

# Strategie per imparare: aiutare *tutti* gli studenti a gestire il proprio apprendimento<sup>1</sup>

## Introduzione

Il rapido e costante aumento del numero di studenti non italofoeni nelle nostre scuole ha promosso da anni ricerche e dibattiti sulla loro integrazione e, in particolare, sul ruolo che in questa prospettiva può giocare l'educazione linguistica: ne sono testimoni i numerosi contributi apparsi su *Lingua e Nuova Didattica* sin dalla metà degli anni novanta (AA.VV. 1997 e 2001). Più recentemente, l'arrivo nelle nostre scuole secondarie di primo e secondo grado di studenti preadolescenti e adolescenti, anche in seguito ai ricongiungimenti familiari, ha in parte spostato il fuoco dell'attenzione dallo sviluppo della lingua per comunicare nella vita quotidiana ai problemi della lingua come strumento di studio dei contenuti disciplinari (Grassi et al. 2003, AA.VV. 2004, Valentini et al. 2005).

Ricerche e dibattiti si sono concentrati prevalentemente sui due poli primari di questa tematica (la lingua e i contenuti disciplinari da essa veicolati), con un'attenzione particolare per le procedure di semplificazione e facilitazione dei testi di studio e della comprensione degli specifici discorsi disciplinari. E' stato sinora poco considerato un possibile terzo polo, e cioè le *strategie di apprendimento* che, come un "ponte" tra lingua e contenuti disciplinari, possono aiutare *tutti* gli studenti (compresi quindi i non italofoeni) a gestire progressivamente il proprio studio tramite un approccio metacognitivo.

---

<sup>1</sup> *Lingua e Nuova Didattica*, Anno XXXV, No. 2, 2006, pp. 25-33.  
<http://www.learningpaths.org/Articoli/strategieperimparare.htm>

---

Questo contributo, dopo aver rapidamente richiamato il concetto di *strategia* e le sue connotazioni in un'ottica interculturale, affronta il nodo delicato del rapporto tra strategie dell'insegnante e strategie dello studente e considera le condizioni, i vincoli e le risorse di un approccio metacognitivo per lo sviluppo di strategie di apprendimento, fornendo anche alcuni esempi di applicazioni didattiche.

### **Le strategie: dalla parte di chi impara**

Una possibile definizione di strategia potrebbe essere “sapere cosa fare quando non si sa cosa fare”. Dietro l'apparente paradosso di questa definizione si nasconde il ruolo fondamentale delle strategie di apprendimento, che sono chiamate in causa proprio quando un compito (ad esempio perché legato a nuove acquisizioni, o perché non del tutto in linea con il livello di conoscenze e abilità maturato da chi lo deve affrontare) non può essere eseguito con operazioni di *routine*, ma richiede di attivare tutte le risorse, proprie e del contesto, di cui comunque la persona dispone anche se non ne ha piena coscienza: *a meno che non si sappia tutto, ciò di cui si ha bisogno è pensare.*

Per apprezzare a fondo le *qualità* di una strategia di *apprendimento* è sufficiente chiedere agli studenti di parlarne. Recentemente, nel corso di una ricerca sulla motivazione ad apprendere a scuola (Mariani 2006a), ho posto questa domanda aperta a studenti di scuole secondarie di primo e secondo grado: “Hai trovato dei modi per riuscire a studiare argomenti difficili o per svolgere attività che trovi noiose? Se sì, quali sono?”. Ecco una piccola selezione di risposte:

