

L'approccio metacognitivo come didattica strategica in risposta all'emergenza scolastica

The metacognitive approach as strategic learning in response to the educational emergency

Maria Luisa Boninelli

Università Ca' Foscari, Venezia

marialuisa.boninelli@unive.it

ABSTRACT

The historical period that we are living, is characterized both the technological changes and for those demographic ones; It follows that it is increasingly present the need to promote an authentic knowledge of the various "diversity", so that it can be perceived without fear and such as valuable resources.

As a matter of fact teachers are able to grasp the learning difficulties, or disabilities. Therefore difficult situations in part actually increase, in part are now more recognized, although there was certainly even in the past. Here is the need to respond with the inclusion of an individualization 'good enough' to all students with special educational needs in view that, in the future, each of them, regardless of their operating situation, can achieve their highest potential learning. In the school, it is necessary the use of methodologies that can develop competences and teach strategies, the metacognitive structures seem to give a successfully response.

The use of a metacognitive approach allows to work on the levels of knowledge of himself, with his capabilities, limits and on a cognitive level it affords to think, using cognitive strategies adapted to support and implement the learning processes.

It confers a fundamental role to the teacher as "mediator" of structural changes in the students making them feel protagonists of their learning. Among the different metacognitive methodologies fits the Feuerstein's Method and his innovative conception of teacher as mediator of learning process.

Il momento storico che stiamo vivendo, si caratterizza sia per i diversi cambiamenti tecnologici che per quelli demografici. Ne consegue che è sempre più presente il bisogno di promuovere una conoscenza autentica delle varie "diversità", affinché possano essere percepite senza timori e come preziose risorse.

Si riscontra una maggiore capacità osservativa e interpretativa degli insegnanti, che riescono ad accorgersi sempre meglio delle varie condizioni di criticità.

Professionalmente sono sempre di più, infatti, i docenti in grado di cogliere le difficoltà di apprendimento, i deficit o i disagi. Dunque le situazioni di difficoltà in parte aumentano realmente, in parte sono ora maggiormente riconosciute, benché esistessero certo anche in passato. Qui sta l'esigenza dell'inclusione di poter rispondere con un'individualizzazione «sufficientemente buona» a tutti gli alunni con bisogni educativi speciali nell'ottica che, in prospettiva, ognuno di essi, qualunque sia la loro situazione di funzionamento, possa raggiungere il proprio massimo potenziale di apprendimento e di partecipazione.

A scuola occorre pertanto l'utilizzo di metodologie che sviluppino competenze e insegnino strategie, bisogni ai quali, le strutture metacognitive sembrano rispondere efficacemente.

L'approccio metacognitivo permette di lavorare sui livelli di consapevolezza di sé, delle proprie capacità, e dei propri limiti, consentendo a livello cognitivo di ragionare su come trovare ed utilizzare strategie cognitive adatte a sostenere ed implementare i processi di apprendimento.

Esso conferisce un ruolo fondamentale all'insegnante: quello di "mediatore" di cambiamenti strutturali nei discenti facendoli sentire protagonisti del loro apprendimento. Tra le diverse metodologie metacognitive si inserisce il Metodo Feuerstein con la sua innovativa concezione di insegnante mediatore di processi di apprendimento.

KEYWORDS

Metacognition, Metacognitive Theories, Cognitive Strategies, Feuerstein Method. Metacognizione, approccio metacognitivo, Metodo Feuerstein

Introduzione

Il vertiginoso progresso scientifico e tecnologico mostra come non sia più sufficiente fornire agli studenti abilità e conoscenze, che diventano rapidamente obsolete e come al contrario occorra promuovere maggiormente le competenze trasversali e le attitudini strategiche.

