

# MOTIVAZIONE, GIOCO, LINGUA

Elementi ludici tra glottodidattica e psicolinguistica

Ivan Lombardi

studi AltLA **10**

AltLA

**studi AltLA 10**

# MOTIVAZIONE, GIOCO, LINGUA

Elementi ludici tra glottodidattica e psicolinguistica

IVAN LOMBARDI

Milano 2019

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

*Comitato scientifico*

Giuliano Bernini, Camilla Bettoni, Cristina Bosisio, Simone Ciccolone, Anna De Meo, Laura Gavioli, Natacha S.A. Niemants, Elena Nuzzo, Jacopo Saturno, Lorenzo Spreafico, Marilisa Vitale.

© 2019 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata  
Via Cartoleria, 5  
40100 Bologna - Italy  
email: [info@aitla.it](mailto:info@aitla.it)  
sito: [www.aitla.it](http://www.aitla.it)



Edizione realizzata da  
Officinaventuno  
Via Elli Bazzaro, 18  
20128 Milano - Italy  
email: [info@officinaventuno.com](mailto:info@officinaventuno.com)  
sito: [www.officinaventuno.com](http://www.officinaventuno.com)

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-31-6  
ISBN edizione digitale: 978-88-97657-32-3

# Indice

<i>Abstract</i>	7
<i>Introduzione</i>	11
CAPITOLO 1	
<i>(Video)giochi e didattica delle lingue</i>	17
1.1. Il gioco nella glottodidattica italiana	17
1.2. Lo zero videoludico	19
1.2.1. Definire il gioco (e il videogioco)	19
1.2.2. Il plurale del gioco	21
1.2.3. Il videogioco come medium	25
1.2.4. Al di là dello schermo: il giocatore	28
1.3. Videogiochi e apprendimento	30
1.3.1. Il cervello che gioca	31
1.3.2. Mente, apprendimento e videogiochi	35
1.3.3. Le stagioni del videogioco educativo	38
1.3.4. Il movimento del serious gaming	44
1.4. I limiti dei videogiochi	48
1.4.1. A scuola non si gioca!	49
1.4.2. La crisi d'identità del docente	53
1.4.3. Geometrie incompatibili: scuola e videogiochi	56
1.4.4. La dipendenza da un supporto tecnico	59
1.5. Il videogioco come tecnologia per l'educazione linguistica	61
CAPITOLO 2	
<i>Il potenziale oltre al medium</i>	65
2.1. Videogiochi e bolle di sapone	65
2.2. Un modello integrato del potenziale	67
2.2.1. Regole	69
2.2.2. Narrativa	72
2.2.3. Obiettivi	74
2.2.4. Feedback	76
2.2.5. Progresso	79
2.2.6. Partecipazione	81

2.2.7. Competizione e collaborazione	83
2.2.8. Emozioni	84
2.3. L'orizzonte degli elementi ludici	86
CAPITOLO 3	
<i>La forza motivazionale degli elementi ludici</i>	93
3.1. La nascita della gamification	93
3.1.1. L'origine del termine e la sua diffusione	95
3.1.2. Il ciclo di tendenza della gamification	96
3.2. Tra psicologia e game design	98
3.2.1. Indicazioni dal comportamentismo	98
3.2.2. Gamification e psicologia umanistica	100
3.2.3. Il contributo cognitivista	102
3.2.4. Csikszentmihalyi e la psicologia positiva	105
3.3. A cosa serve la gamification?	109
CAPITOLO 4	
<i>Motivazione: una rassegna della letteratura</i>	113
4.1. Teorie psicologiche della motivazione	113
4.1.1. Le ipotesi cognitive	114
4.1.2. La motivazione in contesto socio-culturale	117
4.1.3. Verso un sistema dinamico complesso	120
4.2. Motivazione: una prospettiva psicolinguistica	121
4.2.1. La 'stagione canadese'	122
4.2.2. Il periodo cognitivo-situato	124
4.2.3. Dörnyei e la motivazione come processo	127
4.2.4. Lo scenario presente: orientamenti socio-dinamici	129
CAPITOLO 5	
<i>La gamification come strategia motivazionale</i>	135
5.1. Il quadro teorico di riferimento	135
5.1.1. Creare le condizioni di base per la motivazione	136
5.1.2. Generare la motivazione in classe	138
5.1.3. Mantenere la motivazione in classe	141
5.1.4. Riflettere su motivazione e autovalutazione	144
5.2. Esperienza ludicizzata e situazioni di classe	146
5.2.1. Scenario 1: Propedeutica alla lingua francese	148
5.2.2. Scenario 2: Perché studiare la lingua tedesca?	151
5.2.3. Scenario 3: Il primo esame di lingua russa	155
5.2.4. Scenario 4: Formazione di docenti CLIL (lingua inglese)	158

## CAPITOLO 6

<i>Studi di caso e applicazioni</i>	163
6.1. Il progetto The Fun Theory	163
6.2. Gamification e istruzione sul Web	166
6.2.1. Khan Academy	167
6.2.2. Le lingue in Rete: <i>Duolingo</i> e <i>Busuu</i>	170
6.3. L'esperienza ludicizzata a scuola	175
6.3.1. Just Press Play	175
6.3.2. Multiplayer Classroom	177
6.3.3. English Quest	183
6.3.4. Fukudai Hero	187
6.3.5. Quest to Learn	191
6.4. Tendenze recenti	195
<i>Conclusione</i>	199
APPENDICE A	
<i>Ludografia</i>	201
APPENDICE B	
<i>Principi d'apprendimento dei videogiochi</i>	207
<i>Bibliografia</i>	213



# Abstract

When learning a foreign language at school, students are often disengaged. Conversely, they could (and do) play video games for hours and enjoy every second. What is it exactly that makes school boring and games fun? Is there a way to use elements of game design to enhance the intensity of language learners' motivation in schools? This book tries to answer these questions by (1) analyzing the nature of digital games; (2) discussing eight features that language teaching and games have in common: rules, narrative, goals, feedback, progress, participation, competition and cooperation, emotions – and how using them in different ways leads to opposite motivational outcomes; (3) introducing game concepts that have an equivalent in L2 motivation studies; (4) learning from good practices in both fields to create a step-by-step guide on how to implement game-like experiences in language courses.





*Given motivation*, it is inevitable that a human being will learn a second language if he is exposed to the language data.

(Corder, 1967: 164)



## Introduzione

Al lettore italiano non sfuggirà il richiamo, nel titolo, ad *Azione, gioco, lingua*, il volume di Giovanni Freddi (1990) capostipite degli studi sull'incontro tra gioco e didattica delle lingue. La nostra enfasi sulla *motivazione*, inoltre, vuole essere un omaggio alla pionieristica ricerca psicolinguistica di Renzo Titone. La genesi di questo studio è, pertanto, tutta italiana.

Né la motivazione, né il gioco, né tanto meno la lingua hanno tuttavia carattere locale. Sono piuttosto fenomeni universali, connaturati nell'essere umano. In quanto tali, non possono essere descritti nella loro interezza, e la loro trattazione nei termini di un incontro possibile necessita pertanto, inevitabilmente, di un punto di vista. Il nostro sarà *glottodidattico* nel senso più ampio della parola, che richiama a quel carattere teorico-pratico proprio della disciplina; per questo, la stessa organizzazione del nostro volume muove dalla creazione di un quadro di riferimento teorico (dal cap. 1 al cap. 4) alla messa in atto di una strategia motivazionale a partire dagli elementi dei giochi, pensata per un contesto immediato di glottodidassi (cap. 5), e all'analisi di strategie consimili applicate a diversi campi, qui come studi di caso, nonché come spunto creativo per il docente nella classe di lingue (cap. 6).

L'epistemologia glottodidattica è di per sé interdisciplinare e alimentata in continuazione da scienze esterne, in particolare nei quattro ambiti fondamentali delle scienze del linguaggio e della comunicazione, psicologiche, della formazione e della cultura e società (Balboni, 2012, 2018). Inoltre, i suoi confini sono indeterminati e dinamici (*fuzzy boundaries* è l'indovinata denominazione proposta da Di Napoli *et al.*, 2001) e sono aperti all'integrazione del sapere proveniente da altre scienze esterne: si pensi al contributo recente dell'informatica, della semiotica e, nella direzione del nostro discorso, della ludologia, in particolare della sua branca detta *game studies* (lo studio critico di giochi e videogiochi e della loro interazione con il giocatore).

La nostra prospettiva, che vuole partire dai (video)giochi e dal loro potenziale educativo e motivazionale per astrarre una strategia in grado di operare al livello del coinvolgimento e della partecipazione degli studenti di lingue nei contesti di istruzione formale, trae i suoi riferimenti principali proprio da discipline esterne: i già citati *game studies*, per quanto concerne la teoria del (video)gioco, e lo studio della motivazione dal punto di vista psicologico e psicolinguistico. Il loro rapporto con la didattica delle lingue è relativamente recente, ma ben consolidato: nei pp. 1.1 e 4.2 ne diamo un breve resoconto storico.

Ciononostante, lo spazio dedicato all'uno e all'altro argomento anche nei manuali di glottodidattica italiani (per esempio Balboni, 2018; Chini - Bosisio, 2014; Ciliberti, 2012; Daloso, 2011) e internazionali (Ellis, 2008; Gass - Selinker, 2008; Ortega, 2009; Richards - Rodgers, 2014) da noi consultati è spesso esiguo, a volte

inesistente e con rimandi a pubblicazioni dedicate – eppure dell’importanza del gioco nell’educazione si discute almeno a partire da Platone (Staccioli, 2008), mentre l’importanza della motivazione nell’apprendimento di una lingua è perfettamente individuata già da Corder (1967), nella citazione che apre il volume, e da Siguán (1983: 74-75), in un pionieristico articolo pubblicato sulla *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*:

It is often said that in acquiring a foreign language motivation is more important than the method, and that the student really motivated learns with any method, whereas the best method does not work with a student barely motivated.

Sebbene i due temi non siano evidentemente ancora del tutto integrati in glottodidattica (come confermano Dörnyei - Ushioda, 2011), riteniamo che lo stato dell’arte teorico della disciplina abbia raggiunto oggi la consapevolezza del carattere *complesso e dinamico* dei processi di insegnamento e apprendimento di una lingua – che hanno come protagonisti *la persona che insegna* (o meglio, favorisce l’apprendimento) e *la persona che apprende*, entrambi inseriti in un contesto ugualmente articolato (la Babele, o ‘società complessa’ di Balboni, 2012) dalle molteplici influenze sulla vita e le scelte degli uomini. La glottodidattica, pur rimanendo una scienza della lingua, pone con questa apertura alla complessità le basi per un discorso unitario sulla motivazione, a sua volta sistema dinamico e complesso (p. 4.2.4) e sull’intervento del gioco in questa direzione.

Il nostro lavoro si propone come punto di incontro tra questi campi. Nello specifico, partirà dall’analisi del videogioco come medium e osserverà le sue applicazioni alla didattica delle lingue, mettendone in luce potenzialità e limiti nei processi istituzionali di educazione linguistica. L’oggetto di analisi si sposterà poi dal videogioco come strumento al videogioco come insieme di elementi ludici astratti, studiati e implementati a tavolino dal game designer al fine di aumentare motivazione e coinvolgimento del giocatore; ne individueremo otto, notando come questi siano già *naturalmente* presenti, in maniera implicita o diversamente denominati, nella glottodidassi quotidiana. Descriveremo poi l’orizzonte della *gamification*, lo studio dell’applicazione di questi elementi ludici in contesti non ludici, analizzandone la teoria di riferimento da un punto di vista psicologico e di game design. Seguirà una rassegna della letteratura psicologica e psicolinguistica della motivazione, al fine di costituire la restante base teorica di riferimento per i capitoli finali, in cui saranno presentati esempi di applicazioni degli elementi ludici discussi nei contesti formali dei corsi di lingua a scuola e in altri contesti di educazione e istruzione, non solo linguistica.

Nel dettaglio:

IL CAPITOLO 1 offre, in primis, un’introduzione al ruolo del (video)gioco nella letteratura glottodidattica italiana (p. 1.1). Segue una panoramica filosofica, semiotica e culturale su gioco e videogioco; il suo obiettivo è introdurre l’essenza fondamentale degli elementi analizzati (p. 1.2) per poter rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- È possibile definire il gioco a livello formale (p. 1.2.1)?
- Quali sono le caratteristiche comuni ai diversi fenomeni ludici (p. 1.2.2)?
- Cosa contraddistingue il medium videogioco (p. 1.2.3)?
- Chi sono oggi i *gamers*, e cosa cercano nell'esperienza di gioco (p. 1.2.4)?

In secondo luogo, si sofferma sullo stretto rapporto tra medium videoludico e insegnamento, formazione ed educazione, interrogandosi su:

- l'effetto del gioco sul cervello e le sue ripercussioni emotive e affettive per l'apprendimento (p. 1.3.1);
- quali forme di apprendimento sono connaturate al videogioco (p. 1.3.2);
- fortune e sfortune del videogioco per insegnare (p. 1.3.3);
- l'ascesa di studi e pratiche di *serious gaming* (p. 1.3.4).

Il paragrafo seguente (1.4) esplora i limiti attuali all'applicazione pratica del videogioco educativo nelle scuole, concentrandosi su barriere riguardanti:

- la percezione informale del medium e il suo difficile rapporto con l'idea culturale della scuola (p. 1.4.1);
- il ruolo del docente che usa il videogioco in classe e la sua formazione al mezzo (p. 1.4.2);
- la scarsa compatibilità tra tempi e modi del videogioco, orari della scuola e curricula (p. 1.4.3);
- l'inadeguatezza delle strutture scolastiche ad accogliere le tecnologie digitali e i problemi tecnici che possono sorgere utilizzando il videogioco in classe (p. 1.4.4).

Infine, il capitolo inquadra la prospettiva glottodidattica del medium a partire dall'epistemologia della disciplina (p. 1.5).

IL CAPITOLO 2 si stacca dall'analisi del medium per approfondire le caratteristiche dell'*esperienza* di gioco, ossia del rapporto tra videogioco e giocatore, in particolare analizzando gli elementi responsabili della generazione e del mantenimento della motivazione che hanno un parallelo nella glottodidattica.

Il p. 2.1 presenta un modello integrato di questi elementi, che denomineremo 'elementi ludici', mentre il p. 2.2 offre una disamina del ruolo degli stessi in un gioco commerciale di successo. In seguito, esaminiamo il dettaglio, motivazionale e glottodidattico, delle otto uscite del modello integrato: regole (p. 2.2.1), narrativa (p. 2.2.2), obiettivi (p. 2.2.3), feedback (p. 2.2.4), progresso (p. 2.2.5), partecipazione (p. 2.2.6), competizione e collaborazione (p. 2.2.7), emozioni (p. 2.2.8).

Chiude il capitolo una riflessione sulla nomenclatura degli elementi ludici, centrale nel prosiegua della trattazione (p. 2.3).

IL CAPITOLO 3 introduce il concetto di gamification, i suoi riferimenti teorici e la sua sistematizzazione degli elementi ludici. Ne descrive la nascita come campo di

studi (p. 3.1) e ne discute la diffusione terminologica e pratica (p. 3.1.1), nonché le tendenze attuali e le prospettive future di applicazione (p. 3.1.2).

Nel paragrafo successivo (3.2) tracciamo un profilo della teoria sottostante la gamification, mettendone in luce le corrispondenze con la glottodidattica contemporanea – dovute in gran parte alla base psicologica comune. In particolare, evidenziamo i concetti e gli strumenti propri della gamification che derivano dagli studi comportamentisti (p. 3.2.1), dalla psicologia umanistica (p. 3.2.2), dal cognitivismo (p. 3.2.3), dalla psicologia positiva (p. 3.2.4) e il loro parallelo con tecniche e buone pratiche derivate dalla progettazione dei giochi digitali. Ripoteremo infine (p. 3.3) la teoria della gamification su binari psicolinguistici per ripensarla come strategia motivazionale in grado di generare un'esperienza ludicizzata, ossia di *play*.

IL CAPITOLO 4 passa in rassegna la letteratura psicologica (p. 4.1) e psicolinguistica (p. 4.2) sulla motivazione con una prospettiva storica. Dalle ipotesi psicologiche di natura cognitivista (p. 4.1.1) muove in un approfondimento degli studi che analizzano le influenze del contesto sulla motivazione (p. 4.1.2), fino alle più recenti formulazioni che individuano la natura della motivazione umana in un sistema con caratteristiche di dinamicità e complessità (p. 4.1.3).

Nella seconda parte, il capitolo segue l'evoluzione della ricerca sulla motivazione nell'apprendimento delle lingue dalla pionieristica visione socio-educativa dell'area canadese (p. 4.2.1), al contatto con le teorie psicologiche cognitive e socio-culturali (p. 4.2.2), fino alla prospettiva orientata al processo della nuova scuola inglese (p. 4.2.3) e alla più recente formulazione della motivazione come costrutto socio-dinamico (p. 4.2.4).

IL CAPITOLO 5 individua inizialmente un modello per la gestione della motivazione nella classe di lingue (p. 5.1). Entro questo modello, descrive i quattro momenti principali che formano il circolo dell'azione motivazionale:

- la creazione delle condizioni necessarie per l'instaurarsi della motivazione all'apprendimento di una lingua in contesto istituzionale (p. 5.1.1);
- la generazione della motivazione, spesso carente a scuola, soprattutto quando la lingua straniera è imposta dal curriculum e non scelta dall'apprendente (p. 5.1.2);
- l'alimentazione e la conservazione della motivazione durante i tempi lunghi, irregolari e inadeguati di un ciclo di istruzione (p. 5.1.3);
- l'autovalutazione della propria esperienza e la riflessione sulla motivazione (e la sua influenza sull'apprendimento, p. 5.1.4).

