

## **Dal comentario de texto al debate.** **Strategie per migliorare la comprensione scritta e la produzione orale**

**Caterina Grata**

**Abstract** – *Reading Literacy (RL), as one of the goals of language learning strategies, is supposed to encourage information literacy, critical thinking and, in all actuality, communication. This article aims at investigating the effect of teaching RL strategies on SFL (Spanish as a Foreign Language) learners in order to improve skills about textual analysis and literature comprehension. The didactic use of foreign literary texts deals with pursuing clear, motivating and challenging objectives for the students: prior knowledge exercises and text organization reveal that teachers can choose between different techniques as questioning, identifying the main ideas, summarizing, for instance. Also gaming has shown serious potential in building successful readers, as well as literary pieces with a captivating theme; escape rooms and breakout games involve pedagogical implications far superior to traditional approaches because they facilitate conversation between peers.*

**Riassunto** – *La comprensione del testo, come obiettivo dell'apprendimento di una lingua, dovrebbe incoraggiare l'identificazione delle informazioni, il pensiero critico e, concretamente, la comunicazione. L'articolo si propone di indagare l'effetto dell'insegnamento delle strategie di comprensione sugli studenti di E/Le, al fine di migliorare le capacità di analisi testuale e comprensione della letteratura. L'uso della letteratura in aula persegue obiettivi chiari e motivanti per gli alunni: esercizi sulle conoscenze pregresse e sull'organizzazione del testo rivelano come gli insegnanti possano scegliere tra diverse tecniche, come l'interrogazione, l'identificazione delle idee principali, il riassunto. Anche il gioco ha mostrato un serio potenziale nella costruzione di lettori di successo, insieme a testi dai temi accattivanti; le implicazioni pedagogiche di escape room e giochi di fuga sono infatti di gran lunga superiori agli approcci tradizionali poiché facilitano la conversazione tra pari.*

**Keywords** – didactics, Spanish literature, reading literacy, gaming, strategies

**Parole chiave** – didattica, letteratura spagnola, comprensione scritta, gioco, strategie

**Caterina Grata**, Docente di Lingua e Letteratura Spagnola presso il Liceo Linguistico dell'Istituto di Istruzione Superiore “G. Carducci” di Ferrara, ha collaborato con il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Ferrara negli anni accademici 2017/2018 e 2018/2019 come titolare dell'insegnamento di Didattica della Letteratura Spagnola. Nell'anno accademico 2019/2020, ha condotto il laboratorio di Didattica della Letteratura Spagnola, all'interno dell'insegnamento di Didattica delle Letterature straniere.

### **1. Introduzione**

Il dibattito sulla didattica delle lingue moderne e sulla presenza del testo letterario come risorsa per il docente nasce dall'urgenza di ridisegnare un sistema che connetta tra loro studi universitari, specializzazioni e tirocini, in modo che si diano slancio, motivazione e una nuova dimensione alla professione di insegnante di lingua straniera. Tale esigenza non può prescindere, da un lato, dal ruolo che le competenze maturate attraverso lo studio della lingua straniera

rivestono nella formazione della persona e, dall'altro, dai risultati che le indagini internazionali riportano in campo di educazione.

Il 3 dicembre 2019, il quotidiano *La Repubblica* ha pubblicato, a questo proposito, un articolo dal titolo "Scuola, rapporto Ocse-Pisa: solo uno studente su venti sa distinguere tra fatti ed opinioni"<sup>1</sup>, suscitando, allo stesso tempo, interesse e preoccupazione nell'opinione pubblica. Promosso ogni anno dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, nell'edizione 2018 il rapporto Pisa (Programme for International Students Assessment) approfondiva il dominio della competenza di lettura (*reading literacy*), vale a dire, "la capacità degli studenti di comprendere, utilizzare, valutare, riflettere e impegnarsi con i testi per raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare alla società"<sup>2</sup>.

L'articolo mette in evidenza che la popolazione oggetto di indagine, quella degli studenti quindicenni scolarizzati, presenta difficoltà con gli aspetti di base della lettura: come riporta il documento di sintesi, "gli studenti che non raggiungono il livello 2 (*low performer*) spesso hanno difficoltà a confrontarsi con materiale a loro non familiare o di una certa lunghezza e complessità. Di solito, hanno bisogno di essere sollecitati con spunti o istruzioni prima di potersi impegnare con un testo"<sup>3</sup>. Senza addentrarsi in un'analisi più attenta, che rimarcherebbe differenze territoriali e/o socio-economiche e, soprattutto, divari molto ampi in base alla tipologia di istituto, si conclude che l'Italia raggiunge 476 punti, quindi al di sotto della media Ocse che è di 487<sup>4</sup>; inoltre, nel rapporto si sottolinea che, differentemente dagli anni precedenti, a vantaggio degli studenti si sono somministrate "letture tratte anche da testi digitali per testare le conoscenze della generazione Z, nata nel 2004, che legge e si informa sul web"<sup>5</sup>, ma che, nonostante questo, gli studenti coinvolti continuano a dimostrarsi sempre meno inclini alla capacità di analizzare situazioni complesse che, invece, si trovano a vivere quotidianamente.

La scuola, pertanto, si ritrova a interrogarsi sulle strategie di miglioramento della comprensione scritta, sulla tipologia dei testi da utilizzare in classe e sulla necessità di ampliare l'uso del testo letterario, cercando di mantenere un equilibrio con la realtà (per esempio, allineandosi alle richieste delle prove dell'Esame di Stato, nelle quali tale abilità ha un ruolo preponderante, sia per quel che riguarda la lingua madre, sia per la o le lingue straniere).

Osservando, ad esempio, il testo della Seconda Prova scritta di Comprensione in Lingua spagnola nell'ultimo Esame di Stato di Liceo Linguistico (giugno 2019), si evince immediatamente che si tratta proprio di un testo di media lunghezza, di attualità: un articolo del quotidiano *El Mundo* dell'anno 2014 che affronta il tema della parità di genere. È evidente la probabile difficoltà da parte degli studenti di trovarvi all'interno riferimenti espliciti a contenuti letterari, come quelli affrontati prioritariamente durante l'ultimo anno scolastico. Le consegne includono

---

<sup>1</sup> I. Venturi, *Scuola, rapporto Ocse-Pisa: solo uno studente su venti sa distinguere tra fatti ed opinioni*, in <https://www.repubblica.it/scuola/2019/12/03/news/ocse-pisa-242483497/>, consultato in data 3/12/2019.

