

# LE ISTRUZIONI NEI MANUALI PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2

*Stefania Semplici*<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE: DEFINIZIONE DEL PROGETTO DI RICERCA

Le teorie di ambito linguistico e didattico, avvalendosi anche dell'apporto di discipline affini, hanno influito sulle metodologie per l'insegnamento delle lingue straniere, compreso l'italiano L2, contribuendo nell'arco degli ultimi decenni a trasformare radicalmente anche struttura e contenuti dei manuali.

Sono cambiate impaginazione e grafica, rendendo testi in bianco nero, densi di schemi e di testo scritto, più attraenti ma anche più funzionali alla didattica grazie alla presenza di fotografie e disegni, quasi sempre a colori, così come sono cambiate le attività proposte, con tecniche nuove e varie, adeguate a conseguire i diversi obiettivi nelle varie fasi del percorso didattico. Questa trasformazione ha coinvolto tra l'altro anche le istruzioni che, proprio in seguito all'avvicinarsi dei diversi approcci e metodi e delle diverse teorie sul ruolo degli apprendenti e sulle loro modalità di acquisizione della lingua, hanno assunto forma e contenuti diversi.

Partendo dalla analisi delle istruzioni presenti in un *corpus* di manuali per l'insegnamento dell'italiano L2 di recente pubblicazione, la ricerca descritta in questo contributo si è proposta di verificare:

- il rapporto fra scelta della forma per il comando contenuta nelle istruzioni e tecnica;
- il rapporto fra istruzione, tecnica e obiettivo (abilità o competenza).

I dati analizzati hanno consentito di indagare anche:

- il rapporto fra tecnica didattica e fase;
- la tipologia delle tecniche rappresentate, anche in riferimento ai diversi livelli di competenza linguistica.

## 2. QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

L'indagine si fonda su anni di attività di studio e di ricerca incentrati sulle caratteristiche dei manuali per la didattica dell'italiano L2 (Semplici, 1992, 2001, 2011, 2015, 2019, 2021). Oltre a questi sono molti i contributi di ambito didattico e linguistico ai quali abbiamo fatto riferimento, pubblicati in Italia e in ambito anglosassone. Tra questi in particolare Mackey (1965, 1978), Pit Corder (1983) e, più recentemente, Tomlinson (2011), McGrath (2002), Celce Murcia (2001); di particolare interesse per la nostra ricerca, Litteljohn (1992, 2001), che ha dedicato a tale argomento la tesi di dottorato e ha fatto dell'analisi dei manuali per l'insegnamento dell'inglese il tema centrale di successivi studi.

<sup>1</sup> Università per Stranieri di Siena.

Per quanto riguarda l'ambito italiano, oltre a D'Addio Colosimo (1978), che già alla fine degli anni Settanta si è interessata ai materiali per la didattica delle lingue, citiamo Balboni (1991, 1994, 1998, 2012, 2013), Castellani e Peccianti (1996), Mezzadri (2003), Villarini (2011), Vedovelli (2002, 2010), Palermo (2013), Benucci (1994).

### 3. CORPUS DELLA RICERCA

La ricerca è basata su un *corpus* di istruzioni tratte da un campione rappresentativo di manuali, dei quali si riporta l'elenco in bibliografia, tale da rispondere ai seguenti criteri:

- *tipologia di testo*: esclusivamente corsi di lingua, escludendo sussidi per lo sviluppo di specifiche competenze o abilità;
- *data di pubblicazione*: non anteriori al 2008;
- *luogo di pubblicazione*: Italia;
- *destinatari*: adulti, dato che pur essendosi ampliato il panorama degli apprendenti di italiano L2, questa resta la tipologia prevalente;
- *livello di competenza del corso di lingua*: corsi di lingua articolati almeno su 3 livelli di competenza linguistica (*Common European framework of reference for languages*, 2001).

A seguito di una preliminare osservazione delle istruzioni dei diversi manuali, che ha evidenziato sostanziali uniformità e coerenza nella redazione delle istruzioni, si è scelto di analizzare solo la prima e l'ultima unità di ogni manuale<sup>2</sup>, entrambe in maniera integrale, creando così un *corpus* di oltre 1700 occorrenze, omogeneo, vario e ampio.

L'omogeneità è stata garantita da: tipologia (corso di lingua), arco di tempo (dal 2007 al 2012), luogo di pubblicazione (Italia) e destinatari (adulti). La varietà viene data dalla presenza di almeno tre livelli di competenza linguistica (quindi tale da permettere di rilevare la presenza/assenza di una gradualità), di cinque case editrici tra le più rappresentative nel settore dell'italiano L2 e di 14 autori, tanti sono quelli dei manuali dei cinque corsi di lingua scelti. L'ampiezza, infine, è garantita dal numero di manuali, e più che altro, dal numero di istruzioni.

### 4. I PARAMETRI DI RICERCA

Il *corpus* sopra definito è stato sottoposto ad un'analisi volta a verificare se esistono correlazioni fra:

- istruzione (e in particolare parola-chiave, ovvero verbo utilizzato per dare il “comando”) e tecnica didattica;
- istruzione/ parola-chiave, tecnica e obiettivo dell'attività/esercizio;
- tecnica didattica e momento/fase nel quale viene utilizzata;
- tecnica didattica e livello di competenza degli apprendenti.

La ricerca è stata condotta avvalendosi di un *database* relazionale appositamente elaborato, le etichette del quale, individuabili nella schermata della Figura 1, corrispondono ai parametri scelti per l'analisi.

<sup>2</sup> Se come stabilito sono state analizzate due unità, la prima e l'ultima, di tutti i manuali, per gli ultimi due volumi del corso *Affresco Italiano* si è scelto di prendere in esame solo la prima unità: questo perché si è valutato che la totale omogeneità interna dei due manuali rendesse superfluo un ampliamento dell'analisi.

Figura 1. *Schermata database relazionale utilizzato per l'inserimento dati*

Come si può vedere dalla figura, il rapporto fra istruzioni e tecniche didattiche viene analizzato sia in base alle *caratteristiche* delle istruzioni stesse che alla *tecnica* utilizzata e all'obiettivo (*abilità* e/o *competenza*) sviluppato dall'attività presa in esame.

