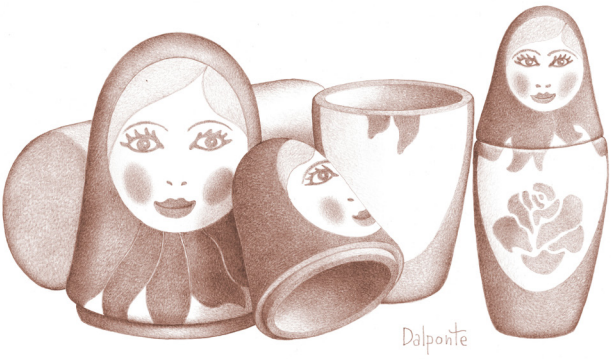


John G. Borkowski
e Nithi Muthukrishna

DIDATTICA METACOGNITIVA

Come insegnare strategie efficaci di apprendimento

Presentazione di Cesare Cornoldi

Erickson

Il volume propone un importante saggio di John G. Borkowski e Nithi Muthukrishna che rappresenta ancora oggi un punto di riferimento sia per gli studiosi sia per gli insegnanti che vogliano introdurre l'insegnamento metacognitivo in classe. Fin dai suoi esordi, la psicologia cognitiva ha inseguito l'ambizione di costruire un modello organico, che sapesse dare conto delle differenti dimensioni della persona, finendo però, il più delle volte, per soffermarsi su aspetti circoscritti delle componenti metacognitive. Borkowski e i suoi collaboratori sono invece riusciti a costruire un modello metacognitivo globale capace di offrire una visione di insieme del sistema integrato emozioni-motivazioni-metacognizione-cognizione. Il testo, riproposto in ragione della sua forte attualità, si rivolge quindi a psicologi, pedagogisti, insegnanti e educatori come ausilio per potenziare le capacità cognitive degli studenti, creare un clima di classe positivo ed elaborare un modello di insegnamento efficace.



John G. Borkowski è docente di Psicologia alla University of Notre Dame. I suoi principali interessi di ricerca riguardano la pedagogia evolutiva e i processi di apprendimento in soggetti con sviluppo normotipico e con disabilità.



Nithi Muthukrishna insegna alla School of Education and Development della University of KwaZulu-Natal, Sud Africa. Si è occupata di studi sull'infanzia, psicologia dell'insegnamento e dell'apprendimento, inclusione scolastica.

ISBN 978-88-6137-778-3

€ 7,00

Erickson
I MATTONCINI

INDICE

Presentazione (Cesare Cornoldi) 7

Capitolo 1

Un modello graduale per introdurre l'insegnamento metacognitivo in classe 11

Capitolo 2

Modelli operativi della metacognizione 15

Capitolo 3

L'insegnamento interattivo metacognitivo 29

Capitolo 4

Ostacoli all'insegnamento basato sulle strategie 41

Conclusioni 47

Bibliografia 51

Presentazione

È con grande piacere che presento alla comunità psicologica e pedagogica italiana questa nuova edizione di un piccolo gioiello della letteratura scientifica internazionale. Sono contento, in primo luogo, perché questo testo, pubblicato per la prima volta nel 1992, conserva tutta la sua ricchezza e attualità e si presenta come una specie di introduzione storica all'insegnamento metacognitivo.

In secondo luogo ho piacere, attraverso la riconsiderazione del lavoro, di ripercorrere le tappe di un'importante amicizia, quella con John Borkowski, e di una parallela, talvolta anche comune, riflessione sui temi della metacognizione applicati all'apprendimento e alla scuola.

Alla fine degli anni Ottanta del XX secolo il modello del buon utilizzatore di strategie, elaborato da Borkowski con Pressley, ripresentato in questo capitolo, ebbe un impatto notevole nel descrivere uno studente capace e sensibile grazie non solo e non tanto ad attitudini innate, quanto alla capacità di utilizzare al meglio le sue potenzialità. Negli anni immediatamente successivi Borkowski e Pressley svilupparono, insieme ai loro collaboratori, il modello in una serie di studi teorici e in numerose sperimentazioni che ne dimostrarono l'efficacia.

