

MOTIVARE, GIOCARE, APPRENDERE. UN ESPERIMENTO DI *GAME BASED LEARNING* TOTALE IN UN CORSO DI ITALIANO LS

*Davide Schenetti*¹

1. *GAMIFICATION, GAME BASED LEARNING, GAME & PLAY*

A partire dalla diffusione di massa dei dispositivi digitali mobili *gamification* e *game based learning* hanno conosciuto una congiuntura favorevole anche nell'ambito dell'istruzione. Anche se entrambe le espressioni vengono usate spesso come sinonimi, esse si riferiscono ad approcci didattici che sono piuttosto diversi l'uno dall'altro. Prima di passare ad una schematica spiegazione è opportuno richiamare l'attenzione sulla parola inglese *game*, che si contrappone a *play*: nel primo caso accanto al divertimento c'è anche un complesso di regole da considerare e una sfida da vincere; nel secondo caso ci troviamo invece in genere di fronte ad un'attività volontaria a cui si partecipa per il divertimento fine a se stesso. All'interno della prima macroarea del gioco inteso come *game* possiamo distinguere:

- la *gamification*, con cui s'intende l'utilizzo di elementi tipici del gioco in un contesto non ludico (Deterding *et al.*, 2001). Fra gli elementi della *gamificazione* vanno annoverati la sfida, i diversi livelli di difficoltà, l'indicazione del progresso, l'assegnazione di punti, una classifica così come obiettivi definiti (a breve e a lungo termine) e un sistema di *feedback* in tempo reale;
- il *game based learning*, con cui si intende invece l'attivazione di processi di apprendimento attraverso l'utilizzo di giochi completi. Nel caso si faccia ricorso a giochi digitali, si parla naturalmente di *digital game based learning*.

Il *Digital game based learning* contiene quindi in sé la *gamificazione* e traspone il completo processo di apprendimento in un ambiente ludico, dove il confine tra "gioco" come divertimento e "gioco" come simulazione sembra sempre più sfumato, tanto che alcuni parlano di *ludification*.

La discussione sul *digital game based learning* è stata portata avanti all'inizio del XXI secolo soprattutto da Marc Prensky, il quale ha formulato la tesi secondo la quale gli studenti di oggi si differenziano notevolmente da quelli delle generazioni più vecchie e per questo per i primi è più difficile studiare con metodi tradizionali (Prensky, 2007: 5 e ss.). Le tesi di Prensky sono tutt'oggi controverse e oggetto di discussioni a volte più ideologiche che scientifiche. Sulla base di un corso di cultura e civiltà italiana che ha

¹ Centro Linguistico della Friedrich Alexander Universität, Erlangen-Nürnberg (Germania).

inglobato alcuni degli aspetti principali del *game based learning* all'università di Erlangen e Norimberga, tenuto nel semestre estivo 2015 con un piccolo gruppo di apprendenti di italiano LS, si è cercato di raccogliere almeno un riscontro empirico alle tesi di Prensky e di tentare di fissare possibilità e limiti di un tale approccio. Il quadro teorico alla base dell'esperimento, la sua realizzazione e una valutazione dei risultati ottenuti saranno l'oggetto principale di questo articolo.

2. IL PUBBLICO: I (NOT SO) DIGITAL NATIVES

Prensky scrive in riferimento alle generazioni più giovani che chiama *digital natives*:

these “under-36” individuals are of a generation that when growing up deeply experienced, for the first time in history, a radically new form of play – computer and video games – and that this new form of entertainment has shaped their preferences and abilities and offers an enormous potential for their learning, both as children and as adults. (Prensky, 2007: 6)

La definizione di Prensky dei *digital natives* (anche detti “generazione y” o *millennials*) ha preparato il terreno per la diffusione crescente del *game based learning* digitalizzato nell'istruzione. Essa sembra presentare però una generalizzazione che ha in realtà bisogno di un'analisi più attenta: alcune ricerche mostrano infatti che i *digital natives* sono tutt'altro che un gruppo omogeneo e la loro competenza multimediale è piuttosto variegata. Baacke (1999) definisce tale competenza come una capacità di interagire con i *media* a più livelli: capacità di critica nei confronti dei *media* intesi come sistema, capacità di utilizzo e di creazione di offerte multimediali e capacità di orientamento all'interno dei processi di produzione dei *media* stessi. Baacke prende in considerazione per la sua teoria soprattutto i *media* tradizionali, ma questa divisione si presta molto bene ad essere applicata anche ai cosiddetti nuovi *media*: in realtà le nuove tecnologie non hanno fatto altro che collegare, mischiare e fondere i *media* tradizionali, tanto che alcuni parlano di internet anche come di un *metamedium* che unisce scrittura, video, audio e arti grafiche o li fa convivere all'interno dello stesso ambiente, creando contenuti multimediali e multimodali.