<sup>2</sup> *Progetto Pisa 2018*, in [https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018.php?page=pisa2018\\_it\\_00](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018.php?page=pisa2018_it_00), consultato in data 3/12/2019.

<sup>3</sup> Sintesi dei risultati italiani di Ocse-Pisa 2018, in <https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/docris/2019/Sintesi%20dei%20risultati%20italiani.pdf>, p. 6, consultato in data 3/12/2019.

<sup>4</sup> *Ivi*, p. 4.

<sup>5</sup> I. Venturi, *Scuola, rapporto Ocse-Pisa: solo uno studente su venti sa distinguere tra fatti ed opinioni*, cit.

domande di comprensione a risposta chiusa e aperta, per le quali è richiesta la rielaborazione delle informazioni; la prova termina con una produzione scritta personale, descrittiva o narrativa, che tratti il loro rapporto con il mondo del lavoro, argomento peraltro sicuramente dibattuto nel corso del triennio.

Di conseguenza, mettendosi nei loro panni, nella maggior parte dei casi sarebbe naturale chiedersi a cosa sia servito studiare tanti secoli di letteratura: a che pro leggere e analizzare testi tratti dalle principali opere letterarie? Insomma, davanti a una prova di questo tipo e non sufficientemente allenati, si sarebbero fatti prendere dallo scoramento. Dal punto di vista del docente di lingua straniera, allo stesso modo, una traccia simile, in aggiunta ai risultati dell'indagine Ocse Pisa, potrebbe generare molteplici dubbi sulla propria funzione: se gli studenti già riscontrano difficoltà di comprensione scritta nella loro lingua madre, le stesse richieste in una L2 o L3 cosa potranno ottenere, soprattutto nei più fragili? La letteratura continua ad essere una risorsa nella didattica delle lingue moderne? Per comprendere un testo attuale sull'uguaglianza di genere e sul ruolo della donna, faranno appello a quello che hanno appreso dalla naturalista Emilia Pardo Bazán o si ispireranno piuttosto ai romanzi di Carmen Martín Gaité e di Isabel Allende?

Il presente articolo punta a dimostrare che l'inclusione del testo letterario nella programmazione del corso di lingua straniera serve non solo ad avvicinare l'alunno alla pratica dell'analisi testuale, ma anche a perfezionare le conoscenze della lingua che studia, così come i contenuti socio-culturali connessi, tanto da indurlo a comunicare con maggior motivazione durante il dibattito in classe.

## 2. Quadro teorico

La risposta che può favorire processi di comprensione basati sul concorso dell'intelligenza razionale e di quella emotiva, dissipando così i dubbi sopra espressi, è la pratica del *comentario de texto* o analisi testuale: un sapere procedurale sul quale si deve riflettere in modo esplicito durante l'apprendimento, una competenza trasversale che trascende dalla lingua nella quale si sta leggendo, poiché unisce pensiero riflessivo e creatività, sapere e fare, e che deve essere chiaramente posto come obiettivo, allenato ed esplicitato agli allievi con il fine di creare motivazione e costruire ponti tra le loro vite e la totalità del testo letterario.

Considerato che lo studente E/LE (Español / Lengua Extranjera) si trova già ad affrontare difficoltà di comprensione scritta legate agli aspetti discorsivi del testo letterario complesso (come, ad esempio, doppi sensi, uso dell'ironia, riferimenti indiretti, frasi a metà, giochi di parole), sarà innanzitutto necessario considerare le difficoltà proporzionali alla distanza spazio-temporale tra i rispettivi contesti, quello di emissione del testo e ricezione dello stesso.

Per questo motivo, per far sì che il lettore/ricettore sia incuriosito e capace di nuove modalità di interpretazione ed espressione, sebbene si trovi di fronte a un brano di un secolo molto lon-

tano dall'attuale, dovrà sentirsi attivo nel processo di analisi, poiché il testo possiede un significato che non si manifesta "sin tener en cuenta la información que el lector aporta"<sup>6</sup>; vale a dire, senza prendere in considerazione le conoscenze pregresse che ogni lettore possiede e che interagiscono con l'informazione che proviene dal testo stesso.

A questo proposito, il pedagogo Frank Smith, già nel 1971, distingue due tipi di informazione: quella visiva, offerta dal testo, e quella non visiva, fornita dal lettore e capitale per la comprensione;<sup>7</sup> un dualismo che rispecchia un'altra distinzione, non meno fondamentale per l'obiettivo finale, individuata da Fernando Lázaro Carreter e Evaristo Correa Calderón negli stessi anni. Nel saggio *Cómo se comenta un texto literario*, gli autori dividono il testo in *fondo* e *forma*,<sup>8</sup> tracciando un sentiero ben preciso: in primo luogo, spiegare il tema o quello che il testo dice (fondo) e successivamente chiarire come lo dice (forma), stabilendo una relazione chiara e ordinata tra l'uno e l'altra. Fondo e forma sono le due facce della stessa medaglia, non possono separarsi: Lázaro Carreter afferma che entrambi "forman la obra artística: y no por separado, sino precisamente cuando están fundidos"<sup>9</sup>; pertanto, si chiarirà sia l'uno che l'altro allo stesso modo, per giungere finalmente al significato del brano scelto.

Il metodo per assumere la buona pratica del *comentario de texto* parte da due presupposti fondamentali: da una parte, escludere che la comprensione del testo sia la parafrasi del contenuto e, dall'altra, evitare di fare sfoggio delle proprie conoscenze a proposito di un brano letterario<sup>10</sup>. Seguono pochi ordinati passi:

- lectura atenta del texto;
- localización del texto;
- determinación del tema;
- determinación de la estructura;
- análisis de la forma partiendo del tema;
- conclusión<sup>11</sup>.