Il p. 5.2 propone quattro esemplificazioni di uso in contesto di elementi ludici, diverse per obiettivo motivazionale e pubblico a cui sono rivolte. Nel p. 5.2.1 una docente di lingua francese lavora sulla coesione del gruppo-classe e sulla creazione di un ambiente di *play* per la sua classe terza di scuola secondaria di primo grado; nel p. 5.2.2 si prepara un'esperienza ludicizzata per aiutare gli studenti del terzo anno di un Istituto alberghiero a identificare motivi individuali per affrontare lo studio della

lingua tedesca; nel p. 5.2.3 un lettore di lingua russa all'università usa elementi ludici per ripristinare e mantenere la motivazione degli studenti di un corso di recupero focalizzato sulla grammatica; nel p. 5.2.4 si presenta lo scenario di un corso di lingua inglese per docenti CLIL, in cui gli elementi ludici sono finalizzati alla riflessione sulle ricadute motivazionali di due diverse strategie di testing.

IL CAPITOLO 6 presenta infine studi di caso che sfruttano gli elementi ludici per raggiungere obiettivi educativi, didattici e glottodidattici. Il p. 6.1 descrive l'iniziativa svedese *The Fun Theory*; il p. 6.2 tre portali ludicizzati per l'istruzione in Rete (*Khan Academy*, p. 6.2.1, *Duolingo* e *Busuu*, p. 6.2.2); il p. 6.3 sperimentazioni di esperienze ludicizzate in scuole e università:

- *Just Press Play*, proposta da Microsoft Research e implementata presso il Rochester Institute for Technology (p. 6.3.1);
- *Multiplayer Classroom*, ideata da Lee Sheldon per i suoi corsi di game design presso Indiana University e Rensselaer Polytechnic Institute (p. 6.3.2);
- *English Quest*, messa in pratica da James York per la didattica dell'inglese come lingua straniera presso l'università Denki di Tokyo (p. 6.3.3);
- *Fukudai Hero*, sperimentazione promossa da chi scrive per la didattica dell'inglese presso l'università di Fukui (p. 6.3.4);
- *Quest to Learn*, scuola sperimentale ideata da New Vision for Public Schools e Institute of Play, attiva nelle sedi di New York e Chicago (p. 6.3.4).

Il p. 6.4, infine, esplora tendenze recenti sia in letteratura sia nella pratica glottodidattica informata da tecniche di gamification.

In chiusura si sono rese necessarie due appendici:

- L'APPENDICE A elenca e descrive sinteticamente i videogiochi, didattici e commerciali, citati nel testo;
- L'APPENDICE B riprende e approfondisce, dopo l'accenno del p. 1.3.2, i 36 principi di apprendimento intrinseci ai videogiochi così come riconosciuti e formulati da Gee (2007).





## CAPITOLO 1

# (Video)giochi e didattica delle lingue

Tante sono le manifestazioni ludiche, che una definizione onnicomprensiva sembra irraggiungibile (Kaiser, 1995). Per più di due millenni l'uomo ha tentato di postulare una definizione univoca del gioco, ma tutti i tentativi sembrano essersi cristallizzati in belle, ma parziali, descrizioni e definizioni. Filosofi, educatori, pedagogisti, psicologi, antropologi, sociologi, semiologi, linguisti e ludologi rincorrono una formulazione univoca di *gioco*, la quale però continua a sfuggire nei meandri e nei confini sempre più sfumati delle sue manifestazioni<sup>1</sup>.

### 1.1. *Il gioco nella glottodidattica italiana*

Tradizionalmente legato all'insegnamento precoce delle lingue, oggi un atteggiamento ludico viene perseguito a tutti i livelli, non solo attraverso l'uso di giochi didattici (*games*, in inglese), ma piuttosto attraverso un impianto giocoso (con riferimento all'inglese *play*).

(Balboni, 1999: 62)

Anche la ricerca glottodidattica italiana ha cercato una definizione e una collocazione del gioco ideali entro l'epistemologia della disciplina, fin dai suoi albori: ne hanno scritto, infatti, già i pionieri Renzo Titone e Giovanni Freddi. Nel suo articolo *Il gioco come discorso* (Titone, 1990), il primo propone un 'approccio ludico' alla lingua straniera per i bambini, dicitura che sarà ripresa nel pamphlet *Imparare le lingue giocando* (Titone, 1996) con la volontà di impostare una metodologia specifica a partire dal gioco. Il secondo, nel suo volume *Azione, gioco, lingua* (Freddi, 1990), inaugura la fortunata denominazione di *glottodidattica ludica*, che verrà ripresa in seguito da pressoché tutti gli studi che accostano didattica delle lingue e giochi<sup>2</sup>.

Non è un caso che i primi studi scientifici fondativi del gioco in glottodidattica siano concentrati all'inizio anni Novanta. Come osserva lo stesso Freddi (1990), si tratta di una

---

<sup>1</sup> Per una storia del gioco in prospettiva interdisciplinare finalizzata alla reinterpretazione didattica rimandiamo a Garvey (1990) e Staccioli (2008). Per una chiave storica in ottica glottodidattica cfr. Lombardi (2013a).

<sup>2</sup> 'Glottodidattica ludica' si ritrova per esempio in Mezzadri (2002, 2015), Caon e Rutka (2004), Begotti (2006; 2007), Caon (2006a), Daliso (2006a,b), Lombardo (2006), Rutka (2006), Torresan e Gatta (2006), Vitrone (2008), Lombardi (2010; 2013a). La forma 'approccio ludico' viene ripresa invece solo da Luise (2003), ma in concomitanza con 'metodologia ludica', e da Oddone e Cotroneo (2011).

reazione alla riforma Falcucci del 1985 e alla conseguente entrata in vigore dei *Programmi della Scuola Elementare*; le proposte ludiche di questi anni, perciò, sono fortemente orientate alla costituzione di «un impianto glottodidattico per l'infanzia (e la fanciullezza)» (Titone, 1996: 13), o «una glottodidattica creata su misura per i bambini» (Freddi, 1990: 1).

Lo stesso Freddi (1990: 29-30), però, nella sua rassegna della letteratura socio-psicologica sul significato e l'utilità del gioco, per primo va oltre alla concezione del fenomeno ludico come prerogativa della sola più giovane età; egli sostiene che:

Il gioco [è in effetti] una caratteristica di tutta l'esistenza [...], anche se i comportamenti ludici del bambino sono qualitativamente e quantitativamente diversi da quelli dell'adulto [...]. È un dato, comunque, che anche l'adulto ha la sua dimensione ludica.

Agli inizi e fino a metà degli anni Duemila, il discorso sul gioco nella didattica delle lingue conosce una seconda fioritura in Italia, probabilmente favorita dalla ricezione del fortunato volume di Schumann (1997) sull'importanza, indipendentemente dall'età, dell'affettività nell'apprendimento linguistico. In questi anni la metodologia ludica è definitivamente aperta a un pubblico più vasto, bambino, adolescente e adulto, con modalità ovviamente differenti (Caon - Rutka, 2004). Inoltre, essa viene definita alla luce di una 'sfida metodologica': fare del *divertimento* una categoria fondamentale per i processi di insegnamento e apprendimento di una lingua (Caon, 2006b).

L'idea centrale della glottodidattica ludica, perciò, non è solo l'utilizzo di giochi in lingua o con la lingua; piuttosto, già con Freddi (1990: 139), viene presentato il concetto di *ludicità* come caratteristica sovraordinata «che occorre utilizzare come modalità in tutto il suo significato vitale e in tutto il suo potenziale educativo e istruttivo». Possiamo definire la ludicità come caratteristica di un ambiente pervaso da una carica vitale (Caon - Rutka, 2004), una spinta emozionale (Lombardi 2012a; 2013a) che fa capo all'adozione di elementi ludici (p. 2.3) in ambito glottodidattico. Un contesto a ludicità diffusa, pertanto, può usare giochi finalizzati all'insegnamento e apprendimento di una lingua, oppure integrare nelle sue pratiche quotidiane quelle forze astratte del gioco che sostengono la motivazione, la partecipazione e il coinvolgimento degli studenti.

Come sottolinea Balboni (1999) nella citazione iniziale, si ha così uno spostamento graduale da una didattica basata sul solo *game* a una didattica basata anche sul *play*. La distinzione, che riprende la psicologia sociale di tradizione anglosassone da Mead (1937) in poi, è basata su una dicotomia che il termine italiano 'gioco' non può catturare semanticamente: il gioco come attività (*game*) e un atteggiamento ludico di fondo (*play*). Di per sé la glottodidattica ludica, scrivono Caon e Rutka (2004: 30):

individua nel *play* la dimensione ludica di fondo che deve permeare ogni attività volta alla scoperta naturale della nuova lingua; nell'ambito *game*, invece, si collocano le attività finalizzate specificamente all'apprendimento della lingua la cui regola principale è proprio quella di parlare la lingua straniera o seconda.

Il tentativo, in Lombardi (2013a), di ricondurre anche i videogiochi nella prospettiva della glottodidattica ludica, ha messo in luce alcune difficoltà di categorizzazione, dovute principalmente all'essenza del videogioco stesso, la quale sembra per

certi versi ridefinire il concetto stesso di gioco inteso come *game* (p. 1.2). Tuttavia, con la sempre maggiore importanza del video game nella società odierna (p. 1.2.3) e nei processi educativi (p. 1.3), anche la glottodidattica si è interessata del potenziale didattico del gioco elettronico – soprattutto in area nordamericana e scandinava<sup>3</sup>. In Italia e in italiano, per quanto concerne la letteratura da noi consultata, se ne è discusso solamente in Mazzotta (2007), Zanolì (2010) e Lombardi (2010; 2012d; 2013a).

Il discorso sul (video)gioco, per riprendere il titolo storico di Titone (1990), non si può quindi dire concluso, proprio perché la riflessione sul noumeno e sul fenomeno videoludici sembra essere foriera di nuovi spiragli sul ruolo del gioco nei processi di educazione linguistica, e in particolare sulla sua intrinseca capacità di motivare all'azione (p. 2.2).

Per questo motivo, nelle prossime pagine procederemo a un'analisi approfondita del videogioco in parallelo con le teorie del gioco, e ci soffermeremo in particolare sulle novità teoriche e le ricadute pratiche che può avere nel suo uso glottodidattico. La nostra meta finale, tuttavia, non è localizzata nel video game stesso come strumento glottodidattico: è nostra intenzione procedere, nei prossimi capitoli, a una sempre maggiore astrazione degli elementi ludici che caratterizzano i migliori videogiochi, in vista di una loro sistematizzazione e un riutilizzo, in prospettiva psicolinguistica, come strategia motivazionale per le classi di lingue (cap. 5).

## 1.2. *Lo zero videoludico*

In daily life, we tend to define games informally; the general public, and even most serious gamers, don't require formal criteria in order to enjoy their games. For students of games, however, definitions are essential. Understanding the way games work and how they differ from other types of entertainment helps us choose the appropriate methods to analyze video games.

(Egenfeldt-Nielsen *et al.*, 2008: 23)

### 1.2.1. Definire il gioco (e il videogioco)

Una delle definizioni funzionali del (video)gioco più accreditate nella letteratura è opera di Jesper Juul (2005: 36) – formulazione interessante perché derivata dalla rielaborazione e dalla sistematizzazione di quelle che potremmo ossimoricamente riconoscere come le più autorevoli 'opinioni definitorie' del gioco<sup>4</sup>:

<sup>3</sup> Per una rassegna della letteratura internazionale dedicata a videogiochi e didattica delle lingue rinviamo al p. 1.4.1.

<sup>4</sup> Tra queste si annoverano almeno Huizinga (1939), Caillois (1958), Avedon e Sutton-Smith (1971), Suits (1978), Crawford (1984), Kelley (1988), nonché la più recente a opera di Salen e Zimmerman (2004).

A game is a rule-based system with a variable and quantifiable outcome, where different outcomes are assigned different values, the player exerts effort in order to influence the outcome, the player feels emotionally attached to the outcome, and the consequences of the activity are negotiable.

Dalla definizione possiamo evincere e delineare alcune proprietà definitorie del noumeno ludico<sup>5</sup>:

**REGOLE** Tutti i giochi, e i videogiochi come sottoinsieme, sono sistemi di regole codificate ed esplicite. In ultima analisi, sono le regole che delimitano il circolo magico del gioco (Huizinga, 1939), ed è l'accettazione delle regole che rende possibile il gioco (Suits, 1978).

**RISULTATO** Un gioco è considerato tale solo quando ha uno specifico obiettivo finale e questo obiettivo, o risultato, ha caratteristiche di *variabilità* (Juil, 2005) e *quantificabilità* (Salen - Zimmerman, 2004; Juil, 2005). Quando il risultato non è variabile e pertanto dà luogo a una situazione finale sempre uguale, si descrive un non-gioco. Similmente, se gli obiettivi finali non sono quantificabili, sono vaghi o incerti, si sta interagendo – in ambito videoludico – con una simulazione, e non con un gioco.

**VALORE** Il risultato ha un segno positivo o negativo (e un gradiente che si sviluppa tra i due poli). Di conseguenza, alcuni risultati saranno più desiderabili di altri per il giocatore. Questi sono solitamente più difficili da ottenere – da qui la sfida, caratteristica principale dei giochi ed enfatizzata al massimo livello nei videogiochi (McGonigal, 2011).

**SFORZO** Il gioco esiste, come manifestazione, solo quando i giocatori lo giocano. Lo sforzo dei protagonisti dell'azione per influenzare il risultato verso un obiettivo finale di valore positivo è pertanto a tutta ragione caratteristica formale e definitoria del gioco stesso (Juil, 2005).

**ATTACCAMENTO** Inevitabilmente, vincere in contesto (video)ludico dà luogo a emozioni positive (mentre non è per forza vero il contrario, cfr. il paragrafo 2.2.8). Il giocatore pertanto concentra i suoi sforzi al fine di ottenere un risultato auspicabile, a cui si sente emozionalmente legato (Lazzaro, 2004; Lombardi, 2012e; McGonigal, 2011).

**CONSEGUENZE** Il gioco ha conseguenze *negoziabili*. Le manifestazioni ludiche possono cioè avere o non avere ripercussioni sulla realtà, a seconda dei giocatori,

---

<sup>5</sup> Per gli scopi di questo testo, si ritiene necessario affrontare il tema non solo punto di vista delle manifestazioni, del plurale (i giochi, i videogiochi), ossia dei *fenomeni* ludici (per cui rinviamo al p. 1.2.2). Per fondare il nostro obiettivo si rende necessario dapprima un approfondimento sull'essenza, sul singolare (il gioco, il videogioco) – appunto il *noumeno* ludico.

della sessione e del contesto (Juul, 2005): un gioco di carte non d'azzardo, tra amici, non provoca sostanziali cambiamenti nello stato dei giocatori, o nei rapporti tra di loro; lo stesso gioco con la partecipazione di un professionista, con una posta in gioco, oppure in un casinò, ha certamente conseguenze evidenti – in positivo o in negativo.

La definizione di Juul è un ottimo compromesso per includere tutti i giochi in una macro-categoria distinta dai non-giochi e dai quasi-giochi.

Sono *non-giochi* quelle manifestazioni ludiformi che non rispettano uno o più criteri elencati – per esempio i giocattoli, che sono veicoli di gioco possibile, ma non veicolano di per sé regole, valori e sforzo; in ambito videoludico, i prodotti di *edutainment* (cfr. il paragrafo 1.3.3) non lasciano spazio né ad attaccamento emozionale, né, a ben vedere, a un risultato variabile, e sono pertanto non-giochi.

Sono *quasi-giochi* (o casi limite) quei fenomeni a carattere ludico che si fondano su una versione parziale delle discriminanti elencate, ma che nessun giocatore esiterebbe a riconoscere come gioco vero e proprio. Un esempio sono i giochi di mera fortuna, come i giochi di dadi: hanno regole codificate, risultati definiti, con valore di vittoria o sconfitta e con conseguenze reali o fittizie, ma mancano del tutto di controllo da parte del giocatore – egli non può sforzarsi di influenzare il risultato, dacché questo è determinato dalla sorte. Per quanto concerne i videogiochi, sono casi limite le simulazioni (per esempio: *The Sims*, *SimCity*)<sup>6</sup>, che si discostano dal modello formale per la mancanza di un risultato quantificabile e di un valore assegnato a priori – sarà il giocatore che, di volta in volta, integrerà le categorie scegliendo il proprio personale obiettivo.

### 1.2.2. Il plurale del gioco

Una trattazione sul (video)gioco, non si può dire completa, se limitata a questo livello *formale* di sistema ludico portante. Degli stessi elementi costitutivi del videogioco che analizzeremo nel secondo capitolo, alcuni sono infatti riconducibili a un livello ulteriore, *sostanziale*, che si manifesta nella serie di caratteristiche che rendono un atto ludico univoco – in altre parole, negli elementi distintivi che permettono di discernere un gioco dall'altro.

Esplicitare queste caratteristiche rende possibile classificare i giochi entro categorie che precorrono ad altre distinzioni di uso comune, per esempio tra sport, giochi d'azzardo, giochi immaginativi dei bambini – e, nello specifico dei videogiochi, la differenziazione tra generi, che ha un ruolo rilevante nella scelta dei titoli finalizzati all'educazione linguistica (p. 1.5; cfr. anche Lombardi, 2013a). Una classificazione di eccellenza è opera di Roger Caillois (1958). Caillois classifica i giochi secondo quattro atteggiamenti fondamentali: *agôn* (competizione), *alea* (fortuna), *mimicry* (imitazione), *ilinx* (vertigine). Questi sono da intendersi come pressoché

<sup>6</sup> Per una scheda 'ludografica' relativa a questi e tutti gli altri videogiochi citati nel testo, rimandiamo alla dedicata Appendice A.

sempre presenti – è il diverso rapporto tra essi, il grado di preponderanza di uno o più atteggiamenti a scapito degli altri, a identificare i singoli giochi.