La capacità di orientamento in questo panorama multimediale evoluto è un'abilità che per lungo tempo è stata presupposta nelle nuove generazioni, cresciute con i nuovi *media*, e ben presto contrapposte a quelle che dall'utilizzo di questi strumenti sono esclusi (il famoso *digital divide*). In realtà esiste un altro livello di esclusione digitale molto diffuso e probabilmente più pericoloso che Haargittei (2002) ha definito – in uno studio sulla capacità dei giovani di trovare determinati contenuti in internet – «second-level digital divide»:

[...] as the medium spreads to a majority of the population [...] it is increasingly important to look at not only who uses the Internet, but also to distinguish varying levels of online skills among individuals. Skill, in this context, is defined as the ability to efficiently and effectively find information on the Web. By exploring the differences in how people use the Web for information retrieval, we can discern if there is a “second-level

digital divide” in the making as the Web spreads to the majority of the American population.

Quest’indagine dimostra ciò che molti insegnanti sperimentano tutti giorni:

[...] there is great deal of variance in abilities to locate content online. Merely offering people a network-connected machine will not ensure that they can use the medium to meet their needs because they may not be able to maximally take advantage of all that the Web has to offer (*ibid.*).

Appurato che la generazione dei nativi digitali in realtà è un conglomerato di persone-utenti con una competenza multimediale tutt’altro che omogenea, può risultare utile cercare di definire degli insiemi di caratteristiche che descrivano in modo accurato, ma sufficientemente schematico, questi utenti, che sono poi gli apprendenti con cui lavorano gli insegnanti in classe. Treumann (2007) descrive con il suo gruppo di lavoro sette diversi profili di persone in base alle loro competenze multimediali (utente orientato all’acquisizione di sapere, utente orientato al consumo, utente passivo influenzato dal gruppo, utente orientato alla comunicazione, *allrounder*, produttore e infine non-utente, cioè persona che non ha accesso ai *media*). Questi profili sono – in rapporto ai *media* di qualsiasi genere e tipo – diversamente ricettivi, interattivi e creativi.

3. IL GAME BASED LEARNING NELLA LEZIONE DI LINGUA

Al più tardi dopo le considerazioni appena esposte, dovrebbe essere abbastanza evidente che l’attivazione e la fissazione di processi cognitivi attraverso il gioco digitale dipende in buona parte anche dalla competenza multimediale degli utenti stessi. Anche postulando tale competenza, rimane però da indagare l’effettiva utilità di questo approccio, in particolare nel campo dell’insegnamento di una lingua e cultura straniera.

Numerose ricerche si sono occupate dei vantaggi e degli svantaggi del (*digital*) *game based learning* e della *gamification* nell’insegnamento. Esse sono state pubblicate soprattutto alla fine degli anni Ottanta e negli anni 2000, contemporaneamente alle due grandi rivoluzioni dell’era digitale (da un lato la diffusione dei primi *personal computer* grazie ai quali i primi giochi *arcade* si sono fatti strada nella vita quotidiana; dall’altro la connessione degli utenti e quindi anche dei giocatori che è cominciata con l’espansione di internet – cfr. Wu *et al.*, 2012: 275).

Tutti questi studi riconoscono a questo approccio un vantaggio rilevante rispetto ad un metodo più tradizionale, in quanto l’apprendimento in contesti di gioco fa registrare quasi sempre un forte aumento della motivazione.

Malone e Lepper (1987) hanno analizzato a livello teorico questo aspetto già alcuni decenni fa ed hanno individuato nella motivazione un fattore fondante del successo nell’apprendimento, riconoscendo nell’utilizzo di giochi un effetto di stimolo della stessa: i giochi aumentano infatti sia la motivazione intrinseca sia quella estrinseca. La prima si ottiene grazie ad elementi come la sfida (c’è uno scopo e il giocatore non sa se lo raggiungerà), gli obiettivi intermedi, la casualità (la possibilità di trovare informazioni nascoste, elementi *random*), il *feedback* (che deve essere frequente e chiaro, costruttivo e positivo), l’incentivazione dell’autoconsapevolezza, la curiosità e la possibilità di

controllo sul progresso all'interno del gioco. L'apprendente viene inserito in un mondo fantastico nel quale – a differenza dei contesti formali di apprendimento – non è pericoloso fare errori.

La motivazione estrinseca viene invece incentivata dalla concorrenza, dalla cooperazione e dal riconoscimento reciproco dei giocatori.

Negli anni Ottanta John Keller (1987a, 1987b, 2009; Keller, Kopp, 1987; Keller, Suzuki, 1988) ha sviluppato un modello per l'incentivazione della motivazione che si focalizza sull'attenzione (*Attention*), sulla rilevanza (*Relevance*), sulla confidenza (*Confidence*) e sulla soddisfazione (*Satisfaction*). Giochi concepiti secondo il così detto modello ARCS – dalle iniziali dei termini inglesi appena elencati – offrono le condizioni ottimali per la crescita della motivazione attraverso una maggiore interazione fra studenti e materiali multimediali.