- Sì, per prima cosa raccolgo una serie dettagliata di appunti contenenti gli argomenti del compito in classe, dopo lo studio, infine mi pongo delle domande e rispondo per iscritto a quegli argomenti. (*Roberta, 16 anni*)
  - Personalmente quando alcuni argomenti appaiono veramente complessi mi lascio costringere dal tempo: comincio a studiare tardi e finisco quando finisco (N.B. Ho sempre finito). (*Giancarlo, 18 anni*)
  - Leggere ai pupazzi facendo finta di parlare ai propri alunni. Per attività noiose, farle subito in modo da poter uscire senza il pensiero dei compiti. (*Marta, 12 anni*)
  - Sì, ho trovato un modo per studiare più facile e divertente che è quello di studiare con un amico o con più amici perché studiando in questo
-

modo ci si diverte e spesso, dopo, nel compito in classe ci si ricorda di una battuta fatta e grazie a quello si ricordano le cose. (*Matteo, 16 anni*)

Queste risposte sembrano innanzitutto fornire un'illustrazione concreta di una delle più note definizioni di strategie, quella di Oxford (1990): "Azioni specifiche messe in atto da un discente per rendere l'apprendimento più facile, veloce, piacevole, autodiretto, efficace e trasferibile a nuove situazioni". Essenzialmente, le strategie si qualificano dunque come un ponteggio, un mediatore operativo tra la persona e il compito.

Ad un'analisi più fine, è possibile ritrovare nelle affermazioni di questi studenti esempi molto concreti di una *gamma* di strategie, tra loro comunque interagenti:

- nella sfera *cognitiva*, le strategie implicano la manipolazione diretta dei contenuti, cioè il trattamento diretto delle informazioni, e operano a livello locale, su compiti specifici: ad esempio, tramite le strategie che cita, Roberta cerca di facilitare ed ottimizzare processi di associazione ed elaborazione personale dei contenuti da studiare;
- nella sfera *metacognitiva* operano macrostrategie di autogestione, "bussole orientative" di carattere più generale per la pianificazione, il controllo e la valutazione del proprio lavoro, senza necessariamente implicare la manipolazione dei contenuti: ad esempio, Giancarlo e Marta pianificano tempi, ritmi e scadenze; anche Roberta scandisce le fasi del proprio studio, ma vi aggiunge attività di monitoraggio e autovalutazione; e più in generale, tutti questi studenti sembrano in grado di mettere in atto una qualche forma di gestione relativamente consapevole del proprio studio;
- nella sfera *socio-affettiva* e *motivazionale*, le strategie aiutano a gestire le proprie risorse intra- e inter-personali, i propri sentimenti, le proprie emozioni: ad esempio, Giancarlo fa quasi "violenza su se stesso" per farsi condizionare dal tempo; Marta crea un "ambiente virtuale" quasi di gioco per poter rendere interattivo il proprio studio; e Matteo sottolinea la validità del lavoro di gruppo, anche e soprattutto per l'impatto emotivo che agevola operazioni cognitive come il recuperare dalla memoria.

## **Strategie e influenze culturali**

L'eterogeneità, ora anche etnica, delle nostre classi ci pone di fronte ad una domanda cruciale: le strategie sono culturalmente condizionate? Si appoggiano cioè a stili di apprendimento che è possibile definire "culturali", nel senso di "tipici di una cultura ma non di un'altra"? La

risposta più frequente a quesiti di questo tipo è oggi molto cauta: “Le persone molto probabilmente non nascono con una predisposizione genetica ad imparare in modo analitico o globale, visivo o cinestetico” (Reid 1995), ma si può parlare di stili di apprendimento “culturali” nel senso che i membri di una comunità imparano come si fa ad imparare attraverso i processi di socializzazione che hanno luogo nelle famiglie, nei gruppi di parentela o di amicizia, e poi a scuola. In altre parole, si impara ad imparare in un certo modo condividendo degli schemi di comportamento che sono culturalmente condizionati.

Chi ha a che fare con studenti non italofoni, a diversi livelli di scolarità, si è costruito nel tempo, o si sta costruendo, un'immagine dei *profili* di questi studenti, almeno dal punto di vista dell'appartenenza etnica. Si parla così spesso, per esempio, di alunni cinesi attenti e organizzati, e, più in generale, di alunni asiatici per i quali sembra importante la solidarietà di gruppo; di alunni arabi con difficoltà di socializzazione, e che sembrano dare molto valore alla ripetizione orale; di alunni ispanofoni più estroversi e comunicativi, e che sembrano imparare meglio con una presentazione di concetti di tipo più globale che analitico; e così via.