La comprensione, si insiste nel saggio, non è interpretazione: lo studente deve preoccuparsi di capire il testo nel suo insieme e in ogni sua parte<sup>12</sup>, prima di tutto nel senso letterale delle parole che sono usate dall'autore, imparando il significato di quelle sconosciute, affinché non ci sia nel testo "ni una sola zona oscura"<sup>13</sup>. È questa la prima fase, la più importante, quella in cui

---

<sup>6</sup> Á. Sanz Moreno, *La mejora de la comprensión lectora. Unidad II.2 in La educación lingüística y literaria en Secundaria: materiales para la formación del profesorado* (2007), p. 130, in <http://servicios.educarm.es/templatess/portal/ficheros/websDinamicas/154/II.2.sanz2.pdf>, consultato in data 03/12/2019.

<sup>7</sup> Cfr. F. Smith, *Understanding Reading. A psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to read*, New York, Lea Publishers, 2004.

<sup>8</sup> F. Lázaro Carreter, E. Correa Calderón, *Cómo se comenta un texto literario*, Madrid, Cátedra, 1974, pp. 15-16.

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 16.

<sup>10</sup> *Ivi*, p. 20.

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 25.

<sup>12</sup> *Ivi*, p. 26.

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 28.

si usa il dizionario, si sceglie l'accezione che conviene al testo, si cerca di sostituire mentalmente la parola problematica con le altre possibilità, per trovare la combinazione vincente<sup>14</sup>. Per la seconda fase, sarà necessario, con tutta probabilità, ricercare le informazioni di cui non si dispone per la localizzazione del testo: al di là del fatto di saper riconoscere o meno se sia un frammento o un testo indipendente, agli studenti di solito si chiede di identificare a che genere letterario appartiene, di definirlo, di collocarlo all'interno di una corrente o dell'opera dell'autore stesso, sempre che gli sia stato consentito l'uso, o meno, di strumenti aggiuntivi (manuali, articoli specialistici, la rete, ecc.). Una volta compreso che tutte le parti di un testo comunicano tra di loro, e solo dopo aver completato queste fasi, ci si concentra sul fondo, o meglio sui fatti del testo (*asunto*), quello che si racconta, per poi arrivare a desumere il tema trattato, che deve essere chiaro e breve: per *asunto*, si intende "una breve narración de lo que el texto narra más exactamente"<sup>15</sup>, senza perdere, però, i dettagli più importanti, che solo in un secondo momento si toglieranno, cioè quando si definiranno solamente le intenzioni dell'autore. In questo modo, si otterrà il tema, che non deve includere elementi superflui, in quanto si determina riducendo il più possibile gli elementi del *asunto*.

Il punto di vista di Correa Calderón e Lázaro Carreter contribuisce a delineare i confini dell'analisi testuale, insieme a quanto espresso negli stessi anni da José Antonio Pérez Rioja<sup>16</sup> e, in precedenza, da Pedro Lain Entralgo<sup>17</sup>; il primo rinnova l'attenzione sull'equilibrio che bisogna mantenere tra la forma e il fondo ideologico, senza dimenticare i valori espressivi e stilistici del testo, mentre il secondo aveva già declinato il significato del testo in tre accezioni: grammaticale, storico e personale.

Solo più tardi, negli atti del settimo Congresso Internazionale della ASELE del 1996, si ribadisce che la pratica del *comentario de texto* nell'aula offre al discente anche una serie di approssimazioni e interpretazioni che, sebbene si basino su elementi intrinseci del testo, e pertanto meno immediati per gli studenti stranieri, sono buoni forieri di "discusión, aprendizaje, participación"<sup>18</sup>.

Pertanto, tornando alle criticità emerse a seguito dell'indagine Ocse-Pisa, la ricerca delle idee importanti del testo, dei fatti che si raccontano al suo interno, insieme all'individuazione del tema trattato, sono da sempre abilità che si possono affinare mediante esercizi, in virtù del fatto che generalmente si dà per scontato che sviscerare ogni parte del testo ne garantisca la comprensione. Tuttavia, è necessario che il docente non ecceda in questo aspetto, se non vorrà privare il lettore del "disfrute literario que supone todo acto de lectura"<sup>19</sup>: dovrà piuttosto facilitare la scoperta del testo e far sì che lo studente risponda agli echi dell'autore con i propri significati.

<sup>14</sup> *Ivi*, p. 53.

<sup>15</sup> *Ivi*, p. 31.

<sup>16</sup> Cfr. J. A. Pérez Rioja, *Estilística. Comentario de textos y redacción*, Bilbao, Liber, 1975.

<sup>17</sup> Cfr. P. Lain Entralgo, *La aventura de leer*, Madrid, Austral, 1956.

<sup>18</sup> C. Romero Blázquez, *El comentario de textos literarios: aplicación en la clase de E/LE*, in Ángela Celis, José Ramón Heredia (ed.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, p. 380.

<sup>19</sup> *Ivi*, p. 381.

Infatti, sebbene sottolineature, appunti, schemi e domande si usino da sempre, esiste la possibilità che, pur completando costantemente questi esercizi, lo studente non migliori la sua abilità di comprendere un testo scritto, perché non ha ancora attuato un vero cambio di strategia.

Il docente che si appresti prima a rinforzare e, poi, migliorare la comprensione scritta di un testo letterario può favorire questa trasformazione. Le criticità potrebbero manifestarsi sotto forma di attenzione ridotta davanti al testo scritto o mancanza di attivazione delle conoscenze pregresse; diversamente o parallelamente, gli studenti potrebbero incontrare difficoltà nel pianificare il testo e scoprirne la struttura, o nell'elaborare e organizzare l'informazione. Di conseguenza, il docente dovrà cercare di sviluppare l'ancoraggio delle conoscenze preve che il lettore possiede riguardo al tema principale, o piuttosto, potrà concentrarsi sui processi metacognitivi che si risvegliano nella lettura, a seconda dell'obiettivo da raggiungere. Rilettura, ripasso, parafrasi, utilizzo di immagini o di domande che accompagnano il testo, utilizzo di mappe e molti altri già citati sono gli strumenti a disposizione: come saperli distinguere e proporli in un cammino didattico per raggiungere l'obiettivo prefissato è prerogativa prioritaria dell'insegnante. Gli esercizi saranno le chiavi per aprire le porte della comprensione ma senza indicare all'alunno come deve leggere o condizionando le sue conclusioni, poiché, se lo facesse, l'insegnante rischierebbe di eliminare "la función social y comunicativa"<sup>20</sup> che ogni brano può avere: ciò comporterebbe, infatti, un rifiuto del testo letterario perché l'alunno non sarebbe libero di interpretare il significato in modo indipendente.

