Rosa Cera

Pedagogia del gioco e dell'apprendimento

Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco

SCIENZE DELLA FORMAZIONE

FrancoAngeli

Rosa Cera

Pedagogia del gioco e dell'apprendimento

Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco

FrancoAngeli

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Piano di Ateneo per la Ricerca dell'Università degli Studi di Foggia.

Grafica della copertina: Elena Pellegrini

Copyright © 2009 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni qui sotto previste. All'Utente è concessa una licenza d'uso dell'opera secondo quanto così specificato:

1. l'Utente è autorizzato a memorizzare l'opera sul proprio pc o altro supporto sempre di propria pertinenza attraverso l'operazione di download. Non è consentito conservare alcuna copia dell'opera (o parti di essa) su network dove potrebbe essere utilizzata da più computer contemporaneamente;
2. l'Utente è autorizzato a fare uso esclusivamente a scopo personale (di studio e di ricerca) e non commerciale di detta copia digitale dell'opera. Non è autorizzato ad effettuare stampe dell'opera (o di parti di essa).
Sono esclusi utilizzi direttamente o indirettamente commerciali dell'opera (o di parti di essa);
3. l'Utente non è autorizzato a trasmettere a terzi (con qualsiasi mezzo incluso fax ed e-mail) la riproduzione digitale o cartacea dell'opera (o parte di essa);
4. è vietata la modificazione, la traduzione, l'adattamento totale o parziale dell'opera e/o il loro utilizzo per l'inclusione in miscellanee, raccolte, o comunque opere derivate.

A mia madre

Indice

Introduzione pag. 11

1. Modelli teorici di apprendimento » 15
1. Le dimensioni dell'apprendimento » 15
1.1. Alcune correnti di pensiero » 16
2. La metacognizione » 18
2.1. Le ricadute pedagogiche delle attività metacognitive » 19
3. Apprendimento significativo e auto-regolato » 22
3.1. Apprendimento significativo/apprendimento meccanico » 22
3.2. Apprendimento auto-regolato » 24

2. Infanzia e creatività » 29
1. L'apprendimento in età infantile » 29
1.1. Psicologia e processi cognitivi » 31
2. La creatività nei bambini » 35
2.1. Creatività: possibili definizioni » 35
2.2. Creatività e apprendimento » 38
2.3. Come stimolare la creatività » 42
3. Gioco e linguaggio » 45
4. Gioco e narrazione » 48
4.1. La competenza narrativa » 48
4.2. Diversi testi e generi di lettura » 51
4.3. Gioco: la dimensione estetica e fisica » 54

3. Infanzia e gioco pag. 59
1. Una nuova immagine di infanzia » 59
2. La storia e il significato del gioco » 61
3. Il gioco nelle istituzioni educative » 65
4. Il gioco in ospedale » 69
5. La regola nel gioco » 73
6. I luoghi del gioco » 75
7. Il gioco dai zero ai tre anni » 78
8. Giochi solitari e giochi cooperativi » 81
   8.1. Il gioco solitario » 81
   8.2. Il gioco cooperativo » 82
9. Giochi e giocattoli » 85
10. Osservazione e gioco » 88

4. Gioco e animazione » 91
1. Visione storico-culturale dell'animazione » 91
   1.1. I contesti e le funzioni dell'animazione » 93
2. Il gruppo nei processi di animazione » 96
   2.1. Dal gruppo al gruppo di lavoro » 96
3. Le competenze dell'animatore » 99
4. Il laboratorio: luogo di animazione » 104
   4.1. Il laboratorio di educazione psicomotoria » 106
   4.2. Il laboratorio della lettura e della narrazione » 108

5. I metodi e le strategie di animazione » 111
1. Il gioco come metodo » 111
2. Il metodo autobiografico » 115
3. Il metodo dell'alterità » 118
4. Il metodo collaborativo » 119
   4.1. Cos'è il *Cooperative Learning* » 121
5. Le tecniche di animazione » 123
   5.1. Le tecniche ludiche » 123
6. I giochi di cooperazione » 126
   6.1. I giochi di comunicazione » 128

6.2. I giochi di simulazione pag. 129
6.3. Il brainstorming » 131
7. Le tecniche di drammatizzazione » 134
7.1. Il teatro dei burattini » 135
7.2. Il teatro delle ombre » 136
7.3. Il teatro dell'oppresso » 136
8. Le tecniche multimediali » 137

Bibliografia » 141

Introduzione

Gioco e apprendimento sono due concetti fortemente intrecciati e collegati fra loro: il gioco è, infatti, fonte inesauribile di apprendimento, soprattutto, in età infantile.