Motivazione è un concetto chiave anche per Marc Prensky (2007). Lo scienziato americano è convinto che il *digital game based learning* abbia un ruolo fondamentale anche e soprattutto nell'acquisizione di un sapere "noioso". Prensky non discute il presupposto generale secondo cui studiare sarebbe un'attività stancante ma si focalizza sulla necessità di creare quei presupposti che rendano possibile studiare materie anche non facili senza che ciò venga percepito come un lavoro e una fatica. Egli parla a questo proposito di uno "spostamento" del paradigma da «Learning is hard work» a «Learning is hard fun»:

Digital Game-Based Learning can play an important role in learning material that is *not intrinsically motivating* to anyone, but which needs to be learned. We have all encountered material like this, from the multiplication tables, to typing, to vocabulary and language learning, to spelling, to rules and regulations. Stuff that is, in a word, *boring*. (Prensky 2007: 9).

Un terzo fattore da prendere in considerazione nell'analisi dell'utilità del *digital game based learning*, oltre alla competenza multimediale e alla motivazione, è la biografia ludica personale dei discenti. Infatti chi gioca spesso anche al di fuori del contesto menzionato tende ad approfittare di più e meglio di quest'approccio. Anche il genere sessuale sembra svolgere un ruolo importante: i ragazzi danno più valore a elementi e funzioni che per le ragazze non sono importanti, come ad esempio la competizione. La definizione chiara di uno scopo sembra invece essere una caratteristica che aumenta la motivazione e che è indipendente dal genere sessuale.

Queste sono le coordinate da tenere sempre presente quando ci si appresta a lavorare in questo campo.

Tra i tanti studi dedicati al tema, pochi sono quelli che analizzano l'impatto di questo approccio nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere e tra l'altro questi possono essere raramente e difficilmente comparati tra loro sia dal punto di vista quantitativo sia qualitativo a causa di una metodologia e di un ambito della ricerca spesso diversi. La letteratura sembra però concorde su alcuni punti che verranno qui schematicamente riportati:

- un aspetto fondamentale è la qualità didattica dei giochi e degli elementi ludici adoperati: risultati positivi o negativi nell'apprendimento dicono spesso poco dell'effettività del *digital game based learning* ma molto della qualità dei materiali usati e della metodologia utilizzata;

- studi sull'importanza dell'elemento ludico (Erhe, Jamet, 2013) mostrano che esiste una differenza tra istruzioni “serie” e “ludiche” e hanno constatato che queste ultime attivano dei processi di acquisizione meno approfonditi rispetto a quelli innescati da istruzioni apertamente didattiche e quindi “serie”;
- un ruolo fondamentale, più importante del tipo di istruzioni, è però quello svolto dal feedback, tanto che una combinazione di *feedback* KRC (*knowledge of correct response*) con istruzioni ludiche sembra fornire i migliori risultati.

Il *digital game based learning* può aprire nuovi orizzonti nella didattica, però rimane solo un mezzo per il fine ed è importante tenere il canale separato dal messaggio. Di conseguenza il *digital game based learning* ha senso solo se si integra in un piano didattico elaborato e ben equilibrato in cui si dedica il tempo necessario al *feedback* e alla discussione (Eck, 2006; Kukulska-Hulme, 2009), momenti che rivestono un'importanza fondamentale nella strutturazione e fissazione delle conoscenze acquisite.

4. IL GIOCO “VENEZIA”

Di solito nella letteratura si distinguono tre possibili scenari di utilizzo per il *game based learning* (Eck, 2006; Erhel, Jamet, 2013):

- i docenti fanno sviluppare agli studenti dei giochi;
- i docenti o una terza istanza sviluppano giochi e ci fanno giocare i discenti;
- i discenti integrano giochi commerciali nelle lezioni (*commercial off-the-shelf* – COTS – *games*).

Qui di seguito vengono presentati i risultati di un corso di cultura italiana, tenuto alla Friedrich-Alexander-Universität (FAU) nel semestre estivo 2015, in cui si è scelto di far sviluppare ai discenti un gioco digitale a finalità didattica, secondo la prima delle possibilità elencate sopra.

4.1 *Dati salienti sugli studenti e sul corso*

Il piccolo gruppo era composto da sei studenti con competenza dell'italiano a livello B2-C1 del QCER. Uno studente era di madrelingua italiana. Tre studenti avevano italiano come materia principale o secondaria (Magistrale per l'insegnamento: 2, Laurea specialistica/Master: 1); tre hanno frequentato il corso come attività per ottenere crediti formativi extra (un partecipante proveniente dall'ambito tecnico e due da quello filosofico-letterario). Il gruppo era composto da tre uomini e tre donne. Tra i partecipanti c'era solo una persona che giocava regolarmente anche nel tempo libero.