Nel manuale *La mejora de la comprensión escrita*, a cura di Ángel Sanz Moreno, ispettore del Ministero dell'Educazione e docente di pedagogia del Centro Associato della UNED (Universidad Nacional Educación a Distancia) in Navarra, si ritrova una classificazione teorica di strategie e abilità da sviluppare; tra gli studiosi citati, T.H. Anderson<sup>21</sup> distingue le principali che il lettore può utilizzare per aiutarsi a conseguire una rappresentazione adeguata del significato del testo: rilettura, elaborazione di schemi, uso di immagini e analogie, auto-interrogazione, uso di domande che accompagnano il testo e, infine, uso di organizzatori previ che contestualizzino la lettura.

Sanz Moreno riassume, inoltre, i principali aspetti da considerare per sviluppare tali abilità, iniziando dagli obiettivi da raggiungere, che devono essere chiari, passando successivamente per gli aggiustamenti delle richieste in base alle capacità degli alunni o riattivando le conoscenze pregresse in vari modi (ad esempio, spiegando il lessico, proponendo dibattiti sul tema centrale del testo, facendo una lista dei temi che si relazionano all'idea centrale, ecc.)<sup>22</sup>. Infine, si suggerisce di dare spazio ad una riflessione prima, e ad una discussione metacognitiva poi, per potenziare l'insegnamento reciproco tra pari, cercando allo stesso tempo di guidare gli alunni

<sup>20</sup> *Ivi*, p. 386.

<sup>21</sup> Cfr. T. H. Anderson, *Study Strategies and adjuncts Aids*, in R. J. Spiro, B. C. Bruce, W. F. Brewer, *Theoretical Issues in reading Comprehension*, Hillsdale, N.J., Lea, 1980.

<sup>22</sup> Á. Sanz Moreno, *La mejora de la comprensión lectora. Unidad II.2*, cit., p. 143, in <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/II.2.sanz2.pdf>, consultato in data 03/12/2019.

nella pianificazione delle attività, sia in base al livello di attenzione, sia in base a quello di motivazione e interesse<sup>23</sup>.

Occuparsi dell'aspetto pratico della programmazione didattica è un'azione strettamente legata a quest'ultima fase, cioè alla centralità dell'alunno o del gruppo classe e al suo coinvolgimento emotivo: la scelta dell'attività concreta dipende da vari fattori ed è del tutto libera, sempre che sottintenda lo sviluppo di un tipo mirato di strategia. Nel paragrafo successivo, si riportano le tecniche che possono favorire, in particolare, la comprensione di un testo letterario in lingua straniera e facilitare uno scambio orale di idee in classe.

### 3. Proposte pratiche

Generalmente, il docente si trova di fronte a un gruppo disomogeneo, nel quale sicuramente noterà una parte composta da lettori poco competenti, che faticano a mantenere l'attenzione e, come già rilevato dall'Ocse Pisa, poco abituati alla lettura di testi di media lunghezza. In questo caso, sarà opportuno adottare strategie attraverso le quali gli studenti siano obbligati a fare qualcosa di pratico prima e durante la lettura; in primo luogo, per praticare l'attivazione delle conoscenze pregresse si può chiedere una lista delle idee riguardo al tema proposto, pro e contro, analogie e differenze, o si può accendere un dibattito con una serie di domande studiate per provocare la loro reazione; in secondo luogo, mentre stanno leggendo possono apporre un segno (+ se ho capito, - se non ho capito, ? se ho capito parzialmente) alla fine di ogni frase<sup>24</sup>, prendere appunti come si fa tradizionalmente o cercare di visualizzare quello che si descrive, seppur con i limiti che l'immaginazione di ognuno può presentare. Se, invece, la criticità si manifesta nell'identificare la struttura del testo, si può introdurre la tecnica della *mirada panorámica*<sup>25</sup>, che cattura qualcosa dell'incipit, corpo ed epilogo del brano, per riuscire a farsi un'idea di come sia strutturato. Si può usare il testo come se fosse il *juego de la oca*, muovendo lo sguardo solo sui verbi per farsi un'idea approssimativa, o si può preferire un *atajo*<sup>26</sup>, vale a dire una scorciatoia, leggendo prima di tutto la fine, perché, grazie all'ormai famigerato spoiler, sarà più facile interpretare l'inizio o il centro del testo stesso.

Nella carrellata di Sanz Moreno, per quel che concerne il problema di elaborare l'informazione fornita dal testo, ritroviamo la pratica di segmentazione, l'uso delle 5 domande del giornalista (Chi?, Cosa?, Come?, Dove?, Quando?), l'uso di mappe concettuali, la preparazione di quesiti per le risposte che il testo suggerisce; inoltre, la tipologia testuale può guidare la scelta dell'attività da somministrare come, ad esempio, brani argomentativi che mettono a confronto posizioni o scenari diversi e che si prestano a una raccolta tabellare di informazioni. In questi casi, la schematizzazione in una tabella aiuta a separare anche le idee principali da quelle se-

<sup>23</sup> /vi, p. 143.

<sup>24</sup> /vi, p. 144.

<sup>25</sup> /vi, p. 149.

<sup>26</sup> /vi, p. 150.

condarie, così come la ricapitolazione progressiva o la tecnica chiamata “de la *poda* y del *resumen*”<sup>27</sup> (potatura e riassunto), che facilita la sintesi e l’elaborazione delle idee principali, dato che contribuisce alla riscrittura del testo senza le informazioni non imprescindibili. In conclusione, allo studente spesso è richiesto di dividere il testo in paragrafi, di intitolarli, di riassumere o schematizzare, solo per far sì che le idee centrali siano evidenti e inequivocabili.

In poche parole, il documento diventa un campo di prova, un problema da risolvere, un modo per affrontare le difficoltà e trovare soluzioni che l’autore stesso suggerisce, specialmente in un testo letterario dove il linguaggio descrive, come afferma Tzvetan Todorov, “un universo umano particolare, differente da quello del soggetto”<sup>28</sup>.