Per quanto riguarda le caratteristiche, i parametri di analisi<sup>3</sup> sono i seguenti:

- *dati di riferimento*: nella prima parte della scheda sono indicate le informazioni sull'attività alla quale si riferisce l'istruzione (titolo del manuale, numero e titolo dell'unità analizzata, titolo della sezione dell'unità se presente, numero progressivo attribuito);
- *livello*: dal livello A1 al C2.
- *registro*: informale (solitamente indicato dal "tu", eventualmente in alternanza con il "voi") / formale (caratterizzato dall'uso del "Lei") / neutro (domande e frasi nominali in genere o, se presente, infinito);
- *esempi*: presenza/assenza;
- *immagini*: sia presenza che tipo (foto o disegni) e funzione (integrativa, ausiliare o ornamentale);
- *supporti*: presenza e tipologia:
  - schemi o grafici (ad es. per riepilogare o presentare regole o strutture linguistiche e funzionali);
  - didascalie e fumetti che accompagnano le immagini;
  - glossari, volti a spiegare il significato di parole ritenute particolarmente difficili;
  - icone, che in alcuni manuali accompagnano e integrano le istruzioni;
  - rimandi ad altre parti del manuale o del corso;
- *fase*: facendo riferimento al modello dell'unità di lavoro suggerito da Diadori (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2015), in quanto inclusivo degli altri modelli operativi

<sup>3</sup> Per quanto riguarda il livello, il registro, le immagini e tutti i testi integrativi (intendendo con questi le voci sottoindicate come "supporti"), così come per la fase, l'obiettivo, la modalità, il ruolo del docente e la chiarezza, la scelta viene effettuata tramite un menù a tendina dove sono state inserite le varie voci da selezionare.

precedentemente proposti, la scelta riguarda introduzione, svolgimento e conclusione, con l'aggiunta di "ampliamento" in quanto spesso i manuali prevedono attività ludiche o attività incentrate su approfondimenti culturali o socioculturali proprio come ampliamento delle unità;

- *operazione didattica*: a integrazione della voce precedente, vengono indicate le operazioni tramite le quali realizzare diversi e determinati obiettivi:
  - *introduzione*: presentazione, elicitazione
  - *svolgimento*: comprensione, analisi-individuazione della regola (in alcuni manuali di impianto grammaticale-traduttivo "presentazione regola"), fissazione, riutilizzo, riflessione, rinforzo
  - *conclusione*: verifica, autovalutazione
  - *ampliamento*: confronto interlinguistico e/o interculturale, ampliamento culturale o socioculturale, rilassamento;
- *modalità di realizzazione*: eventuale presenza di indicazioni sulla modalità di svolgimento dell'attività, che può essere individuale / in coppia / in gruppo / tutta la classe / espansione progressiva (quando, come spesso nei *task*, si prevede lo svolgimento di attività suddivise in più compiti, differenziati fra loro sia per modalità che per obiettivi, abilità e/o competenze, sviluppati);
- *ruolo del docente*: sia eventuale presenza (esplicita/implicita) che compito (spiegare, guidare, indurre, organizzare, aiutare, collaborare, controllare, correggere, riepilogare).

## 5. I RISULTATI DELLA RICERCA

In questo paragrafo ci concentreremo sui risultati dell'analisi, partendo da quelli effettivamente presenti nel testo dell'istruzione e ampliando poi l'osservazione a quelli ad essa collegati.

### 5.1. *Caratteristiche delle istruzioni*

Il primo dato da mettere in evidenza, anche perché quello che più dimostra una forte omogeneità fra i manuali analizzati, riguarda il **registro** privilegiato, che risulta essere quello informale, indubbiamente il più empatico ma anche quello più facilmente comprensibile, visto che nella maggior parte dei casi prevede l'uso dell'imperativo presente.

Se su questo punto tutti gli autori concordano, meno omogenea è la scelta riguardo alla **presenza di esempi**, molto utili specialmente nei primi livelli, disomogeneità che talvolta riguarda anche manuali di uno stesso corso. Fra i testi presenti nel campione i più attenti a tale aspetto sono quelli dei corsi *Contatto* e *Domani*, seguiti da quelli di *Nuovo Progetto Italiano*.

Riguardo alla presenza di supporti, un dato interessante riguarda le **immagini**, indubbiamente molto usate in manuali di recente pubblicazione come sono quelli qui analizzati, per la loro utilità non solo a fini motivazionali ma anche didattici. Relativamente alle scelte, l'analisi ha messo in evidenza un uso primariamente integrativo e funzionale alla didattica da parte dei disegni (63,7% del totale di disegni presenti), ornamentale per le foto (64,15%). Analizzando i singoli corsi, i disegni sono molto presenti nel corso *Contatto*, poco in *Affresco Italiano* che, a parte nei volumi per i livelli C1 e C2, propone un maggiore uso di fotografie, supporto poco usato invece nel corso *Domani*.

Per quanto riguarda gli altri supporti l'analisi non ha fornito indicazioni rilevanti: alcune informazioni utili possono essere date riguardo agli **schemi**, preferibilmente usati per esplicitare regole di tipo linguistico e distribuiti in maniera abbastanza omogenea nei vari livelli (solo *Contatto* ne prevede un numero decisamente maggiore nel primo livello mentre *Affresco Italiano*, al contrario, li inserisce a partire dal livello B1); per le **didascalie** e i **fumetti**, molto presenti in *Affresco Italiano* e in misura minore negli altri corsi non emerge invece un vero criterio che ci possa guidare; meno ancora per **grafici** e **glossari**, che risultano quasi del tutto assenti.

Proseguendo con la sintesi dei dati, dobbiamo segnalare una presenza quasi nulla di indicazioni sul **ruolo del docente**, fornite solo nell'1,4% dei casi e quasi esclusivamente per aiutare gli apprendenti o organizzare attività particolarmente complesse. Tali dati possono in parte collegarsi alla **modalità di realizzazione** del compito che, sebbene i manuali presi in esame siano ispirati all'approccio comunicativo, risulta essere prevalentemente individuale (61,48%).

## 5.2. *Tecniche didattiche e parole-chiave*

Uno degli obiettivi che questa ricerca si proponeva di conseguire era verificare la possibilità di fornire indicazioni riguardo al verbo da utilizzare in relazione a ogni specifica tecnica didattica.

Dall'indagine è emerso che in alcuni casi la scelta del comando è strettamente collegata all'obiettivo che l'attività intende conseguire, specialmente per quanto riguarda le abilità messe in gioco. Vi sono infatti combinazioni che potremmo definire scontate, quali ad esempio l'uso di *parlare* per la "conversazione", *scrivere* per "dettato", "riassunto" o "stesura testo scritto" (che prevede però anche *descrivere*), *prendere appunti* per la "stesura appunti".

In altri casi abbiamo invece una netta prevalenza di una parola-chiave: *sottolineare* è la più utilizzata per il "riconoscimento", mentre *completare* viene usato per "cloze mirato", "griglia" e, come è ovvio, "completamento"; *completare* è però il termine associato anche a "manipolazione", in quanto tale tecnica viene spesso contestualizzata anziché svolta su parole isolate.