Tutti i partecipanti possedevano uno *smartphone* e le loro competenze con quest'ultimi sono state classificate dagli studenti stessi come discrete. Solo un partecipante aveva – secondo la propria autovalutazione – conoscenze speciali nell'ambito dell'elaborazione di foto, audio e video e nella creazione di pagine web. In riferimento ai gruppi che Treumann elenca nello studio citato in precedenza sulle competenze multimediali, gli

studenti si sono autoclassificati come “orientati all’acquisizione” e “al consumo”. Solo uno studente si è definito come un *allrounder*. Il gruppo possedeva quindi una competenza multimediale soprattutto ricettiva, anche se abbastanza consapevole. Il corso era di due ore settimanali e aveva luogo in un laboratorio multimediale del Centro Linguistico d’Ateneo della FAU. Per il *testing* nelle ore di presenza sono stati messi a disposizione dei partecipanti degli *iPad*. Per la frequenza attiva del corso con un carico di lavoro di circa 60 ore sono stati rilasciati 2,5 crediti formativi. Tutti i partecipanti avevano l’intenzione di farsi riconoscere i crediti per il proprio percorso di studi.

4.2. *Il contenuto e lo scopo del corso*

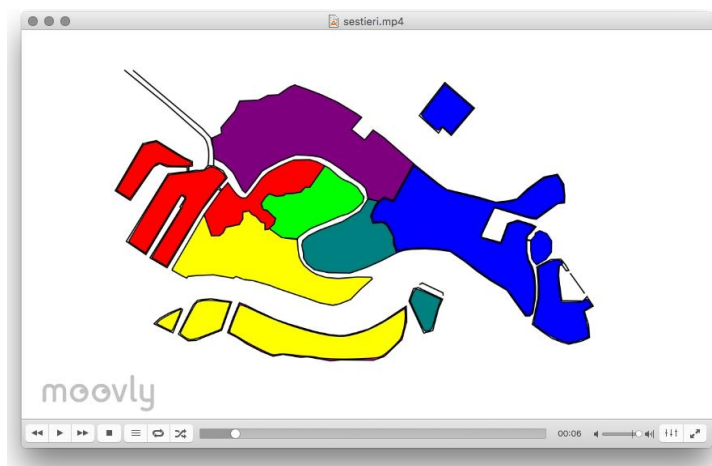
Il corso aveva come argomento centrale la città di Venezia, osservata da un punto di vista socioculturale, storico e artistico. Alla fine del semestre è stata proposta un’escursione a Venezia, non obbligatoria, di una settimana.

Lo scopo dichiarato del corso era lo sviluppo di un gioco multimediale interattivo che si potesse giocare a Venezia con dei dispositivi mobili. Per questo è stata usata la piattaforma *Aris Games* (<http://arisgames.org>). Per i dispositivi mobili è disponibile un’applicazione gratuita nei rispettivi *AppStore*.

L’acquisizione nozionale avviene attraverso due strade principali: da un lato le conoscenze vengono accumulate durante la fase di preparazione, elaborate, organizzate e ricapitolate. Grazie all’utilizzo del gioco queste conoscenze vengono poi richiamate, rinforzate e fissate nei discenti partecipanti al corso e – in un secondo momento – trasmesse anche ad esterni.

Il corso è stato diviso da un punto di vista temporale in due parti: all’inizio sono stati preparati dei temi e degli ambiti didattici in diversi modi. Accanto alle classiche presentazioni i partecipanti hanno creato – utilizzando un servizio *online* gratuito apposito (<http://moovly.com>) – anche un “video-dizionario” dove sono stati spiegati determinati concetti legati a Venezia (*Bàuta, Bucintore, Campo, Darsena, Doge, Libro d’oro della nobiltà, Scuole, Sestiere, Sposalizio del mare*).

Figura 1. *Video esplicativo sui Sestieri, creato con moovly.com*



Anche nella prima fase è stata seguita un'impostazione ludica. Ad esempio Carlo Goldoni è stato collegato all'insieme di temi, con lo scopo di creare un'intervista fittizia al drammaturgo. Altre importanti personalità sono state trattate attraverso l'utilizzo di linee temporali multimediali, come mostrato nella figura 2. Per questi scenari sono stati utilizzati strumenti come *MyHistro* (<http://myhistro.com>) e *Fakebook* (<http://www.classtools.net/FB/home-page>).

Figura 2. *Cronologia della vita di Casanova, creata con MyHistro.com*



Nella seconda metà del semestre il gruppo si è occupato del gioco in sé. Prima di tutto sono stati introdotti gli elementi tipici e le caratteristiche di un gioco. Un particolare occhio di riguardo è stato dato all'invenzione dell'universo del gioco, cercando di dare risposta alle seguenti domande:

- caratteristiche geografiche: dove ha luogo geograficamente il gioco? Ci sono particolarità geografiche? Quali sono i confini geografici? Sono discutibili?
- caratteristiche sociologiche: quali città sono coinvolte nel gioco? Quali forme di governo ci sono? Che cosa sappiamo sugli abitanti di questa città? Ci sono monumenti o oggetti particolari? È un periodo fiorente per questa città? C'è scarsità di materie prime importanti?