Ipotizziamo, pertanto, di somministrare a una classe di livello compreso tra un A2 e un B1 del QCER un frammento proposto, in una delle antologie di letteratura spagnola più adottate presso i licei linguistici italiani, *Contextos literarios*, come esempio per applicare passo dopo passo l’analisi testuale.<sup>29</sup> Il brano è tratto dal romanzo sociale di Camilo José Cela, *La colmena* (1951), che raramente si legge in versione integrale, ma che si affronta con tutta probabilità alla fine del programma della classe quinta, visto che ritrae realisticamente la Madrid del dopoguerra attraverso le caratteristiche, la morale e le abitudini della società nella Spagna franchista:

La señorita Elvira se despierta pronto, pero no madruga. A la señorita Elvira le gusta estarse en la cama, muy tapada, pensando en sus cosas, o leyendo “Los misterios de París” sacando sólo un poco la mano para sujetar el grueso, el mugriento, el desportillado volumen. La mañana sube, poco a poco, trepando como un gusano por los corazones de los hombres y de las mujeres de la ciudad; golpeando, casi con mimo, sobre los mirares recién despiertos, esos mirares que jamás descubren horizontes nuevos, paisajes nuevos, nuevas decoraciones. La mañana, esa mañana eternamente repetida, juega un poco, sin embargo, a cambiar la faz de la ciudad, ese sepulcro, es cucaña, esa colmena... ¡Que Dios nos coja confesados!<sup>30</sup>

Sebbene il brano sia molto breve, si presta alla realizzazione di molte tra le attività già proposte e potrebbe essere usato per stimolare la *puesta en común*: si pensi solamente alla prima frase, che offre l’opportunità di attivare le conoscenze preve e di confrontarsi in un rapido *brainstorming* che possa motivare gli studenti a parlare delle loro abitudini mattutine o, proseguendo tra le righe, del loro rapporto con la lettura. Si può giocare a indovinare il carattere della protagonista usando il titolo del libro letto dalla señorita Elvira; si può inventare la trama di “Los misterios de París” anche a partire, per esempio, da una classe terza che si cimenta con i tempi del passato; oppure, in una classe quinta che avrà già studiato l’Ottocento, si può commentare la scelta di leggere una lunga *novela por entregas* come appunto quella letta dalla protagonista,

<sup>27</sup> *Ivi*, p. 155.

<sup>28</sup> Cfr. T. Todorov, *La letteratura in pericolo*, Milano, Garzanti, 2007, cit. in S. Giusti, *Introduzione. L’esperienza della lettura*, in *I quaderni della ricerca. Imparare dalla lettura*, a cura di S. Giusti, F. Batini, Torino, Loescher, 2008, p. 11.

<sup>29</sup> L. Garzillo, R. Ciccotti, *ConTextos literarios. De los orígenes a nuestros días*, Segunda edición actualizada, Bologna, Zanichelli, 2019, pp. 24-25.

<sup>30</sup> Cfr. C. J. Cela, *La colmena*, in L. Garzillo, R. Ciccotti, *Contextos literarios. De los orígenes a nuestros días. Segunda edición*, Bologna, Zanichelli, 2019, p. 24.



abitudine ormai persa o sostituita solo dagli attuali episodi delle serie televisive. Il frammento è adatto a essere diviso in parti, presenta parole che dovranno essere spiegate ad uno studente italiano di E/LE, come “mugriento” o “desportillado”. Inoltre, Cela usa un registro linguistico solo apparentemente colloquiale, quindi sarà necessario capire le comparazioni, la personificazione della mattina che, come arrampicandosi come un verme, “sube y trepa por lo corazones”, le metafore per descrivere la città (“ese sepulcro, esa cucaña, esa colmena...”). Come già ribadito, si dovrà riflettere sulla forma e sul contenuto, applicando la strategia didattica maggiormente adeguata al gruppo classe, con il fine di mettere il tutto in relazione con il tema centrale: la monotonia.

Lo stesso brano, in una classe di livello compreso tra un B1 e un B2 del QCER, qualora il docente fosse interessato ad approfondire le tematiche emerse e a promuovere maggiormente la comunicazione e lo scambio di opinioni tra ragazzi, potrebbe essere usato con obiettivi diversi, più inerenti al contesto storico-sociale o essere accompagnato dalla lettura del poema “La aurora” di Federico García Lorca, con il supporto di alcune immagini significative come “Autorretrato en Nueva York” (1929-1931)<sup>31</sup> dello stesso Lorca (Figura 1) o il dipinto “La aurora de Nueva York (homenaje a Federico García Lorca)” del pittore spagnolo contemporaneo Roberto Gutiérrez Currás<sup>32</sup> (Figura 2):

La aurora de Nueva York tiene  
cuatro columnas de cieno  
y un huracán de negras palomas  
que chapotean las aguas podridas.  
La aurora de Nueva York gime  
por las inmensas escaleras  
buscando entre las aristas  
nardos de angustia dibujada.  
La aurora llega y nadie la recibe en su boca  
porque allí no hay mañana ni esperanza posible.  
A veces las monedas en enjambres furiosos  
taladran y devoran abandonados niños.  
Los primeros que salen comprenden con sus huesos  
que no habrá paraíso ni amores deshojados;  
saben que van al cieno de números y leyes,  
a los juegos sin arte, a sudores sin fruto.  
La luz es sepultada por cadenas y ruidos  
en impúdico reto de ciencia sin raíces.  
Por los barrios hay gentes que vacilan insomnes  
como recién salidas de un naufragio de sangre<sup>33</sup>.

<sup>31</sup> Cfr. *Un autorretrato de Lorca en Nueva York sale a luz con motivo de su subasta*, “ABC Cultura”, Madrid, 26 aprile 2011 in [https://www.abc.es/cultura/libros/abcm-autorretrato-lorca-nueva-york-201104260000\\_noticia.html](https://www.abc.es/cultura/libros/abcm-autorretrato-lorca-nueva-york-201104260000_noticia.html) consultato in data 03/10/2020.

<sup>32</sup> Cfr. R. Gutiérrez Currás, in <https://www.saatchiart.com/art/Painting-La-aurora-de-Nueva-York-homenaje-a-Federico-Garc-a-Lorca/337774/3389522/view> consultato in data 03/10/2020.

<sup>33</sup> F. García Lorca, *Poeta en Nueva York*, M. C. Millán (ed.), Madrid, Cátedra, 1987, p. 161.