Analizzando la tabella presentata in appendice, che riporta tutti gli abbinamenti fra tecnica e parola-chiave (abbiamo scelto di prendere in considerazione solo le occorrenze con valore minimo 3, quindi 521 occorrenze sulle 1913 rinvenute), emerge però un dato fondamentale. In moltissimi altri casi è infatti presente un'incertezza totale e, di conseguenza, l'impossibilità di rintracciare una linea comune e omogenea nella scelta del vocabolo da utilizzare per esprimere il comando.

## 5.3. *Tecniche didattiche e loro rapporto con la parola-chiave e con l'obiettivo del compito da svolgere*

Per quanto riguarda il rapporto tecnica/obiettivo/parola-chiave l'analisi si riferisce all'intero *corpus* preso in esame, in quanto il dato che ci interessava rilevare era quali fossero le tecniche più significative ai fini del conseguimento di ogni obiettivo e quali le parole-chiave<sup>4</sup> che a tali tecniche fanno riferimento.

<sup>4</sup> Le parole-chiave associate alle varie tecniche vengono indicate solo alla prima citazione di ogni tecnica.

- COMPRESIONE ORALE: la tecnica più usata è il “riconoscimento” (14,38%), per la quale vengono utilizzate prevalentemente le parole-chiave *sottolineare*, *trovare* o *indicare*, seguita da “scelta multipla” (12,94%) con *scegliere* e *indicare* e “domanda” (17,79%) con *rispondere* e *parlare* o *scrivere*, tutte sempre abbinate a *leggere* o *ascoltare*.
- COMPRESIONE SCRITTA: le stesse tecniche adottate per la comprensione orale ma con diverso ordine, ovvero “domanda” (17,39%), “riconoscimento” (14,78%), “scelta multipla” (9,56%).
- PRODUZIONE ORALE: il “monologo”, sia libero che, più spesso, su traccia scritta o iconica, risulta nettamente prevalente (47,05%) e ricorre a *parlare*, *descrivere* o *raccontare*, abbinate spesso a *osservare*; segue la “domanda” aperta o di elicitazione (29,00%).
- PRODUZIONE SCRITTA: è qui evidente la prevalenza di “stesura testo scritto”, anche in questo caso libera o guidata (69,87%) dove *scrivere* prevale nettamente su *descrivere*, seguita a notevole distanza da “task” (15,66%) che, per la sua complessità, ricorre a molte e diverse parole-chiave, tra le quali è interessante segnalare anche la presenza di *fare*, *preparare*, *confrontare*, *cercare*, *presentare*.
- PRODUZIONE: se prendiamo in considerazione le istruzioni poco chiare, nelle quali la produzione rimane indefinita in quanto non è chiaro il compito richiesto (leggere, scrivere?) la tecnica scelta è quasi esclusivamente la “domanda”.
- INTERAZIONE ORALE: abbiamo qui una netta prevalenza del “role-play” (18,23%) con una preponderanza di *lavorare con*, seguita da *chiedere* e *rispondere*, quindi “task”, “conversazione” e “discussione” (11,94%), sempre con *parlare*, ma anche *confrontare* e *scambiare*, *discutere*.
- MEDIAZIONE SCRITTA: le tre tecniche adottate per la mediazione, solo interlinguistica e prevalentemente scritta, sono la “parafrasi” (58,00%), dove *leggere* è seguita da *spiegare* e *parafrasare*, il “riassunto” con *scrivere* abbinata a *ascoltare* o *(ri)leggere*, la “stesura appunti” (21,00%), *ascoltare* e *prendere appunti*.
- COMPETENZA ARGOMENTATIVA: la tecnica maggiormente adottata è, come immaginabile, la “discussione” (40,00%), seguita da “domanda”, prevalentemente di elicitazione (23,00%), e “task” (14,00%).
- COMPETENZA CULTURALE, SOCIOCULTURALE E INTERCULTURALE: nel primo caso prevale la “domanda”, aperta o di elicitazione (32,50%), e il “task” (20,90%); nel secondo “domanda” (18,88%) e mera lettura dei testi presentati (15,55%), ovviamente con *leggere*, e “matching lingua-immagine” (12,22%) con netta prevalenza di *abbinare*; nel terzo, infine, “domande” (40,90%) seguite, da “task” e “discussione” (9,09%).
- COMPETENZA FONETICA: pur se con un numero limitato di attività, la competenza fonologia viene sviluppata tramite “ripetizione” (37,00%), che utilizza *ascoltare* seguito da *ripetere*, “riconoscimento” (22,00%), dove *leggere* o *ascoltare* sono seguite da *trovare* e *sottolineare*, infine, “inclusione” (15,00%) con *dividere* e *scrivere* precedute da *ascoltare* o *leggere*. Con 3 sole occorrenze in tutto il corpus e solo nel corso *Contatto*, è presente anche la competenza paralinguistica con “riconoscimento” e “autoverifica”, dove *ascoltare* o *leggere* sono abbinate a *controllare* e *verificare*.
- COMPETENZA LESSICALE: si tratta, com'è immaginabile, di una delle competenze maggiormente presenti (510 occorrenze considerando quelle presenti almeno tre volte) e sviluppata tramite un ampio numero di tecniche didattiche (42), tra le quali

prevalgono “*matching*” (17,84%, con il 10,58% riservato a quello lingua-immagine) che utilizza quasi esclusivamente *abbinare*, “riconoscimento” (8,03%) e “*cloze mirato*” (6,86%) con *completamento*. A queste si aggiungono le più rare (solo 18) attività incentrate sulla competenza semantica, sviluppata tramite la tecnica di “riconoscimento” (20,00%), con “osservazione”, che oltre a invitare a *osservare* immagini chiede talvolta di *leggere* (ad es. etichette o didascalie), infine “*matching*” (17,50%).