Un punto di forza di quella linea di ricerca fu rappresentato dalla sua sistematicità e dalla capacità di elaborare un modello organico capace di mettere in luce la relazione fra le diverse componenti del funzionamento mentale. Il modello era implicito nelle indagini empiriche che analizzavano l'efficacia educativa di singole manipolazioni previste nel quadro teorico generale, ma fu esplicitato in una serie di lavori, di cui uno dei più significativi è rappresentato dalla presente sintesi, che Borkowski scrisse con una sua dottoranda, Nithi Muthukrishna.

Raramente nella psicologia cognitiva si è riusciti a costruire un modello ampio e organico, capace di tenere conto di aspetti differenti della persona: a me sembra che quello metacognitivo abbia vinto questa sfida. In esso, da un lato ci sono stati pensieri, emozioni e conoscenze del bambino nel suo relazionarsi alla propria mente (quegli aspetti che io ho fatto rientrare nei costrutti di «atteggiamento» e «conoscenze» metacognitive) e, dall'altro, ci sono le modalità con cui il bambino di fatto esercita il controllo della mente («processi metacognitivi di controllo» e «strategie»), influenzate dalle conoscenze e dall'atteggiamento e che a loro volta agiscono sul comportamento cognitivo. Rispetto a molti studi altamente specialistici della scuola nord-americana, soffermatisi sul ruolo di una singola componente strategica o di monitoraggio, il modello metacognitivo (ben rappresentato dal gruppo di Borkowski) è stato quindi capace di offrire una visione d'insieme del sistema integrato emozioni-motivazioni-metacognizione-cognizione, con una lucida sintesi che di fatto continua a essere valida e a costituire un punto di riferimento per chi si occupa di apprendimento.

Borkowski è oggi alle soglie della pensione, ma ancora attivo in una serie di progetti sul disagio psicosociale presso la prestigiosa Università statunitense di Notre Dame dove già si trovava ai tempi della redazione di questo saggio. Quando gli ho scritto per informarlo di questa iniziativa, mi ha risposto concordando con me sul rischio che la ricerca educativa

e metacognitiva si fissi su singoli aspetti perdendo di vista il quadro d'insieme. Ecco le sue parole:

> Il capitolo che tu citi, scritto con Nithi Muthukrishna, è un «ricordo lontano», visto che non ho più fatto ricerca sulla metacognizione dopo il suo lavoro di tesi di dottorato. Vorrei solo fare un'osservazione: il campo sembra aver abbandonato la ricerca di un ampio modello globale metacognitivo (come quello che io penso producemmo) e si è invece focalizzato su aspetti circoscritti delle componenti metacognitive. Io penso che il modello ampio sia utile, specialmente, nella sua applicazione alla psicologia dell'educazione.

Negli anni in cui Borkowski lavorava su questi temi e in quelli immediatamente successivi io avevo elaborato proposte simili, che erano state largamente influenzate dalle sue, fino a pervenire a una sintesi più ampia col mio libro del 1996 *Metacognizione e apprendimento*. Nei quindici anni che sono passati da allora mi sono chiesto più volte se ritenessi ancora valide le elaborazioni di quell'epoca o se fosse necessaria una profonda modifica. Io credo — e spero di non sbagliarmi — che quelle elaborazioni rimangano ancora valide e le ho riprese anche per le mie recenti riflessioni sul funzionamento intellettivo. Penso anche che il fatto che la ricerca metacognitiva recente abbia approfondito aspetti specifici e prodotto meno elaborazioni generali sia proprio da attribuire alla validità del modello originario. Questo non toglie che su singoli punti il modello possa essere integrato o smussato. Ad esempio, il lettore smaliziato (o scettico?) potrebbe osservare che esso è lievemente idealizzato e ottimistico e che, in taluni casi, le migliori intenzioni (e consapevolezze) non sono sufficienti per cambiare la situazione problematica di certi studenti. Posso anche essere d'accordo con questa nota di cautela. Del resto non potrebbe essere altrimenti, visto che le variabili in gioco sono molte e solo alcune dipendono dall'iniziativa di chi si prende cura dello studente. Ma a me interessa considerare l'altro lato della medaglia e cioè il fatto che, in molti casi,

un'ottica metacognitiva è servita a migliorare la capacità degli studenti di affrontare i compiti di apprendimento, a sbloccare uno studente in difficoltà, a ridurre le conseguenze di un disturbo d'apprendimento, a ricreare un clima positivo della classe. E questo non è poco!