Nel nostro paese, il destino scolastico degli allievi si gioca esclusivamente nella capacità degli insegnanti di governare le dinamiche della classe, in tempi rigorosamente stabiliti. Tra i differenti approcci allo studio dei cambiamenti della funzione docente il più convincente risulta essere quello del pedagogo Ginevrino Perrenoud (2002) che propone un modello in cui vengono evidenziati dieci domini raggruppati e suddivisi in tre sfere principali, desunti non da una riflessione astratta, ma dal terreno più fertile nato dalle prassi quotidiane:

1. la sfera dell'apprendimento al cui interno ritroviamo l'importanza di organizzare ed animare situazioni di apprendimento, di saper gestire la progressione degli apprendimenti, ideando e sviluppando dispositivi di differenziazione per coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro e la capacità di saper lavorare in gruppo;
2. la sfera dell'insegnante fuori dall'aula: essa riguarda in particolar modo la partecipazione alla gestione della scuola, l'informazione ed il coinvolgimento delle famiglie per la condivisione del patto educativo e l'utilizzo delle nuove tecnologie per come supporto per realizzare una didattica inclusiva;
3. la sfera per la costruzione e senso della professione docente nel saper affrontare i doveri e i dilemmi provocati dal contesto scolastico e la gestione della propria formazione continua.

Secondo l'autore, la qualità dell'apprendimento in aula costituisce il fattore più importante per raggiungere il successo formativo di ciascun allievo, tenuto conto però che le problematiche relative alla sfera dell'apprendimento che si realizza in classe son quelle che occupano uno spazio sempre più rilevante di problematicità della professionalità docente. Quest'importante considerazione deve interfacciarsi con una scuola sempre più interculturale e con bisogni educativi speciali continuamente più emergenti.

Per poter ad ogni soggetto in situazione di apprendimento assicurare le condizioni più favorevoli per lo sviluppo dei propri talenti, è necessario che i docenti siano formati in tale prospettiva nella creazione di buone prassi, recuperando le teorie pedagogiche e didattiche che sottendono determinati stili di lavoro, senza rigettare strategie didattiche tradizionali, prevalentemente espositive.

Dalle indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione si legge "Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti lavorativi.

Secondo le indicazioni nazionali per il Curricolo del 2012 la definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. Per ottenere ciò è importante che lo studente venga posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, spirituali, religiosi. All'interno di queste indicazioni nazionali vi è una parte dedicata all'ambiente di apprendimento dove si invitano i docenti a realiz-

zare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività, il dialogo e la riflessione metodologica di ciò che si fa. La ricchezza metodologica posseduta dal docente diventa il fattore principale della qualità dell'insegnamento che, a sua volta, è il criterio distintivo di buone prassi per l'inclusione.

Occorre, inoltre, saper valorizzare le variabili implicate nella trasmissione dei saperi attraverso un'accurata organizzazione del tempo che un insegnante ha a disposizione (da un modulo di un ora fino ad un massimo di due), attraverso l'utilizzo di strumenti e l'impiego di modalità dialogiche da parte dei docenti, che facciano leva sulle capacità di ascolto attivo e su un'acquisizione efficace degli allievi.

Gli insegnanti, in quanto i professionisti della cultura, devono poter essere in grado di riflettere su come si apprende, di stimolare negli allievi attenzione e interesse, curando l'arricchimento del bagaglio strumentale con cui i ragazzi affrontano la conoscenza, per far compiere loro un autentico salto di qualità.

Per realizzare ciò è importante che i docenti dispongano di un ricco repertorio metodologico-didattico e siano capaci di valorizzare al meglio i loro "registri di insegnamento".

1. La nuova figura della professionalità docente per lo sviluppo dell'apprendimento

Con il termine "inclusione" s'intende la possibilità offerta a ciascuno di lavorare nel contesto del gruppo-classe e della scuola-comunità, secondo le sue possibilità personali. Il lavoro individuale rappresenta una delle condizioni indispensabili affinché ciascun allievo possa mettersi alla prova per interpretare il compito e attuare tentativi di soluzione, mettendo in opera la sua razionalità personale sempre esistente, anche negli alunni con "qualsiasi tipo di difficoltà". Una società e una scuola sono inclusive quando, come sostiene Gardou, sono permeabili alla diversità. L'impegno per la realizzazione dell'inclusione non coinvolge solo i docenti, ma anche il dirigente scolastico, la famiglia, l'intera comunità sociale, il territorio.

Essa presuppone una mediazione incisiva nei processi di apprendimento è quindi opportuno rendere gli insegnanti figure chiave di tale processo.