Al di là delle osservazioni spicciole, esistono già, specialmente in ambiente nordamericano, descrizioni puntuali di stili e abitudini di apprendimento di gruppi etnici. Il problema comunque è più sottile di quello che potrebbe sembrare a prima vista. Intanto, è importante che i profili etnici generici non si fossilizzino, non si traducano in aspettative precise nei confronti di un singolo studente. Occorre insomma prestare la massima attenzione perché gli stereotipi sono dietro l'angolo. Un gruppo etnico non deve essere connotato né positivamente né negativamente. L'appartenenza ad un'etnia non deve mettere in ombra le caratteristiche individuali e personali, perché le persone concrete sono sì il risultato di condizionamenti culturali generali, ma filtrati attraverso la personalità del singolo e le variabili dei contesti. Dunque uno studente cinese non è necessariamente attento e silenzioso perché è cinese, e un ispanofono non è automaticamente un estroverso.

C'è insomma un principio che anche intuitivamente possiamo accettare, ma che è stato corroborato da rilevazioni sistematiche, e cioè che all'interno di un gruppo, le *differenze* tra individui sono altrettanto grandi delle loro *somiglianze*. Questo significa che l'aver a che fare con ambienti multiculturali, e l'adottare una prospettiva interculturale, non fa che allargare e riproporre in termini ancora più evidenti e urgenti un problema ben noto - che è quello dell'*eterogeneità* delle classi e delle differenze individuali *tout court* (Mariani 2006b).

---

## Strategie dell'insegnante o strategie dello studente?

Non sempre è chiaro come l'insegnante, attraverso le sue scelte metodologiche e la sua azione didattica, possa essere *facilitatore*, possa cioè fornire i sostegni temporanei necessari allo studente e, nel contempo, lasciare a quest'ultimo la responsabilità ultima che gli compete - quella di imparare (si noti, proprio tra parentesi, che i termini in cui sto ponendo la questione riflettono inevitabilmente una prospettiva "occidentale", non necessariamente condivisa da altre culture!). Insegnamento e apprendimento sembrano entrare in una dialettica complessa e a volte ambigua:

“La questione non è, “Gli insegnanti possono insegnare ad imparare?”. Loro lo fanno già: che lo vogliano o no, essi sono dei modelli per i loro allievi negli stili di apprendimento e nelle strategie che usano ... Ciò che è necessario è che gli insegnanti incorporino delle valide strategie di apprendimento nel loro insegnamento, e che sappiano farlo in modo tale da incoraggiare il trasferimento delle strategie ad un approccio più generale all'apprendimento”. (Nisbet e Shucksmith 1986)

Le parole-chiave in questa citazione sono probabilmente *incorporino* e *trasferimento*.

“Nel loro modo di presentare i contenuti disciplinari, nei metodi che scelgono per affrontare e risolvere problemi, nelle stesse forme di valutazione che adottano, gli insegnanti *incorporano* già, oltre ai contenuti della loro disciplina, dei modi di imparare: ma lo fanno molto spesso *implicitamente*, così che gli studenti, anche se sono sollecitati ad utilizzare strategie, non le percepiscono come *strategie di apprendimento* (ossia passi, comportamenti, scelte che appartengono a *chi impara*), ma solo come *strategie di insegnamento*, ossia come ciò che l'insegnante fa nel suo ruolo di esperto, e dunque di esclusiva competenza *di chi insegna*” (Mariani 2006a).

Incorporare una *dimensione strategica* nei compiti significa perciò portare alla superficie queste strategie:

- il primo passo è che l'insegnante diventi più consapevole delle sue strategie di insegnamento – di quelle che già usa, magari anche inconsapevolmente, e di quelle che potrebbe usare;
- il secondo passo è di rendere gli studenti consapevoli che se ne possono appropriare – in altre parole, creare le condizioni per il loro

*trasferimento*, cioè per il loro riutilizzo in altri compiti, in altri contesti, e dunque in modalità sempre più autonome.