- METACOMPETENZA: pur se di recente introduzione, anche questa competenza è presente nei manuali analizzati, prevalentemente tramite “autoverifica” (55,00%), che utilizza *ascoltare* o *leggere* seguite da *verificare* e *controllare*, ma anche con confronto fra pari, “*pairing*” (18,00%), per la quale viene scelto quasi sempre *confrontare*.
- COMPETENZA MORFOLOGICA: molto presente, ricorre prevalentemente alla “manipolazione” (29,72%) che, essendo quasi sempre proposta all’interno di un testo, è abbinata a *trasformare* ma anche a *completare*; seguono “*cloze-mirato*” (12,16%), e “completamento schema” (9,12%), entrambe ancora una volta con *completare*.
- COMPETENZA SINTATTICA: molto simile la scelta relativa alla sintassi della frase, per la quale si ricorre infatti ancora una volta a “manipolazione” (18,75%) e “*cloze-mirato*” (17,18%), seguite, qui ad una certa distanza, dal “*pattern drill*” (9,89%), dove prevale *rispondere* con *chiedere* e *ascoltare*.
- COMPETENZA ORTOGRAFICA: come ipotizzabile, prevalgono “dettato” (24,50%) con un equilibrio fra *ascoltare* e *scrivere* e “dettato-*cloze*” (19,67%) che ad *ascoltare* associa invece *completare* e solo raramente *scrivere*; seguono “inclusione” e “scelta binaria” (18,03%), che oltre a *scegliere* propone *sottolineare*.
- COMPETENZA PRAGMATICO-FUNZIONALE: come per l’interazione orale, abilità alla quale è strettamente collegata, la tecnica prevalente è il “*role-play*” (11,79%) seguita dalle affini, anche se meno libere, “*role-taking*” (8,96%) e “*pattern drill*” (8,49%) e da “*task*” (7,07%). Si tratta anche in questo caso di un’abilità fondamentale, come dimostrano le 212 occorrenze.
- COMPETENZA TESTUALE: incentrate sulla testualità sia scritta che orale, le attività sono nel primo caso realizzate in prevalenza tramite “stesura testo scritto”, libero o guidato (62,06%), ma anche “domanda” (14,94%) e “riordino” (13,79%), tecnica che è associata in prevalenza a *ordinare* (o *riordinare*) o a *abbinare*; per la testualità orale il “monologo”, prevalentemente su traccia scritta o iconica, supera la metà delle occorrenze (55,81%), seguito a distanza dalla “domanda” (13,95%).

L’ultimo dato che segnaliamo riguarda le attività che mirano a integrare più competenze e che si avvalgono per questo in maniera decisamente preponderante di “*task*” (46,42%), pur ricorrendo anche a “giochi su schema” (21,42%).

#### 5.4. *Tecniche didattiche e fase dell’unità*

Riferendoci ancora una volta all’intero *corpus*, riepiloghiamo le tecniche didattiche che con maggiore frequenza sono presenti nelle quattro fasi prese in esame in questa ricerca, introduzione, svolgimento e conclusione, ma anche ampliamento. Dai dati analizzati risulta che l’introduzione vede una netta prevalenza della tecnica di “elicitazione” (71,00%), seguita da “*matching* lingua-immagine” (13,00%) e “conversazione” (10,00%);

nella fase di svolgimento le tecniche didattiche più utilizzate sono nell'ordine "manipolazione" (7,54%), "riconoscimento" (6,80%), "cloze mirato" (6,15%); nella conclusione vengono utilizzate "tecniche enigmistiche" (16,60%), "manipolazione" (13,09%) e infine "matching" e "cloze mirato" (9,50%); nella fase di ampliamento prevale la lettura (20,58%), seguita da "task" (14,07%) e "domanda" aperta" (13,23%).

### 5.5. *Tecniche e operazioni didattiche*

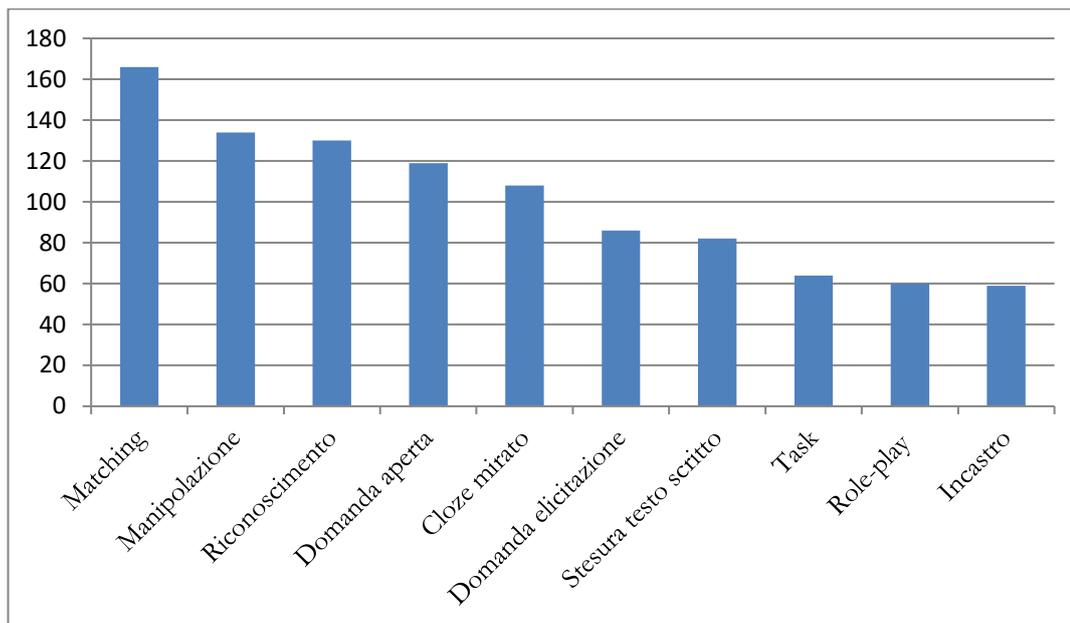
Se nelle altre fasi la gamma di tecniche proposte è risultata relativamente limitata, molto ampia è invece nello svolgimento, che in effetti raggruppa anche un maggior numero di operazioni didattiche. Abbiamo quindi scelto di analizzare anche il rapporto fra le tecniche e le operazioni didattiche, nelle quali emerge, forse anche di più rispetto alle fasi, il rapporto con la parole-chiave. Di seguito i risultati ottenuti.