Molto è stato scritto circa sul metodo di studio che gli alunni dovrebbero utilizzare (Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, 2015), molto meno invece si è detto e indagato circa le buone modalità per insegnare. Risulta interessante capire se le scelte relative alle modalità di insegnare da parte del docente abbiano delle ricadute sull'apprendimento degli studenti.

La scuola è protagonista nei processi che permettono l'accesso ai diritti sostanziali per l'apprendimento e conseguentemente, riveste un ruolo di primo piano nello sviluppo della democrazia.

Il recente quadro normativo, indirizza l'azione educativa e formativa del sistema scolastico verso la definizione di un programma finale degli studenti basato sulle competenze. Tale direzione propone un nuovo percorso che dovrebbe fornire maggiore armonia e coesione ai diversi ordini di scuola che trovano, nel nuovo orientamento formativo alle competenze, un elemento comune.

L'orientamento è inoltre fedele con le richieste dell'Unione Europea che, declinando le competenze chiave per l'apprendimento permanente, ha definito un altrettanto comune orizzonte della scuola. La richiesta di spostare l'azione della scuola e degli insegnanti verso traguardi e profili di competenze, porta con sé alcuni elementi di problematicità e di difficoltà. (Ellerani, 2012)

Il primo riguarda la necessità di concepire e organizzare una classe come contesto di apprendimento inteso come ambiente modificante in grado di inse-

gnare agli studenti ad apprendere competenze profonde e procedure di base per pronunciare con successo i propri percorsi di vita.

Il secondo concerne i metodi e le tecniche attraverso i quali il docente può organizzare la propria azione educativo-didattica.

Il terzo si riferisce alla necessità, per molti sistemi educativi e formativi, che gli insegnanti apprendano ad utilizzare con sicurezza e attenzione resistendo alla paura di discostarsi dalle abitudini, anche positive, consolidate.

L'insegnamento dovrebbe considerare, come esplicitato dalle Indicazioni Nazionali, che competenze di natura metacognitiva quali imparare ad apprendere, relazionali, saper lavorare in gruppo, attitudinali, autonomia e creatività non sono escluse dal processo, ma ne costituiscono un esito indiretto, il cui conseguimento dipende dalla qualità del processo stesso attuato nelle classi.

La ricerca scientifica ha fornito da tempo evidenze su alcuni metodi che dimostrano la loro efficacia sia nell'apprendimento dei contenuti sia nei processi per imparare ad apprendere. L'utilizzo di un insieme di tecniche possono fungere per gli insegnanti da impalcatura iniziale e mai cristallizzata, aiutandoli a organizzare le sequenze necessarie al raggiungimento degli scopi formativi per il XXI secolo. (Ellerani, 2012)

Ogni docente possiede delle preferenze che riflettono il modo di studiare la materia e anche lo stile cognitivo adottato. Egli respira e si nutre della continua crescita delle conoscenze, strutture, linguaggi e delle strumentazioni tecnologiche delle quali i diversi saperi si servono per lo sviluppo delle attività di studio e di ricerca. (Mondelli, 2013)

Nella didattica metacognitiva l'attenzione dell'insegnante non è tanto rivolta all'elaborazione di materiali o metodi nuovi per insegnare a fare, quanto al formare quelle abilità mentali di autoregolazione che vanno al di là dei semplici processi cognitivi primari. Significa sviluppare nell'alunno la consapevolezza di quello che sta facendo, del perché lo fa, di quando è opportuno farlo e in quali condizioni. L'approccio metacognitivo tende a formare le capacità di essere il più possibile "gestori" diretti dei propri processi cognitivi, dirigendoli attivamente con proprie valutazioni e indicazioni operative.

2. L'importanza dell'approccio metacognitivo nell'insegnamento: riferimenti teorici

La metacognizione costituisce una sorta di grande contenitore in cui vengono raccolte tutte le operazioni cognitive, le funzioni esecutive con lo scopo di coordinarle, guidarle e indurle alla riflessione. Essa si rileva come una delle più opportune risposte da fornire alla domanda di individuazione dei processi di insegnamento e di personalizzazione dei processi di studio e di apprendimento.