Vorrei fornire qualche esempio relativamente al primo passo, ossia la presa di coscienza delle strategie di insegnamento. Il primo esempio riguarda il discorso didattico dell'insegnante, e in particolare le sue strategie di comunicazione. Quando, come nella Fig. 1, l'insegnante facilita la ricezione del suo discorso attraverso un uso esplicito di indicatori, potrebbe far diventare gli studenti stessi consapevoli di questi importanti segnali, e potrebbe sollecitarli a prestarvi più attenzione, spiegando che cosa sono e come possono essere utili per seguire una lezione. (Si noti che questi meccanismi di coerenza e coesione testuale possono poi essere trasferiti, o introdotti in contemporanea, sia nei compiti di comprensione di testi scritti, sia nella produzione orale e scritta). Si tratta di fornire gradualmente agli studenti gli strumenti perché *loro stessi* possano esercitare via via un maggior controllo del discorso di classe.

<i>Esempi di discorso dell'insegnante</i>	<i>Indicatori di discorso per ...</i>
<i>Vediamo quali sono le quattro principali istituzioni dell'Unione Europea.</i>	* introdurre un argomento e preannunciarne lo sviluppo
<i>Innanzitutto, abbiamo il Consiglio dei Ministri ...</i>	* segnalare l'ordine, la sequenza dei passaggi
<i>Ora passiamo a vedere cos'è il Parlamento Europeo. Bisogna subito dire una cosa importante, e cioè ...</i>	* rinforzare un punto
<i>La terza istituzione che dobbiamo considerare è la Commissione Europea. Tanto per darvi un esempio, ...</i>	* introdurre un esempio, chiarire e spiegare
<i>E per finire, abbiamo la Corte di Giustizia ...</i>	* concludere ...
<i>Allora, riassumendo, possiamo dire che ...</i>	* ... e sintetizzare

*Fig. 1 – Esempi di indicatori nel discorso dell'insegnante*

Come secondo esempio, se l'insegnante “ragiona a voce alta”, esplicitando che cosa sta facendo la sua mente per risolvere un problema, sta in effetti *modellando* delle possibili strategie per affrontare le difficoltà di un compito

– un modo di far emergere strategie che può essere utilizzato anche con gli studenti, individualmente e a piccoli gruppi. Invito il lettore a leggere le seguenti tre frasi, fermandosi *subito dopo ciascuna frase* per fare, a voce alta, un’ipotesi del significato della parola “groceri” e dicendosi *perché* sta formulando proprio quella ipotesi:

*Voglio comprare dei nuovi groceri (STOP!)  
per la cena di stasera. (STOP!)  
Non voglio usare le mie coppe di cristallo.*

In tal modo si verbalizzano e si confrontano i modi personali, ma anche socialmente condivisi, in cui la nostra mente elabora progressivamente i significati.

Come terzo esempio, quando l’insegnante fornisce la valutazione della prestazione di uno studente, usa gli stessi criteri che lo studente stesso potrebbe utilizzare, non solo per autovalutarsi, ma anche, e preventivamente, per controllare l’esecuzione del compito *durante* l’esecuzione stessa. A puro titolo di esempio, l’insegnante potrebbe usare la griglia della Fig. 2 per valutare la relazione dei risultati di un esperimento scientifico.