Cesare Cornoldi
Padova, gennaio 2011

Capitolo 1

Un modello graduale per introdurre l'insegnamento metacognitivo in classe

Premessa

Negli ultimi trent'anni, una gran parte della ricerca si è focalizzata sull'insegnamento di strategie cognitive per aumentare le capacità di apprendimento e per migliorare le prestazioni scolastiche (Borkowski e Cavanaugh, 1979; Paris, 1988; Pressley, Goodchild, Fleet, Zaichowski e Evans, 1989; Pressley, Johnson, Symons, Mc Goldrick e Kurita, 1989). Per esempio, un considerevole numero di ricerche ha cercato di perfezionare strategie elementari di studio come la ripetizione, la categorizzazione e l'elaborazione di associazioni significative (Pressley, 1982; Pressley, Cariglia-Bull, Deane e Schneider, 1987; Torgesen, 1980). Sebbene questa fase di ricerca didattica ci abbia fornito informazioni importanti — sappiamo che alla maggior parte dei bambini si può insegnare ad applicare molte strategie anche dopo poche e semplici spiegazioni e che conseguentemente si verifica un miglioramento delle prestazioni scolastiche —, l'incapacità di mantenere e generalizzare le strategie è un dato comunemente riscontrato (Borkowski e Cavanaugh, 1979; Garner, 1990; Resnick, 1987). Ne consegue che l'istruzione diretta sulle strategie non è seguita da un loro uso persistente e diffuso. Inoltre, puntare strettamente

sull'insegnamento di strategie spesso non si traduce in un apprendimento autonomo e autoregolato e generalmente non ha un'influenza apprezzabile sul rendimento in classe (Belmont e Butterfiled, 1977; Borkowski, Carr e Pressley, 1987; Schunk e Rice, 1987).

L'istruzione sulle strategie cognitive è stata anche criticata perché, anziché produrre «studenti strategici», ha puntato talvolta sull'insegnamento di strategie individuali spesso avulse dai contesti della vita reale. Per esempio, Duffy (1990) ha evidenziato che l'istruzione «strategica» non dovrebbe aiutare gli studenti solo nell'acquisizione meccanica e rituale di strategie, bensì dovrebbe insegnare loro come diventare studenti attivi e riflessivi. Da questa prospettiva, il semplice possesso di un repertorio di strategie non sufficiente a garantire un apprendimento autoregolato in cui è la flessibilità, piuttosto che il meccanico uso di tecniche, a caratterizzare le azioni cognitive. Appare anche chiaro che l'apprendimento autoregolato necessita di essere accuratamente sostenuto, sia a casa che a scuola, per potersi sviluppare appieno.

L'obiettivo di questo capitolo è quello di definire i modi in cui l'apprendimento autoregolato può divenire il focus dell'istruzione in classe. Più nello specifico, puntualizzeremo come un «modello operativo» dello sviluppo metacognitivo sia un importante prerequisito di un insegnamento basato sulle strategie che si prefigga di formare studenti in grado di autoregolare realmente il proprio apprendimento.

Apprendimento flessibile di strategie

Pressley et al. (1989) proposero il concetto di «buon utilizzatore di strategie» per designare il risultato atteso da un insegnamento efficace di strategie. Questo concetto sottolinea l'importanza, per l'alunno, di acquisire dei set di strategie, di coordinare strategie multiple e di variare le strategie quando

il risultato desiderato non viene ottenuto (Pressley, Borkowski e Schneider 1987; Pressley, Johnson, Symons, McColdrick e Kurita, 1989; Pressley, Snyder e Cariglia-Bull, 1987). Queste abilità autoregolatorie di livello più elevato producono flessibilità e innovazione nell'uso di strategie e sono il cuore delle teorie metacognitive (Weinert e Kluwe, 1987).