La dimensione ludica non appartiene, però, soltanto all'età infantile, ma anche a quella adulta: ogni adulto dovrebbe, sempre, riservarsi la possibilità di giocare, in quanto gli consentirebbe di stimolare la propria fantasia, le proprie emozioni e la propria immaginazione.

In questo testo è stata presa in considerazione, in particolare, la dimensione apprenditiva e formativa del gioco, rivolto, nello specifico, all'età infantile. Un'età quest'ultima, intensamente impegnata in diversificate attività ludiche volte a potenziare le abilità del bambino e della bambina e a svilupparne il pensiero critico e creativo. Le finalità creative del gioco sono state ampiamente evidenziate dal pensiero di alcuni studiosi come Maria Montessori (1956, 1968, 1972, 1999), Rosa Agazzi (1961; Graziani, 1973) e lo stesso J. Dewey (1949, 1966, 1967, 1973), i quali, anche se in maniera differente, hanno sottolineato la notevole capacità del bambino di apprendere attraverso il gioco, le esperienze e il "fare", che contribuiscono a svilupparne la creatività. La Montessori con il suo "metodo" ha, per esempio, proposto una scuola a misura di fanciullo, dove tutto doveva essere maneggiato e spostato liberamente dal bambino, of frendogli, in questo modo, la possibilità di stimolare la creatività e l'immaginazione. L 'Agazzi, a sua volta, sosteneva che il materiale didattico non dovesse essere preordinato, ma un insieme di "cianfrusaglie" di cui i bambini si servivano per allestire, nella scuola, un "museo", cercando così di favorire lo sviluppo della fantasia e della creatività. Dewey ritiene, infine, che la scuola debba porre l'attenzione su quattro interessi fondamentali:

1. la conversazione e la comunicazione;
2. l'indagine o la scoperta delle cose;

3. la fabbricazione o la costruzione delle cose, in modo da stimolare la creazione artistica nel bambino e da considerare il gioco come strumento di apprendimento e di didattica.

La creatività viene considerata, dal punto di vista pedagogico, come un qualcosa che non può essere appesa, ma che può essere, sicuramente, incoraggiata e stimolata, attraverso l'utilizzazione di adeguate metodologie didattiche ludiche e cooperative.

Le tre parole-chiavi che sintetizzano gli ar gomenti principali del testo sono, quindi, apprendimento, gioco e animazione.

Il primo capitolo mette in luce i modelli teorici dell'apprendimento e approfondisce alcuni concetti strettamente correlati ai processi apprenditivi, come quelli della metacognizione, intesa come conoscenza e controllo del proprio funzionamento cognitivo e di quello degli altri.

Il secondo capitolo illustra le probl ematiche e i caratteri salienti dell'apprendimento in età infantile, so ttolineando il rapporto tra creatività e apprendimento e la dimensione creati va del gioco. A tale riguardo, è risultato indispensabile fa re riferimento al capolavoro di J. J. Rosseau, *Emilio* (1970), in cui l'autore sottolinea la dimensione creativa del lavoro e dell'esperienza. Dal punto di vista di dattico, sono state, inoltre, individuate, alcune metodologie particolarme nte adatte per stimolare lo sviluppo delle abilità creative come, per esempio, il *problem solving* e il *brainstorming*. Argomenti questi ultimi che sono stati, succe ssivamente, ripresi e approfonditi nell'ultimo capitolo de l testo, in cui vengono illustrate le metodologie e le tecniche di animazione. Sempre nel secondo capitolo sono stati, inoltre, presi in considerazione i rapporti fra gioco e linguaggio e fra gioco e narrazione. Il terzo capito lo argomenta, a sua volta, le teorie sul gioco, illustra la storia e il conc etto di gioco, prendendo in considerazione le funzioni che, nello specifico , le attività ludiche svolgono nelle istituzioni educative e il loro imp ortante ruolo terapeutico nelle strutture ospedaliere. Nell'approfondire le d imensioni pedagogiche del gioco, è stato indispensabile fare riferimento alla teoria di F. W. A. Froebel (1967), al quale va riconosciuto il merito di avere, per la prima volta, valor izzato il gioco, considerato sino ad allora un'inutile perdita di tempo. Per Froebel, il gioco favorisce lo sviluppo de l bambino, aiutandolo a capire come relazionarsi con gli altri, nonché i gi ocattoli, definiti "doni", aiutano il fanciullo a scoprire le diverse form e generali dell'univer so. In questo capitolo sono stati, altresì, trattati alcuni aspetti peculiari del gioco come, per esempio, l'importanza delle regole e della loro osservanza, dei luoghi riservati al gioco e delle caratteristiche delle attività ludiche dai zero ai tre