<p><i>1. Qualità delle osservazioni:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dà misurazioni accurate</li> <li>• presenta una tabella di dati completa</li> <li>• usa le corrette unità di misura</li> <li>• dà una descrizione qualitativa dei dati</li> </ul>	<p><i>2. Grafico:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• traccia i punti con cura</li> <li>• identifica scala e unità appropriate</li> <li>• segna gli assi correttamente</li> <li>• dà un titolo appropriato</li> </ul>	<p><i>3. Conclusioni:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sono coerenti con i risultati</li> <li>• sono coerenti con i principi scientifici</li> <li>• esplicita le relazioni tra variabili</li> <li>• identifica le fonti di errore</li> </ul>
---	--	--

*Fig. 2 – Esempio di griglia per la valutazione di una relazione dei risultati di un esperimento scientifico (adattata da Doran et al. 1993)*

Si noti che questa stessa griglia potrebbe essere usata per l’autovalutazione, così che i criteri di giudizio siano trasparenti, cioè condivisi tra insegnante e studenti, non alla fine del lavoro, ma prima del suo inizio. Poter disporre di uno strumento come questo sin dall’inizio significa poterlo usare come guida procedurale, come supporto per monitorare il lavoro mentre lo si sta facendo, e non solo per valutarlo alla fine.

## Condizioni, vincoli e risorse di un approccio strategico metacognitivo

L'approccio *strategico metacognitivo* che sto delineando con le osservazioni sin qui fatte si basa su alcune scelte pedagogico-didattiche di fondo:

- diventare consapevoli delle strategie che possono facilitare l'esecuzione dei compiti e, più in generale, il processo di apprendimento. E' un lavoro molto graduale che spetta, come abbiamo visto, in primo luogo all'insegnante, per poter essere poi attivato nello studente;
- presentare direttamente o far scoprire le strategie agli studenti nel vivo dei compiti di apprendimento;
- stimolare la riflessione sulle strategie, verbalizzarla e socializzarla, *curando anche lo sviluppo della lingua che serve per fare questo*;
- fornire opportunità di riutilizzo, trasferimento e monitoraggio delle strategie in nuovi compiti e in via gradualmente più autonoma.

Vorrei discutere alcuni aspetti di questo itinerario, che è descritto in modo dettagliato in altri contributi (ad esempio, in Mariani e Pozzo 2002), con particolare riferimento ai *vincoli* posti da fattori come la giovane età degli studenti, un retroterra linguistico e culturale svantaggiato, la scarsa padronanza della lingua in cui dovrebbe avvenire l'apprendimento. Un approccio strategico metacognitivo dovrebbe facilitare, in particolare, gli studenti in difficoltà, quelli che proprio nelle strategie dovrebbero trovare un supporto e uno stimolo - e in effetti, approcci di questo tipo sono stati e sono usati con successo con bambini anche molto piccoli, in programmi contro la dispersione, e con alunni che studiano attraverso una seconda lingua. Ricordo ad esempio, per un possibile parallelo con i contesti di immigrazione in cui ci troviamo ad operare, il programma CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach – Uhl Chamot e O'Malley 1994), in cui sono messi in stretta interdipendenza l'apprendimento di una lingua seconda, lo studio di contenuti "accademici", cioè disciplinari, e l'educazione all'uso di strategie (in realtà non solo cognitive, come il titolo del programma potrebbe far pensare).

Per chiarire come un approccio metacognitivo possa offrire spunti promettenti in situazioni di apprendimento che comprendono anche studenti non italofofoni, propongo le seguenti riflessioni.

In primo luogo, e anche se questo è l'aspetto forse più facilmente dato per scontato, non dimentichiamo l'aspetto facilitante insito nell'interrelazione tra i vari linguaggi, ad esempio tra linguaggio verbale e linguaggio grafico,

---

e in particolare tutti quei *mediatori extralinguistici* rappresentati da scalette, grafici, diagrammi, mappe. Questi mediatori possono, ad esempio, sostenere le attività di *brainstorming* prima di leggere o di scrivere un testo, per fare emergere le pre-conoscenze di tutto il gruppo favorendo la messa in atto di strategie di associazione.