AGÔN A livello formale, perché ci sia gioco ci deve essere una componente di sfida (cfr. il paragrafo 1.2.1). In alcuni giochi, il carattere competitivo è particolarmente accentuato ed è finalizzato a:

donner une valeur précise et incontestable au triomphe du vainqueur [...]. Le ressort du jeu est pour chaque concurrent le désir de voir reconnue son excellence dans un domaine donné (Caillois, 1958: 30-32).

Ne sono esempi giochi e sport che contrappongono individui o squadre con obiettivi opposti (scacchi, golf, pallacanestro, o una gara di dizione a scuola). Nel particolare caso dei videogiochi, l'agôn si incarna in diverse forme (Fraschini, 2004; Lombardi, 2013a):

- *sfida contro se stessi*, nell'ambito della quale il videogioco si può rappresentare come una serie di ostacoli, sempre più complicati da affrontare, destinata a diventare insormontabile. L'obiettivo del giocatore è resistere quanto più possibile all'incremento di difficoltà, e risulta pertanto in una sfida non contro la macchina – destinata, alla fine, a vincere comunque –, bensì alla propria abilità di videogiocatore. La quasi totalità dei videogiochi strutturati attorno a questa modalità competitiva, aggiunge inoltre una dimensione sociale alla propria fruibilità, grazie a modalità di *score tracking* (per esempio, il classico punteggio 'ereditato' dai flipper). Il punteggio trasforma la sfida contro se stessi (battere il proprio record) in una sfida agonistica allargata a una cerchia sociale (gli amici, gli utenti di una sala giochi, tutti i giocatori in Rete);
- *sfida mediata*, ossia che intercorre tra il giocatore e il videogioco. Questa tipologia di sfida avviene in sincronia per il giocatore, e in asincronia per il programmatore del videogioco, che non ha possibilità di influenzare in tempo reale l'atto ludico:

In realtà, la competizione si svolge tra due giocatori umani, ma mentre il player gioca realmente la partita, il programmatore l'ha in un certo senso giocata d'anticipo. Nel momento in cui ha creato l'intelligenza artificiale che lo rappresenterà durante il game, vi ha già inserito le proprie tattiche e le proprie strategie e, durante lo svolgimento del gioco, non può più intervenire (Fraschini, 2004: 103);

- *sfida multiplayer*, in cui la sfida è mediata, ma il risultato è influenzato, in positivo o in negativo, anche dall'intervento di altri giocatori che giocano con (o contro) il primo. Sempre più i videogiochi oggi tendono a integrare questa tipologia di sfida con altre, aggiungendo connotazioni *social* tramite modalità multigiocatore in Rete;
- *sfida illusoria*, inserita nel contesto più ampio di una storia – una narrazione videoludica con una o più situazioni finali predeterminate dalla trama. In questo caso, le capacità del giocatore sono sì stimolate dalla sfida, ma queste possono favorirlo solo nella velocità di progressione, e non nell'esito; il giocatore non può

evitare che un evento prestabilito abbia luogo, ma può raggiungerlo più o meno rapidamente a seconda della sua abilità nel risolvere gli enigmi o affrontare gli ostacoli che lo separano dall'evento stesso.

**ALEA** Ogni gioco ha una componente aleatoria, che può contribuire in maniera maggiore o minore all'indeterminatezza del risultato. Per Caillois (1958: 34-35) la sua preponderanza designa:

tous jeux fondés [...] sur une décision qui ne dépend pas du joueur, sur laquelle il ne saurait avoir la moindre prise, et où il s'agit par conséquent de gagner bien moins sur un adversaire que sur le destin. Pour mieux dire, le destin est le seul artisan de la victoire et celle-ci, quand il y a rivalité, signifie exclusivement que le vainqueur a été plus favorisé par le sort que le vaincu.

Esempi ne sono sicuramente alcuni giochi d'azzardo a bassa componente strategica, come la roulette o la lotteria; predominante ma non esclusiva sarà in alcuni giochi di carte, come il blackjack o il poker; minore, ma non del tutto assente, sarà in giochi di tattica e negli sport – per esempio nel golf. Nei videogiochi, il ruolo del caso trova spazio principalmente nelle simulazioni di giochi d'azzardo, nei quali l'indeterminatezza è parte integrante delle meccaniche di gioco (casualità, cfr. il paragrafo 2.3). A livello più generale, invece, lo spazio dell'alea è quasi nullo, vincolato a piccoli bonus solo in piccola parte influenti sull'azione; questo perché:

il piccolo universo contenuto in un videogame è quasi sempre una meritocrazia perfetta [...]. Perdere per un evento casuale è uno dei pochi tabù dei videogiochi: qualsiasi sia il risultato finale di una partita, il giocatore pretende di esserne l'unico e supremo responsabile. Vincere o perdere deve essere una questione di abilità, non di fortuna (Fraschini, 2004: 107).

Uno degli assiomi dei videogiochi, sostengono anche Salen e Zimmerman (2004) e Juul (2005) è proprio quest'ultimo:

The enjoyment of playing a video game comes mostly from a personal challenge, from the struggle to achieve a goal which can only be accomplished by one's own ability to tackle obstacles, solve puzzles, and so on; the hazardous thrill of luck is a different kind of pleasure, and it cannot be in any way influenced by the player (Lombardi, 2012c: 62).

La correlazione di questa caratteristica tipica dei videogiochi sulla motivazione a giocare è diretta, come si vedrà in maggiore dettaglio nel cap. 3.

**MIMICRY** Già per Huizinga (1939), il gioco è un'attività che ha luogo in separata sede rispetto alla realtà, in un 'cerchio magico' dove le regole del gioco diventano la legge imperante. Il cerchio di Huizinga è ripreso da Caillois (1958: 39) come illusione, *in-lusio*:

un univers clos, conventionnel et, à certains égards, fictif. Le jeu peut consister, non pas à déployer une activité ou à subir un destin dans un milieu imaginaire, mais à devenir soi même un personnage illusoire et à se conduire en conséquence. On se



trouve alors en face d'une série variée de manifestations qui ont pour caractère commun de reposer sur le fait que le sujet joue à croire, à se faire croire ou à faire croire aux autres qu'il est un autre que lui-même. Il oublie, déguise, dépouille passagèrement sa personnalité pour en feindre une autre.

Tutti i videogiochi seguono questo principio della proiezione di identità o mimicry, in diverse forme distinte dal grado di immedesimazione nell'azione a schermo. Riprendiamo qui da Frascini (2004) una struttura a quattro uscite che ne cattura l'essenza:

<i>Simulacro</i>	<i>Caratterizzazione</i>	<i>Mimicry</i>
Trasparente	minima	nulla
Veicolo	minore	minima
Maschera	maggiore	massima
Personaggio	massima	ambigua

Parliamo di simulacro *trasparente* quando il giocatore ha un nullo o quasi nullo grado di immedesimazione con ciò che lo rappresenta nel videogioco. Quasi sempre in questo caso, il simulacro è un puntatore, un'estensione astratta e scarsamente caratterizzata del giocatore, che non provoca cambiamenti di sorta nella sua identità. Anche nel caso del simulacro *veicolo* il grado di mimicry è tendenzialmente scarso – non è comune identificarsi in un'auto da corsa o un aereo, bensì, di solito, nel pilota. La presenza di un mezzo riconoscibile, tuttavia, contribuisce a una prima caratterizzazione dell'alterità dal sé. I videogiochi in cui il protagonista è un simulacro *maschera* permettono al giocatore il massimo livello di immedesimazione nell'azione ludica. Questa fusione di identità risulta dall'indeterminatezza dell'avatar (ossia: maggiore, ma non completa caratterizzazione):

più il personaggio è dotato di caratteristiche specifiche e peculiari, più il giocatore lo percepisce come un altro da sé. Detto altrimenti, più il simulacro acquista un'identità, più si allontana dal ruolo di maschera che il giocatore può indossare, finendo per diventare un individuo con cui l'utente coopera durante il gioco (Frascini, 2004: 113-114).

Al contrario, il simulacro *personaggio* è un protagonista a sé stante, tanto caratterizzato da essere visto come un'individualità, una 'personalità virtuale' con pensieri, azioni e caratteristiche proprie. Poiché una sovrapposizione di identità non è più possibile, la relazione che si instaura con il personaggio è quindi di collaborazione, o meglio ancora di *débrayage* (Maietti, 2004: 125), un:

rapporto di simulacralità che non solo determina la percezione che di questi mondi [del videogioco] ha il giocatore, ma svolge il compito di modalizzatore cognitivo e passionale di un utente che, in ultima analisi, trae dal *débrayage* simulacrale gran parte del piacere fruizionale.

Il discorso sulla mimicry nei videogiochi non si può esaurire in questa sede, sia per la sua ampiezza sia per le sue ripercussioni (per esempio, l'annoso dibattito sugli

effetti psicologici dei videogiochi violenti). Tale è la sua importanza, tuttavia, che lo vorremo riprendere al p. 2.2.6.

ILINX O della vertigine. Corse forsennate e capriole, giostre e sport estremi sono passatempi accomunati, per Caillois (1958: 45) da una:

poursuite du vertige et qui consistent en une tentative de détruire pour un instant la stabilité de la perception et d'infliger à la conscience lucide une sorte de panique voluptueuse.

Molti videogiochi incorporano o sono fondati su questo principio. Video e audio contribuiscono a creare scenari in cui la percezione di chi gioca viene alterata fino al parossismo ed è solo con intensi sforzi di concentrazione che egli può calcolare una traiettoria o coordinare occhio e mano per premere le sequenze di tasti necessari all'assolo di chitarra in un videogioco musicale (cfr. gli esempi in Lombardi, 2012b). L'ilinx è qui una componente di sfida complessa alla capacità di attenzione del giocatore. Il suo meccanismo soggiacente di funzionamento non è solo l'ordinaria risoluzione di tensione – l'avvicinamento e il superamento dell'ostacolo, secondo la celebre definizione di Suits (1978: 38): "Playing a game is the voluntary attempt to overcome unnecessary obstacles". Piuttosto, sostiene Fulco (2004), l'ilinx nei videogiochi è uno stato di tensione che provoca piacere di per sé, poiché ricrea ostacoli che vanno a saturare molti sensi del giocatore contemporaneamente, offrendo pertanto una sfida ricca a livello sia istintivo sia cognitivo sia psicologico.

La classificazione di Caillois, contribuendo alla catalogazione di giochi e, possibilmente, videogiochi, apre le porte all'ultimo livello delle *estetiche* – lo strato superiore dell'atto ludico con cui il giocatore, in definitiva, si troverà a interagire – in altre parole, gli elementi concreti che andrà a manipolare nel gioco. Questo livello estetico, a cui più avanti daremo il nome di componenti ludiche (p. 2.3), è in ultima analisi responsabile delle differenze tra giochi e sistemi formali con rese fenomeniche simili – e, inoltre, della pluralità e potenzialmente infinita varietà dei giochi.

### 1.2.3. Il videogioco come medium

Una differenza sostanziale tra i videogiochi e i giochi è tuttavia da ascrivere a un ulteriore nuovo livello, questa volta strutturale (ciò che fa dei videogiochi giochi *digitali*). Per composizione, storia ed evoluzione, i videogiochi hanno tanto le caratteristiche dei giochi, quanto quelle dei media di cui condividono alcune modalità di fruizione – primo fra tutti il cinema (Berger, 2002; Bittanti, 2008; Jenkins, 2006) – e altre ancora di tipo sincretico possibili solo grazie all'incontro di questi due mondi.

La 'base tecnologica' del video game è formata dal connubio di hardware e software e dalle diverse configurazioni che può assumere: coin-op, handheld, console, computer (Alinovi, 2011; Maietti, 2004). Elementi riconoscibili ne sono:

- uno o più schermi di output. I cabinati *coin-op*(erated) delle sale giochi storicamente ne hanno avuto uno, anche se in particolari casi di simulazioni sportive se ne sono contati fino a tre. Uno è solito anche nei videogiochi *handheld* o portatili, con almeno una eccezione di rilievo (Nintendo DS, con uno schermo superiore e uno inferiore). Quasi sempre uno schermo è output per console (l'apparecchio televisivo a cui sono connesse) e per computer;
- comandi di input: pulsanti e levette per i coin-op, pulsanti e schermi tattili per gli *handheld* più recenti, joystick o periferiche specifiche (chitarre per giochi musicali, fucili per sparatutto ecc.) per le console e mouse/tastiera o altre periferiche per i giochi per computer;
- un impianto audio per consentire la rappresentazione di effetti sonori, ambientali, vocalizzazioni e musica, molto spesso integrati e funzionali al gioco. Ciononostante, è quasi sempre possibile disattivare l'audio per un'esperienza muta.

La configurazione della piattaforma non è importante solo a livello formale, poiché a seconda della particolare combinazione di hardware e software, si aprono scenari di gioco (e di meta-gioco), diversi (Lombardi, 2012d). Ogni forma presa dalla configurazione, infatti, favorisce alcune modalità di interazione e ne inibisce altre (Crawford, 1984; Fulco, 2004): il coin-op, per esempio, è pensato per essere fruito in un luogo dedicato (la sala giochi), e permette il gioco di uno o due giocatori contemporaneamente, con un'eventuale compagnia di osservatori; il videogioco tascabile è studiato per sessioni rapide, magari nei momenti di noia o di attesa, da parte di un giocatore singolo; la console è sinonimo di gioco casalingo, singolo o con due giocatori, più raramente fino a otto in compresenza; il computer, nella sua malleabilità, permette pressoché ogni tipo di interazione – la più interessante, e oggi più comune, è quella del gioco online in modalità *multiplayer*, che fa del gioco elettronico un baluardo sociale senza più confini geografici. Oltre alla sola tecnologia, il video game implementa altre caratteristiche proprie, che nascono dall'integrazione dell'hardware, del software e della presenza di un giocatore protagonista dell'azione. Ricordiamo qui almeno interattività, interfaccia utente e simulacro:

- definiamo interattività la possibilità di interazione tra uomo e macchina, a imitazione dell'interazione sociale tra persone (Bettetini - Colombo, 1993). In quanto rapporto dialogico, ognuno dei due poli, umano e meccanico, è in grado di influenzare l'altro: il giocatore con le sue azioni e il videogioco con la sua programmazione;
- l'interfaccia utente è il sistema virtuale che mette in comunicazione effettiva il giocatore con il videogioco. Siccome il giocatore è protagonista in prima persona, l'interfaccia rappresenta l'ambiente con cui egli andrà a interagire – ambiente che ha lo scopo di rendere invisibile l'hardware e innestare una simulazione virtuale al suo posto, per minimizzare la barriera psicologica tra azioni del giocatore e mondo del gioco;

- simulacro è usato come iperonimo da Alinovi (2011: 85):

Piuttosto che parlare di eroe o protagonista [...], il termine più appropriato è 'simulacro', che ha la stessa etimologia di 'simulazione' e che vuol proprio dire 'stare al posto di qualcosa'; nel nostro caso è il rappresentante del giocatore all'interno di un determinato universo interattivo digitale.

Abbiamo descritto quattro diverse attorializzazioni (Maietti, 2004) del simulacro poco sopra, al p. 1.2.2.

Il videogioco non è solo medium tecnologico, tuttavia. Nella sua unicità, è anche una forma particolare di narrativa. In effetti, non si dà un video game senza una storia di fondo, che sia minima come in *Tetris* o potenzialmente infinita come nei migliori giochi di ruolo online (per esempio *World of Warcraft*, cfr. il paragrafo 2.2). Si noti però che, come ricordato in Lombardi (2013a), la piacevolezza dell'interazione con un video game non nasce dalla pressione di leve e pulsanti e nemmeno dal solo seguire lo svolgimento narrativo di una storia; la forza del videogioco, al contrario, è data dall'intersecarsi di queste modalità di interfaccia, tipiche del gioco e della narrazione, che combinandosi danno vita a una terza modalità, detta *ludonarrativa* o della narrazione ludica (cfr. anche Fulco, 2004). Lo 'zero (video)ludico' che dà il titolo al paragrafo, quindi, può essere cercato solamente in questa zona di intersezione: il solo piano ludico spiega infatti l'interattività, ma non il piacere (premere sequenze di tasti non è piacevole di per sé); il solo piano narrativo sollecita emozioni e coinvolgimento, ma non spiega l'intervento in prima persona.

Per Fulco (2004) il modello definitorio della natura del videogioco si può esprimere con l'acronimo PARS: *Problema* → *Azione* → *Risoluzione* → *Soddisfazione*.

Come in meccanismi narrativi che risalgono ad Aristotele, l'equilibrio iniziale della storia è rotto dall'avvento di un *problema*, l'evento scatenante della narrazione ludica, indipendente dal giocatore:

- la principessa Peach viene rapita.

Come reazione al problema, il giocatore interviene in prima persona tramite il suo simulacro: è la sua *azione* finalizzata ad appianare nuovamente il disequilibrio creatosi:

- Mario affronta gli ostacoli approntati dal malvagio Bowser per proteggere la principessa predata.

L'obiettivo dell'azione è la *risoluzione*, il momento in cui il protagonista, con i suoi sforzi, è riuscito nell'intento di ripristinare l'equilibrio iniziale, o di crearne uno nuovo, positivo per lui, in cui la minaccia è sedata:

- Mario rintraccia e sconfigge il suo nemico giurato.