Lo sviluppo di una conoscenza metacognitiva rappresenta un requisito fondamentale per una buona utilizzazione delle risorse possedute da parte dell'allievo.

Attraverso l'utilizzo di attività formative create in senso metacognitivo l'allievo inizia a diventare vero protagonista del suo apprendimento, a conoscersi e riconoscersi mentre studia, a ricavare informazioni dalle proprie capacità, utilizzando strategie a lui più consone ed adeguate e ad acquisire competenze e conoscenze sempre più approfondite.

L'utilizzo di un metodo metacognitivo consente un maggior controllo da parte degli allievi nella conoscenza dei propri processi mentali contribuendo in tal senso alla costruzione continua dell'identità, dell'autonomia personale e delle loro competenze.

Due sono gli orientamenti teorici che si sono principalmente sviluppati: l'uno che sostiene che la metacognizione di un individuo sia la semplice somma delle strategie e dei processi di controllo posseduti, l'altro secondo il quale a parità di strategie e processi un soggetto che possiede un atteggiamento strategico con una maggiore propensione ad affrontare meta cognitivamente i compiti proposti può essere maggiormente avvantaggiato.

È fondamentale che i docenti supportino gli allievi a generalizzare a nuove situazioni le strategie che via via acquisiscono. Lo stimolare nuove generalizzazioni produce l'effetto di incoraggiare una maggiore riflessione e pianificazione. Una strategia ben acquisita, inoltre, continuerà a essere utilizzata nei compiti successivi anche se presentati in modo diverso.

Flavell (1977) definisce la metacognizione come "la consapevolezza e il controllo che l'individuo ha dei propri processi cognitivi e dei prodotti ad essi connessi" si articola in:

- conoscenze (sul compito, sul soggetto, sulle strategie) relative al cosa fare e a come farlo;
- esperienze (prima, durante e dopo il compito);
- uso di strategie

Le conoscenze riguardo se stessi possono essere:

- *intraindividuali*, ovvero ognuno conosce l'ambito in cui può riuscire meglio;
- *interindividuali*, ovvero una persona sa di essere migliore delle altre nell'esecuzione di un compito;
- *universali*, ovvero sapere che per svolgere un certo tipo di compito sono necessarie determinate attività che consentano e rafforzino l'esecuzione,

Anche Brown e il suo gruppo di ricerca, studiando i processi di comprensione dei testi, svilupparono un modello della metacognizione: tale modello distingueva due componenti del costrutto, una relativa alla consapevolezza del testo, dello scopo del compito, delle caratteristiche individuali, l'altra legata al controllo quali i processi di predizione della performance, di progettazione, monitoraggio e valutazione. (Cacciò, De Beni e Pazzaglia, 1996).

Le sue riflessioni prendono spunto dai vari modelli di intelligenza artificiale, ed è all'interno di questo contesto che si delinea l'idea di un sistema esecutivo atto a prevedere i limiti del sistema stesso, riuscendo ad identificare il problema che si presenta, programmando adeguate strategie di risoluzione del problema stesso, supervisionando l'efficacia delle operazioni di routine e compiendo una valutazione generale di queste competenze in relazione al successo o meno conseguito nella risoluzione del problema.

Il modello di Paris e coll., appare simile a quello sopra illustrato: anche qui, infatti, ci si sofferma a parlare di autovalutazione della conoscenza, aspetto che riguarda l'autoconsapevolezza delle proprie conoscenze sui compiti e sulle strategie, e di autogestione dei processi cognitivi, dimensione che ha più a che fare con processi di valutazione delle caratteristiche del compito, di progettazione delle strategie più adatte, di regolazione durante lo svolgimento dello stesso (Cacciò, De Beni e Pazzaglia, 1996).

In questo periodo, uno dei modelli più usati per lo studio della metacognizione è di Borkowski che presuppone un buon numero di strategie da poter utilizzare a seconda dei contesti in cui il soggetto si trova ad interagire dai quali riceve continui feedback. In esso la metacognizione è considerata un sistema com-

plesso formato da diverse componenti (cognitiva, metacognitiva-strategica, motivazionale-attributiva ed emotiva) che interagiscono tra loro secondo un'ottica didattico-evolutiva.