Duffy (1990) ha descritto parecchi modi in cui a uno studente può essere insegnato a comportarsi con flessibilità, evitando che egli ripeta semplicemente singole strategie in modo meccanico. Come prima cosa, gli insegnanti stessi dovrebbero sviluppare ampie conoscenze concettuali rispetto a cosa significhi essere strategici. Secondo Duffy, gli insegnanti dovrebbero essere messi a conoscenza di che cosa implichi una buona elaborazione di informazioni. Per esempio, le strategie cognitive andrebbero viste come serie di operazioni mentali interdipendenti e intercambiabili, che possono essere modificate in risposta a situazioni diverse; inoltre, le strategie non dovrebbero mai essere insegnate al di fuori di un preciso contesto. Dovrebbero invece essere introdotte ed esercitate come parte integrante del curricolo così come la lettura, la matematica e gli insegnamenti relativi a contenuti precisi. Gli insegnanti devono «situare le strategie» in modo che i bambini abbiano un feedback immediato del fatto che l'uso di strategie effettivamente migliora le loro prestazioni; in questo modo, devono essere costantemente incoraggiati a monitorare con cura il proprio uso di strategie e il corrispondente miglioramento nella prestazione che ne deriva.

Pressley, Harris e Marks (1992) sottolineano il fatto che, in un buon modello d'insegnamento delle strategie, «gli insegnanti incoraggiano abitualmente la riflessione e la pianificazione da parte degli studenti». Essi modellano l'uso di piani cognitivi e forniscono agli studenti opportunità di pensare attivamente attraverso la soluzione di problemi. In breve, promuovono un ambiente in cui tali attività cognitive vengono valutate più dell'esecuzione passiva di consegne e della pro-

duzione di risposte corrette. In un contesto appropriato, lo sviluppo metacognitivo si afferma perché gli studenti hanno varie e ricche opportunità di pianificazione e riflessione, e sono partecipanti attivi e intenzionali nel processo di apprendimento.

In ripetute occasioni abbiamo riscontrato che il maggior problema nella formazione di insegnanti orientati verso l'insegnamento di strategie, nel senso inteso da Duffy (1990), è la loro difficoltà a comprendere *perché* le strategie dovrebbero essere un obiettivo esplicito dell'istruzione. Molti insegnanti non possiedono un modello dello sviluppo metacognitivo dei bambini che li possa guidare nella formulazione degli obiettivi di classe e delle attività d'insegnamento. Un modello dello sviluppo metacognitivo appare utile e probabilmente necessario per acquisire, modificare e spiegare metodi d'insegnamento che puntino a un uso flessibile delle strategie e perseverino finché l'uso di queste non diventi un'abitudine della classe.

In breve, noi crediamo che la teoria metacognitiva rappresenti un elemento considerevole nell'aiutare gli insegnanti quando si sforzano di costruire un ambiente di classe che sia caratterizzato da un insegnamento flessibile e creativo di strategie. La nostra ipotesi è che gli insegnanti che possiedono un modello operativo dello sviluppo metacognitivo dei bambini abbiano maggiori probabilità di divenire e restare insegnanti orientati all'uso di strategie. L'obiettivo di questo capitolo è quello di presentare un modello operativo dello sviluppo metacognitivo che gli insegnanti potrebbero utilizzare come struttura concettuale entro la quale divenire «strategicamente orientati».

Capitolo 3

L'insegnamento interattivo metacognitivo

L'insegnamento esplicito diretto è efficace

Molte delle prospettive recenti riguardanti l'insegnamento di strategie hanno sottolineato come sia importante che gli insegnanti vengano coinvolti intensivamente nell'insegnamento (Duffy e Roehler, 1989). Questi nuovi approcci sono in contrasto con le semplici spiegazioni sull'*uso* delle strategie che venivano date agli alunni nelle prime ricerche.