In secondo luogo, non confondiamo la *complessità cognitiva* con il *livello metacognitivo*: la riflessione sul proprio apprendimento può partire da operazioni che *cognitivamente* possono essere semplici, e via via diventare più complesse. Le strategie di autovalutazione, ad esempio, possono partire da una presa di coscienza di ciò che è stato fatto nel corso di una mattinata e da un giudizio sulle proprie reazioni, anche emotive, alle varie attività, per poi gradualmente affinarsi in giudizi più articolati sui contenuti e le forme di ciò che si è appreso. La Fig. 3 fornisce un esempio di materiali utilizzabili già a livello di scuola dell'infanzia e primaria.

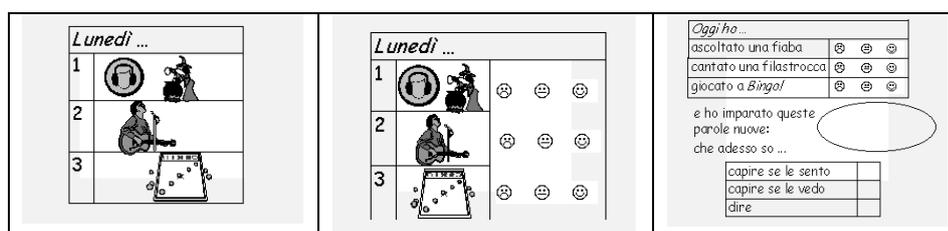


Fig. 3 – Esempi di schede di autovalutazione propedeutiche all'utilizzo di un portfolio (da Mariani et al. 2004)

In terzo luogo, teniamo distinte complessità *cognitiva* e complessità *linguistica*, nel senso che le strategie si possono scoprire, esercitare, e via via padroneggiare anche, all'inizio, su contenuti non concettualmente complessi e con linguaggi non necessariamente sofisticati – perché quello che conta è l'appropriarsi di strumenti, cognitivi ma anche, come abbiamo visto, socio-affettivi, che possano essere trasferibili nel tempo ad altri contesti man mano più impegnativi concettualmente e linguisticamente. Si può imparare a compiere operazioni mentali “ad alto valore aggiunto”, cioè di alta trasferibilità, anche eseguendo compiti e manipolando materiali e linguaggi relativamente controllati, guidati, facilitati.

In quarto luogo, non confondiamo la *ricezione* con la *produzione*: se lo scopo di uno studente è quello di comprendere un testo, questa comprensione può essere dimostrata, sembra banale ricordarlo, attraverso compiti di riconoscimento e non necessariamente, specialmente all'inizio, attraverso compiti che implicino una produzione più o meno strutturata.

Infine, ricordiamo le potenzialità dell'*apprendimento cooperativo*: in gruppi eterogenei, in cui la variabilità individuale si estende a comprendere le diversità etniche e linguistiche, assume tutto il suo valore la costruzione sociale dei significati attraverso la collaborazione e la condivisione di risorse, tra cui proprio quelle strategiche.

Negli esempi di materiali didattici, presentati in forma schematica nell'Allegato, si è cercato quanto più possibile di incorporare le linee metodologiche appena esposte. Nel contempo si fornisce un abbozzo di un percorso graduale allo sviluppo di strategie di associazione e inferenza, volte a sviluppare l'abilità di anticipazione, cioè di crearsi aspettative sulla struttura e i contenuti di un testo.

## Conclusione

Un approccio strategico metacognitivo si scontra inevitabilmente con il problema della variabilità individuale, in termini di stili di apprendimento, preferenze e attitudini, "intelligenze multiple", e molti altri fattori. Parte del successo nell'uso di una strategia consiste nel saper riconoscere quanto è utile alla singola persona, non alla generalità degli studenti. Com'è dunque possibile proporre strategie che incontrino il favore di tanti stili di apprendimento diversi – diversi anche perché culturalmente condizionati?