Figura 1



Figura 2

Oltre a individuare e decifrare la simbologia lorquiana, di non facile comprensione per uno studente straniero, alla classe si proporrà per esempio l'obiettivo di raggiungere diversi gradi di interpretazione, ottenere informazioni interne ed esterne al testo, condividere impressioni sul disegno e sul dipinto, usare la propria immaginazione creando a loro volta un'immagine, proprio come quella reperibile sul sito Slideshare di un'alunna di 1° D Bachillerato che si firma Yanira González López (Figura 3)<sup>34</sup> e che circola liberamente in rete dal 2012:



Figura 3

Ogni aspetto della performance docente dovrà essere preceduto da un buon livello di motivazione e interesse da parte degli allievi, dalla scelta di obiettivi evidenti, da un contesto di fiducia, nel quale l'alunno si senta libero di sbagliare e di poter esprimere le proprie opinioni. Nel caso specifico del brano di Cela e della poesia di Lorca, una volta superati gli ostacoli iniziali di comprensione e intesa la struttura, il tema si svela da sé agli studenti, portandoli a condividere

<sup>34</sup> Cfr. Y. González López, *Ilustración para el poema La aurora*, pubblicato il 19 marzo 2012 in <https://www.slideshare.net/YaniraGL201995/ilustracin-para-el-poema-la-aurora/7> consultato in data 01/10/2020.

la loro visione del mondo, della loro città, delle loro mattinate. Solo in questo modo, avvicinandosi a la señorita Elvira, alla Madrid del suo tempo o alla New York di Lorca, capiranno che si parla anche di loro e del loro universo. Il testo diventa un compito sfidante, un problema da risolvere, non solo una serie di esercizi, ma un vero e proprio rompicapo, che può divertire ma senza perdere di vista l'apprendimento e lo scambio di informazioni: esattamente come succede in una *escape room*.

Elevato interesse e coinvolgimento emotivo sono, come già suggerito, precondizioni necessarie alla scelta delle attività da proporre in classe, così come un ambiente di fiducia consistente che possa favorire l'interazione tra il gruppo e con l'insegnante: per questi motivi, recentemente, tra le proposte a disposizione del docente di E/LE che consideri fondamentale variare la propria offerta didattica e spinga gli studenti a valutare un cambiamento di strategia per raggiungere gli obiettivi prefissati, si sono aggiunte le cosiddette *habitaciones de escape*, traduzione spagnola della *escape room*, un gioco di gruppo dove ai giocatori è richiesto di cercare indizi, risolvere enigmi, portare a termine compiti all'interno di stanze fisiche o virtuali allo scopo di raggiungere un determinato obiettivo, generalmente entro un tempo prefissato<sup>35</sup>.

Una proposta didattica di questo tipo mette in campo competenze comunicative e linguistiche che, sommate all'apprendimento cooperativo in squadra, allo sviluppo del pensiero critico e alla capacità di risolvere problemi, aderiscono perfettamente alle competenze del XXI secolo, così come sancite dal progetto ATC21S<sup>36</sup> (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), nato nel 2009 ad opera di 250 ricercatori di livello mondiale e promosso dall'Università di Melbourne con partner Microsoft, Cisco e Intel, allo scopo di individuare le competenze per lo sviluppo del capitale umano e sociale e preparare gli studenti a un miglior inserimento nel mondo del lavoro<sup>37</sup>.

Sebbene le ricerche e le evidenze sul campo siano ancora poche, il potenziale didattico delle *habitaciones de escape* è indubbiamente altissimo e supera le difficoltà legate all'allestimento dello spazio fisico o alla mancanza di creatività del docente: tutte le caratteristiche dell'ambiente di gioco puntano alla totale immersione del giocatore nel contesto narrativo, un obiettivo del tutto simile a quello dell'insegnante di lingua straniera che, nel contesto classe, generalmente promuove l'immersione totale in LS parlando solo lo spagnolo. Pertanto, se applicato a contenuti didattici, risulterà vincente: gli studenti si sentiranno in un'avventura, in un luogo reale o, in alternativa, in una stanza virtuale, e si confronteranno in una prova impegnativa. Attualmente esistono numerose piattaforme digitali, come Breakout Edu o Escape Ed<sup>38</sup>,

<sup>35</sup> Cfr. A. Benassi, *Escape room a scuola: ambienti fisici e virtuali per l'apprendimento*, in "Italian Journal of Educational Technology", 27(2), pp. 174-185.

<sup>36</sup> Cfr. *ATC21s 21st Century Skills* in <https://resources.ats2020.eu/resource-details/LITR/ATC21s>, consultato in data 10/09/2020.

<sup>37</sup> Cfr. A. Pisapia, alias arix@school, *Competenze chiave nel XXI secolo. Insegnare e valutare competenze chiave*, in <https://ita.calameo.com/read/0001459163ea3a30be0be> consultato in data 30/09/2020.

<sup>38</sup> Cfr. *L'uso delle escape room nell'insegnamento. Manuale 1*, a cura di L. Botturi, in [http://www.school-break.eu/wp-content/uploads/2020/03/SB\\_Handbook1\\_UsoDelleEscapeRoomNellInsegnamento\\_ITA.pdf](http://www.school-break.eu/wp-content/uploads/2020/03/SB_Handbook1_UsoDelleEscapeRoomNellInsegnamento_ITA.pdf), p. 2, consultato in data 10/09/2020.

che forniscono formazione e soluzioni pratiche ai docenti che vogliono adottare questo approccio; in alternativa, si può fare riferimento a blog personali o di gruppi di docenti, come nel caso di [profede-español.de](https://www.profe-de-espanol.de)<sup>39</sup>, che forniscono esempi di *habitaciones de escape*, gratuiti o a pagamento, pronti per essere sperimentati in classe.