anni. Oltre a ciò, il terzo capitolo di stingue le varie tipologie di gioco, soffermandosi, in particolare, su quello solitario e cooperativo e sull'utilizzazione che spesso viene fatta dei giocattoli. Il capitolo si conclude con la presentazione dell'osservazione , considerata non nella sua valenza valutativa, ma come strumento di monitoraggio dei progressi compiuti dai bambini durante il loro processo di apprendimento.

Il quarto capitolo verte sul concetto di animazione, considerata quest'ultima quale attività in grado di favorire trasformazioni nel soggetto, di sviluppare le capacità di riflettere su se stesso, al fine di acquisire maggiore conoscenza e coscienza di sé. Dell'animazione viene, inoltre, sottolineata la stretta relazione con il gruppo e con il lavoro di gruppo, di cui sono state presentate le principali caratteristiche.

Il quinto e ultimo capitolo approfondisce le tematiche relative ai metodi e alle tecniche di animazione: il metodo autobiografico, il metodo dell'alterità e quello collaborativo. Per quanto riguarda le tecniche sono state esaminate quelle, soprattutto, ludiche come i giochi di cooperazione, i giochi di comunicazione, il *brainstorming* e le tecniche di drammatizzazione tra cui il teatro dei burattini, il teatro dell'ombra e il teatro dell'oppresso.

1. Modelli teorici di apprendimento

1. Le dimensioni dell'apprendimento

Le definizioni d'apprendimento elaborate finora sono diverse, complesse e articolate, ma quasi tutte tendono a mettere in evidenza la natura processuale e continuativa dell'apprendimento "perché ha inizio dal livello percettivo e si sviluppa sino al pensiero complesso, ma non è sommatorio: il soggetto apprende quando intuisce come ristrutturare la situazione problematica, quando ne coglie le relazioni essenziali implicite e rior ganizza il proprio campo di esperienza" (Frauenfelder, 1986, p. 24).

In altre parole, l'apprendimento è un processo che coinvolge la cognitività, la dimensione affettiva, relazionale, mentale, motivazionale di un soggetto e si snoda per tutto il corso della vita. Oltre a ciò, l'apprendimento produce cambiamenti relativamente permanenti nel soggetto, tali cambiamenti non dipendono dalla maturazione o dalle condizioni dell'or ganismo del soggetto stesso, ma si verificano a seguito delle esperienze che l'individuo compie durante il proprio percorso esistenziale.

Quando si parla di apprendimento è inevitabile fare riferimento al concetto di conoscenza e più in particolare al ruolo che la conoscenza svolge nei processi cognitivi, nonché al concetto di metaconoscenza.

Secondo il modello elaborato da J. H. Flavell, il concetto di conoscenza rimanda a un insieme di conoscenze che un soggetto ha accumulato riguardo ai processi cognitivi delle persone, ai loro dif ferenti compiti, obiettivi e alle diverse esperienze cognitive in cui sono impegnate. Il genere di conoscenza a cui si riferisce Flavell è di tipo metacognitivo, poiché consiste nel conoscere il funzionamento del proprio processo cognitivo e di quello degli altri. In tale ambito è stata effettuata una distinzione fra due differenti generi di conoscenze: la *conoscenza dichiarativa* e la *conoscenza procedurale*. Il primo genere di conoscenza riguarda i dati depositati nella memoria a lungo termine; il secondo genere di conoscenza riguarda i processi consoli-

dati di un sistema cognitivo (Kluwe in Santoianni e S triano, 2000). Entrambi i concetti di conoscenza sono presenti sia in ambito cognitivo sia in ambito metacognitivo: in ambito cognitivo, la *conoscenza dichiarativa* comprende dati riferibili a un preciso campo del sapere, la *conoscenza procedurale* fa riferimento, per esempio, alle procedure seguite per risolvere un problema; in ambito metacognitivo, la *conoscenza dichiarativa* riguarda le procedure e i modi seguiti dal soggetto per acquisire determinati dati, la *conoscenza procedurale* si riferisce, invece, ai procedimenti di monitoraggio e di applicazione di *problem solving*.