Per esempio, l'insegnamento di una strategia come il riassumere dovrebbe essere molto esplicito, contenendo sia una gran quantità di spiegazioni dirette sul tipo di processi strategici coinvolti (ad esempio, come adattare le strategie a un compito dato), sia informazioni sui tempi e le modalità di utilizzazione della strategia e feedback sulla sua efficacia (ad esempio, osservando i cambiamenti nella prestazione dopo l'uso della strategia) (Duffy e Roehler, 1989; Deshler e Schumaker, 1988; Pressley et al., 1989). Per realizzare questi obiettivi, la spiegazione diretta richiede l'uso del feedback, del modeling e di esercitazioni guidate dall'insegnante. L'aiuto fornito dagli insegnanti spesso include indizi, suggerimenti, elaborazioni delle risposte degli studenti, spiega-

zioni verbali e ulteriori spiegazioni dei processi di pensiero. In breve, l'istruzione esplicita rende le strategie chiare e significative. L'essenza dell'istruzione di tipo strategico risiede in una «spiegazione» seguita da esercitazioni estese e coinvolgenti.

Benché suggerendo ai bambini di avere un atteggiamento più strategico e di apprezzare le strategie se ne aumenti la produzione e l'utilizzazione (Borkowski e Cavanaugh, 1979), gli alunni hanno bisogno di verificare se le strategie recentemente acquisite effettivamente funzionino. Questa esperienza può essere fatta attraverso esercitazioni guidate in compiti adeguatamente difficili, monitoraggi accurati dei successi e un aiuto mirato quando gli studenti si trovano in difficoltà o non riescono ad andare avanti da soli. In più, i fallimenti sono necessari ed è bene che ognuno di essi venga utilizzato come opportunità per rivedere o perfezionare una strategia incompleta (Clifford, 1991).

La spiegazione diretta, con il modeling degli insegnanti, aiuta i bambini ad acquisire una conoscenza metacognitiva; ossia l'istruzione esplicita con un feedback durante il training all'uso delle strategie si rivela più efficace che chiedere agli studenti di inferire o astrarre caratteristiche delle strategie senza ulteriori aiuti (Elliot-Faust, Pressley e Dalecki, 1986).

Gli studenti hanno l'opportunità di apprendere il valore dell'uso di strategie attraverso la spiegazione e le esercitazioni. Essi capiscono così che le strategie di solito hanno un effetto facilitante sull'apprendimento e imparano quando e come usarle efficacemente (Pressley e Van Meter, 1992; Pressley, Borkowski e O'Sullivan, 1985).

Insegnare solo alcune strategie alla volta, intensivamente e con implicazioni metacognitive, un aspetto importante dell'istruzione diretta sulle strategie.

Per consentire una comprensione completa, le strategie devono essere ampiamente esemplificate dall'insegnante for-

nendo spiegazioni verbali della sequenza strategica completa e informazioni (ed esempi concreti) sull'utilità della strategia insegnata.

> L'esemplificazione non è comunque rigidamente algoritmica, ma deve riflettere un adattamento sensibile, trasmettendo il messaggio costante che è importante personalizzare e modificare le procedure stesse per andare incontro ai bisogni particolari e alle preferenze personali. (Pressley, Harris e Marks, 1992)

È essenziale che gli insegnanti aiutino gli studenti a generalizzare a nuove situazioni le strategie che via via acquisiscono. Sollecitare la generalizzazione produce l'effetto di incoraggiare un'elaborazione riflessiva e pianificata.

Questo approccio all'istruzione sulle strategie ha un ruolo importante nell'uso autonomo delle stesse (O'Sullivan e Pressley, 1981; Pressley et al., 1990; Ringel e Springer, 1980). Una strategia insegnata in modo appropriato continuerà a essere usata nei compiti successivi, anche se spesso in forma modificata.

Istruzione interattiva

Pressley et al. (1992) hanno sottolineato che sentimenti, interessi, risposte e interpretazioni degli studenti sono fondamentali per realizzare un'istruzione efficace sulle strategie.