Oltre a competenze trasversali, come il pensiero laterale, la gestione del tempo e il coinvolgimento emotivo, le *escape rooms* offrono la possibilità di apprendere un tema specifico divertendosi: il professore potrà integrare in modo più che naturale nel gioco i contenuti che desidera, utilizzandoli per comporre quiz ed enigmi. A questo proposito, si veda l'esempio proposto da [profede-español.de](https://www.profe-de-espanol.de) intitolato *Detectives CSI*<sup>40</sup> (*Correctores de Sonidos y letras*, per scimmiettare la conosciuta serie televisiva CSI). In questa *habitación de escape*, la classe riceve una lettera molto strana, priva di mittente, ed è invitata a partecipare a una prova di iniziazione per far parte della prossima generazione di *Detectives Correctores de Sonidos y letras*: nella serie di quiz da superare, dovranno tornare virtualmente al *Siglo de Oro* e svelare i misteri degli enigmi proposti per poter uscire dalla Casa Museo di Lope de Vega, nella quale sono rimasti intrappolati. L'ideatrice dell'attività, la docente di E/LE colombiana Jennifer Niño, che lavora in Germania, dopo aver proposto due prove prettamente linguistiche, la prima intitolata "¿Quién es Lope de Vega?" basata sul lessico che si relaziona con la vita dell'autore, e la seconda intitolata "¿Cuántas comedias?" che riguarda le regole di accentuazione, include tra le prove da superare una delle "Cartas de Lope de Vega al Duque de Sessa", un tomo che si trova esposto veramente nello studio dell'autore all'interno della Casa Museo<sup>41</sup>. Si tratta di una versione adattata al livello della classe a cui si propone, nella quale la punteggiatura è stata sostituita da una serie di emoticon: il gruppo dovrà riconoscere a quale segno di punteggiatura corrisponde ogni icona per arrivare alla soluzione e non potrà farlo senza comprendere il testo in ogni sua parte. Una volta svelata la "combinazione" di emoticon e segni, passeranno all'ascolto di un podcast sul momento in cui Lope de Vega entra al servizio del Duque de Alba e dovranno riconoscere una serie di parole in una griglia; infine, dovranno individuare in un tabellone alcuni testi sui *corrales* scritti correttamente dal punto di vista ortografico.

È di ogni evidenza che, in questo gioco didattico, la comprensione dei testi e dei relativi quiz sia imprescindibile per arrivare alle soluzioni e, sebbene il gioco sia impegnativo dal punto di vista del docente per quanto riguarda l'organizzazione, la gestione del tempo e il monitoraggio dell'attività, ciò non significa che non valga la pena tentare per poter coinvolgere un numero considerevole di alunni, dal più giovane al più esperto: basti considerare la quantità di informazioni e l'obbligo di scambiarle in lingua straniera.

Un'altra serie di proposte pratiche di *breakouts* a sfondo letterario ci arriva dal blog *Enciende una nueva luz*<sup>42</sup> di due docenti, Inés e Mercedes, del Colegio Nova Hispalis di Sevilla La Nueva (Madrid): uno in particolare, progettato per terminare l'anno di un 4° ESO, dal titolo *Atrapados en la biblioteca*, che consiste nell'aprire una serie di casse o lucchetti (fisici o virtuali) in un

<sup>39</sup> <https://www.profe-de-espanol.de/category/escape-rooms/> consultato in data 30/11/2019.

<sup>40</sup> <https://www.profe-de-espanol.de/2019/11/04/detectives-csi-escape-room/> consultato in data 30/11/2019.

<sup>41</sup> Cfr. [http://casamuseolopedevega.org/images/PDF/Hoja\\_de\\_sala\\_LAPIEZAINVITADA\\_cartas.pdf](http://casamuseolopedevega.org/images/PDF/Hoja_de_sala_LAPIEZAINVITADA_cartas.pdf), consultato in data 30/11/2019.

<sup>42</sup> Cfr. <https://tutoriachn.wordpress.com>, consultato in data 30/11/2019.

tempo determinato per arrivare al premio finale. La sequenza dei quiz traghetta la classe, divisa in tre gruppi cooperativi, attraverso la letteratura spagnola dal XVIII al XX secolo; sono per lo più *crucigramas*, domande legate all'uso di codici QR, altri tipi di codici o stringhe da decifrare con l'uso del computer, tutti basati sulle conoscenze sviluppate durante l'intero anno scolastico a proposito di opere e autori. Nella maggior parte dei giochi, le autrici utilizzano un numero di indizi pari ai componenti del gruppo, così da aumentare sia l'interdipendenza positiva che la responsabilità individuale, visto che non si può mai procedere se non si è risolto l'enigma precedente.

Anche in questo genere di attività, decisamente più ludiche, si suggerisce di esplicitare i vantaggi educativi dell'attività agli studenti, di modo che lo scopo sia chiaro fin da subito e purché, dopo il termine, ci sia un momento di riflessione o di autovalutazione, in quanto "l'apprendimento avviene all'interno del gioco, ma diventa consapevole e stabile soltanto dopo che è stato portato alla luce attraverso la discussione"<sup>43</sup>. Infine, come nella pratica dell'analisi testuale, sarà premura del professore bilanciare la difficoltà della *escape*, sia per non generare frustrazione negli allievi, sia per non proporre un gioco troppo facile che alimenterebbe la noia.

#### 4. Conclusioni

Nel complesso linguaggio letterario, soprattutto in lingua straniera, lo studente impara a riconoscere alcune proprietà peculiari che differenziano la letteratura dagli altri linguaggi artistici, apprende che un piccolo brano può contenere e concentrare una grande quantità di informazioni e, soprattutto, di significati; il testo è capace, insomma, di insegnare nuovi dati e nuove interpretazioni: "se comporta como un organismo vivo que se encuentra en relación inversa con el lector y que enseña a éste"<sup>44</sup>. Nel suo habitat, come un organismo vivente, la letteratura si serve della lingua comune per comunicare, "pero para transformarla en su propio lenguaje, un lenguaje complejo hasta límites que no logramos regular"<sup>45</sup>.

In questa direzione, si collocano sia la funzione dell'insegnante che quella del testo: il docente ha "il diritto/dovere di fare la scelta – negoziata con la classe – che maggiormente si adatta alla propria classe di letteratura, scegliendo temi motivanti in quel momento e in quelle circostanze reali [...] graduando le letture in modo che le difficoltà dei testi non siano troppo ardue per la loro conoscenza linguistica"<sup>46</sup>. Diversamente, il messaggio non arriverebbe a destinazione e non potrebbe essere trasmesso né condiviso, non darebbe inizio a un confronto, non costruirebbe una serie di ponti tra le conoscenze degli studenti e il mondo che li circonda, spingendoli ad aprirsi al dialogo e a mettersi in gioco.