- INTRODUZIONE: le tecniche didattiche per l'elicitazione sono "domanda elicitazione" (75,00%) e "conversazione" e "pairing" (entrambe 6,00%), mentre le tre più usate per la presentazione sono "matching" lingua-immagine (15,80%), "osservazione" (12,30%), "conversazione" (8,70%).
- SVOLGIMENTO: come anticipato, è qui compreso un ampio numero di operazioni didattiche, di conseguenza anche una maggiore varietà di tecniche. Per la comprensione ricorrono con maggiore frequenza "domanda aperta" (13,70%), "riconoscimento" (11,50%), "scelta multipla" (10,70%), "griglia" e "matching" lingua-immagine (8,20%), "vero/falso" (7,80%) e "autoverifica" (5,20%). Per l'analisi/individuazione della regola "matching" (22,70%), "riconoscimento" (21,60%), e "inclusione" (7,20%) mentre le tecniche usate per la presentazione della regola sono "evidenziazione" (42,00%), "osservazione" (30,00%) e "lettura mirata" (18,20%). Per la fissazione abbiamo una netta prevalenza della "manipolazione" (28,60%), seguita da "cloze-mirato" (18,90%) e "pattern drill" (13,80%). Nella fase di riflessione "completamento schema" (33,70%), seguito da "osservazione" o spiegazione delle regole tramite "analisi/riflessione metalinguistica" (entrambe per il 9,30%). Moltissime sono poi le tecniche per il riutilizzo delle regole, prime fra tutte "stesura testo scritto" (16,90%) per le abilità scritte, "role-play" (13,60%) per quelle orali e "task" (9,80%) sia per entrambe che per lo sviluppo di molteplici abilità. Rientra infine all'interno dello svolgimento il rinforzo, operazione svolta in prevalenza con "cloze-mirato" e "manipolazione" (14,20%) o con "tecniche enigmistiche" e "matching" (9,50%).
- CONCLUSIONE: le operazioni qui svolte sono la verifica, tramite "manipolazione" (18,00%), "tecniche enigmistiche" (16,40%) e "riordino" (13,40%) e l'autovalutazione, per la quale è utilizzata in prevalenza "autoverifica" (31,00%), seguita da "riordino" e "matching" (11,10%) e "scelta multipla" (8,90%).
- AMPLIAMENTO: concludiamo con l'ampliamento, dove aspetti sia culturali che socioculturali sono presentati tramite la lettura (16,40%) di nuovi testi sui quali svolgere poi "task" o porre "domande" (entrambe le tecniche al 14,70%). Nella fase di ampliamento può poi essere proposto un confronto interlinguistico o interculturale con "domande" aperte (32,50%) e con "discussione", "task" e "domande" di elicitazione (tutte al 12,50%), ma anche un momento di rilassamento, svolto in prevalenza tramite "tecniche umoristiche" (57,14%), ma anche con "osservazione" di immagini, di vignette o di altro (21,43%).

### 5.6. Tecniche didattiche e livello di competenza linguistica

Un altro dato emerso dalla nostra ricerca è il rapporto fra tecniche didattiche e livello di competenza linguistica. Come si può vedere dal Grafico 1 (che rappresenta solo le tecniche che occupano i primi 10 posti), facendo riferimento all'intero corpus le tecniche più usate fra le 50 prese in esame risultano essere “*matching*” (sia fra immagine e testo che solo testo), “manipolazione” e “riconoscimento”.

Grafico 1. *Le 10 tecniche più utilizzate nei manuali presenti nel corpus analizzato*



Questi dati, anche se con alcuni cambi di postazione nelle prime posizioni, non variano molto se analizziamo le tecniche utilizzate nei vari livelli (nei grafici successivi riportiamo le prime 5 posizioni dei livelli dall'A1 al B2).

Grafico 2. *Le tecniche più utilizzate nei manuali di livello A1*

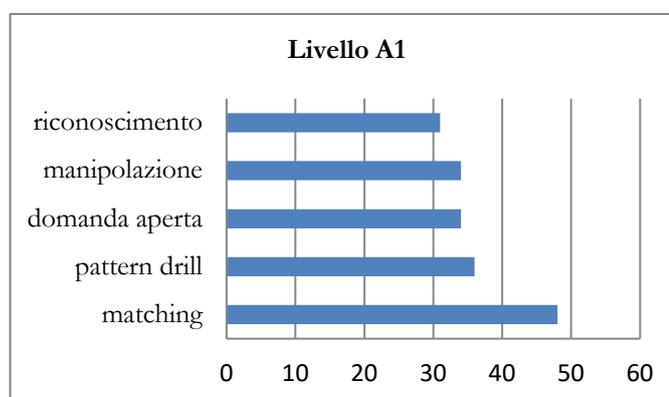


Grafico 3. *Le tecniche più utilizzate nei manuali di livello A2*

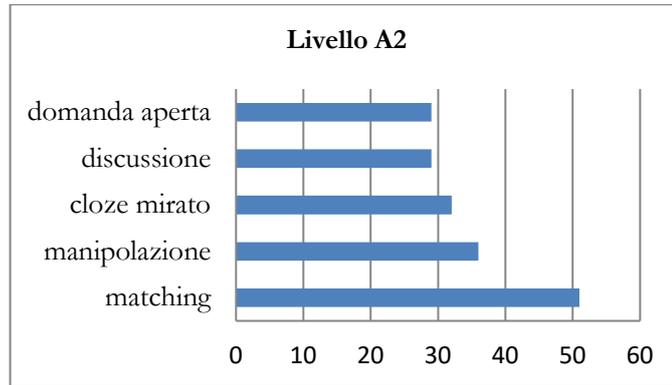


Grafico 4. *Le tecniche più utilizzate nei manuali di livello B1*

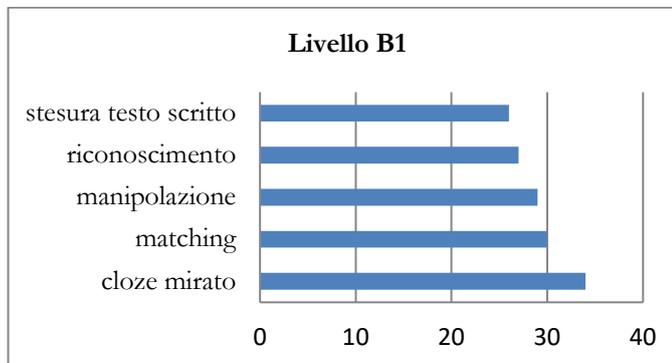
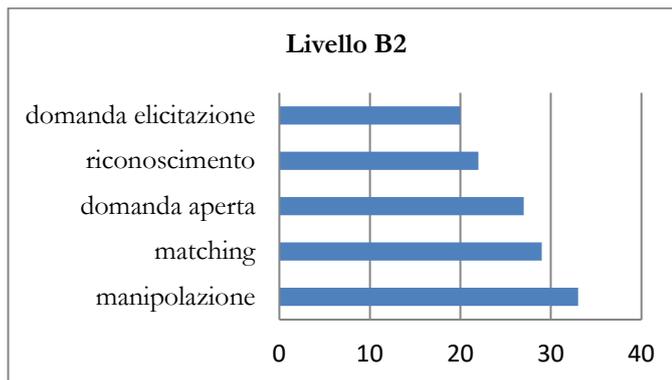


Grafico 5. *Le tecniche più utilizzate nei manuali di livello B2*



Nonostante una generale corrispondenza fra i vari livelli, vi sono però alcune differenze che a nostro avviso è importante sottolineare. Come si può vedere, infatti, dopo il “*matching*” e prima della “*manipolazione*”, nel livello A1 compare al secondo posto il “*pattern drill*”, che è solo undicesimo nella classifica generale, una tecnica mnemonica che anche i manuali di recente pubblicazione scelgono di recuperare, utilizzandola come rinforzo per fissare molteplici competenze. Il livello A2, che vede ai primi due posti “*matching*” e “*manipolazione*”, ha come terza voce il “*cloze mirato*”, che assurge al primo posto, seguito sempre da “*matching*” e “*manipolazione*”, nel livello B1. Il B2, invece, vede

come terza tecnica la “domanda” aperta, tecnica più produttiva rispetto a quelle che occupano i primi posti nei livelli inferiori.