Appare chiaro che una buona istruzione sulle strategie sconsiglia l'insegnamento di strategie che gli studenti non apprezzano pienamente, o delle stesse identiche strategie rigidamente a tutti i bambini. Al contrario, una buona istruzione sulle strategie permette di realizzare un dialogo costruttivo sui processi del pensiero e dell'apprendimento e di promuovere attività di natura interattiva guidate dall'insegnante (Duffy e Roehler, 1989).

Gli studenti dovrebbero essere, in ogni momento, impegnati a valutare e dirigere il proprio apprendimento. Questo orientamento a un'istruzione basata sull'interazione incoraggia gli studenti a modificare le strategie esemplificate dai loro pari o dagli insegnanti e a costruire strategie che si accordino meglio con il proprio stile di apprendimento. In questo modo, una buona istruzione sulle strategie incorpora, ma allo stesso tempo oltrepassa, l'approccio della spiegazione diretta, perché l'istruzione è per sua natura interattiva.

Pressley et al. (1992) hanno osservato che gli studenti competenti partecipano a «discussioni collaborative» con gli insegnanti quando sperimentano le strategie. In cambio, gli insegnanti avviano continuamente discussioni e forniscono ulteriori spiegazioni per ovviare alle difficoltà degli studenti. Secondo Pressley (1992), queste ulteriori spiegazioni devono assumere la forma di dialoghi; studenti e insegnanti collaborano per raggiungere una comprensione migliore delle strategie. Gli insegnanti non forniscono input standardizzati e preconfezionati.

Nell'insegnamento della lettura, per esempio, gli insegnanti e gli studenti sono entrambi in fase di apprendimento e insieme determinano i tipi di cambiamento necessari nella fase di istruzione (benché l'insegnante abbia un preciso programma da portare a termine). Il significato del testo viene deciso insieme da insegnanti e studenti. I bambini vengono così incoraggiati a raccordare le situazioni di lettura con le loro diverse conoscenze precedenti e le loro interpretazioni di eventi e fenomeni rilevanti.

L'insegnante e gli studenti decidono quali strategie applicare, quando applicarle e se modificare o respingere le interpretazioni del testo (Pressley et al., 1992). A lungo termine, questo tipo di insegnamento avrà probabilmente come risultato persone che comprendono più autonomamente e studenti che utilizzano in modo autoregolato le strategie in situazioni precise, soprattutto quando una decodifica e una risposta rapida sono inappropriate.

Una buona istruzione sulle strategie è anche costruttivista

Una delle principali critiche all'istruzione sulle strategie riguarda la non sufficiente attenzione dedicata alla costruzione attiva delle conoscenze metacognitive da parte di chi apprende. Se l'istruzione sulle strategie considera colui che apprende come un partecipante passivo, con l'insegnante che svolge semplicemente una funzione direttiva, allora i bambini lavoreranno su strategie altamente specifiche che però hanno scarso significato per loro. I bambini faranno pochi esercizi con la strategia da applicare e verrà chiesto loro semplicemente di memorizzare e riprodurre sequenze di strategie. Gli effetti che ne deriveranno saranno minimi e di breve durata. I costruttivisti radicali descriverebbero l'insegnamento diretto come comportamentista e quindi lo definirebbero di natura meccanica.

Secondo Pressley et al. (1992), una buona istruzione sulle strategie è in realtà costruttivista. Questi autori affermano che le caratteristiche dell'istruzione costruttivista menzionata da Poplin (1988a; 1988b) sono coerenti con i principi di una buona istruzione all'uso delle strategie.

Le loro conclusioni si basano su due anni di ricerche qualitative in situazioni scolastiche dove viene praticata una buona istruzione di tipo «strategico» (Pressley et al., 1992). Lo scopo della spiegazione e dell'esemplificazione è quello di fornire un fondamento concettuale sul quale gli studenti possano appoggiarsi per allargare le proprie conoscenze. Partendo da queste basi, gli studenti sono stimolati a esplorare nuove strategie; i buoni insegnanti guidano i loro studenti a scoprire l'efficacia di ogni sequenza strategica. Così, la comprensione da parte degli studenti viene costruita attraverso l'interazione con risolutori di problemi più competenti.