Al concetto di apprendimento sono anche strettamente correlati quelli di *metaconoscenza* e di *metapprendimento*: la *metaconoscenza* consiste nella conoscenza dell'azione del conoscere; il *metapprendimento* consiste invece nell'apprendere ad apprendere. *Metapprendimento* e *metaconoscenza* sono diversi fra loro, ma sono interconnessi ed entrambi aiutano "gli studenti a capire come essi apprendono; la conoscenza dell'apprendimento li aiuta a capire come gli uomini costruiscono via via nuova conoscenza" (Novak e Gowin, 1989, p. 26).

Oltre alle diverse riflessioni che sono state fatte riguardo al concetto d'apprendimento, è anche opportuno illustrare alcune correnti di pensiero che sono state elaborate, nel tempo, nell'ambito della psicologia.

1.1. Alcune correnti di pensiero

Diverse sono le correnti di pensiero, in campo psicologico, che a partire dai primi anni del secolo scorso hanno studiato i processi d'apprendimento:

- il comportamentismo;
- il cognitivismo;
- il post-cognitivismo: costruttivismo, contestualismo, culturalismo (Striano, in Santoianni e Striano, 2003).

La *scienza comportamentista* , guidata da W atson e Thorndike, non condividendo il metodo dell'introspezione, precedentemente elaborato da W. Wundt, che prevedeva lo studio dell'esperienza conscia per comprendere il funzionamento della memoria e dei processi di apprendimento, assume come proprio oggetto d'indagine il comportamento osservabile. Per gli studiosi del comportamentismo, l'apprendimento appare come una questione di modificazioni nel comportamento osservabile e non come qualcosa che accade all'interno della mente. L 'apprendimento appare, quindi, attuarsi a

seguito delle interazioni tra individuo e ambiente che producono delle modificazioni nel comportamento del soggetto stesso. In tale prospettiva, l'apprendimento risulta essere legato al condizionamento stimolo-risposta. È lo stimolo ambientale che induce il soggetto a reagire, a modificare il proprio comportamento e quindi ad acquisire nuovi dati e informazioni.

La *scienza cognitiva*, a differenza del comportamentismo, sceglie come proprio oggetto di studio e d'indagine il funzionamento dei processi mentali, considerati non più come qualcosa di non conoscibile, ma come qualcosa ancora da esplorare. I processi mentali sono in stretto rapporto con l'apprendimento, lo determinano e lo influenzano. In altri termini, gli studiosi cognitivisti ritengono che la comprensione del funzionamento dei processi d'apprendimento dipenda molto dallo studio delle attività cognitive, le quali consentono di ricevere le informazioni, di trasmetterle e di operare su di esse.

La *scienza post-cognitiva*, a dif ferenza del cognitivismo che studia la mente "dall'interno" basandosi sulle rappresentazioni mentali del singolo individuo, studia la mente "dall'esterno", tenendo conto innanzitutto della forte influenza che i contesti culturali, spaziali e sociali esercitano sul funzionamento della mente stessa. Alla corrente di ricerca post-cognitiva appartengono le linee di pensiero del *costruttivismo*, del *contestualismo* e del *culturalismo*.

Il *costruttivismo* trova i suoi maggiori riferimenti teorici nell'idea di "epistemologia genetica" di J. Piaget e nel suo principio di "costruttivismo genetico" per il quale "il luogo della conoscenza non si situa né nel soggetto né nell'oggetto ma nell'interazione tra il soggetto e l'oggetto. Nessuno dei due precede l'altro, ma l'uno e l'altro, incontrandosi, rendono possibile l'emergere della conoscenza" (Munari, 1993, p. 48).

In tale prospettiva, il soggetto svolge un ruolo attivo di adattamento ai contesti ambientali in cui apprende e gli stessi processi apprenditivi risultano essere processi impegnati nella costruzione del mondo e delle esperienze. Per J. Piaget è, infatti, la mente del soggetto che or ganizza il mondo e l'attività dei processi mentali consiste, principalmente, nel cercare di creare le condizioni ottimali per intrattenere relazioni adattive con il mondo (Piaget, 1968, 1976, 2000).