- caratteristiche della storia esterna: quali elementi di questo mondo possono causare conflitti di ogni tipo?

Successivamente è stata delineata la storia del gioco. Il canovaccio prevede che un giocatore arrivi alla stazione di Venezia come turista e cominci un viaggio all'interno della città e attraverso il tempo che alla fine lo porterà a trovare un tesoro lasciato da Carlo Goldoni. Durante questa caccia al tesoro incontrerà molte persone famose della città che gli affideranno dei compiti. Se il giocatore riesce a vincere la sfida, riceverà un importante indizio per poter proseguire la sua ricerca. Il gioco è stato diviso grossolanamente in tre scene che corrispondono ad altrettanti livelli consecutivi: il livello superiore sarà sbloccato non appena il giocatore avrà superato la sfida del livello precedente. Nella creazione delle scene è stato stabilito prima il contenuto e dopo il luogo; alla fine è stata sviluppata la scena del gioco. Riassumendo, sono stati stabiliti i seguenti punti per ogni scena:

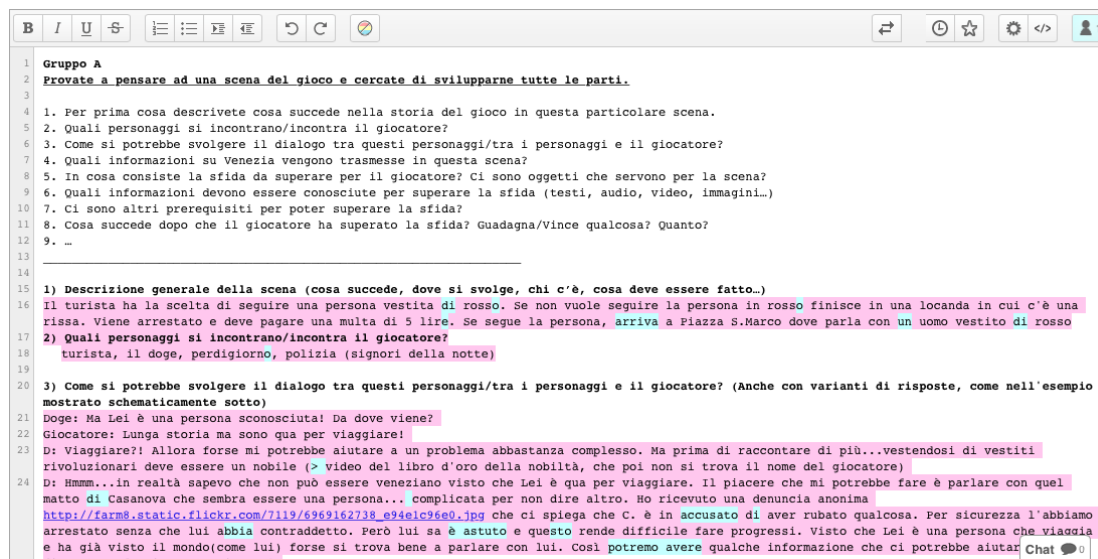
- lo scopo: che cosa dev'essere raggiunto nella storia del gioco?
- la sfida: quale prova deve essere superata affinché il giocatore possa raggiungere il suo scopo? C'è solo una sfida grande oppure ci sono tante sfide piccole cumulative?
- le possibilità di movimento: come arriva il giocatore sul posto? Ci sono delle sanzioni per gli errori? Sono possibili delle deviazioni per approfondire i contenuti? Vengono tali deviazioni consigliate o sono strettamente necessarie?
- gli oggetti: ci sono degli oggetti che sono importanti per l'avanzamento della storia e per il superamento della/e sfida/e? Come fa il giocatore a raggiungerle/o ottenere questi oggetti?
- le regole: ci sono delle regole importanti da osservare (integrative o diverse dalle regole generali del gioco)?
- il controllo: come viene provata l'acquisizione delle conoscenze?
- il *feedback*: come avviene il *feedback* dei singoli passi e delle possibilità di movimento dei giocatori durante il gioco?

Una volta chiariti tutti questi punti potrà essere scritto un copione. Per questo lavoro/compito è stata utilizzata un'installazione *etherpad* per permettere di scrivere sincronicamente e collaborativamente.

Poiché in fase di concepimento si era pensato di concedere al giocatore sempre più opzioni, gli studenti sono stati invitati a creare dei bivi nella storia che permettessero di sviluppare i vari scenari a seconda delle scelte del giocatore all'interno del gioco. Questa possibilità è stata poi in un secondo momento ridotta al minimo, in quanto anche all'interno di un gioco di tre sole scene, e con una struttura abbastanza rigida, si è arrivati presto alla constatazione che risultava sempre più difficile governare i vari rami della storia.