## 6. CONCLUSIONI

La ricerca ha a nostro avviso fornito alcune importanti indicazioni in relazione alle domande dalle quali è partita.

Un dato assolutamente evidente è come non si possa evidenziare una correlazione fra il verbo utilizzato per fornire il comando e la tecnica didattica utilizzata, visto che una stessa tecnica viene indicata con vocaboli diversi anche nello stesso manuale: nei vari volumi di *Contatto*, ad esempio, per indicare la tecnica di accoppiamento viene utilizzato *abbinare* in *Primo Contatto*, *associare* e *collegare* in *Contatto 1a*, quindi di nuovo *associare* alternato con *completare* e *scrivere* in *Contatto 1b* e di nuovo *abbinare* in *Contatto 2b*. Né *abbinare*, il verbo di gran lunga più utilizzato in tutti manuali, né *associare*, che compare come seconda preferenza, sono presenti nelle liste lessicali elaborate da Parizzi (2010). La scelta di privilegiare *abbinare* non sembra quindi avere una giustificazione, anche in considerazione del fatto che altre lingue, prima fra tutti l'inglese (la lingua più diffusa nel mondo e presumibilmente conosciuta e studiata quindi anche dal maggior numero di apprendenti di italiano L2), possiamo trovare il verbo *to associate*, che potrebbe quindi far propendere per *associare* per facilitare la comprensione in apprendenti che sempre più spesso, indipendentemente dalla propria lingua madre, conoscono e usano l'inglese come lingua ponte.

Riguardo ai risultati della ricerca relativamente a questioni più propriamente didattiche, possiamo rilevare invece una maggiore uniformità di scelte, vista la generale corrispondenza sia fra tecniche didattiche e fase/operazione, sia fra tecniche e obiettivo, sia infine fra tecniche e livello di competenza. Sebbene infatti una stessa tecnica possa essere proposta in più di una fase, possa svolgere più di una operazione didattica e possa inoltre contribuire allo sviluppo di diverse competenze e abilità, i dati da noi raccolti portano comunque alla individuazione di un criterio per la scelta delle tecniche alle quali di volta in volta ricorrere.

Abbiamo notato infatti come le due operazioni previste nella fase di accostamento al testo si basino quasi esclusivamente sulla “domanda” elicitazione per quanto riguarda appunto l'elicitazione e su un sostanziale equilibrio fra “*matching*” e “osservazione” per la presentazione di alcune strutture, prevalentemente il lessico.

Passando alla fase di svolgimento, la scelta diventa un po' più varia, ma comunque costante, nella guida alla comprensione, dove sono presenti molte “domande” aperte, ma anche “riconoscimento”, “scelta multipla”, “*matching*”, “griglia” o “vero/falso”. La scoperta delle regole, prevista nella fase di analisi, si fonda essenzialmente su “riconoscimento”, “*matching*” in particolare per il lessico e “inclusione”, mentre la sintesi vede prevalere nella fissazione “manipolazione” e “*cloze mirato*”, ma anche “*pattern drill*”, mentre “stesura testo scritto”, “*role-play*” e “*task*” sono scelte per un riutilizzo più libero.

Se in un percorso induttivo la sistematizzazione delle regole viene effettuata alla fine dell'unità tramite “completamento schema”, nel caso di un insegnamento di tipo deduttivo della grammatica la tecnica più usata è la “evidenziazione” degli elementi oggetto di una successiva spiegazione. In entrambi i casi può seguire un momento di rinforzo basato su tecniche prevalentemente mnemoniche, quali “manipolazione” e “*cloze mirato*”, o con “tecniche enigmistiche” per il lessico.

Nella conclusione, dove si collocano la verifica e l'autovalutazione, le tecniche più utilizzate sono ancora una volta “manipolazione”, “*cloze mirato*” e “tecniche enigmistiche” nel primo caso, “autoverifica” nel secondo.

Infine, l'ampliamento privilegia la presentazione di testi da leggere e usare come spunto per “*task*” per gli aspetti socioculturali e propone invece “domande”, aperte o di elicitazione, per il confronto fra lingue e culture. Sempre nell'ampliamento si collocano poi momenti di rilassamento, che vedono nelle “tecniche umoristiche” il migliore strumento.

Come per la relazione fra tecniche didattiche e operazioni mirate a sviluppare i diversi obiettivi oggetto di insegnamento/apprendimento, anche la scelta delle tecniche proposte nei vari livelli di competenza si dimostra coerente e consente quindi di trovare una costante alla quale fare riferimento.

Abbiamo potuto notare, ad esempio, come il “*matching*”, sicuramente anche grazie alla produttività dovuta al fatto che consente di abbinare sia testo-immagine che testo-testo, risulta tra le tecniche più utilizzate, prevalendo però in maniera più netta nei primi due livelli. Interessante anche la presenza del “*pattern drill*” fra le prime 5 posizioni (più precisamente nella seconda) nel solo livello A1, quando è più necessario fissare le strutture di base in riferimento a molteplici competenze, non solo fonetica e morfosintattica, ma anche pragmatico-funzionale.

Concludiamo questo contributo evidenziando come grazie a questa nostra indagine si è potuto confermare un dato essenziale già anticipato da Diadori (2011) e precedentemente da Danesi (1988) e Balboni (1991, 1998, 2012, 2013), ovvero il fatto che il campo delle tecniche didattiche è aperto e in continuo sviluppo. Grazie all'analisi del *corpus* qui selezionato, vasto anche se indubbiamente non esaustivo, anche la nostra ricerca ha potuto infatti mettere in evidenza come la tassonomia delle tecniche debba essere considerata sempre aperta all'introduzione di nuovi elementi: proprio dai dati emersi della nostra indagine è scaturita la ricerca descritta in maniera esaustiva in Danesi, Diadori e Semplici (2018).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Austin J. L. (1962), *How To Do Things With Words*, Harvard University Press, Cambridge.
- Balboni P. E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Balboni P. E. (2013), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2012), *Le sfide di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (1998), *Tecniche didattiche per educazione linguistica*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (1991), *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Liviana, Padova.
- Benucci A. (1994), *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Castellani M. C., Peccianti M. C. (1996), *Materiali didattici per l'italiano L2: analisi e produzione, Modulo 2*, (Progetto MILIA), I.R.R.S.A.E. Liguria, Genova.
- Celce Murcia M. (a cura di) (2001 [1991]), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Heinle & Heinle, Boston, MA.
- Ciliberti A., Giuliani M.V., Puglielli A., Serra Borneto C. (1988), “Adeguatezza e inadeguatezza dei manuali di istruzione”, in De Mauro T., Gensini S., Piemontese M. E. (a cura di), *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione*, Atti del XIX Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana, Bulzoni, Roma, pp. 263-284.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common European framework of reference for languages (CEFR). Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.