Il *contestualismo* annovera tra i propri rappresentati studiosi come J. Lave ed E. W enger, i quali ritengono che l'apprendimento si collochi "nel contesto di specifiche forme di copartecipazione sociale" e "invece di chiedersi quali processi cognitivi e strutture concettuali siano coinvolte, si interrogano sulle forme di partecipazione sociale che forniscono il contesto appropriato per il compiersi dell'apprendimento" (Lave e W enger, 2006, p.

10). In altre parole, l'apprendimento risulta essere un processo che si verifica all'interno di un preciso contesto storico-culturale e non in una mente individuale come ritenevano i cognitivisti.

Il *culturalismo*, ispirato, in grandi linee, al pensiero di L. S. V ygotskij (1974, 1974), considera i percorsi di apprendimento come processi che si modellano sulla base di contesti sociali e culturali condivisi.

A tale proposito, J. Bruner , richiamandosi alle teorie di V ygotskij, sostiene che il soggetto proprio attraverso i rapporti interpersonali costruisce le prime, basilari competenze che, in un secondo momento, interiorizza attraverso il pensiero e il ragionamento. Secondo Bruner , i processi di apprendimento si verificano, quindi, attraverso l'utilizzazione di precisi strumenti culturali, chiamati dallo studioso "amplificatori culturali" (come la ruota, il cannocchiale, il linguaggio), che consentono al soggetto di sviluppare e potenziare le proprie capacità (Bruner, 1968, 1968, 1971).

Al fine di ampliare le conoscenze riguardo al funzionamento dei processi cognitivi, è opportuno anche riuscire a comprendere quello che i soggetti conoscono del proprio funzionamento cognitivo.

2. La metacognizione

Il concetto di metacognizione nas ce in ambito co gnitivista nei primi anni Settanta. J. H. Flavell, in un primo momento, e A. Brown, in un secondo momento, hanno elaborato le du e definizioni più emblematiche del concetto di metacognizione. Secondo Fl avell, la metacognizione è la conoscenza che un soggetto ha del suo funzionamento cognitivo e di quello degli altri ed è il modo in cui ne prende coscienza (F lavell, in Resnick, 1976). Per A. Brown, la metacognizion e non consiste soltanto nella conoscenza del funzionamento del propri o processo cognitivo, ma anche in quell'insieme di meccanismi di rego lazione e di controllo del funzionamento cognitivo stesso (Brown, in W einert e Kluwe, 1987). In altre parole, A. Brown ha completato il conc etto di metacognizione, precedentemente elaborato da Flavell, includendo vi i meccanismi di controllo, considerati come competenze metacogniti ve, a dif ferenza della conoscenza del funzionamento cognitivo, consid erata quale conoscenza esclusivamente cognitiva.

La metacognizione comprende, pertanto, due componenti fondamentali:

1. la conoscenza metacognitiva;
2. il processo di controllo.

Il *processo di controllo* è stato definito da C. Cornoldi come "le operazioni che sovrintendono all'effettuazione del compito cognitivo", mentre la *conoscenza* come le "impressioni, intuizioni, nozioni, sentimenti, autopercezioni ecc., ovvero anche elementi di contenuto per i quali abbiamo difficoltà generalmente a usare il termine conoscenza, a meno di non intenderlo in accezione allargata" (Cornoldi, 1995, pp. 20-31). La *conoscenza metacognitiva* risulta, quindi, essere una metaconoscenza, in quanto pone il soggetto nelle condizioni di poter scegliere, predisporre, dirigere ed è stabilmente a disposizione del soggetto stesso; i processi di controllo sovraintendono, in qualche modo, alle conoscenze poiché le pianificano ma, dipendono da alcune variabili come il livello motivazionale e il livello di difficoltà del compito.

Nello svolgimento di attività metacognitive, il soggetto ricorre all'utilizzazione e allo svolgimento di determinate funzioni che variano a seconda delle fasi dell'apprendimento: *prima*, *durante*, *dopo*.