Non esistono, è ovvio, risposte esaustive al problema di come farsi carico degli stili individuali, e in particolare degli stili culturali. Certamente la chiave di indagine non può essere che di tipo interculturale: si ha bisogno di conoscere, di farsi un'idea il più concreta possibile del profilo personale e culturale dei propri studenti. In termini di interventi operativi, può essere utile sperimentare l'itinerario che abbiamo tracciato:

- fornire occasioni di incontro con strategie diversificate;
- avere a disposizione strumenti di monitoraggio e auto-valutazione che aiutino *ogni* studente a rendersi conto delle sue preferenze, delle conseguenze delle sue scelte e di come i compiti di apprendimento si incontrano o si scontrano con le proprie caratteristiche personali;
- parlare e scrivere di tutto ciò, verbalizzare e socializzare le proprie scoperte.

Tuttavia, i vincoli e le sfide di un approccio di questo tipo non si affrontano solo con proposte metodologiche, ma anche, e forse soprattutto, con una pedagogia del confronto e della reciproca valorizzazione. È la pedagogia che Paulo Freire, rivisitando la sua

---

originaria "pedagogia degli oppressi", ha rinominato "pedagogia della speranza" (Freire 1995) - una speranza che vogliamo condividere con *tutti* i nostri alunni.

### **Allegato** (*materiali adattati da Mariani 1996*)

**A.** Risposte multiple, da discutere a piccoli gruppi, confrontandosi poi con il testo originale:

1. *Non riesco a capire perché Paolo sia stato bocciato all'esame per la patente.*

- Il paragrafo continua:
  - a) descrivendo come si svolge l'esame
  - b) dando esempi di come Paolo sappia guidare bene
  - c) dando esempi di come Paolo non sappia guidare

(*Testo originale*) Mi ha accompagnato a casa l'altra sera, c'era un nebbione, ha fatto un parcheggio complicato e ha dovuto anche fare un'inversione per uscire dalla mia via.

2. *Quando si pensa ai primi esseri umani, sorprende che siano sopravvissuti, e ancora di più che siano diventati i più potenti animali della Terra.*

- Il paragrafo continua:
  - a) descrivendo il periodo in cui i primi esseri umani apparvero sulla Terra
  - b) descrivendo i *punti deboli* degli esseri umani in confronto agli altri animali
  - c) descrivendo i *vantaggi* degli esseri umani sugli altri animali

(*Testo originale*) Essi avevano meno peli ed erano meno resistenti al freddo della maggioranza degli altri animali. Non erano capaci di correre così bene né di uccidere così velocemente come i felini, erano meno agili delle scimmie e molto più deboli degli orsi.

**B.** Discussione a piccoli gruppi, confronto a classe intera con il testo originale:

Il raffreddore comune è la malattia più diffusa al mondo – il che forse spiega perché ci siano tante idee sbagliate su di esso. La più diffusa di queste idee è che i raffreddori siano causati dal freddo.

*Cosa dirà subito dopo il testo?*

*(Testo originale)* In realtà non lo sono. Le cause sono dei virus che vengono trasmessi da persona a persona. Si prende un raffreddore venendo a contatto con qualcuno che lo ha già. Se il freddo causasse i raffreddori, gli Esquimesi dovrebbero averne in continuazione – il che non è vero.

C. Per ognuna di queste frasi, scrivete un paragrafo che ne sia la logica continuazione, poi confrontate varie versioni:

- Andrea aveva incontrato molte ragazze in spiaggia, ma Simona era diversa.
- Quando aprì la porta, Alice fu sorpresa di vedere Gianni.  
.....
- Se un paese ha un numero sempre più grande di persone anziane, ci sono molti problemi da risolvere. Questi problemi non sono gravi finché la maggioranza della popolazione lavora.

D.

1. Tra poco leggerete un breve testo intitolato “La comunicazione animale”. Possiamo prevedere che questo testo risponda a domande come:

- *Come fanno gli animali a comunicare tra loro?*

Potete aggiungere qualche altra domanda?