Secondo l'autore l'alunno che conosce le strategie e ne comprende l'utilità, sa come e quando queste possano essere utilizzate, le potrà selezionare in modo autonomo per ottenere una maggiore efficacia ed efficienza nella sua prestazione scolastica.

3. La flessibilità nell'insegnamento per lo sviluppo di un buon contesto di apprendimento

Insegnare bene implica l'uso consapevole e flessibile di strategie e di prassi e in una prospettiva metacognitiva.

Non esistono strategie giuste, ma docenti strategici che utilizzano diversi strumenti, conoscendone i limiti e sapendoli applicare consapevolmente. L'uso di strategie adeguate consente di ottenere risultati migliori e/o abbreviare i tempi di eseguire determinati compiti. Il conoscere diverse strategie e saperle applicare bene è un bagaglio fondamentale che ciascun docente deve possedere come propria "cassetta degli attrezzi" per creare buone prassi.

La ricchezza metodologica posseduta dal docente diventa perciò uno dei principali fattori riguardo la qualità dell'insegnamento.

La centralità della persona e la possibilità di vivere l'esperienza educativa in una comunità di pratiche sono due pilastri che agevolano i compiti dell'insegnante, creando quel senso di appartenenza al gruppo in cui le relazioni di prossimità favoriscono il passaggio dell'expertise dei docenti più esperti da quelli "novizi".

Durante l'approccio didattico non devono mancare momenti affidati alla "mediazione" didattica, con la consapevolezza però che occorre creare dispositivi più ricchi, volti alla valorizzazione della partecipazione degli studenti attraverso l'interazione costruttiva, lo sviluppo dei compiti, l'intraprendenza progettuale, il potenziamento personale e la costruzione di modelli mentale.

La creazione di un contesto funzionale di apprendimento dovrà poggiare sull'integrazione di specifici aspetti: il contesto, la strutturazione del compito e il clima della classe.

Come già indicato da Perrenoud (2002), la parola "apprendimento" occupa un posto centrale nella funzione culturale e educativa della scuola di massa. Se nell'istruzione tradizionale risulta prevalente una logica di standardizzazione del servizio, i saperi attuali non possono essere disgiunti dalle caratteristiche del soggetto che apprendere questa prospettiva comporta la capacità di accettare la sfida di una scuola impegnata ad assicurare le condizioni della riuscita di ciascun individuo.

Tale sfida si gioca nella capacità della scuola e dei docenti di organizzare tempi di studio, di recupero e di potenziamento delle conoscenze mirati alle caratteristiche dei singoli allievi, attraverso attività di gruppo e, in determinate situazioni, anche individuali.

Un curriculum centrato sullo studente presuppone la presenza di docenti "esperti" nella mediazione didattica e coerente alla regola della doppia fedeltà: da una parte ai sistemi simbolico-culturali, dall'altra, ai soggetti che imparano.

Per i primi, i docenti si domanderanno come devono essere trattati i saperi elaborati nel corso dei secoli affinché siano passibili di apprendimento per tutti gli alunni; per i secondi tenendo ben presente che gli studenti rappresentano il

principio ispiratore del curriculum inteso come “corso di studi” e non come “programma di insegnamento” le scuole devono promuovere condizioni della riuscita del successo di tutti gli alunni, compresi quelli che sembrano essere più refrattari all’azione educativa e alle attività didattiche che vengano proposte.

Nell’utilizzo della didattica metacognitiva all’interno del contesto scolastico-disciplinare l’attenzione è focalizzata “all’insegnare come fare a...”, costruendo quelle capacità cognitive superiori che vanno al di là delle abilità cognitive più “semplici”, come leggere, scrivere o saper far di conto.

I docenti spesso, pur essendo ben preparati nelle discipline, risultano però molto meno rispetto all’organizzazione cognitiva di quel contenuto di apprendimento, all’uso di strategie e all’interpretazione degli aspetti meno visibili dell’apprendimento stesso.