Alla fine ad ogni decisione deve essere associato, dove necessario, il *feedback* adatto e l'aiuto più utile. Questi ultimi sono concepiti in modo multimediale e sono adattati alle scene (si veda a questo proposito, come esempio, il *feedback* presentato nel riquadro più a destra della figura 5).

Figura 3. Copione di una scena, creato con Etherpad



Il lavoro di preparazione di ogni scena ha impegnato in genere due sessioni del corso. Nella prima è stata stabilita la cornice all'interno della quale i partecipanti hanno sviluppato, nel lavoro a casa in gruppi, le scene. Nella seconda sessione sono state discusse in classe le proposte concrete e eventualmente adattate, modificate e completate. Subito dopo, le scene sono state create e messe a disposizione dei partecipanti per la fase di *testing*.

4.3. Feedback linguistico

Il corso è stato tenuto in italiano; tuttavia va sottolineato il fatto che la lingua in sé non è stata quasi mai oggetto di lezione, ma è rimasta lingua di comunicazione e lavoro in tutte le fasi scritte e orali.

L'insegnante è intervenuto nella discussione con delle correzioni solo se la comprensione complessiva era stata compromessa da errori morfosintattici e/o lessicali di grave entità. Per i vocaboli rilevanti non conosciuti si è fatto ricorso al dizionario.

I compiti scritti della prima metà del semestre sono stati corretti asincronicamente e inviati agli studenti per lo più per email. Le correzioni sono state riprese in classe solo se gli studenti lo desideravano. Nella seconda metà del semestre l'insegnante è intervenuto direttamente sul testo perché il lavoro in questa fase è stato realizzato esclusivamente su *etherpad*. Quest'applicazione rende possibile in modo veloce e facile il tracciamento delle modifiche al testo e il riconoscimento dell'autore delle varie parti del testo. Attraverso questo strumento è inoltre possibile avere uno storico di tutte le versioni di un documento.

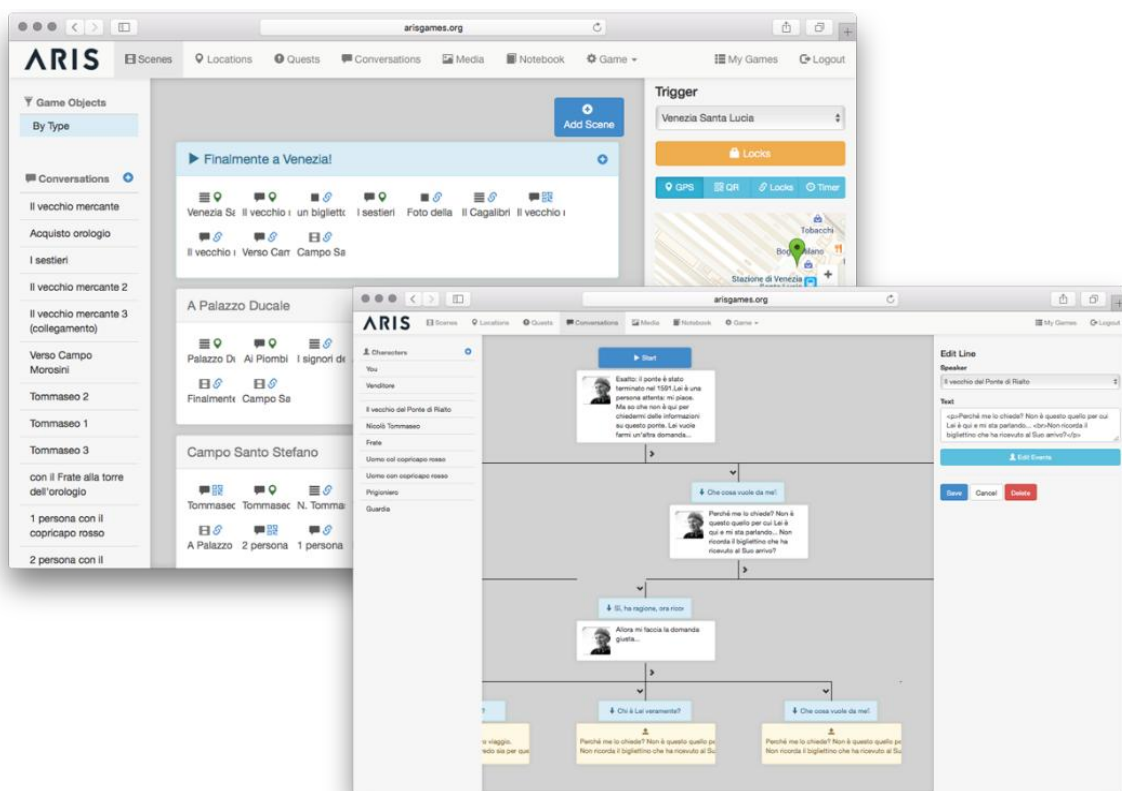
4.4. Realizzazione tecnica in Aris

Strumenti come *Moovy*, *Etherpad* o *MyHistro* non hanno causato nessuna particolare difficoltà agli studenti, in quanto, dopo una breve introduzione, tutti sono stati in grado di lavorare con gli strumenti sopra elencati e di dare dei risultati tecnici soddisfacenti, se si prescinde dal buon gusto grafico di alcune realizzazioni (un aspetto comunque non marginale, per un gioco).