- D'Addio Colosimo W. (a cura di) (1978), *I materiali linguistici nella didattica delle lingue*, Zanichelli, Bologna.
- Danesi M. (1988), *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Armando, Roma.
- Danesi M., Diadori P., Semplici S. (2018), *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti, anche in contesti CLIL*, Carocci, Roma.
- De Mauro T. (1997), *Guida all'uso delle parole: parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M., Voghera M. (1993), *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Etas Libri, Milano.
- De Mauro T., Chiari I. (2005), *Parole e numeri. Analisi quantitative dei fatti di lingua*, Aracne, Roma.
- De Renzo F. (2011), "Lessico di base e indici di leggibilità per l'analisi e la produzione di testi per la didattica", in Diadori P., Gennai C., Semplici S. (a cura di), *Progettazione editoriale per l'italiano L2*, Guerra, Perugia, pp. 183-202.
- Diadori P. (2011), "Tecniche per l'insegnamento della L2", in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori-Le Monnier, Milano-Firenze, pp. 68-85.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Diadori P., Semplici S., Troncarelli D. (2020), *Didattica di base dell'italiano L2*, Carocci, Roma.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Grice P. (1987 [1978]), "Logica e conversazione" in Sbisà M. (a cura di), *Gli atti linguistici. Aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*, Milano, Feltrinelli, Milano, pp. 199-219.
- Halliday M. A. K. (1973), *Explorations in the functions of language*, Edward Arnold, London.
- Halliday M. A. K. (1980), *Lo sviluppo del significato nel bambino*, Zanichelli, Bologna.
- Hymes D. H. (1987-1988), "Communicative competence", in von Ammon U., Dittmar N. (a cura di), *Sociolinguistics*, De Gruyter, Berlin-New York, pp. 219-229.
- Jakobson R. (1966), *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli.
- Lavinio C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Roma, Carocci.
- Lavinio C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Littlejohn A. (2011), "The Analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse", in Tomlinson B. (a cura di), pp. 179-211.
- Mackey W. F. (1978), "Il significato di metodo", in D'Addio Colosimo W. (a cura di), pp. 25-29.
- Mackey W. F. (1965), *Language Teaching Analysis*, Longman, London.
- McGrath I. (2002), *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Mezzadri M. (2003), "I materiali didattici", in Mezzadri M., *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Perugia, Guerra, Perugia, pp. 93-112.
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Parizzi F. (2010), "Lessico e liste di frequenza", in Spinelli B., Parizzi F. (a cura di), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, la Nuova Italia, Firenze, pp. 61-74.
- Peccianti M. C. (1994), "La forma opportuna: i testi di istruzione fra tipologia testuale e processi di apprendimento", in Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di), *Italiano lingua seconda / lingua straniera*, Atti del XXVI Congresso della Società di Linguistica Italiana, Bulzoni, Roma.
- Piemontese E. (2005), "Misurazione quantitativa degli stili verbali e indici di leggibilità", in De Mauro T., Chiari I. (a cura di), *Parole e numeri. Analisi quantitativa dei fatti di lingua*, Aracne, Roma, pp. 377-398.
- Pit Corder S. (1983), *Introduzione alla linguistica applicata*, il Mulino, Bologna.

- Prampolini M. (1994), “Barchette di carta. Testi per sperimentare e comunicare”, in De Mauro T. (a cura di), *Studi sul trattamento linguistico dell'informazione scientifica*, Bulzoni, Roma, pp. 155-183.
- Sabatini F. (1990 [1984]), *La comunicazione e l'uso della lingua*, Loescher, Torino.
- Searle J. R. (1976), *Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Semplici S. (1992), *Bibliografia Ragionata dei libri di testo per l'insegnamento dell'italiano L2 presenti presso la Biblioteca dell'Università per Stranieri di Siena*, Università per Stranieri di Siena, Siena.
- Semplici S. (2011), “Criteri di analisi di manuali per l'insegnamento dell'italiano L2”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 322-341
- Semplici S. (2015), “Criteri di analisi di manuali per l'insegnamento dell'italiano L2”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri. Con espansioni online*, Mondadori Education, Milano, pp. 290-314.
- Semplici S. (2019), “I manuali di italiano L2: indicazioni per una scelta consapevole”, in Diadori P., (a cura di), *Insegnare italiano L2*, Mondadori-Le Monnier, Milano, pp. 297-337.
- Semplici S. (2021), “I manuali di italiano L2: indicazioni per una scelta consapevole”, in Diadori P., (a cura di), *Insegnare italiano L2*, Mondadori-Le Monnier, Milano, pp. 311-352.
- Semplici S. (2021), “I manuali di italiano L2: indicazioni per una scelta consapevole”, in Diadori P., (a cura di), *Insegnare L2*, Mondadori-Le Monnier, Milano, pp. 311-352.
- Semplici S. (2001), “Modelli operativi di analisi di materiali didattici”, in Diadori P., (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 201-209.
- Serianni L. (1989), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, UTET, Torino.
- Tomlinson B. (eds.) (2011), *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Vedovelli M. (2002), “I manuali di italiano L2”, in Vedovelli M., *L'italiano degli stranieri*, Carocci, Roma, pp. 47-66.
- Vedovelli M. (2010 [2002]), *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.
- Villarini A. (2011), “L'intercultura nelle attività didattiche per lo sviluppo della competenza lessicale presenti nei manuali di italiano L2” in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, Pacini, Pisa, 1, pp. 145-157.
- Weinrich R. (1988), *Lingua e linguaggio nei testi*, Feltrinelli, Milano.