4. L’utilizzo del Metodo Feuerstein per lo sviluppo dell’insegnante metacognitivo

Chi insegna si trova ricorrentemente a fronteggiare problemi quali la demotivazione da parte degli studenti, la stanchezza, la noia, difficoltà di attenzione, mancanza di interesse rispetto ai contenuti presentati, la lentezza, la difficoltà a raggiungere risultati scolastici positivi.

In tutti questi casi è probabile che quando gli studenti non si sentono protagonisti attivi del loro processo di apprendimento la costruzione delle loro conoscenze risulta essere deficitaria soprattutto se a questa non si dispone di un adeguato metodo di studio.

Quest’ultima considerazione è peraltro confermata da varie ricerche che hanno evidenziato una mancanza di metodo non solo negli alunni che hanno vissuto numerosi insuccessi scolastici, ma anche in molti altri studenti in cui tali difficoltà apparentemente non compaiono.

Numerosi altri studi hanno messo in luce un’alta correlazione fra elevate prestazioni scolastiche e possesso di competenze metacognitive “la padronanza dei saperi e dei saper fare metacognitivi permette di trarre beneficio dall’istruzione e facilita l’apprendimento delle nozioni”.

In questi ultimi decenni nell’ambito dell’educazione cognitiva, diversi sono stati i programmi di Educazione Cognitiva volti al miglioramento dei processi di apprendimento per “imparare ad imparare” tra questi si colloca il Metodo Feuerstein.

A differenza di tutti i programmi di educazione cognitiva il Metodo Feuerstein non va insegnato ma “esperito” dallo studente che affronta problemi di apprendimento affiancato dalla figura del docente-mediatore, il quale non indica tecniche o strategie, ma supporta lo studente nel ricercare quelle competenze metacognitive per saperle utilizzare in modo flessibile affinché diventino un’abitudine di pensiero.

Uno dei postulati dello psicologo rumeno Reuven Feuerstein è quello della modificabilità cognitiva strutturale ascrivita in ogni essere umano. Le strutture neuronali sono plastiche e plasmabili con conseguente cambiamento nel comportamento cognitivo degli studenti in situazioni anche considerate senza speranza. Partendo da esso ciascun insegnante è portato alla ricerca di quelle condizioni che consentano lo sviluppo del potenziale di apprendimento dei suoi studenti.

Il docente-mediatore che utilizza il Programma di Arricchimento strumentale è facilitato nel poter agire in quelle dinamiche individuali e di gruppo che sostengono o al contrario creano barriere nei processi di apprendimento.

Lo studente che ha seguito un’esperienza d’insegnamento-apprendimento

mediato intensa ed efficace cambia in modo radicale e stabile il suo stile cognitivo, allontanandosi da quello che poteva essere lo sviluppo prevedibile alla luce della sua precedente situazione.

Secondo Feuerstein, infatti, sono le situazioni o esperienze di apprendimento ben proposte e strutturate ad incidere sullo sviluppo e sul potenziamento delle strutture nervose dello studente.

Il docente-mediatore si fa carico in modo intenzionale degli apprendimenti dell'alunno, interponendosi fra quest'ultimo e gli stimoli/contenuti che provengono dall'ambiente, ne seleziona alcuni quelli più importanti in quel momento di apprendimento, ne regola la frequenza di esposizione, attribuisce loro un significato e supporta il suo allievo nel formulare e differenziare le risposte rispetto al contenuto proposto.

La metodologia da lui creata tiene conto di tre ambiti principali:

1. Affettivo (motivazione, senso di competenza, autostima, autoefficacia, condivisione, appartenenza).
2. Cognitivo (funzioni cognitive e operazioni mentali).
3. Metacognitivo (attraverso il raggiungimento della consapevolezza dei vari percorsi cognitivi).