Prima dell'azione apprenditiva, il soggetto ricorre alla *funzione di pianificazione*, che consiste nell'immaginare come procedere per risolvere un problema, e alla *funzione di previsione* che, a sua volta, consiste nello stimare il risultato di una strategia. *Durante* l'azione apprenditiva, il soggetto si dedica alla *funzione del ragionamento* , cioè riflette sulla modificazione delle strategie, cerca di effettuare una gerarchizzazione delle informazioni, e tenta di astrarre le informazioni dall'oggetto. *Dopo* l'azione apprenditiva, il soggetto svolge le *funzioni di controllo* (valutazione del risultato ottenuto in funzione dello scopo, valutazione della strategia, astrazione dell'informazione sul risultato delle proprie azioni e condotte di risoluzione), *di transfer* (trasferisce una strategia di soluzione di problemi da altri problemi della stessa complessità), *di generalizzazione* (generalizza una strategia a problemi di complessità differente), *di mantenimento*: stabilizza la strategia al momento della ripresa dello stesso problema (Albanese e Doudin, in Albanese, 2003).

2.1. Le ricadute pedagogiche delle attività metacognitive

Le attività metacognitive, basate sullo svolgimento di determinate funzioni, precedentemente elencate, pongono, quindi, il soggetto che apprende in una situazione che D. Demetrio (1995) definisce di "bi-locazione cognitiva", che consiste nella capacità di assumere un'adeguata distanza dalle situazioni che il soggetto vive in prima persona, in modo da poter , così, descrivere se stessi e la situazione vissuta nel modo più oggettivo e reale pos-

sibile. Oltre a ciò, la pratica della "bi-locazione cognitiva" consente al soggetto di pensare e di riflettere sulle modalità e sulle peculiarità del proprio apprendere, in modo da imparare, nel tempo, a conoscere i propri limiti e le proprie potenzialità apprenditive.

In ambito pedagogico, il tipo di didattica più congeniale allo sviluppo delle competenze metacognitive è quella costruttivista, in quanto basata su processi di costruzione attiva di significati, da parte del soggetto in apprendimento. La didattica costruttivista tende, inoltre, a promuovere percorsi di costruzione di consapevolezza metacognitiva e di conoscenza di sé. Tutto questo, però, "comporta un lavoro mentale che coinvolge ed è influenzato dalle caratteristiche del soggetto in apprendimento, quali personalità, motivazioni, stili di apprendimento, stili di attribuzione, stili cognitivi. […] I risultati si vedono in termini di maggior coinvolgimento, responsabilizzazione e autonomia nei processi di apprendimento: il discente conquista/acquista gli attrezzi necessari per conoscere e gestire i propri comportamenti di apprendimento" (Cantoia, in Lodrini, 2002, p. 150). Tutto ciò non significa che la metacognizione debba diventare una nuova disciplina da inserire nei curricola scolastici o universitari, al contrario significa prestare maggiore attenzione al come i contenuti disciplinari vengono acquisiti e appresi dagli allievi. Significa, in altre parole, concedere "lo spazio temporale e mentale per ragionare sul come e non solo sul cosa, sul processo e non solo sul prodotto" (Varani, in Carletti e Varani, 2005, p. 296). In questo modo, i soggetti impegnati nei processi apprenditivi avrebbero la possibilità di riflettere maggiormente sul "cosa funziona o non ha funzionato", sulla validità delle strategie adottate e sull'impegno realmente profuso durante l'apprendimento. Ciò contribuirebbe, certamente, a far acquisire maggiore consapevolezza e fiducia nelle proprie capacità e a migliorare l'idea che ognuno si costruisce di sé, influenzando, oltremodo, dimensioni psicologiche essenziali nell'apprendimento come la motivazione, l'autoefficacia e la stima di sé.

Il soggetto, in grado di apprendere, è pertanto colui che sa utilizzare le strategie efficaci nell'acquisizione e nella memorizzazione delle conoscenze, oltre a conoscere dove e come sarebbe utile impiegarle. In altre parole, il soggetto abile nell'apprendimento non solo conosce tutti i metodi e gli strumenti utili a cui ricorrere, ma è anche in grado di pianificare il proprio tempo di studio, al fine di ottenere un elevato rendimento. Oltre a ciò, il soggetto in situazione di apprendimento è anche capace di capire di non poter affidare un numero elevato di informazioni da memorizzare al caso (La Marca, 1999). Sono, quindi, le attività metacognitive che consentono al