La soddisfazione è il feedback, la ricompensa per aver risolto il problema iniziale:

- Mario libera la principessa Peach.

A livello macro, questo modello rappresenta la narrazione ludica di un intero videogioco (nell'esempio, *Super Mario Bros.*). Lo stesso meccanismo, tuttavia, è applicato al livello micro del singolo evento ludico: Mario ha un problema (deve evitare o sconfiggere un antagonista), compie un'azione (lo salta o lo colpisce), che dà luogo a una risoluzione (ostacolo eliminato) e a una soddisfazione. In questo caso, il ciclo è poi reiterato. Ogni racconto ludico macro è un susseguirsi di micro-eventi ludonarrativi, o cicli di PARS. Questo susseguirsi di problem solving, con la potente soddisfazione che deriva dalla soluzione dei problemi, è in ultima analisi una delle principali forze motivazionali dei video game. Ne approfondiremo la natura nel p. 2.2.5 e ne osserveremo la portata, con gli strumenti della psicologia della motivazione, nel corso del cap. 3.

#### 1.2.4. Al di là dello schermo: il giocatore

Un ultimo punto di interesse per la nostra trattazione è il giocatore, inteso sia come categoria sociologica sia come persona che interagisce, con la sua individualità, con il videogioco, personalizzandone l'esperienza. Del resto, il video game esiste come medium solo nel momento in cui è giocato (Juul, 2005; Shaffer, 2006) e quindi in relazione al suo *player* – termine che riprendiamo da Frascini (2004) e introduciamo qui come iperonimo sia di giocatore, al di qua dello schermo, sia di attore, vero protagonista dell'azione che si svolge dall'altra parte dello schermo, secondo le modalità già viste al p. 1.2.2.

Una delle 'teorie ingenuè' sul videogioco (Aglieri - Tosone, 2010) più diffuse riguarda l'età e il sesso di chi sceglie questo medium come svago prediletto. L'attività videoludica è infatti normalmente considerata esclusiva della popolazione più giovane, in particolare di sesso maschile. In realtà, il dato autorevole più recente, computato dalla statunitense The Entertainment Software Association (2017), rivela che l'età media dei videogiocatori è di 35 anni, con il 28% dei giocatori sotto la soglia dei 18 anni, il 27% tra 18 e 35, il 19% tra 36 e 49, e il 26% oltre i 50; per quanto concerne il sesso, il 59% dei videogiocatori è maschio, e il 41% femmina. Per l'Italia il dato relativo più aggiornato è raccolto da AESVI (Associazione Editori Software Videoludico Italiana, 2017), e riporta la fascia di età tra i 25 e 55 anni come più adusa a pratiche videoludiche (60%), senza discrepanza, indipendentemente dalla fascia d'età, tra giocatori (50%) e giocatrici (50%). Secondo il medesimo rapporto, i videogiocatori italiani sono oltre 25 milioni.

Un altro stereotipo alimentato dalla stampa generalista e che non regge un'analisi nel dettaglio, è quello del videogiocatore come solitario asociale. Innanzitutto, in quanto rilevante fenomeno socioculturale (Bogost, 2011b; Jahn-Sudmann - Stockmann, 2008), i videogiochi «evocano, e di fatto svolgono, una funzione aggregante: i ragazzi giocano con gli amici o parlano dei giochi con loro, condividendo le proprie esperienze» (Cantoia *et al.*, 2011: 21). A livello più generale, in realtà, è proprio l'idea del videogioco come esperienza chiusa ad avere scarso senso. Un game designer non ha motivo né economico né etico di progettare una macchina per astrarre dalla realtà: un giocatore alienato non compra nuovi titoli, ma si annichilisce nelle pieghe di un *game-*

*play* abitudinario<sup>7</sup>. Piuttosto, l'obiettivo è tenere sempre vivo l'interesse per un titolo e per le sue eventuali espansioni, coinvolgendo il potere motivazionale della comunità (p. 1.4.2). Il carico di lavoro per l'addetto è minore, poiché deve mantenere il titolo anziché prevedere (e programmare) sempre nuove sfide – dacché queste sono messe in atto dai giocatori l'uno contro l'altro. Inoltre, crea un gruppo di appassionati che collaborano spontaneamente al videogioco, condividendo *mods* (personalizzazioni del gioco, mappe aggiuntive ecc.), guide, strategie, trucchi, soluzioni (McGonigal, 2011); un esempio di spicco è la comunità della serie *Halo*, che ha costruito attorno al suo gioco preferito il secondo più grande wiki del Web, dopo Wikipedia. Il videogioco oggi è, a tutti gli effetti, un'attività fortemente sociale.

Quasi tutti i ragazzi giocano, quindi, e anche la gran parte dei giovani adulti e adulti. Anche se spiegare la quantità di titoli presenti sul mercato (nell'ordine dei miliardi, senza contare i videogiochi gratuiti fruibili in Rete) con la sola complessità demografica è riduzionistico, tuttavia il dato è sufficiente a mettere in luce l'esistenza di differenti categorie di giocatori. In altre parole, ogni persona, nella sua individualità, ha delle preferenze: non tutti sono attratti dallo stesso genere di videogioco, dallo stesso contenuto e, in ultima analisi (implicitamente) dalle stesse meccaniche. Di conseguenza, non tutti sono motivati dagli stessi giochi (e alcuni, per altro, non ne sono motivati affatto).

In questa direzione è pionieristica la ricerca di Bartle (1996). Nella sua analisi dei giochi di ruolo online, Bartle traccia quattro profili psicologici dei player, a seconda delle personali priorità nelle scelte che l'ambiente aperto di questi videogiochi favorisce.

- Sono *achievers* quei giocatori che traggono maggior piacere dal progredire e collezionare punti, livelli, riconoscimenti, oggetti; valutano sopra ogni altra cosa l'agôn, ma amano mettersi in competizione non tanto in scontri diretti con altri giocatori, bensì tramite sordide classifiche di maggiore ricchezza, forza, o collezione di trofei.
- Gli *explorers*, invece, prediligono immergersi nell'ambiente virtuale e scoprirne le caratteristiche, i confini, i segreti. Il motore della loro soddisfazione è la curiosità, che soddisfano esplorando, scoprendo e mappando l'ambiente del gioco.
- Bartle chiama *socializers* i giocatori attratti dall'interazione tra pari e che usano il gioco in sé più che altro come piattaforma per condividere storie ed esperienze con un gruppo di iniziali sconosciuti, che nel lungo periodo possono diventare anche più di semplici conoscenti. Sono spinti principalmente dalla voglia di socializzare.
- L'ultima tipologia sono i *killers*, giocatori la cui soddisfazione deriva principalmente dall'imporre sugli altri, ostacolando nei propri obiettivi e puntando a

---

<sup>7</sup> Il videogioco, come tutti i media, può ovviamente condurre all'alienazione di alcuni individui con particolare inclinazione alla compulsione. Questa condizione è nota come *video game addiction* e può in rari casi raggiungere i caratteri della patologia (sebbene non sia riconosciuta come tale nella più recente edizione del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, cfr. American Psychiatric Association, 2013 e gli aggiornamenti fino al 2018 disponibili online: <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>). Le deviazioni da un uso sano del videogioco non sono di interesse per la nostra trattazione; per approfondimenti rimandiamo a Clark e Scott (2009), Mitra (2010) e Rigby e Ryan (2011).

soggiogarli al proprio volere. Amano la sfida diretta, uno contro uno, e aspirano solitamente a una vittoria per dominio.

Nessun giocatore, naturalmente, è mai solo di un tipo o dell'altro. Un famoso test ideato dallo stesso Bartle<sup>8</sup> è pensato per identificare, in percentuale, le tendenze dei singoli giocatori verso uno dei quattro poli possibili. In un secondo momento, inoltre, lo stesso Bartle (2003) ha espanso il suo modello a quattro uscite in un corrispondente a uscite multiple, risultanti dall'incrocio delle quattro tendenze. Chi scrive, per esempio, registra al *Bartle Test* i seguenti punteggi: 80% *Socializer* – 67% *Explorer* – 47% *Achiever* – 7% *Killer*, che corrispondono alla tipologia *Socializer-Explorer*. Questa identifica giocatori interessati all'esperienza totale di un mondo virtuale, con una spiccata preferenza per l'incontro con nuove persone e la scoperta di luoghi inesplorati. Costoro tendono a usare la conoscenza così acquisita per ottenere reputazione e condividere consigli e segreti con gli altri giocatori, e prediligono personaggi acculturati e diplomatici, quali studiosi e maestri (*ibidem*).

La ricerca di Bartle è centrale per i teorici della gamification, che hanno fatto proprio il concetto delle diverse tipologie di giocatore e, pertanto, delle diverse mole motivazionali che spingono i giocatori all'azione (cap. 3).

### 1.3. Videogiochi e apprendimento

In other words, games serve as very fundamental and powerful learning tools.

(Koster, 2005: 36)

Il primo video game commerciale (*Spacewar!*) esce nel 1961 (Herz, 1997), ma il mezzo non avrà grande notorietà fino al 1971, l'anno di *Pong*, a cui seguiranno altri titoli, oggi considerati grandi classici, come *Space Invaders* (1978) e *Pacman* (1980). E già negli anni Ottanta, prima ancora della pubblicazione di giochi storici quali *Tetris* (1984) o *Super Mario Bros.* (1985), il mezzo stesso fa parlare di sé come possibile aiuto all'istruzione, soprattutto per quanto concerne la motivazione: ne è precursore Thomas Malone.

Computer games are especially clear illustrations of how the unique capabilities of computers can be used to create motivating environments. (Malone, 1980: 10)

La ricerca più recente si spinge oltre, fino a riconoscere, nei video game, meccanismi molto simili a quelli dell'apprendimento<sup>9</sup>. I nodi concettuali ancora da sciogliere rispondono alle seguenti domande:

<sup>8</sup> Disponibile all'URL: <http://www.gamerdna.com/quizzes/bartle-test-of-gamer-psychology>.

<sup>9</sup> In questi termini ne parlano, tra la bibliografia da noi consultata, Greenfield (1984), Crookall e Oxford (1990), Prensky (2001), S.B. Johnson (2005), Juul (2005), Koster (2005), Michael e Chen (2006), Federation of American Scientists (2006), Shaffer (2006), Egenfeldt-Nielsen (2007), Gee (2007), Brown (2008), Felicia e Egenfeldt-Nielsen (2011), McGonigal (2011), Cornillie *et al.* (2012a), Kapp (2012), Sykes e Reinhardt (2013), Reinders (2017).

- come insegnano i videogiochi? (pp. 1.3.1 e 1.3.2);
- cosa insegnano i videogiochi? (pp. 1.3.3 e 1.4).

### 1.3.1. Il cervello che gioca

Il primo luogo in cui si vuole normalmente analizzare i processi di apprendimento è, in questi anni di neuromania (Legrenzi - Umiltà 2009), la sede fisica in cui l'apprendimento avviene. Gli studi sul cervello che apprende e gioca – e le similitudini tra i due eventi – sono più spesso del dovuto condotti in maniera amatoriale, incollando frammenti di vecchie teorie, nuovi risultati, illazioni e speranze. Tra le poche certezze, la capacità dei videogiochi di stimolare i circuiti neurali della gratificazione, preconizzata da S.B. Johnson (2005), ma accertata solo con studi più tardivi (cfr. per esempio Kühn *et al.*, 2011).

In breve, la sensazione di divertimento e coinvolgimento tipica dei videogiochi è provocata principalmente dal rilascio del neurotrasmettitore dopamina e il suo flusso dalla zona della corteccia frontale al sistema mesolimbico del cervello. Questo fenomeno, in combinazione con la produzione di adrenalina e noradrenalina, è sintomatico di un tentativo in corso: quello di superare un ostacolo (Lombardi, 2012e). I migliori videogiochi, classici e bestseller, sono proprio i titoli che bilanciano, nel loro gameplay, il livello di difficoltà alle capacità del giocatore – che permettono, perciò, di affrontare una *sfida* di grado pari alla propria abilità.

Il fattore della sfida è quindi il punto centrale del cervello che (video)gioca e non il contenuto del videogioco stesso, o le sue caratteristiche estetiche. Questo postulato porta in sé due considerazioni, di segno forse opposto:

- da un lato, spiega la preferenza dei giocatori per video game d'azione, spesso violenti, e ne ridimensiona le critiche generaliste<sup>10</sup>. Questi videogiochi sono eccellenti sistemi di allenamento per percezione visiva, attenzione, decisioni immediate, multi-tasking e creatività<sup>11</sup> e sono, innegabilmente, tra i più impegnativi (in termini di agòn) e coinvolgenti (in termini di mimicry) in commercio. Sono divertenti proprio perché in grado di tenere in tensione chi gioca con un conflitto all'orlo delle sue competenze cognitive e procedurali;
- dall'altro, l'enfasi sulle procedure e la minore importanza del contenuto rendono più complicato il rapporto tra video game e istruzione formale, basata per l'appunto sui contenuti. Il cervello che gioca, infatti, apprende in continuazione le strategie migliori per superare gli ostacoli e impara dai propri errori. Quest'apprendimento, tuttavia, è in gran parte implicito, ossia afferente a quella *memoria implicita* che, nella nostra prospettiva finale glottodidattica, è importante per la creazione di routine linguistiche:

<sup>10</sup> Un discorso etico esula dalla nostra trattazione; per un punto di vista bilanciato e a cavallo tra cervello, mente e morale a contatto con i videogiochi, anche violenti, rimandiamo agli ottimi Anderson *et al.* (2007) e Rigby e Ryan (2011).

<sup>11</sup> Come attestano Atkinson e Hirumi (2010), Anderson e Bavelier (2011), Green e Bavelier (2012), Green, Sugarman *et al.* (2012), Stevens e Bavelier (2012).



La memoria implicita è depositaria del 'saper fare', ossia consente la memorizzazione di procedure, sequenze motorie, complessi comportamenti di azione e reazione che il corpo ha imparato a mettere in atto in forma sempre più automatica ed inconscia [...]. Nell'acquisizione della lingua materna e, almeno in parte, nell'apprendimento delle lingue seconde e straniere, questo tipo di memoria svolge un ruolo centrale perché consente la memorizzazione degli aspetti fonologici e morfosintattici della lingua sotto forma di automatismi perlopiù inconsci [e], inoltre, consente l'interiorizzazione di *routine* linguistiche, ossia l'insieme degli atti linguistici associati stabilmente ad un'azione frequente e ripetuta all'interno di un contesto comunicativo specifico (Daloiso, 2009: 69).

Tuttavia, non può evidentemente bastare senza il supporto della *memoria esplicita semantica*:

Quando è necessaria la memorizzazione volontaria di informazioni di natura concettuale e fattuale viene attivata un'altra forma di memoria a lungo termine, definita esplicita, la quale consente di immagazzinare sia eventi e episodi di vita (memoria episodica) sia conoscenze dichiarative, nozioni, informazioni (memoria semantica) (id.: 70).

Ritorniamo sul problema del contenuto nei videogiochi in seguito. Per ora, nel riprendere il rapporto tra cervello e videogiochi, ci riallacciamo all'idea di Koster (2005: 36-38):

Games are something special and unique. They are concentrated chunks ready for our brains to chew on [...]. They are exercises for our brains. Games that fail to exercise the brain become boring.

In effetti, i videogiochi sembrano essere una fonte diretta e molto efficace di divertimento e di apprendimento implicito. E quando i giochi sono troppo semplici, quando la sfida non è altezza del giocatore, ecco che diventano passatempi noiosi, scacciapensieri. È l'*apprendimento intrinseco* nella sfida, il migliorare le proprie prestazioni, il vero responsabile del piacere nel video game:

One of the subtlest releases of chemicals is at that moment of triumph when we learn something or master a task [...]. Fun from games arises out of mastery. It arises out of comprehension. It is the act of solving puzzles that makes game fun (id.: 40).

Il trionfo non è però l'unica emozione del cervello che gioca, anche se probabilmente è la più forte (McGonigal, 2011). Un famoso sondaggio proposto una decade fa (Bateman, 2008) è risultato in una classifica delle dieci emozioni più comuni che derivano dall'esperienza videoludica. Curiosamente, il *fiero*, in inglese l'emozione che rappresenta la vittoria eclatante su ostacoli e avversità ed è responsabile della sensazione di trionfo, si piazza solo al sesto posto, preceduto da sentimenti più miti quali curiosità, soddisfazione, ilarità – del resto, ogni giocatore è diverso e non tutti cercano una sfida al proprio regime di competenza, una vertigine frenetica di impulsi o un gioco aleatorio (Rigby - Ryan, 2011). In precedenza, già Lazzaro (2004: 7) aveva catalogato alcune emozioni che il game designer può innescare con la sua progettazione. Inoltre, aveva messo in luce più di una 'tipologia di divertimento' che i videogiochi possono sollecitare, e come queste possono interessare a differenti tipologie di giocatore; nelle sue parole:

Players play to experience these body sensations that result from and drive their actions [...]:

**HARD FUN** Players like the opportunities for challenge, strategy, and problem solving. Their comments focus on the game's challenge and strategic thinking and problem solving. This "Hard Fun" frequently generates emotions and experiences of Frustration, and Fiero.

**EASY FUN** Players enjoy intrigue and curiosity. Players become immersed in games when it absorbs their complete attention, or when it takes them on an exciting adventure. These Immersive game aspects are "Easy Fun" and generate emotions and experiences of Wonder, Awe, and Mystery.

**ALTERED STATES** Players treasure the enjoyment from their internal experiences in reaction to the visceral, behavior, cognitive, and social properties. These players play for internal sensations such as Excitement or Relief from their thoughts and feelings.