La piattaforma *Aris* si è rivelata invece più complicata. La sua facilità di utilizzo è subordinata alle sue ampie funzionalità e perciò le preconcose nello sviluppo di contenuti internet sono un grosso vantaggio per orientarsi velocemente e per potervi lavorare in modo efficace.

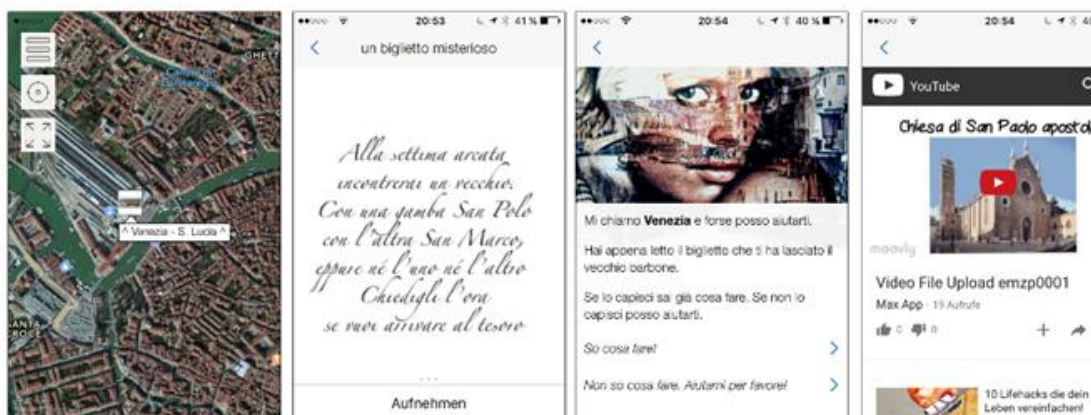
L'idea originaria di coinvolgere gli studenti nella creazione vera e propria del gioco è stata quindi subito abbandonata e di questo compito si è fatto carico il docente.

Figura 4. Piattaforma *Aris*, a sinistra la finestra principale e a destra l'interfaccia per creare dialoghi



Come spiegato già in precedenza, i partecipanti al corso hanno potuto testare in ogni sua fase il gioco e hanno potuto discutere insieme le proposte di miglioramento.

Figura 5. Screenshot del gioco finito



5. VALUTAZIONE

Il corso è stato valutato dagli studenti a fine semestre con gli usuali questionari del Centro Linguistico d'Ateneo. Il *feedback* generale degli studenti è stato molto positivo in tutti gli aspetti considerati dal questionario.

Tuttavia quest'ultimo può in realtà dare solo un'idea generale dell'efficacia del corso, poiché il modulo di valutazione è stato pensato per corsi "normali". Perciò, nell'ultima ora di lezione, è stata realizzata anche una valutazione orale per poter raccogliere anche un *feedback* qualitativo. Questa valutazione orale non ha alcun valore scientifico a causa dei pochi partecipanti, però fornisce degli spunti interessanti per ulteriori indagini. I punti principali emersi sono:

- la trasmissione delle conoscenze è stata valutata dai partecipanti al corso come comparabile o migliore dei corsi normali;
- la competenza linguistica è stata incrementata in modo adeguato secondo la valutazione degli studenti. I partecipanti hanno in particolare apprezzato il fatto che il confronto con la lingua sia avvenuto quasi inconsapevolmente. Ciò ha permesso loro di aver meno paura di fare errori. Inoltre i partecipanti hanno gradito il fatto di poter utilizzare la lingua per uno scopo concreto;
- alla fine del corso i partecipanti consideravano migliorate le proprie competenze multimediali;
- il carico di lavoro per la preparazione a casa prima e dopo le singole lezioni è stato valutato come leggermente più pesante rispetto ad un corso normale. Tuttavia questo aspetto non è stata giudicato negativamente;
- in generale il corso è stato giudicato stimolante da tutti gli studenti, sia per la sua concezione sia per l'effettiva realizzazione.

Queste valutazioni coincidono con quelle dell'insegnante. Però dal punto di vista del docente dev'essere considerato anche un ulteriore punto: lo *Storytelling*. Questo è un

elemento indispensabile di ogni gioco che voglia apparire non solo ben strutturato, ma anche stimolante.

I problemi principali del gruppo si sono riscontrati in questo ambito (tra gli altri, si segnalano incoerenza della storia, irrilevanza dei rami della storia, mancanza di fantasia); questo può sorprendere perché nonostante nei percorsi di studio umanistici le conoscenze teoriche sullo *Storytelling* dovrebbero essere già presenti, ciò tende a rafforzare l'ipotesi secondo la quale tali studi hanno un grande potenziale, anche in riferimento a settori lavorativi in continua crescita, che tuttavia faticano a sfruttare pienamente.