### **Manuali di Italiano L2 selezionati come campione della ricerca**

- Bozzone Costa R., Fumagalli R., Rota D. (2011), *Primo contatto. Corso di italiano per stranieri. Livello 1*, Loescher, Torino.
- Bozzone Costa R., Ghezzi C., Piantoni M. (2008), *Contatto. Corso di italiano per stranieri. 1A Livello principiante [A1]*, Loescher, Torino.
- Bozzone Costa R., Ghezzi C., Piantoni M. (2009), *Contatto. Corso di italiano per stranieri. 1B Livello elementare [A2]*, Loescher, Torino.
- Bozzone Costa R., Ghezzi C., Piantoni M. (2007), *Contatto. Corso di italiano per stranieri. 2A Livello intermedio [B1]*, Loescher, Torino.
- Bozzone Costa R., Ghezzi C., Piantoni M. (2009), *Contatto. Corso di italiano per stranieri. 2B Livello post-intermedio [B2]*, Loescher, Torino.
- Guastalla C., Naddeo M. C. (2010), *Domani 1. Corso di lingua e cultura italiana*, Alma, Firenze.
- Guastalla C., Naddeo M. C. (2011), *Domani 2. Corso di lingua e cultura italiana*, Alma, Firenze.
- Guastalla C., Naddeo M. C. (2012), *Domani 3. Corso di lingua e cultura italiana*, Alma, Firenze.

- Magnelli S., Marin T. (2010), *Nuovo Progetto italiano 1a. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. A1 Quadro Europeo di Riferimento*, Edilingua, Atene-Roma.
- Magnelli S., Marin T. (2010), *Nuovo Progetto italiano 1b. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. A2 Quadro Europeo di Riferimento*, Edilingua, Atene-Roma.
- Magnelli S., Marin T. (2010), *Nuovo Progetto italiano 2a. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. B1 Quadro Europeo di Riferimento*, Edilingua, Atene-Roma.
- Magnelli S., Marin T. (2010), *Nuovo Progetto italiano 2b. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. B2 Quadro Europeo di Riferimento*, Edilingua, Atene-Roma.
- Mezzadri M., Balboni P.E. (2009), *Nuovo Rete A1. Corso multimediale di italiano per stranieri*, Guerra Perugia.
- Mezzadri M., Balboni P. E. (2010), *Nuovo Rete A2. Corso multimediale di italiano per stranieri*, Guerra Perugia.
- Mezzadri M., Balboni P. E. (2010), *Nuovo Rete. B1. Corso multimediale di italiano per stranieri*, Guerra Perugia.
- Mezzadri M., Balboni P. E. (2012), *Nuovo Rete B2. Corso multimediale di italiano per stranieri*, Guerra Perugia.
- Trifone M., Filippone A., Sgaglione A. (2007), *Affresco italiano A1. Corso di lingua italiana per stranieri*, Mondadori, Milano.
- Trifone M., Filippone A., Sgaglione A. (2007), *Affresco italiano A2. Corso di lingua italiana per stranieri*, Mondadori, Milano.
- Trifone M., Filippone A., Sgaglione A. (2008), *Affresco italiano B1. Corso di lingua italiana per stranieri*, Mondadori, Milano.
- Trifone M., Filippone A., Sgaglione A. (2008), *Affresco italiano B2. Corso di lingua italiana per stranieri*, Mondadori, Milano.
- Trifone M., Filippone A., Sgaglione A. (2010), *Affresco italiano C1. Corso di lingua italiana per stranieri 1*, Mondadori, Milano.
- Trifone M., Filippone A., Sgaglione A. (2011), *Affresco italiano C2. Corso di lingua italiana per stranieri*, Mondadori, Milano.

#### APPENDICE<sup>5</sup>: abbinamenti fra tecnica e parola-chiave

ANALISI / RIFLESSIONE METALINGUISTICA	analizzare 4, riflettere 4, completare 3.
AUTOVERIFICA	verificare 15, controllare 10, completare 5, confermare 3, confrontare 3.
CLOZE MIRATO	completare 89, inserire 3.
COMPLETAMENTO (frasi, parole, schema)	completare 48, inserire 4.
CONVERSAZIONE	parlare 11.
DETTATO	scrivere 11.
DETTATO-CLOZE	completare 21, ascoltare 3.
DIALOGO APERTO	completare 4, rispondere 3.
DISCUSSIONE IN CLASSE	confrontare 5, parlare 4, discutere 3.

<sup>5</sup> Sono state prese in considerazione solo le voci con almeno 3 occorrenze.

DOMANDA APERTA	rispondere 53, confrontare 3.
DOMANDA ELICITAZIONE	parlare 7, rispondere 7, osservare 3.
ESCLUSIONE	scegliere 4.
EVIDENZIAMENTO	leggere 14, osservare 5.
GIOCO SU SCHEMA	giocare 5, scrivere 5, scegliere 4, trovare 4, seguire (istruzioni, esempio, ...) 3.
GRIGLIA	completare 20, scrivere 4, indicare 3.
INCLUSIONE	dividere 12, scrivere 7, completare 5.
INDIVIDUAZIONE ERRORE	correggere 3.
MANIPOLAZIONE	completare 62, trasformare 31, scrivere 6, formare 5.
<i>MATCHING</i>	abbinare 77, associare 14, collegare 5.
MONOLOGO	raccontare 11, descrivere 5.
OSSERVAZIONE	osservare 24, leggere 21.
<i>PAIRING</i>	confrontare 10, rispondere 3.
PARAFRASI	trasformare 6, spiegare 4, parafrasare 3.
PATTERN DRILL	rispondere 10, ripetere 6, chiedere 5, costruire 5, fare (domande) 3.
PERIFRASI	spiegare 4.
RIASSUNTO	scrivere 5.
RICONOSCIMENTO	sottolineare 35, trovare 15, scrivere 8, indicare 14, cercare 4, completare 4, confrontare 4, individuare 4, verificare 3.
RIORDINO	mettere in ordine 14, abbinare 9, riordinare 8, abbinare 6, formare 3.
RIPETIZIONE	ripetere 12, leggere 7.
<i>ROLE-PLAY</i>	fare (domande) 6, immaginare 4, scambiare 3, seguire (istruzioni, esempio, ...) 3, chiedere 3, dare risposte 3.
SCELTA BINARIA	sottolineare 11, scegliere 9, indicare 5.
SCELTA MULTIPLA	scegliere 21, indicare 9, rispondere 4, segnare 4.
SEQUENZIAZIONE	completare 3.
STESURA APPUNTI	prendere appunti 4.
STESURA TESTO SCRITTO	scrivere 39, descrivere 13.
<i>TASK</i>	fare 9, confrontare 7, scrivere 7, presentare 6, preparare 4, scegliere 4, cercare 3, discutere 3, immaginare 3, indovinare 3, raccogliere 3, scambiare 3.
TECNICA ENIGMISTICA	completare 9, trovare 7, scrivere 3.
TRANSCODIFICAZIONE	scrivere 10, indicare 3, rispondere 3.
VERO/FALSO	indicare 6.