**THE PEOPLE FACTOR** Players use games as mechanisms for social experiences. These players enjoy the emotions of Amusement, Schadenfreude, and Naches coming from the social experiences of competition, teamwork, as well as opportunity for social bonding and personal recognition that comes from playing with others.

Un buon videogioco, si intende, dovrebbe essere invitante per ogni giocatore, e pertanto integrare il più possibile le quattro dimensioni. Per quanto concerne i nostri scopi glottodidattici, la lista è significativa dacché elenca una serie di emozioni secondarie, ossia, con Daloso (2009: 42) «determinate dal contesto socio-culturale di appartenenza» e pertanto ricreabili nel contesto della classe di lingue, e positive – che, a partire almeno da Krashen (1982) (ma in termini non dissimili ne parlavano già Platone, Quintiliano, Komenský e altri grandi educatori del passato, cfr. Lombardi, 2013a) sono considerate un fondamento necessario per l'acquisizione di una seconda lingua. Secondo la teoria di Schumann (1997), infatti, il ruolo delle emozioni è primario, rispetto al razioincio, per la valutazione dell'input (cfr. anche Pavlenko, 2005). In altre parole, la nostra reazione alla realtà è in gran parte irrazionale, nel senso in cui si svolge prima (e in misura maggiore, cfr. Ariely, 2009; 2010) su base emozionale che secondo logica ed effettivo vaglio di tutte le possibilità (Daloso, 2009). Se questo è vero, allora un medium come il videogioco, in grado di stimolare la produzione di emozioni positive, è sulla carta un valido strumento educativo.

Non solo gratificazione, sfida ed emozioni; i videogiochi offrono al cervello anche almeno un altro eccellente meccanismo di apprendimento: la ripetizione. Sappiamo da Squire e Kandel (2000) che la ripetizione contribuisce a rafforzare le connessioni tra le sinapsi e in particolare ha ricadute positive sulla memoria esplicita – e di questa strategia per ricordare e apprendere abbiamo solitamente esperienza quotidiana. Come vedremo anche nel cap. 2, la ripetizione è uno dei tratti fondativi e intrinseci del videogioco: non si dà gameplay senza azioni reiterate, siano queste sequenze di tasti, e quindi sequenze motorie, o siano strategie mentali da applicare fino a che non saranno più valide e si darà pertanto la necessità di apprendere nuove strategie per superare enigmi e ostacoli.

Le ricadute di questa pratica, che molto ricorda i drills, sono visibili nei tempi di reazione, più rapidi nei videogiocatori rispetto ai non giocatori, nella coordinazione tra oc-

chio e mano, nelle capacità di problem solving e di *decision making* (Atkinson - Hirumi, 2010). Gli stessi autori glossano:

Lurking in this research is the idea that gaming can exercise the mind through repetition the way physical activity exercises the body (id.: 64).

L'ultimo punto che fa dei video game una risorsa potenzialmente molto adatta all'educazione è la loro capacità di coinvolgimento (*engagement*), termine che identifica la partecipazione attiva, cognitiva e affettiva in un'attività. Prerequisito del coinvolgimento è l'attenzione, la funzione esecutiva che filtra gli stimoli provenienti dall'esterno al fine di concentrarsi su uno (o più, ma in numero limitato, cfr. Lavadas - Berti, 2003) stimoli selezionati (Anderson, 2009).

Non è necessario spulciare le bibliografie dei report sperimentali per rendersi conto che i videogiochi eccellono nel catturare l'attenzione, a volte anche a scapito di altre percezioni fondamentali, quali il tempo o l'appetito e in rari casi fino a livelli patologici (Rigby - Ryan, 2011): l'osservazione dall'esterno dei videogiocatori più incalliti è di per sé significativa. Questo fenomeno, non limitato del resto ai videogiochi, ma proprio di tutte le attività che impegnano al massimo la concentrazione della persona, come sport agonistici, letture appassionanti, improvvisazione musicale e meditazione, è noto come *flow* (Csikszentmihalyi, 1990). Dedicheremo al flow l'intero p. 3.2.4; per ora, ci limiteremo a sottolineare che questa sensazione è associata a una diminuzione delle attività corticali, soprattutto nella zona prefrontale deputata alle capacità analitiche e metacoscienze (Dietrich, 2004). Le ricadute su un apprendimento formale sono duplici e di segno opposto:

- da un lato, l'esperienza con il videogioco si fa olistica e significativa, e favorisce l'attenzione sostenuta, cioè «la capacità di tenere alto il livello di concentrazione per un arco di tempo considerevole» (Daloiso, 2009: 53) anche in situazioni con presenza di forti distrattori (Schlesinger *et al.*, 2007);
- dall'altro, l'esperienza non assicura un apprendimento poiché, secondo i noti parametri di Kolb (1984), non integra di per sé momenti di analisi e riflessione e pertanto, se non ripresa, rimane memorabile di per sé, ma non entro un contesto più ampio, quale deve necessariamente essere quello didattico. Detto altrimenti, l'esperienza gratificante di flow deve essere elaborata e resa consapevole per poter essere riutilizzata – proprio per questo, l'uso educativo dei videogiochi prevede sempre una fase di *debriefing*, o sessione post-operativa di riflessione sull'attività (cfr. i paragrafi 1.3.3 e 1.5).

Alla fine, è bene ricordare che una prospettiva di *digital game-based (language) learning* (d'ora in poi: DGBL/DGBLL) che si soffermi solamente a esaminare le similitudini tra il cervello che gioca e il cervello che apprende, è necessariamente miope. Come ricorda Nixon (2012), noi, come persone, siamo più del solo nostro cervello e l'educazione coinvolge per definizione l'intera sfera personale. Il nostro discorso sarebbe perciò incompleto senza almeno una riflessione sulla controparte psicologica di gioco e apprendimento.

### 1.3.2. Mente, apprendimento e videogiochi

L'analisi del gioco in psicologia ha una storia lunga quanto la disciplina stessa, e ha prodotto opere di genio tuttora consultate e reinterpretate dagli psicologi che si occupano dello studio della mente che (video)gioca e impara. La comunità degli studiosi ha fatto tesoro degli scritti di Mead, Piaget, Vygotskij, Winnicott, Bruner, ma ha dovuto integrare le abituali categorie di riferimento con alcune derivate dallo studio dei media. Altre, addirittura sono state create ex novo per descrivere i processi di apprendimento promossi dai videogiochi.

Pionieristici, in questo senso, sono gli studi di Malone (1980) e Greenfield (1984); è principalmente il secondo, però, a interrogarsi sul *come* si apprende dai video game. Nel suo *Mind and Media*, Greenfield osserva i bambini che imparano a videogiocare; le sue considerazioni la portano a relegare in secondo piano gli evidenti contributi all'allenamento senso-motorio per concentrarsi su un'altra caratteristica dell'apprendimento intrinseco dei videogiochi, che chiama *inductive discovery*: un processo di osservazione, formulazione di ipotesi e scoperta delle regole soggiacenti che richiama in tutto il movimento del pensiero scientifico (Greenfield, 1984; Greenfield *et al.*, 1996). Questo punto di vista ha ancora una sua rilevanza a livello di principio generale, nonostante i videogiochi analizzati da Greenfield (1984) non siano neanche in minima parte complessi come i titoli attuali. Una voce più aggiornata è quella del linguista James Paul Gee, autore del fondamentale *What video games have to teach us about learning and literacy* (Gee, 2003), che noi citiamo principalmente nella sua seconda edizione ampliata (Gee, 2007). Nella sua analisi in prima persona alla scoperta di videogiochi commerciali (d'ora in poi COTS, dall'inglese *Commercial Off-The-Shelf*), Gee individua una simbiosi particolare tra apprendimento e video game già in nuce nella citazione da Koster (2005) che apre il paragrafo. Gee (2007: 3-4) si rende conto che:

If a game, for whatever reason, has good principles of learning built into its design – that is, if it facilitates learning in good ways – then it gets played and can sell well [...]. If a game has poor learning principles built into its design, then it won't get learned or played and won't sell well.

Per Gee, questi principi di apprendimento connaturati al gioco e ripetibili nella realtà sono trentasei<sup>12</sup>, a loro volta afferenti a tre categorie (che riprendiamo da Gee, 2005):

**RESPONSABILIZZAZIONE DELL'APPRENDENTE** I video game rendono il giocatore protagonista; ugualmente, l'apprendente dovrebbe essere agente attivo del proprio apprendimento e non solo un polo ricevente della conoscenza. Inoltre, egli dovrebbe avere la possibilità, tipica dei videogiochi, di affrontare l'apprendimento secondo strategie diverse, individuali e personalizzabili. In aggiunta, egli dovrebbe poter assumere di volta in volta l'identità dello storico, del matematico, del linguista ecc. (come, virtualmente, permettono i videogiochi) per poter accedere all'informazione da apprendere attraverso una situazione e non tramite la memorizzazione di fatti decontestualizzati.

<sup>12</sup> Vista la lunghezza dell'elenco glossato dei principi di Gee (2007), non lo riportiamo in questa sede per non interrompere il flusso di lettura; rimandiamo per l'approfondimento alla dedicata Appendice B.

**PROBLEM SOLVING** Essendo create a tavolino, le sfide promosse dai videogiochi hanno carattere incrementale e ordinato: non mettono il principiante di fronte a uno scenario troppo complesso, mentre aumentano la curva di difficoltà per l'esperto, in modo da mantenere sempre il giocatore al limite delle sue capacità, in una situazione di frustrazione positiva (p. 2.2.4). Il riscontro sull'azione viene proposto in tempo reale e direttamente al seguito dell'azione stessa: in ogni momento il giocatore sa se è sulla strada giusta, oppure ha commesso un errore. Secondo Gee, le caratteristiche qui delineate sono proprie anche di un apprendimento ideale, di tipo esperienziale.

**COMPRESIVITÀ** I video game favoriscono il pensiero sistemico, ossia l'interpretazione della realtà che tiene conto dei fenomeni non singolarmente, ma della loro interazione e influenza reciproca all'interno di un sistema complesso. Per Gee questa caratteristica è propria di ogni apprendimento *significativo*, cioè rapportabile alla realtà quotidiana dell'apprendente. Se un fatto viene insegnato senza essere riferito a un sistema intellegibile, rimarrà scollegato, fuori posto nella mente:

If you can't run any models in your head – and you can't if all you have is verbal, dictionary-like information – you can't really understand what you are reading, hearing, or seeing. That's how humans are built (Gee, 2005: 15).

I principi qui in nuce mettono nuovamente in evidenza il carattere *informale* dell'apprendimento nel videogioco. Si noti, infatti, come non si riferiscano alla trasmissione di un contenuto come somma di fatti (*ciò che si impara*), movimento tipico della lezione a scuola; piuttosto, sono una riflessione su *come si può imparare* al meglio, non solo grazie allo strumento in sé, ma analizzandone la sua costituzione come modello di un ambiente di apprendimento ideale (la prospettiva *game-informed* di Sykes - Reinhardt, 2013). Naturalmente, il videogioco di per sé può veicolare una conoscenza fattuale; tuttavia, la sua potenzialità maggiore si ha nell'interazione con la persona che gioca e il contesto in cui l'esperienza di gioco avviene. Nelle parole dello stesso Gee (2007: 216):

Real learning comes from the social and interactional systems within which a powerful technology like video games is placed, not from the game all by itself.

Una naturale continuazione di questo discorso è nell'idea dei giochi epistemici di Shaffer (2006). Così come Gee nel discutere il videogioco si allontana sempre di più dal medium al fine di astrarne un modello d'apprendimento di successo, anche l'autore di *How computer games help children learn* individua dal mezzo videoludico un principio comune, che è fondamento di una particolare tipologia di giochi, detta videogiochi epistemici (Shaffer, 2006: 164):

An *epistemic game* is a game that deliberately creates the *epistemic frame* of a socially valued community by re-creating the process by which individuals develop the skills, knowledge, identities, values and epistemology of that community.

In altre parole, il videogioco è una cornice che ricrea le condizioni in cui gli odierni professionisti dell'innovazione (ingegneri, architetti, pubblicitari ecc.) hanno sviluppato le proprie capacità, conoscenze, e soluzioni creative; presenta una simulazione che mette

lo studente nella situazione di un novizio, un praticante, l'apprendista di un professionista, con la missione di sperimentare nell'ambiente a bassa responsabilità nel reale del videogioco, e di interagire con colleghi apprendisti e maestri. Nelle parole di Anolli e Mantovani (2011: 133) questi giochi:

costituiscono la nuova 'via regia' per acquisire e perfezionare competenze (*expertise*) in qualsiasi settore dell'esistenza umana. Sono un nuovo metodo di apprendimento e formazione, perché riescono a sintetizzare in modo sinergico ed efficace tre dimensioni rimaste finora relativamente scollate fra loro: la dimensione simulativa, quella formativa e quella ludica. Al posto della bottega medievale o della scuola tradizionale, sono il nuovo itinerario per imparare un mestiere, qualunque esso sia, dalla chirurgia più avanzata alla storia, alla fisica o alla chimica ecc. Essi offrono l'opportunità di diventare mentalmente e operativamente 'esperti' giocando e divertendosi.

L'enfasi di Schaffer è evidentemente su quel learning by doing di deweyana memoria e quel rapporto tra mentore e allievo e tra allievo e pari che la glottodidattica conosce bene fin dall'alba dell'approccio comunicativo e dell'influenza della psicologia costruttivista (Chini - Bosisio, 2014). Ancora una volta, quindi, la psicologia dell'apprendimento con il videogioco mette in luce il potenziale del mezzo tramite caratteri che possiamo riassumere così (cfr. anche Anolli - Mantovani, 2011):

- il videogioco non insegna perché è divertente, ma per come è strutturato;
- oltre a percezione, coordinazione, mobilità, i videogiochi favoriscono anche la scoperta induttiva tramite l'esplorazione;
- i video game permettono la sperimentazione in un ambiente sicuro, almeno per quanto concerne le ricadute sulla realtà, anche grazie alla possibile adozione di identità virtuali;
- il videogioco è sede di learning by doing; l'apprendimento, nel video game, avviene in prima persona tramite problem solving, reiterazione (*trial & error*), pratica, scelte, e relative conseguenze;
- la progressione è implicita nel meccanismo di apprendimento del videogioco e con il videogioco;
- il videogioco è un'esperienza multimediale, multimodale, situata, contestualizzata e fortemente sociale;
- i video game raccolgono attorno a sé una comunità unita dall'interesse comune per l'artefatto culturale virtuale;
- i videogiochi possono essere riprogrammati da chi gioca, al fine di modificarne l'esperienza secondo logiche autoriali.

A seguito di questo riepilogo, è sempre più evidente il disequilibrio tra le conoscenze procedurali esercitate dal videogioco e le conoscenze invece dichiarative. La scuola – e le lezioni di lingue non sono da meno, nonostante l'enfasi sull'uso comunicativo della lingua che si proclama da ormai quasi cinquant'anni (Balboni, 2018; Chini - Bosisio, 2014; Richards - Rodgers, 2014) – è al contrario fondata sull'equilibrio opposto: l'obiettivo principale è memorizzazione e conoscenza e non apprendimento e saper fare.

Questo sbilanciamento è una delle possibili cause della lenta adozione dei videogiochi nella scuola (p. 1.4.3). Quel che è sicuro, è che il contenuto disciplinare nei videogiochi per insegnare è sempre stato un dilemma, come si vedrà nel prossimo paragrafo. A questo livello, infatti, anticipiamo che spesso i videogiochi hanno fallito, non potendo per la loro stessa natura veicolare un'istruzione lineare (Brown, 2008; Gee, 2007), ma solo scampoli brillanti di conoscenza, esperienze memorabili e routine. Oggi, ci si rende conto che il modo migliore per veicolare una conoscenza fattuale con il videogioco è ancorare il contenuto stesso al gameplay (Egenfeldt-Nielsen, 2007; Prensky, 2010), in modo che la conoscenza sia indispensabile per il progresso e non accessoria. Qualunque forzatura di questo percorso è risultata di scarso successo, come mostrano le esperienze qui sotto riportate.

### 1.3.3. Le stagioni del videogioco educativo

Abbiamo già ricordato che ben presto, nella storia dei video game, l'uso finalizzato all'istruzione ha riscosso l'interesse di educatori e designer. Titoli quali *The Oregon Trail* e *Where in the World is Carmen Sandiego?* si trovano citati oggi non solo nelle storie dei videogiochi, ma anche nelle storie della pedagogia.

Nel tempo e col trasformarsi del mezzo – e particolarmente della sua percezione come oggetto culturale e veicolo di istruzione –, cambiano non solo i videogiochi didattici stessi, ma anche le loro pratiche di utilizzo. Egenfeldt-Nielsen (2007) riconduce la storia dell'uso educativo dei videogiochi ad alcune fasi:

I PRODROMI Simulazioni militari e di business, programmi tv educativi, film interattivi, pratiche di CAI (*Computer Assisted Instruction*, cfr. anche Bosisio - Lombardi, 2014);

I PRECURSORI I primi (pseudo)videogiochi per computer con lo scopo di veicolare contenuti, soprattutto tramite il sistema PLATO (per uno sguardo glottodidattico, cfr. Capra, 2005);

LE AVVENTURE GRAFICHE I già citati *Where in the World is Carmen Sandiego?* e la serie di *The Oregon Trail* sono sicuramente i titoli più noti, ma non i soli: *Snooper Troops*, *Mickey's Space Adventure* e, per la didattica delle lingue, *Who is Oscar Lake?* sono videogiochi di successo, editi a cavallo tra gli anni Ottanta e Novanta. Questi materiali sono costruiti su pedagogie cognitive e costruttive, influenzati dalle teorie di Malone (1981) e Greenfield (1984). La loro caratteristica principale è l'integrazione del contenuto da apprendere in un tessuto narrativo che, come si vedrà nel p. 2.2.2, contribuisce alla motivazione del giocatore-studente: egli deve scoprire in prima persona il mondo di gioco, che contiene gran parte degli elementi di cui si vuole trasferire la conoscenza (Egenfeldt-Nielsen, 2007).

EDUTAINMENT Famosa, spesso famigerata, è la stagione dell'edutainment. Con questo nome si intendono quei videogiochi o altri prodotti mediali costruiti su pedagogie tradizionali, incentrate sul veicolo del contenuto. In questi materiali il gioco non è integrato

con l'obiettivo disciplinare; assume piuttosto forme accessorie, finalizzate alla presentazione accattivante.

At first, the emphasis in these products was far more on education than entertainment. They were little more than electronic versions of coursework (Sheldon, 2012: 15).

Storicamente, i prodotti di edutainment hanno riscontrato un accettabile successo economico, ma non didattico – i destinatari di questi prodotti, infatti, il più delle volte li additano come ‘primitivi’ (Prensky, 2006) e mero ‘addolcimento dell’amara medicina’ (Resnick, 2004). Il numero di questi ‘pseudo-videogiochi’ (Lombardi 2013a) è incalcolabile; del resto, l’aggiunta di *eye candy* a pratiche esercitative è molto semplice da programmare e quotidianamente migliaia di docenti di buona volontà producono e distribuiscono gratuitamente in Rete prodotti di questo tipo. Tra i più noti a livello commerciale: *Reader Rabbit*, *Lemonade Stand*, la serie *Disney Learning*, *Mavis Beacon Teaches Typing*, *Math Missions*.

**VIDEOGIOCHI EDUCATIVI** Si tratta di videogiochi sempre programmati per coprire aree tematiche entro contenuti disciplinari (o per lo sviluppo di specifiche abilità), ma con un’enfasi particolare sul gameplay, del tutto simile ai video game commerciali di successo. Molti di questi titoli sono pienamente ascrivibili al fenomeno del serious gaming – tanto importante da essere rinviato a una sede dedicata (p. 1.3.4). Bisogna necessariamente sottolineare che, se in linea teorica questi videogiochi dovrebbero essere un luogo ideale di apprendimento, le sperimentazioni hanno dato risultati alterni. Voci insoddisfatte<sup>13</sup> lamentano un successo offuscato da problemi di design dei videogiochi utilizzati (per esempio: *Where in the World is Carmen Sandiego?*, *Phoenix Quest*, *Civilization 3*, *Europa Universalis II*), che spesso permettono agli studenti di giocare con profitto anche con un’attenzione solo superficiale alle informazioni di contenuto – mettendo in luce così una non perfetta integrazione tra disciplina e meccaniche di gioco.

**L’USO EDUCATIVO** Una tendenza più recente è utilizzare in classe videogiochi COTS di successo per richiamare eventi storici, ricreare dinamiche sociali, o usare una lingua straniera in un luogo virtuale, ma autentico. Il vantaggio di questa impostazione è il tenere in considerazione non solo il videogioco in sé, ma anche il contesto in cui viene usato come strumento educativo: gioco individuale in gruppo, a casa o in classe; un ruolo ben definito per il docente; tempi di gioco delineati; obiettivi negoziati con gli apprendenti in sessioni pre e post-gioco ecc. Tra i video game più sperimentati si ricordano le serie *SimCity*, *The Sims*, i videogiochi di strategia in tempo reale a sfondo storico, come *Age of Empires* e il ‘simulatore di evoluzione’ *Spore*. Per la didattica delle lingue, ricordiamo la sperimentazione con i titoli della serie *Fuzzy e Floppy* riadattati per un pubblico di apprendenti l’italiano come L2 (Lombardi, 2012d).

<sup>13</sup> Per esempio Grundy (1991), Wiebe e Martin (1994), De Jean *et al.* (1999), Squire (2004), Egenfeldt-Nielsen (2006; 2007).



A ben osservare questo quadro generale, risultano evidenti tre tendenze, che fanno riferimento a diverse teorie didattiche, più che a un ordine cronologico, come quello presentato. Egenfeldt-Nielsen (2007) parla di tre vere e proprie generazioni di videogiochi educativi, illustrate nello schema seguente.

<i>Generazione</i>	<i>Teorie</i>	<i>Focus</i>
Edutainment	comportamentismo	pratica
Videogiochi educativi	cognitivismo apprendimento socio-culturale	apprendente
Uso educativo dei videogiochi	apprendimento situato costruzionismo	ambiente

**EDUTAINMENT** La generazione dell'edutainment è caratterizzata da una pedagogia sottostante di forma strettamente comportamentista. L'orientamento del gameplay è molto spesso del tipo *drill & practice*: il giocatore deve seguire una via prescritta, studiata appositamente per metterlo di fronte a ostacoli sempre uguali, che prevedono una sola via di uscita – quella che corrisponde al contenuto da apprendere. Da un punto di vista formale, in realtà, questi prodotti di edutainment non sarebbero nemmeno veri videogiochi; riprendendo la definizione di Juul (2005) proposta nel p. 1.2.1, notiamo che difettano quasi sempre di un risultato variabile (nonché altrettanto spesso di un coinvolgimento emotivo – è difficile far leva sulla volontaria sospensione dell'incredulità quando il contesto narrativo si riduce a una facciata per abbellire un esercizio meccanicistico).

Il focus principale di questi pseudo-videogiochi è quindi sulla pratica continua come fissazione di un comportamento complesso: un movimento giusto dà luogo a un feedback positivo, mentre un errore penalizza il punteggio o il progresso del giocatore – un feedback negativo, ma con le stesse funzioni di rinforzo unidirezionale della sua versione positiva. L'unica possibilità per progredire è imparare a destreggiarsi nel contenuto da apprendere in modo tanto perfetto da riuscire finalmente a terminare il gioco. Questo principio, comune a quasi tutti i giochi d'azione, ha molte ripercussioni positive in termini di apprendimento di abilità (Green - Bavelier, 2012), ma poche a livello di apprendimento formale.

Se dunque l'edutainment interattivo è poco coinvolgente e divertente e inoltre poco fruttuoso in termini di apprendimento formale (mnemonico, più che altro), allora il distacco con cui Prensky (2001; 2006), Gee (2007) e molti altri guardano a questa stagione è giustificato. Tuttavia, questi giochi didattici possono essere un piacevole passatempo, una tecnica diversa dalle solite, che può interessare, verosimilmente non per molto, soprattutto gli studenti più giovani. Oggi, infatti, l'edutainment trova il suo spazio soprattutto in brevi videogiochi amatoriali creati da docenti volenterosi sulle caratteristiche del proprio pubblico.

In Lombardi (2013a) abbiamo dedicato uno studio di caso a uno pseudovideogioco di questo tipo, *English Training*. In questa sede, in breve, analizziamo il non dissimile titolo COTS *My Japanese Coach*.

*My Japanese Coach* è un gioco didattico per Nintendo DS pensato per un'introduzione alla lingua giapponese. La sua struttura è composta da livelli progressivi (lezioni) da completarsi sequenzialmente. Il gameplay prevede la risposta a quiz di scelta multipla sulla conoscenza pregressa, seguiti dalla presentazione di nuovo materiale (regole grammaticali e lessico, riflessioni sui caratteri *kana* e *romaji*). Alcuni minigiochi, quali un semplice memory con flashcards di caratteri, intervallano la fruizione di attività a schermo – in cui è chiaramente visibile un'impostazione glottodidattica tradizionale sotto la parvenza ludica.

Il divertimento che scaturisce dall'interazione con *My Japanese Coach* è, in tutta franchezza, relativo – non più alto di un equipollente esercizio drill. Inoltre, si aggiunge anche la frustrazione causata da alcune funzionalità, quali il riconoscimento dei caratteri disegnati sullo schermo touch della console, e il non perfetto riconoscimento della pronuncia da parte del dispositivo dedicato. Molti errori, pertanto, non sono causati da incompetenza del giocatore, ma da scarsa trasparenza del mezzo (e, lo si ricordi, in questa tipologia di giochi l'errore preclude il progresso).

Nonostante i difetti presentati, il titolo in effetti insegna *qualcosa*. Tuttavia, i contenuti sono incompatibili con una glottodidattica moderna: caratteri, brevi frasi fatte isolate dal contesto, sono solo una piccola parte della meta comunicativa a cui tutti i processi di insegnamento di una LS mirano. Può pertanto essere utile solo come tecnica estemporanea per esercitare competenze di base già raggiunte in lingua giapponese e forse creare piccole sfide di abilità o velocità entro un gruppo di apprendenti.

**VIDEOGIOCHI EDUCATIVI** La stagione detta dei videogiochi educativi comprende sia l'omonima stagione sopraccitata sia il periodo d'oro delle avventure grafiche. Molto spesso, infatti, i video game che si possono far risalire a questa generazione comprendono tali forme di narrazione olistica, che lo studente-giocatore può affrontare secondo le proprie modalità cognitive di avvicinamento al contenuto (comunque integrato nel gioco come corpus da apprendere). Tale impostazione delinea una filosofia dell'educazione cognitivista, che sottolinea i differenti schemi di pensiero propri alle singole persone e difficilmente ripetibili in altre. Ogni videogioco della seconda generazione<sup>14</sup>, perciò, deve essere in grado di:

present information in ways that are appropriate to this specific learner and open up different ways of approaching the same topic. The multimedia experience is central for providing these different ways to a topic, and multimedia also supports the player's progression at his or her own speed and ability (Egenfeldt-Nielsen, 2007: 87).

Il centro delle considerazioni didattiche è, pertanto, l'apprendente, che deve farsi attivo nel gioco, raccogliendo gli indizi disseminati nel video game per giungere a una conclusione (di solito: una delle tante possibili) della storia narrata. I materiali veicolati dalla

<sup>14</sup> E non solo i singoli titoli; a partire dagli anni Duemila si sono sviluppati numerosi esempi di impostazione educativa completa e ascrivibile interamente a questa seconda generazione di videogiochi per la didattica. La più nota è il *digital game-based learning* di Prensky (2001).

storia sono perciò integrati al gameplay, diventando parte delle sfide, o enigmi, o missioni future nello stesso gioco. Si veda il dettaglio del seguente gioco glottodidattico.

*English Taxi* è un titolo dedicato all'apprendimento dell'inglese come LS e mette il giocatore nei panni di un tassista londinese alla guida della canonica Austin FX4 nera. Il gioco è gioco vero: una sfida alle abilità di guida di chi gioca e contro il tempo limite entro il quale trasportare i passeggeri a vari negozi – o i turisti nei pressi dei vari monumenti della City – con esiti del tutto variabili, di cui alcuni decisamente più desiderabili di altri. Il ruolo della lingua inglese è primario: sta al giocatore capire le intenzioni dei suoi clienti virtuali, decifrarne le richieste, portarli nella posizione desiderata e ricevere pagamenti migliori o peggiori a seconda della puntualità e delle condizioni di viaggio. Independentemente dal risultato finale, la lingua inglese è il fulcro della comunicazione e, di conseguenza, dell'azione.

In ultima analisi, *English Taxi* è costruito attorno alle capacità del singolo giocatore, che può stabilire una strategia personale per portare a termine le proprie missioni nella maniera più efficace possibile. La possibilità di scegliere la propria strada (in tutti i sensi) nel gioco, oltre a essere una delle più importanti chiavi della motivazione (cfr. il paragrafo 2.2), è anche sintomatica di un'attenzione ben calibrata tra gameplay e obiettivi glottodidattici.

Non è tuttavia chiaramente esplicitato l'uso previsto per questo titolo. Può funzionare in contesto di autoapprendimento, ma probabilmente la sua fruizione sarebbe possibile anche in un piccolo gruppo di apprendenti in contesto scolastico; in tal caso, però, esso non offre indicazioni a proposito della classe, del ruolo del docente, del collocamento entro il curriculum ecc.

**USO EDUCATIVO DEI VIDEOGIOCHI** Enfatizzando l'uso, e non tanto la costruzione in sé dei video game, quest'ultima generazione è trasversale rispetto alle stagioni precedentemente riportate. L'attenzione è esplicitamente riposta su diverse teorie dell'apprendimento:

- il costruzionismo, nella formulazione rivista da Wenger (1999);
- il correlato apprendimento situato di Lave e Wenger (1991) – e, implicitamente, l'apprendimento esperienziale nella forma di Kolb (1984);
- la teoria socio-culturale di impronta vygotskijana, che determina l'attenzione principale d'uso dei videogiochi in questa generazione: la centralità dell'ambiente o contesto d'applicazione.

Riassume Egenfeldt-Nielsen (2007: 88):

The third-generation approach doesn't exclusively focus on the specific computer game, but looks at the broader process of educational use of computer games. It stresses the key role of providing a social context that facilitates asking the right questions and going to the right places. Here the teacher becomes central as a facilitator to balance the educational computer game experience as connected to school and other practices, and

drawing on other practices to expand the scope of the computer game from 'just playing' to learning.

In questa generazione vengono pertanto presi in considerazione tutti gli elementi dell'atto didattico e non solo l'oggetto (il videogioco, o meglio i suoi contenuti) e l'apprendente. È soprattutto lo spazio didattico a essere oggetto di riflessioni, sia per quanto concerne la sua struttura (quale hardware? quale disposizione in classe? quale modalità di fruizione?) sia a proposito dei suoi elementi umani: il docente, visto con funzioni di facilitatore o, meglio ancora, di *edurector* (Lombardi 2012a,c,d; 2013a,c), e l'apprendente, singolo immerso in gruppo di pari fondato sull'idea della *community of practice* (Wenger, 1999).

Un esempio in ambito glottodidattico, che riprendiamo da Lombardi (2012d), può essere d'ausilio per illustrare meglio l'impostazione d'uso educativo dei videogiochi tipica della terza generazione.

*Fuzzy & Floppy* è una serie di videogiochi italiani 'punta e clicca' di genere poliziesco. Il pubblico di riferimento è quello dei bambini tra 6 e 12 anni, come risulta piuttosto chiaro dallo stile cartoon della grafica e dalle battute dei due coniugi Fuzzy e Floppy, toponimi con la passione dei misteri e una spiccata propensione a cacciarsi nei guai. L'intento originale dei titoli della serie non è didattico. Tuttavia, nella sperimentazione citata, sono stati applicati a un contesto di insegnamento di italiano come L2. Il videogioco è qui assunto come *materiale autentico*, che gli apprendenti devono non memorizzare, bensì comprendere e interagire con esso, al fine di raggiungere obiettivi linguistico-comunicativi – oltre, ovviamente, alla soddisfazione data dal progresso nel gioco. L'apprendimento non è quindi tanto una caratteristica intrinseca nel gioco, bensì nella situazione: il video game è un *suscitatore di esperienze* in L2, ed è pensato per dare luogo a un utilizzo della lingua esterno al mezzo, con il gruppo dei pari o, ancora più fruttuosamente, con compagni di madrelingua italiana, che possano fungere da sostegno sia linguistico sia 'investigativo' in aggiunta al docente. Il docente, di per sé, adatterà il ruolo già dell'*edurector*, di regista, supervisore, motore dell'azione: in questo caso, di 'capo-investigatore', incaricato di sessioni di riflessione pre-indagine, e di *briefing* post-operativi che possano mettere in luce il ruolo della lingua italiana e sistematizzare gli elementi di novità veicolati dal videogioco. Questo approccio più ampio al mezzo videoludico permette di costruire un ponte tra il 'cerchio magico del gioco' (Huizinga, 1939) e la realtà glottodidattica, cogliendo l'adeguatezza di *Fuzzy & Floppy* per il pubblico più giovane in termini di motivazione in un prodotto di lingua italiana e sfruttandone allo stesso tempo la struttura per rendere la lingua target parte necessaria per la risoluzione dell'attività a schermo.

#### 1.3.4. Il movimento del serious gaming

Non sarebbe difficile incasellare anche i serious games nel catalogo di Egenfeldt-Nielsen (2007), ma il fenomeno è ormai talmente diffuso a livello mondiale da meritare uno spazio dedicato. Negli ultimi anni, infatti, oltre a popolarità generale e applicazioni effettive, i serious games hanno goduto di sempre crescente credito accademico, con eventi annuali

quali *Serious Games Summit*, *Game Developers Conference* e *Games and Learning Alliance* e associazioni dedicate alla ricerca, alla costruzione e alla promozione di serious games, quali *Serious Games Association* e *Serious Games Society*.

La prima formulazione della definizione di serious games si deve ad Abt (1970: 9):

Games may be played seriously or casually. We are concerned with serious games in the sense that these games have an explicit and carefully thought-out educational purpose and are not intended to be played primarily for amusement. This does not mean that serious games are not, or should not be, entertaining.

Nello specifico dei videogiochi, i serious games sono progettati attorno un obiettivo formativo: dall'esercizio di abilità, allo sviluppo di strategie, al veicolo di informazioni. Si distinguono dall'edutainment, sottolineano Michael e Chen (2006), in quanto il punto di vista è ribaltato: non si tratta di istruzione travestita da gioco, bensì di giochi veri con un proposito in primo luogo educativo integrato nel gameplay. La catalogazione è comunque labile: alcuni titoli di edutainment possono essere considerati serious games; parecchi serious games reperibili in Rete sono assimilabili ai videogiochi educativi della seconda generazione di Egenfeldt-Nielsen (2007); per la maggior parte, sono ascrivibili alla terza generazione.

Il successo dei serious games si deve innanzitutto al mondo militare. Se tra i primi serious games, in senso lato, di simulazione militare possiamo annoverare gli scacchi, certo è che oggi le rappresentazioni astratte di tattica e strategia non sono sufficienti. Anche per questo, sempre maggiori fondi sono investiti nella creazione di simulazioni realistiche di guerra, missioni di pace, esercitazioni militari. *America's Army* è probabilmente il serious game più noto del genere ed è usato fin dalla sua commercializzazione per il reclutamento e il pre-allenamento dei soldati, soprattutto in area statunitense.

Un'altra area in cui i serious games hanno ben presto conquistato uno spazio rilevante è quella della sanità, in particolare per la riabilitazione dei pazienti e per la formazione dei chirurghi e dei giovani medici. Come scrivono Michael e Chen (2006: 181), infatti:

doctors and other healthcare professionals are beginning to use video games as training tools. The advantages of being able to practice delicate surgery or dangerous procedures without having to actually perform the surgery or procedure on a living person are obvious.

Associazioni governative, industrie, pubblicitari promuovono oggi la produzione di serious games. E tuttavia, la fetta di mercato più ampia è rappresentata comunque dai titoli per l'educazione di bambini e adulti. Non mancano gli esempi glottodidattici:

*Mingoville* (<http://www.mingoville.com/>) è una piattaforma e videogioco online dedicato all'apprendimento dell'inglese come seconda lingua, progettato inizialmente per bambini della scuola primaria danese e in seguito riadattato per altri contesti nazionali (Meyer, 2011).

Il suo focus didattico è evidente: il concetto narrativo che porta i giocatori da una parte all'altra della città di Mingoville è di tipo tradizionale: minigiochi legati ai colori, alla famiglia, a numeri e lettere ecc. fanno capolino qua e là, uniti da un filo conduttore invisibile che Ang e Zaphiris (2006) chiamerebbero estrinseco, ossia mantenuto da una labile connessione narrativa tra una serie di task o di enigmi in realtà non necessariamente utili alla trama. Come serious game *Mingoville* ha ancora molto in comune con l'edutainment. Tuttavia, la sua forza è l'integrazione con l'ambiente scolastico. Le sessioni di gioco richiedono un tempo compatibile con le lezioni d'inglese, con relativi incontri pre e post-gioco; i requisiti tecnici sono adeguati ai computer normalmente in dotazione alle scuole – anche se il funzionamento della piattaforma è vincolato alla Rete, condizione che ha reso difficoltosa la sperimentazione in Portogallo condotta da Meyer (2011); il ruolo del docente è ben definito, con funzione principalmente di mediatore tra le attività di gioco e le attività di apprendimento esplicito, una sorta di ponte tra il contenuto del gioco e le necessità del curriculum (Meyer, 2009a).

Sull'altro lato di un ideale continuum che va dall'edutainment ai serious games più sofisticati, troviamo i titoli della serie *Tactical Language & Culture Training System*.

The Tactical Language & Culture Training System (TLCTS) is designed to help learners quickly acquire basic communication skills in foreign languages and cultures. Learners acquire knowledge of foreign language and culture through a combination of interactive lessons and interactive games that give trainees concrete contexts in which to develop and apply their skills. It focuses on spoken communication, nonverbal communication, and cultural knowledge relevant to face-to-face communication. (Johnson, 2007: 67)

An intelligent agent coaches the learners through lessons, using innovative speech recognition technology to assess their mastery and provide tailored assistance. Learners then practice particular missions in an interactive simulation, where they speak and choose appropriate gestures in encounters with autonomous, animated characters. Game technologies and design methods are employed to maximize learner engagement. (Johnson *et al.*, 2004: 2)

*Tactical Iraqi* è il primo di questi videogiochi sviluppati nell'ambito del progetto *DARWARS* ed è indirizzato primariamente ai soldati americani operanti nelle zone in cui si parla l'arabo iracheno. Altri serious games simili sono stati sviluppati, per ora, per pashto, dari, francese sub-sahariano, indonesiano, swahili. Questi giochi sono sviluppati come una simulazione di missioni di *peacekeeping* nel territorio abitato dai parlanti nativi e comprendono attività di conversazione autentica, verbale e non verbale, accompagnate da momenti di riflessione sulla comunicazione e pratica di lessico e fraseologia.

Anche se il contesto d'uso dei video game TLCTS è di per sé settoriale (l'addestramento dei soldati, in effetti, non presenta grandi analogie con la formazione scolastica di bambini o adolescenti), l'innovazione che portano nei video giochi per la didattica delle lingue straniere è ragguardevole<sup>15</sup>. Non sempre però queste tecnologie avanzate sono disponibili sul mercato e, in ogni caso, difficilmente possono essere adottate da scuole o università senza investimenti forti nella direzione del DGBLL (Cornillie *et al.*, 2012a), oggi prioritaria di pochi Paesi, quali Scozia e alcune zone della penisola scandinava (Meyer, 2011). Del resto, ricorda Meyer (2009a: 716) problematizzando la tesi di de Castell e Jensen (2003):

computer games have never had a central position in foreign language education, and schools and teachers are to some extent sceptical of the educational role of digital games. This may be due to [...] the fact that play and gaming are understood as representing childish activities that are potentially disruptive and antithetical to schooling. Gaming is [...] a fundamentally unpopular culture in schools, a fact that influences teachers' views on gaming as well as their practice.

Il problema sollevato da Meyer sulla percezione dello strumento, non unico nella letteratura di settore, sarà centrale nel p. 1.4.1.

Un ulteriore fenomeno che Kapp (2012) assimila ai serious games sono gli *Alternate Reality Games* (ARG), che McGonigal (2011: 120-125) definisce:

A game you play in your real life (and not a virtual environment) in order to enjoy it more [...]. ARGs are games you play to get more out of your real life, as opposed to games you play to escape it.

Bushman (2010) chiama gli ARG *transmedia*, a causa della varietà di mezzi di comunicazione che questi possono sfruttare:

An ARG often doesn't have a defined 'character' wandering around a virtual world. Instead, the *player* is the main character, and the game takes place on website, PDAs, and cell phones, through instant messaging, text messaging, and e-mail (Hall, 2010: 372).

Ejsing-Dunn (2011: 170) aggiunge dettagli e delinea un particolare tipo di ARG, i *Location-Based Games* (LBG):

An ARG can be defined as a game that is based on a narrative that is explored and partly created by players. The players have to detect, examine, and explore possible clues that can help them advance in the game (and the story) [...]. LBGs are also games that are played on the boundary between play and the ordinary life, using a combination of physical and digital media. Whilst ARGs are played entirely online, players of LBGs have to venture out into streets or parks.

---

<sup>15</sup> E non sarebbe il primo apporto 'militare' alla glottodidattica. Secondo molti studiosi, si può far risalire la nascita della glottodidattica stessa come scienza alla pubblicazione dell'*Outline guide for the practical study of foreign languages* di Leonard Bloomfield (1942) e alla sua applicazione nell'ambito dell'*Army Specialized Training Program* (ASTP), con l'obiettivo di insegnare le lingue a soldati e diplomatici in opera durante il secondo conflitto mondiale (Chini - Bosisio, 2014).

Il videogioco inteso come medium si allontana dalla scena. ARG e LBG sono un primo esempio della possibilità di trasportare alcuni meccanismi soggiacenti dei videogiochi in contesto reale per uno scopo sociale, informativo o educativo. Alcuni esempi sono diventati celebri tanto da trovare spazio fisso nella letteratura di settore.

*I Love Bees* è stato un ARG giocato nel 2004 da circa 500.000 persone – molte delle quali non hanno saputo di trovarsi in un gioco fino alla rivelazione finale. Tutto è iniziato con l'arrivo, per posta, di alcuni barattoli di miele. All'interno, un rompicapo: lettere da mescolare e un solo anagramma possibile: *ilovebees*. Una semplice ricerca in Rete ha portato i giocatori sul sito Margaret's Honey, ma evidentemente un intruso si è intrufolato nel codice sorgente e ha lasciato un messaggio minaccioso, con un conto alla rovescia attivo e preoccupante. La curiosità ha contagiato decina di migliaia di persone e il mistero è rimbalzato qua e là in Rete e altri mezzi di comunicazione; la mente collettiva creatasi è riuscita pian piano a risolvere tutti gli indizi – rinviamo a Sheldon (2010) per una copertura completa del fenomeno – e svelare il mistero soggiacente *I Love Bees*: il lancio pubblicitario del videogioco *Halo 2* – uno dei più fortunati della storia del marketing videoludico.

Si noti come *I Love Bees* non rispetti tutti i connotati del gioco che abbiamo formalizzato nel p. 1.2.1. Le regole non delineano un cerchio magico come inteso da Huizinga (1939), ma piuttosto una bolla trasparente, come nella teoria di Apter (1989), che permette la visione dall'esterno, e infine un mischiarsi di luogo e tempo del gioco con luogo e tempo della realtà (Ejsing-Dunn, 2011). Se è difficile distinguere le regole, o, meglio ancora, se queste si scorgono solo in corso d'opera (di gioco), allora sarà difficile quantificare il risultato e riporne un valore. Sarà grande lo sforzo, massimo l'attaccamento, ma non negoziabili le conseguenze, in quanto lo scenario di gioco è quello della realtà quotidiana, a cui si aggiunge uno 'strato di informazione' ludico.

Gli ARG sono quindi non-giochi. Siamo in presenza di un nuovo fenomeno, un primo tacito accenno di gamification (cap. 3). Simile discorso vale anche per gli LBG.

*Ingress* è un videogioco MMO (*Massively Multiplayer Online*) che sfrutta locazioni fisiche presenti in varie parti di tutte le città come portali da conquistare, difendere, sottrarre alle fazioni nemiche. Per la sua dipendenza da uno smartphone e l'utilizzo dell'ambiente cittadino come piano di gioco, è a pieno titolo un LBG. La missione del singolo giocatore è legata a un obiettivo più grande – una delle maggiori forze della motivazione per McGonigal (2011): aumentare il prestigio della propria fazione, gli Illuminati o la Resistenza, e il numero totale di portali controllati e protetti. Disponibile in versione beta ad accesso limitato a partire dal novembre 2012, conta tuttora, nel tardo 2018, circa 500.000 iscritti attivi ogni giorno.



Sempre di più, quindi, il videogioco si ibrida con il piano reale. Con la realtà aumentata anche le applicazioni ludiformi, e non solo strettamente ludiche (Visalberghi, 1988), possono diventare serious games: ne sono esempi le molte applicazioni di questo tipo per scopi sociali, quale *Urgent Evoke*, o di benessere, come *Zombies, Run!*. Lo sfruttamento di questa tecnologia porta questi serious games a farsi sempre meno *games* – o, quanto meno, a separarsi dall'idea del videogioco come medium vista nel p. 1.2.3. La tendenza visibile è infatti quella di pervadere la realtà, perdendo le caratteristiche formali di gioco e trasformarsi in un oggetto che necessita di differenti categorie di analisi – ed è quanto proveremo a fare nei prossimi capitoli.

L'abbandono della forma tipica del video game potrebbe portare anche al superamento di alcuni degli incontestabili limiti dei videogiochi per l'educazione, evidenziati già da tempo dalla letteratura di settore e problematizzati nel paragrafo seguente.

#### 1.4. I limiti dei videogiochi

The global popularity of digital games certainly demonstrated that they are integral to many people's leisure consumption, but their roles in language teaching methodology are still questionable.

(Chik, 2011: 30)

I videogiochi non sono e non saranno mai la soluzione a ogni problema della scuola o, più in generale dell'educazione, e questo è chiaro almeno fin dall'opera di Greenblat (1975). Possono essere motivatori, esercitare abilità, anche veicolare del contenuto, con qualche forzatura, ed essere eccellente tecnica didattica se in linea con gli obiettivi prefissati (cfr. il paragrafo 1.5); ma non di certo una panacea. Stabilito questo assioma, è pur vero che non è comune vedere giochi elettronici integrati alla didattica (e alla didattica delle lingue in particolare) almeno nella realtà a noi più vicina, quella delle scuole e università italiane<sup>16</sup>. Questo nonostante più di trent'anni ormai siano passati dai primi studi e dalle prime sperimentazioni (Jessen, 2011), anche se non magari direttamente sul territorio italiano.

Riteniamo che le difficoltà di integrazione siano diverse e di differente tipo; concordiamo con gran parte della letteratura<sup>17</sup> che i limiti dei videogiochi ruotino attor-

<sup>16</sup> Non così in altre realtà, secondo il sondaggio di Egenfeldt-Nielsen (2011), il cui campione è comunque ben lontano dall'essere statisticamente rilevante (275 insegnanti in scuole equivalenti a primarie e secondarie di primo grado). I paesi presi in considerazione sono Danimarca, Finlandia, Norvegia, Portogallo e Stati Uniti, e la percentuale di utilizzo di videogiochi in contesto scolastico è circa del 60%. Il dato aggiorna i risultati di Wastiau *et al.* (2009), che comprendevano invece un lavoro su Austria, Danimarca, Francia, Italia, Lituania, Paesi Bassi, Regno Unito e Spagna – ma sempre con campioni selezionati all'origine e di conseguenza percentuali fuorvianti (un improbabile 70.6%).

<sup>17</sup> Per esempio Kirriemuir e McFarlane (2004), Sandford *et al.* (2006), Egenfeldt-Nielsen (2007; 2011), Baek (2008), Kebritchi *et al.* (2008), Felicia (2009), Wastiau *et al.* (2009), Reinders (2017).

no ad alcuni assi principali. Per i nostri scopi accorperemo diverse proposte e diciture in quattro categorie: limiti *percettivi*, *didattici*, *logistico-strutturali* e *tecnologici*.

#### 1.4.1. A scuola non si gioca!

Il primo limite che vogliamo affrontare riguarda la percezione del videogioco come medium e il suo accostamento allo scenario educativo.

Come ogni nuovo medium, il video game ha attraversato una prima fase, non del tutto esaurita del resto, in cui la mancanza di abitudine e, in generale, di categorie di analisi ne ha fatto uno spauracchio. Attrae i più giovani a frotte e crea diffidenza negli adulti, per i suoi presunti poteri di livellamento psicologico; così fu per la radio, il cinema, la televisione – e forse anche per gli ultimi due media citati alcuni strascichi di polemica sono tuttora presenti (Bittanti, 2008). Dopo più di quarant'anni dal suo boom (Donovan, 2010), il videogioco ha finalmente compiuto l'attesa *mediamorfosi* (Fidler, 1997) e si avvia a diventare a tutti gli effetti una tecnologia culturale (Abruzzese - Borrelli, 2000; Tanoni, 2003) con caratteristiche proprie e univoche (Bogost, 2011b; Hjorth, 2011; Manovich, 2002). Oggi, il videogioco è diventato:

una nuova *forma culturale* con ripercussioni in un'amplissima parte della sfera del vivere sociale: non solo tempo libero, dunque, bensì anche lavoro e scuola, arte e comunicazione, informazione e propaganda, economia e politica, medicina e tattica militare, e ancora altre innumerevoli ibridazioni e contaminazioni (Lombardi, 2012d: 439).

Il videogioco, pertanto, pervade la nostra realtà e i suoi migliori personaggi oggi campeggiano su magliette, zaini e diari come tanti altri beniamini di cinema e televisione. Per essere in realtà null'altro che agglomerati di pixel, i *Pokémon* sono ben presenti in molte case, scuole, e smartphone.

Ciononostante, il serious game, il gioco digitale come tecnologia didattica, non decolla e uno dei motivi principali pare essere proprio la resistenza all'integrazione di uno strumento che sembra farsi *baluardo dell'oltre-scuola*: il videogioco è 'divertente' e si oppone al lavoro scolastico, che invece deve essere 'serio' (Squire - Jenkins, 2004). Quella tra 'gioco' e 'lavoro' è tuttavia una falsa opposizione. Brian Sutton-Smith (2001: 189), forse il più eminente vivente tra i teorici della psicologia del gioco, afferma che "the opposite of play isn't work. It's depression". A Sutton-Smith fa eco McGonigal (2011: 28-29): i videogiochi *sono* lavoro, e un lavoro duro – e con ciò danno la grande soddisfazione di ogni duro lavoro portato a termine:

We don't normally think of games as hard work. After all, we *play* games, and we've been taught to think of play as the very opposite of work. But nothing could be further from the truth [...]. All good gameplay *is* hard work. It's hard work that we enjoy and choose for ourselves. And when we do hard work that we care about, we are priming our minds for happiness.

I migliori videogiochi (avremo modo di dimostrarlo nel cap. 2) sono divertenti proprio perché sono interpretati dalla mente di chi gioca come un lavoro – lavoro in grado di adattarsi in modo da mantenere sempre un livello di sfida adeguato alle

abilità del giocatore. Da questo processo risultano emozioni positive. Ma il lavoro, come propriamente inteso nella società del XXI secolo, non funziona allo stesso modo (Pink, 2009a; Shaffer, 2006). La percezione comune, infatti, è pari a un'equazione che metta ai due lati dell'uguaglianza lavoro e noia. Anche a scuola, notano Prensky (2001; 2010), Squire e Jenkins (2004), Hirumi (2010) e Kapp (2012), in alcuni frangenti la noia degli studenti è interpretata come un segno positivo, di attesa reazione al 'serio' delle lezioni.

Se questo è il contesto (ma, fortunatamente, non lo è sempre), è in effetti difficile che tecniche ludiche, quali inevitabilmente sono quelle che prevedono l'uso del video game (Lombardi, 2013a; Mazzotta, 2007), abbiano fortuna. Eppure, la resistenza al medium videoludico sembra andare ancora più a fondo e di certo non ne è responsabile solo la figura del docente di lingue o dell'istituzione scolastica (Thomas, 2012).