<sup>43</sup> Cfr. *L'uso delle escape room nell'insegnamento. Manuale 1*, a cura di L. Botturi, in [http://www.school-break.eu/wp-content/uploads/2020/03/SB\\_Handbook1\\_UsuDelleEscapeRoomNellInsegnamento\\_ITA.pdf](http://www.school-break.eu/wp-content/uploads/2020/03/SB_Handbook1_UsuDelleEscapeRoomNellInsegnamento_ITA.pdf), p. 10, consultato in data 10/09/2020.

<sup>44</sup> Cfr. Y. Lotman, *Estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo, 1982 in J. García-Barrientos, *La comunicación literaria. El lenguaje literario 1*, cit.

<sup>45</sup> J. García-Barrientos, *La comunicación literaria. El lenguaje literario 1*, cit., p. 76.

<sup>46</sup> M. Stagi Scarpa, *Insegnare letteratura in lingua straniera*, Roma, Carocci Faber, 2008, p. 34.

Concludo affermando che tra le proposte pratiche qui illustrate, includere un'esperienza di *escape room* o *breakout* letterario all'interno della programmazione annuale di lingua spagnola, anche se saltuariamente, può diventare un ottimo banco di prova per testare la comprensione scritta. L'innovazione in questo approccio racchiude la prassi tradizionale e le fa indossare una nuova veste, senza abbandonarla del tutto: possiede un enorme potenziale educativo, in quanto non solo equipara a un gioco moderno le parole di un autore apparentemente lontano e indecifrabile, ma obbliga gli alunni a collaborare per trovare una soluzione, promuovendo lo sviluppo di competenze trasversali che li accompagneranno per tutta la vita.

## 5. Bibliografia e sitografia di riferimento

Anderson T.H., *Study Strategies and adjuncts Aids*, in R. J. Spiro, B. C. Bruce, W. F. Brewer, *Theoretical Issues in reading Comprehension*, Hillsdale, N.J., Lea, 1980.

ATC21s *21st Century Skills*, Melbourne, University of Melbourne, 2009 in <https://resources.ats2020.eu/resource-details/LITR/ATC21s>.

Benassi, A., *Escape room a scuola: ambienti fisici e virtuali per l'apprendimento*, in "Italian Journal of Educational Technology", 27(2), 2019, 174-185.

*Cartas de Lope de Vega al Duque de Sessa, 1610-1617. La pieza Invitada*, Hoja de sala de la Casa Museo Lope de Vega in [http://casamuseolopedevega.org/images/PDF/Hoja\\_de\\_sala\\_LAPIEZAINVITADA\\_cartas.pdf](http://casamuseolopedevega.org/images/PDF/Hoja_de_sala_LAPIEZAINVITADA_cartas.pdf).

Cela C. J., *La colmena*, Barcelona, Editorial H.M.B., 1951.

*Detectives CSI: escape room: habitación de escape para la clase de ele*, in <https://www.profe-de-espanol.de/2019/11/04/detectives-csi-escape-room/>.

García-Barrientos J., *La comunicación literaria. El lenguaje literario 1*, Madrid, Arco Libros, 2014.

García Lorca F., *Poeta en Nueva York*, M. C. Millán (ed.), Madrid, Cátedra, 1987.

Garzillo L., Ciccotti R., *Contextos literarios. De los orígenes a nuestros días*. Segunda edición, Bologna, Zanichelli, 2019.

Gutiérrez Currás R., *La aurora de Nueva York*, dipinto, in <https://www.saatchiart.com/art/Painting-La-aurora-de-Nueva-York-homenaje-a-Federico-Garc-a-Lorca/337774/3389522/view>.

*L'uso delle escape room nell'insegnamento. Manuale 1*, a cura di Botturi L., in [http://www.school-break.eu/wp-content/uploads/2020/03/SB\\_Handbook1\\_UsuDelleEscapeRoomNellInsegnamento\\_ITA.pdf](http://www.school-break.eu/wp-content/uploads/2020/03/SB_Handbook1_UsuDelleEscapeRoomNellInsegnamento_ITA.pdf).

Lain Entralgo P., *La aventura de leer*, Madrid, Austral, 1956.

Lázaro Carreter F., Correa Calderón E., *Cómo se comenta un texto literario*, Madrid, Cátedra, 1974.

Lotman Y., *Estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo, 1982.

*Progetto Pisa 2018*, in [https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018.php?page=pisa2018\\_it\\_00](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018.php?page=pisa2018_it_00).

Pérez Rioja J.A., *Estilística. Comentario de textos y redacción*, Bilbao, Liber, 1975.

Pisapia A., *Competenze chiave nel XXI secolo. Insegnare e valutare competenze chiave*, in <https://ita.calameo.com/read/0001459163ea3a30be0be>.

Romero Blázquez C., *El comentario de textos literarios: aplicación en la clase de E/LE*, in Ángela Celis, José Ramón Heredia (ed.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1998.

Sanz Moreno Á., *La mejora de la comprensión lectora. Unidad II.2 in La educación lingüística y literaria en Secundaria: materiales para la formación del profesorado (2007)*, in <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/II.2.sanz2.pdf>.

*Sintesi dei risultati italiani di Ocse-Pisa 2018*, in <https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/docris/2019/Sintesi%20dei%20risultati%20italiani.pdf>.

Smith F., *Understanding Reading. A psycholinguistic Analysis of reading and learning to read*, New York, Lea Publishers, 2004.

Stagi Scarpa M., *Insegnare letteratura in lingua straniera*, Roma, Carocci Faber, 2008.

Todorov T., *La letteratura in pericolo*, Milano, Garzanti, 2007.

*Un autorretrato de Lorca en Nueva York sale a luz con motivo de su subasta*, "ABC Cultura", Madrid, 26 aprile 2011 in [https://www.abc.es/cultura/libros/abcm-autorretrato-lorca-nueva-york-201104260000\\_noticia.html](https://www.abc.es/cultura/libros/abcm-autorretrato-lorca-nueva-york-201104260000_noticia.html).

Venturi I., *Scuola, rapporto Ocse-Pisa: solo uno studente su venti sa distinguere tra fatti ed opinioni*, "La Repubblica" del 03/12/2019, in <https://www.repubblica.it/scuola/2019/12/03/news/ocse-pisa-242483497>.

**Data di ricezione dell'articolo: 15 settembre 2020**

**Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 20 settembre 2020 e 26 settembre 2020**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 10 ottobre 2020**