Il risultato che le strategie si evolvono attraverso un processo di «scoperta guidata». L'insegnante assume il con-

trollo promuovendo l'attenzione al compito e alle strategie appropriate, controlla la frustrazione, cerca di attenuare il rischio inerente al problem solving attraverso la riduzione del numero di fasi del procedimento e rendendo evidente ogni discrepanza fra le risposte del bambino e l'uso ideale della strategia.

Pressley, Harris e Marks (1992) spiegano che l'insegnante non veicola semplicemente contenuti agli studenti, bensì modella processi strategici. Durante le fasi di esercitazione, gli insegnanti discutono e illustrano come il contenuto possa essere compreso usando strategie. Un aspetto importante di questo processo è che le risposte degli studenti hanno un impatto sostanziale sul corso delle interazioni studente-insegnante. L'istruzione sulle strategie, compreso il tipo di informazioni teoriche fornite ai singoli studenti, è, perciò, unica dal momento che le componenti dell'interazione studente-insegnante non sono predeterminate, ma si sviluppano nel corso dell'insegnamento. La natura e il contenuto delle interazioni insegnante-studente sono determinati dalla percezione che l'insegnante ha dei progressi dello studente nell'acquisizione delle diverse strategie. Lo scopo ultimo è quello di sviluppare l'indipendenza dello studente attraverso una graduale interiorizzazione dei processi che vengono innescati durante questo tipo d'istruzione.

Una buona istruzione sulle strategie richiede fasi di istruzione ed esercitazione distribuite in periodi sufficientemente lunghi e relative a una pluralità di compiti. Questa sequenza permette la massima esplorazione delle strategie e fornisce ampie opportunità agli studenti di scoprire quando e dove usare particolari strategie e come adattare queste procedure a nuove situazioni. Gli insegnanti e gli studenti esplorano ogni situazione di apprendimento per le sue potenziali implicazioni di generalizzazione. Poi provano ad adattare le strategie a nuovi compiti. L'obiettivo a lungo termine è la costruzione da parte dello studente di conoscenze sull'adeguatezza di ogni

particolare strategia in una varietà di compiti nuovi e di situazioni di problem solving.

Harris e Pressley (1991) hanno riscontrato che alcuni ricercatori e educatori consideravano l'istruzione sulle strategie come «un'imposizione di routine rigide e prescrittive a studenti passivi». Noi crediamo, invece, che una buona istruzione basata sulle strategie sviluppi studenti attivi, coinvolti in processi significativi, pianificabili e razionali. Dati descrittivi, forniti da Pressley et al. (1992), rivelano che gli insegnanti efficaci generalmente promuovono una visione della lettura come un compito interattivo di «costruzione del significato». Gli studenti arrivano a capire che la comprensione dipende dalla combinazione del proprio impegno personale e dell'uso delle strategie nella ricerca del significato. In breve, l'obiettivo di una buona istruzione basata sulle strategie è quello di fornire agli studenti l'opportunità di personalizzare il proprio approccio strategico allo studio. Infine, Harris e Pressley (1991) hanno messo in discussione il fatto che il costruttivismo sia sinonimo di apprendimento per scoperta. Gli insegnanti non devono scegliere fra orientamenti didattici per scoperta o passivi. L'istruzione basata sulle strategie, incorporando il concetto di scoperta guidata, contribuisce a far sì che i processi costruttivi si sviluppino e operino efficacemente.

Comportamenti interattivi in classe

Pressley et al. (1992) hanno raccolto dati qualitativi sugli aspetti tipici degli insegnanti che praticano un insegnamento basato sulle strategie. Lo scopo delle osservazioni di Pressley era, in parte, quello di documentare la natura interattiva dell'istruzione basata sulle strategie. Durante l'insegnamento di strategie di lettura, generalmente gli studenti venivano guidati in modo interattivo dall'insegnante nell'apprendimento e nell'applicazione di strategie nel momento in cui essi: