp. 299-321.
- Pastore, S. (2008). Riflessività, apprendimento e valutazione. In *Rassegna Italiana di Valutazione*, Issue 41, p. 57-68.
- Perkins, D. N., Salomon, G. (1989). Are Cognitive Skills Context-Bound?. In *Educational Researcher*, Vol. 18, No. 1, pp. 16-25.
- Re, A. M. (2013). L'abilità di scrittura. Aspetti metacognitivi. *Slides III Convegno Nazionale In classe ho un bambino che...* Firenze 8-9 febbraio 2013.
- Schneider, W., Pressley, M. (1997). *Memory developmental between two and twenty* (2a ed.). New York: Springer-Verlag.
- Schunk, D.H. (1995). Inherent details of self-regulated learning include student perceptions. *Educational Psychologist*, 30, 213-216.
- Striano, M. (2010). Scrivere per riflettere. In Biffi, E. (a cura di), *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrative*. Milano: Stripes, pp. 145-154.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner. In *Theory into Practice*, vol. 41, n. 2, pp. 64-70.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Mariarosaria De Simone, Stefania Scassillo, Maria Rosaria Strollo - *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*

Zimmerman, B. J., Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. In *American Educational Research Journal*, Vol. 31, No. 4 (Winter, 1994), pp. 845-862.

Zorzi, M., Girotto, V. (2004) (a cura di). *Fondamenti di psicologia generale*, Bologna: Il Mulino.

Mariarosaria De Simone

Psicoterapeuta, pedagoga, dottoranda di ricerca per il XXVIII Ciclo della Scuola di Dottorato in Scienze Psicologiche, Pedagogiche e Linguistiche del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II".

e-mail: mrdesimone@libero.it

Stefania Scassillo

Pedagoga, insegnante di lettere nella Scuola Media Statale Istituto Comprensivo "V. Alfieri" di Torre Annunziata, in provincia di Napoli.

e-mail: stefania.scassillo@libero.it

Maria Rosaria Strollo

Professore Straordinario di Pedagogia Generale e Sociale (M PED/01) presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Napoli Federico II. Dipartimento di Studi Umanistici.

e-mail: strollo@unina.it