2. Leggete la frase iniziale di ognuno dei tre paragrafi di cui si compone questo testo:

- *Gli animali comunicano attraverso una grande varietà di segnali ...*  
.....
- *La maggior parte dei messaggi è destinata ai membri della stessa specie*  
.....
- *La forma di comunicazione dipende, oltre che dagli organi di senso, dalle condizioni ambientali ...*

Quali altre informazioni pensate che fornisca ognuno dei tre paragrafi?

3. Ora leggete l'intero testo. Quali vostre previsioni si sono avverate?

*(Testo originale)* Gli animali comunicano attraverso una grande varietà di segnali: **odori, ultrasuoni, cambiamenti di colore, di forma, di dimensioni o schemi di movimento**. La comunicazione avviene quando i messaggi inviati dall'animale “mittente” vengono capiti dall'animale “ricevente”.

La maggior parte dei messaggi è destinata ai membri della stessa specie per segnalare il possesso del territorio o un pericolo, per riconoscersi tra genitori e figli o tra partner sessuali, per spaventare un rivale.

La forma di comunicazione dipende, oltre che dagli organi di senso, dalle condizioni ambientali: ad esempio, certi animali che vivono al buio, come

---

le lucciole e i pesci nel profondo del mare, hanno elaborato forme luminose complicate, che permettono di capire esattamente la posizione dell'animale "mittente". Gli animali che vivono in una fitta vegetazione con poca luce, come molte scimmie, usano spesso segnali acustici.

## Riferimenti bibliografici

- AA.VV., Atti del Seminario Nazionale LEND "Culture europee e politiche linguistiche", *Lingua e Nuova Didattica*, Anno XXVII, Numero speciale, marzo 1997.
- AA.VV., Atti del Seminario Nazionale LEND "Insegnare italiano L2 in Italia", *Lingua e Nuova Didattica*, Anno XXX, Numero monografico, giugno 2001.
- AA.VV., Atti del la Giornata di Studio LEND "L'italiano per studiare", *Lingua e Nuova Didattica*, Anno XXXIII, Numero monografico giugno 2004.
- Doran R.L., Boorman J., Chan F., Hejaily N., "Authentic assessment", *The Science Teacher*, 60 (6), 1993.
- Freire P., *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed* (trad. di R.R. Barr), Continuum, New York, 1995.
- Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra Edizioni, Perugia, 2003.
- Mariani L., *Strategie per imparare*, Zanichelli, Bologna, 1996.
- Mariani L., *La motivazione a scuola. Dalle prospettive teoriche agli interventi strategici*, Carocci, Roma, 2006a e [www.learningpaths.org/motivazione](http://www.learningpaths.org/motivazione)
- Mariani L., "Le diversità culturali negli stili cognitivi e comunicativi. Dal conflitto al compromesso alla sinergia", *Atti del convegno LEND "Lingue e culture"*, 2006b.
- Mariani L. Pozzo G., *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Collana LEND, RCS/La Nuova Italia, Milano-Firenze, 2002.
- Mariani L., Madella S., D'Emidio Bianchi R., Istituto Comprensivo "Borsi" di Milano, *Il Portfolio a scuola. Una proposta operativa pluridisciplinare*, Zanichelli, Bologna, 2004.
- Nisbet J., Shucksmith J., *Learning strategies*, Routledge, London, 1986.
- Oxford R., *Language learning strategies*, Newbury House, New York, 1990.
- Reid J.M., *Learning styles in the ESL/EFL classroom*, Newbury House, New York, 1995.
- Uhl Chamot A., O'Malley J.M., *The CALLA Handbook*, Addison-Wesley, Reading, MA, 1994.

Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *Insegnare ad imparare in italiano*  
*L2: Le abilità di studio per la scuola e per l'università*, Guerra Edizioni,  
Perugia, 2005.

[Home](#) [Presentazione](#) [Autoformazione](#) [Collegamenti](#)  
[Pubblicazioni](#) [Rilassati ... con stile](#)

[www.learningpaths.org](http://www.learningpaths.org) [luciano.mariani@iol.it](mailto:luciano.mariani@iol.it)