Questi tre ambiti sono interconnessi tra di loro attraverso la mediazione che, come afferma Feuerstein "è un fattore universale capace di incidere sulla struttura cognitiva umana e di creare nuove strutture che prima non esistevano. Essa integra tutti gli altri elementi quali: l'ereditarietà genetica, la costituzione, la maturazione e l'interazione attiva con l'ambiente e diviene la principale responsabile della modificazione e della flessibilità del comportamento umano". (Feuerstein, Falik, Rand e Rynders, 2008)

Tale metodologia, di comprovata efficacia, risulta essere molto utile per intervenire sugli alunni con difficoltà di apprendimento o sul potenziamento cognitivo poiché non lavora sui contenuti e non si occupa di ciò che gli alunni non sanno fare. Essa contiene sperimentati strumenti di valutazione che consentono di individuare i punti di forza le modalità di apprendimento degli studenti, in modo tale da potenziare il loro sviluppo intellettuale con maggior efficacia.

Lo scopo del metodo consiste nell'individuare quelle risorse che ciascuna persona possiede insegnando come attingervi, come potenziarle e come indirizzarle per imparare ad imparare.

Le teorie di Feuerstein si sono contraddistinte da una grande fiducia nella modificabilità umana e da una visione ottimistica delle situazioni in difficoltà cognitiva. Nessun individuo raggiunge mai la piena estensione delle sue potenzialità intellettive, ma può continuare ad evolversi lungo tutto l'arco della vita, a prescindere dall'età, dallo status socio-culturale e dalla natura dei suoi deficit. Per un insegnante di scuola imparare a svolgere attività di educabilità cognitiva nel suo lavoro quotidiano significa non solo esplorare ambiti di formazione alla gestione della didattica disciplinare, centrata su una nuova dimensione della propria professionalità, ma soprattutto saper esprimere competenze oggi irrinunciabili per un professionista dell'educazione per tutte quelle dimensioni del saper-fare pre-disciplinare riguardanti le dinamiche dei processi cognitivi che stanno alla base del pensiero costruttivo di un soggetto in apprendimento.

Il Metodo si caratterizza come uno dei primi approcci metacognitivi apparsi in ambito educativo e riabilitativo ed è attualmente sperimentato in tutte quelle situazioni in cui è necessario potenziare le risorse umane, come il campo educativo, riabilitativo e aziendale.

Conclusioni

L'utilizzo della metacognizione nella scuola ipotizza la possibilità di intervenire nel progetto educativo complessivo allo scopo di equipaggiare i discenti nello sviluppo delle competenze cognitive necessarie a gestire il proprio processo di apprendimento. Tali convinzioni, supportate oggi da teorie pedagogiche e da recenti ricerche nell'ambito delle neuroscienze, si basano sul concetto di modificabilità dell'essere umano. Essa è diversa dal semplice cambiamento che spontaneamente si opera nel soggetto a contatto con nuove situazioni. È piuttosto la possibilità di guidare il discente qualunque sia la sua età e la sua condizione di partenza a saper valutare il proprio funzionamento cognitivo: individuare i propri punti di forza e gli elementi di rigidità, prendere coscienza delle strategie utilizzate spontaneamente per costruirne di nuove, essere flessibile in relazione agli obiettivi definiti e ai compiti da risolvere. (Di Mauro, 2002). Il tutto in un processo che, travalicando i limiti temporali dell'esperienza scolastica, diventi capacità di apprendimento autonomo e costante.

Riferimenti bibliografici

- Cacciò, L. De Beni, R. e Pazzaglia, F. (1996). *Abilità metacognitive e comprensione del testo scritto*. Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Cornoldi, C., De Beni, R. (2001). *Memoria e Metacognizione, attività didattiche per imparare a ricordare*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Gruppo MT (2015). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Di Mauro, M. (2002). *Nuove metodologie per la formazione, l'integrazione e lo sviluppo della persona*. Roma: Anicia.
- Ellerani, P. (2012). *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento*. Roma: Anicia Edizioni,
- Feuerstein, R., Falik, L., Rand, Y. e Rynders, J. (2008). *il Programma di arricchimento strumentale di Feuerstein*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Flavell, J. H. (1997). Metacognitive aspects of problem solving. In B. Resnichl (a cura di) *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mondelli, G. (2013). *La didattica metacognitiva per la promozione delle competenze*. Roma: Anicia.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci Competenze per insegnare. Invito al Viaggio*. Roma: Anicia.