Una delle sfide più grandi dei corsi di studio umanistici, particolarmente nel campo della ricerca linguistica in campo educativo, del nostro tempo è quindi quella di riconoscere questo potenziale e di introdurre le modifiche necessarie negli ordinamenti di studio e nella didattica per creare spazi e possibilità di sviluppo in questo campo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aghlara L., Tamjid N. H. (2011), "The effect of digital games on Iranian children's vocabulary retention in foreign language acquisition", in *Procedia-social and behavioral sciences*, 29, pp. 552–560.
- Baacke D. (1999), *Handbuch medien: medienkompetenz: modelle und projekte*, Bundeszentrale für politische bildung, Bonn.
- Chiu Y-H., Kao C-W., Reynolds B.L. (2012), "The relative effectiveness of digital game-based learning types in English as a foreign language setting: a meta-analysis", in *British journal of educational technology*, 43 (4), pp. 104-107.
- DeGrove F., Van Looy J., Mechant P. (2013), "Learning to play, playing to learn. Comparing the experiences of adult foreign language learners with off-the-shelf and specialized games for learning German.", in *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 3 (2), pp. 22-35.
- Deterding S. et al. (2011), "From Game Design Elements to Gamefulness: Defining gamification", in Lugmayr A. (a cura di), *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. Acm, New york, pp. 9-15.
- Erhel S., Jamet, E. (2013), "Digital game-based learning: impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness", in *Computers & education*, 67, pp. 156-167.
- Gui M. (a cura di) (2013), *Indagine sull'uso die nuovi media tra gli studenti delle scuole superiori lombarde*, Regione Lombardia, Milano.
- Hargittai E. (2002), "Second-level digital divide: differences in people's online skills", in *First monday*, 7(4):
<http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/942/864>.
- Keller J. M. (1987), "Development and use of the ARCS model of instructional design", in *Journal of instructional development*, 10 (3), pp. 2-10.
- Keller J.M. (1987), "Strategies for stimulating the motivation to learn", in *Performance & instruction*, 26 (8), pp.1-7.

- Keller J. M. (2009), *Motivational design for learning and performance: the ARCS model approach*, Springer Science & Business media, New York - Dordrecht-Heidelberg und London.
- Keller J. M., Kopp T. W. (1987), "Application of the ARCS model to motivational design", in Reigelhut C. M. (ed.), *Instructional theories in action: lessons illustrating selected theories and models*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Keller J. M., Suzuki, K. (1988), "Use of the ARCS motivation model in courseware design", in Jonassen D.H. (ed.), *Instructional designs for microcomputer courseware*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, pp. 401-434.
- Kukulska-Hulme A. (2009), "Will mobile learning change language learning?", in *ReCALL*, 21 (02), pp. 157-165.
- Malone T. W., Lepper M. R. (1987), "Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning", in Snow, R., Farr, M. J. (eds), *Aptitude, Learning, and Instruction* 3(1987), pp. 223-253.
- Prensky M. (2007), *Digital game-based learning*, vol. 1., Paragon House, St. Paul.
- Randel J. M., Morris B. A., Wetzell C. D., Whitehill B.V. (1992), "The effectiveness of games for educational purposes: a review of recent research", in *Simulation & Gaming*, 23 (3), pp. 261-276.
- Schulmeister R. (2009), *Gibt es eine net generation?* Erweiterte version 3.0, 2009. http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2013/19651/pdf/schulmeister_net_generation_v3.pdf.
- Szczureck M. (1982), *Meta-analysis of simulation games effectiveness for cognitive learning*, Indiana University press, Bloomington.
- Treumann K.P. et al. (2007), *Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell*, Verlag für sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Van Eck R. (2006), "Digital game-based learning: it's not just the digital natives who are restless", in *Educause Review*, 41 (2), pp. 16-30: <http://er.educause.edu/articles/2006/1/digital-gamebased-learning-its-not-just-the-digital-natives-who-are-restless>.
- Vansickle R. L. (1986), "A quantitative review of research on instructional simulation gaming: a twenty-year perspective", in *Theory & Research in Social Education*, 14 (3), pp. 245-264.
- Wu W. H. et al. (2012), "Investigating the learning-theory foundations of game-based learning: a meta-analysis", in *Journal of Computer Assisted Learning*, 28 (3), pp. 265-279.
- Zheng D., Young M. F., Wagnerund M., Brewer R. A. (2009), "Negotiation for action: English language learning in game-based virtual worlds", in *The Modern Language Journal*, 93 (4), pp. 489-511.
- Zimic S. (2009), "Not so 'techno-savvy': challenging the stereotypical images of the 'Net generation'", in *Digital Culture & Education*, 1 (2), pp. 129-144: http://www.digitalcultureandeducation.com/cms/wp-content/uploads/2010/01/dce1020_zimic_2009.pdf.