Rivelano Squire (2004) ed Egenfeldt-Nielsen (2007), infatti, che tra gli 'attori umani' dell'atto didattico, i docenti sono in realtà la categoria più aperta all'adozione degli strumenti informatici, in generale, e dei videogiochi educativi, in particolare – come del resto attestano i già citati sondaggi di Wastiau *et al.* (2009) ed Egenfeldt-Nielsen (2011) – purché la formazione all'uso dello strumento sia adeguata (cfr. il p. 1.4.3). Il vero nucleo di resistenza sembra essere quello degli studenti stessi e, per certi versi, dei loro genitori. Scrive Egenfeldt-Nielsen (2007: 132), all'inizio della sua sperimentazione con l'uso di *Europa Universalis II* per la didattica della storia:

Initially, all the students were positive about using a computer game for teaching history, which was evident from the questionnaire completed at the outset of the course. However, in the same vein, less than half believed that, in general, one could learn from computer games.

E ancora, a posteriori:

The initial interest and motivation was calmed down when the students realized that this did not involve the usual kind of history they knew [...]. Many students did not buy the rationale that play was potentially able to teach them about history. Convincing them of this took the rocky road over changing the entire notion of what history meant to them, but it also challenged their perception of what the academic track was. The alternative to the safe, mundane world of history as facts seemed too exotic and uncertain and it was in opposition to the general school culture (id.: 147-148).

Se per studenti più giovani il gioco (e possibilmente il videogioco) sono centrali anche a scuola, per il pubblico adolescente di Egenfeldt-Nielsen – per non parlare di universitari e adulti – il gioco, e in assoluto il videogioco, si scontrano contro la medesima barriera culturale: la percezione come attività frivola e non formativa. In glottodidattica ludica, si parla perciò della necessità di negoziare l'attività (Caon - Rutka, 2004; Lombardi, 2013a), ossia di far capire al reticente pubblico:

da un lato, che l'attività ludica, pur divertendo, è significativa e cognitivamente sfidante, e, dall'altro, che essa non è solo un'attività infantile ma accompagna anche l'età adulta (Caon - Rutka, 2004: 40).

Ad arginare questa resistenza culturale può contribuire lo stabilire sessioni iniziali di *briefing*, per negoziare la tecnica che usa il videogioco o serious game, e finali di *debriefing*, in cui sistematizzare l'esperienza e incoraggiare la riflessione, trasportando gli input slegati dal contesto didattico che il video game ha suscitato in canali più propriamente (glotto)didattici<sup>18</sup>.

Quando, negli incontri con i genitori, i docenti annunciano l'adozione di pratiche di DGBL, le espressioni convinte non sono tantissime. Lo stesso ostacolo culturale sopra individuato, lo si può ben immaginare, influenza anche – in alcuni casi, soprattutto – l'atteggiamento dei genitori nei confronti delle tecniche videoludiche (Anolli - Mantovani, 2011).

Nonostante l'età media dei videogiocatori sia sempre più alta (cfr. il paragrafo 1.2.4), molti genitori potrebbero non avere infatti una conoscenza tale del mezzo da individuarne il potenziale educativo. Più in generale, sostiene Egenfeldt-Nielsen (2007), è forte la tendenza a vedere il gioco come fenomeno solamente in termini di sviluppo e quindi storcere il naso all'utilizzo di tecniche ludiche soprattutto dagli albori dell'adolescenza in poi. Il divulgatore Marc Prensky dedica un intero libro (Prensky, 2006) all'opera di convincimento dei genitori sui vantaggi dell'uso di videogiochi nell'apprendimento formale, toccando anche temi sensibili quali:

- l'apprendimento intrinseco nei videogiochi;
- le ricadute psicologiche del gameplay;
- le (supposte) abitudini reticolari di apprendimento delle nuove generazioni, corrispondenti alle caratteristiche interne dei video game;
- il potere motivazionale dei videogiochi;
- l'esercizio di abilità, cooperazione e comunicazione ecc.

James Paul Gee scrive il suo celebre volume *What video games can teach us about learning and literacy* (Gee, 2007) partendo dal punto di vista di un padre curioso delle proprietà pedagogiche dei videogiochi; così anche Hirumi (2010) analizza la realtà dei video game a scuola a partire dai bisogni espressi dai propri figli. In Italia Cantoia *et al.* (2011) dedicano una monografia al rapporto tra genitori, figli e videogiochi in contesto educativo, rassicurando sugli effetti positivi dei migliori titoli e dando indicazioni su come valutare e condividere le esperienze dei ragazzi con i video game.

Questa opera di convincimento in atto è probabilmente la strada migliore per informare i genitori delle potenzialità (ma anche dei limiti e degli accorgimenti didattici che si scelgono per colmare le lacune) del DGBL. Tuttavia, non possiamo aspettarci risultati immediati e, soprattutto, molte critiche dei genitori possono

<sup>18</sup> Per l'importanza di queste fasi, ormai connaturate a ogni uso educativo di videogiochi (terza stagione, cfr. il p. 1.3.3), si vedano Bullard (1990), Gee (2007), Egenfeldt-Nielsen (2007), Wastiau *et al.* (2009) e Felicia (2009).

essere pienamente fondate, per esempio per quanto concerne la corrispondenza al curriculum (p. 1.4.3) e l'interazione tra gli studenti con disabilità e lo strumento.

Per quanto concerne i docenti di lingue in particolare, sembrano avere accolto la svolta umanistica della glottodidattica (Balboni, 2018; Porcelli, 1994; Stevick, 1990) con favore e aver integrato le attività ludiche tra l'arsenale di tecniche potenzialmente a disposizione. In contesto di glottodidattica ludica, quindi, il videogioco è generalmente accettato, purché, come detto in precedenza, sia promossa una formazione sull'uso dello strumento, non solo dal punto di vista tecnico, ma soprattutto glottodidattico, e si collabori alla creazione di una rete di lavoro in cui scambiare informazioni su titoli adatti a diversi scopi, buone pratiche, recensioni e valutazioni (Lombardi, 2012a).

Una domanda fondamentale, però, è in grado di destabilizzare l'intero apparato costruito sul videogioco come strumento per la glottodidattica ludica: i videogiochi hanno veramente quella marcia in più, quell'efficacia glottodidattica che ripagherebbe il docente, o più in generale il sistema scolastico che volesse sperimentarlo, dello sforzo di adozione, formazione, programmazione, negoziazione e utilizzo che ne deriva? Purtroppo, come ricorda Hays (2010: 255):

In most cases, the research shows no instructional advantage of games over other instructional approaches (such as lectures). In several cases, game were shown to provide effective learning, but were not compared to other instructional methods. The research does not allow us to conclude that games are more effective than other well-designed instructional activities.

I sondaggi di Wastiau *et al.* (2009) ed Egenfeldt-Nielsen (2011) confermano: siamo in possesso di centinaia di indizi in proposito<sup>19</sup>, molti dati statistici ugualmente positivi, ma nessuna prova *scientifica*, anche perché le variabili in gioco sono tali da invalidare pressoché qualunque generalizzazione ricreata in laboratorio (cfr. anche Egenfeldt-Nielsen, 2006).

---

<sup>19</sup> Limitandoci alla sola didattica delle lingue, prove indiziarie precedenti il raggiungimento dello status *mainstream* dei game studies del 2014 si possono trovare in Baltra (1990), Coleman (1990; 2002), Crookall, Coleman *et al.* (1990), Higgins e Morgenstern (1990), Meskill (1990), Taylor (1990), Hubbard (1991; 2002), Jordan (1992), García-Carbonell *et al.* (2001), Peterson (2001; 2010), Von Der Emde *et al.* (2001), Li e Topolewski (2002), Shield (2003), Svensson (2003), Johnson, Marsella *et al.* (2004), Warner (2004), deHaan (2005a,b; 2011), Plass e Jones (2005), Purushotma (2005), Ang e Zaphiris (2006; 2007), Bryant (2006), Miller e Hegelheimer (2006), Yip e Kwan (2006), Crookall (2007), Johnson (2007), Sørensen e Meyer (2007), Anderson *et al.* (2008), Johnson e Wu (2008), Ranalli (2008), Stanley e Mawer (2008), Sykes, Oskoz *et al.* (2008), Thorne (2008), Feldmesser (2009), Meyer (2009a,b; 2011), Piirainen Marsh e Tainio (2009), Purushotma *et al.* (2009), Sykes (2009), Thorne *et al.* (2009), Zhao e Lai (2009), Zheng, *et al.* (2009), Kim (2010), Neville (2010), Sykes *et al.* (2010), Thorne (2010), Zanolli (2010), Chik (2011), Cobb e Horst (2011), del Blanco *et al.* (2011), Holden e Sykes (2011), Mawer e Stanley (2011), Sørensen (2011), Sykes e Holden (2011), Thomas (2011), nei saggi del numero speciale di ReCALL dedicato al DGBLL (Cornillie *et al.*, 2012b), negli studi raccolti nella miscellanea curata da Reinders (2012), nella monografia di Sykes e Reinhardt (2013), in T. Gorham e J. Gorham (2013) e in Hitosugi *et al.* (2014). Per una rassegna della letteratura dal 2014 in poi rimandiamo invece a Reinders (2017) e, in particolare, a Beavis *et al.* (2017).

Tuttavia, una somma, anche considerevole, di indizi non fa una dimostrazione – e, del resto, non tutte le sperimentazioni si concludono con risultati positivi. Pertanto, mentre i ricercatori sono sempre più indaffarati ad allestire sperimentazioni che:

- possano seguire uno o più gruppi di apprendenti in un lasso di tempo in cui i miglioramenti nella lingua target diventino significativi;
- abbiano almeno un gruppo di controllo che utilizza tecniche e strumenti più tradizionali, ma con simile copertura curricolare, in modo da avere un risultato comparabile, sull'esempio di Wiebe e Martin (1994);
- e, più in generale, si affidino a metodi di ricerca sul campo con un orizzonte allargato rispetto all'attuale focus principalmente pedagogico-didattico (Egenfeldt-Nielsen, 2006).

Al di fuori di questi contesti controllati il medium videoludico continua a suscitare opinioni contrastanti nei docenti (T. Gorham - J. Gorham, 2013; Reinders, 2017; Wastiau *et al.*, 2009):

Overall, teachers are positive towards the learning outcomes it is possible to achieve by using computer games; although the majority do not see any major difference in teaching with games (78%), 18% believe that students will learn more from game-based teaching (Egenfeldt-Nielsen, 2011: 196).

Peraltro, il problema percettivo è solo una sfaccettatura del complicato rapporto tra docenti di lingue e DGBLL, come avremo modo di approfondire nei prossimi paragrafi.

#### 1.4.2. La crisi d'identità del docente

Scriva ancora Egenfeldt-Nielsen (2007: 181):

Left to their own devices, students will gain concrete experiences and form spontaneous concepts that will mostly be useful in a game setting. However, they won't connect the game experience with the broader idea of understanding history. The appreciation, exploration and linking of game experiences require an instructor capable of seeing the concrete game experiences as pointing to a broader scientific concept and who continuously attempts to extend the experience beyond the game context.

La sua sperimentazione con la didattica della storia, una delle più autorevoli in letteratura, enuclea tra i suoi risultati questo punto fondamentale: qual è il ruolo del docente che usa i videogiochi per la didattica? E, come inevitabile seguito: quale formazione è possibile pensare per l'uso dello strumento nelle classi (di lingue, nel nostro caso)? A nostro avviso, da questo punto di vista il limite di molti videogiochi educativi è centrato da Sørensen (2011: 116):

Until now, the designs of serious games have generally neglected the teacher in favour of pupil activities [...]. The target audience for serious games intended for

school settings is both pupils *and* teachers: games should be designed so that teachers see them as relevant to their teaching.

Il punto è presto evidenziato: moltissimi serious games, e forzatamente tutti i videogiochi COTS utilizzati per la didattica, non prevedono un ruolo ben definito per il docente. Alcuni non lo integrano affatto (un esempio glottodidattico: la serie *Tactical Language & Culture Training System*), altri prevedono a una figura di insegnante virtuale, ma non controllata dal docente (come in *Mingoville*).

Hanghøj e Brund (2011) affrontano il problema partendo da una sperimentazione con una delle serie di serious games più note in commercio, *Global Conflicts*. Poiché il ruolo del docente non è interno al gioco, secondo i ricercatori danesi l'identità che egli assume non è stabile; è piuttosto un'identità dinamica che si basa su un processo di negoziazione continua<sup>20</sup>. Nel dettaglio, il docente si fa insegnante (*instructor*), regista (*playmaker*), guida (*guide*), valutatore (*evaluator*). Come insegnante, il docente si occupa di mettere in relazione l'esperienza di gioco con gli obiettivi didattici e curriculari (cfr. p. 1.4.3); come regista, egli assegna obiettivi, missioni, ruoli, e controlla con occhio critico lo svolgersi dell'azione; come guida esercita pratiche di scaffolding, supporto pedagogico, ma si potrebbe aggiungere anche affettivo, nonché tecnico; come valutatore si mette in relazione dialogica con gli studenti per dare un feedback autorevole proveniente da un punto di vista esterno al gioco.

Tuttavia, la distinzione è data da un'analisi a posteriori di un esempio di DGBL. Durante la stessa sperimentazione, i docenti protagonisti hanno spesso percepito il proprio ruolo diversamente, limitato a una sola supervisione, senza trovare adeguati spiragli di intervento didattico:

In the post-game interviews, several teachers described how they had assumed the role of somebody who 'looked over the shoulders' of the students [...]. Overall, many of the teachers felt that the game design made them assume relatively passive roles with limited overview and limited possibilities for interacting or guiding the students (Hanghøj - Brund, 2011: 129).

Tale ruolo passivo del docente non è accettabile e porterebbe allo scenario di apprendimento disconnesso presentato nella citazione iniziale di Egenfeldt-Nielsen (2007). Se un limite dei videogiochi è costituito quindi dalla fallacia del game design, giacché:

Learning games are generally designed in such a way that students are the only players; teacher involvement is usually limited to the paratexts, i.e. the guides and instructions, which accompany the games (Sørensen - Meyer, 2011: 137),

<sup>20</sup> Prima di Hanghøj e Brund (2011) anche Prensky (2001) aveva promosso cinque ruoli dinamici, corrispondenti a identità di motivatore, integratore e riformulatore del contenuto disciplinare, promotore di sessioni pre e post-operative, tutor e designer.

allora è necessario intervenire con la costruzione di un'identità più attiva che possa integrarsi non con il testo, né con il paratesto, bensì con il *contesto* dell'attività videoludica. Il ruolo ideale del docente sarà perciò:

- esterno al videogioco, di modo che la costruzione tendenzialmente esperienziale dell'apprendimento tipica dei migliori serious games rimanga appannaggio esclusivo dello studente;
- di promozione, negoziazione e gestione dell'attività, dei singoli apprendenti o dei gruppi e delle sessioni pre- e post-operative;
- di supporto all'esperienza, in modo da provvedere a un ponte tra l'attività in sé e l'obiettivo di apprendimento;
- di ampio respiro, non finalizzato solamente all'uso educativo dei videogiochi, bensì pensato per promuovere una didattica delle lingue basata su un ambiente stimolante, quale quello della ludicità diffusa proposto da Caon e Rutka (2004) e Rutka (2006) (cfr. anche Lombardi, 2013a).

Un progetto così ambizioso inevitabilmente si potrà affrontare solo in sede di formazione dei docenti. In effetti, questa necessità è presente in ogni intervista a docenti in formazione e in servizio<sup>21</sup>. Anche Hays (2010: 250) ricorda che:

Although games have large potential to be effective instructional tools, teachers need guidance to help them realize this potential.

In una serie di recenti pubblicazioni (Lombardi 2012a,c,d; 2013a,c) abbiamo identificato una metafora della formazione pensata in questa direzione: quella dell'*edurector*. *Edurector* è crasi di *educator* e *director*, ossia educatore e regista, due anime centrali di un ruolo che si vuole multifaccettato tra:

**DIREZIONE** L'*edurector* è regista nel senso che dirige l'attività dei suoi *players*, termine dal significato più ampio che denomina sia gli attori sia i giocatori. A capo della sua 'troupe', deve programmare l'attività tenendo conto della disponibilità delle attrezzature (i serious games), della loro qualità, delle loro caratteristiche; deve rendere partecipi gli attori di questa fase di allestimento e con loro deve discutere le parti (*briefing*); deve dare inizio all'attività e dettarne i tempi e i modi; è corresponsabile con gli attori del buon andamento della performance, che si svolge con la supervisione del suo occhio esperto; affronta con l'intero cast eventuali problemi di natura tecnica, o di 'sceneggiatura' (cioè relativi al contenuto, nel nostro caso linguistico-comunicativo); a fine riprese, può dare un feedback sull'esito della scena e proporre una revisione di gruppo, con interventi di montaggio (*debriefing* e riflessione).

**EDUCAZIONE** La metafora riconosce nella più ampia denotazione di educatore la sua figura di riferimento, diversa da quella di insegnante poiché non si occupa solamente di veicolare una disciplina – la grammatica di una lingua straniera, per

<sup>21</sup> Si faccia riferimento ancora ai sondaggi di Kirriemuir e McFarlane (2004), Sandford *et al.* (2006), Baek (2008), Wastiau *et al.* (2009), Williamson (2009), Egenfeldt-Nielsen (2011).



esempio. Il suo obiettivo è contribuire allo sviluppo cognitivo, culturale e affettivo di una persona, su un modello *non scholae sed vitae* (Balboni, 2008). Nelle parole di Gabrinetti *et al.* (2010: 93):

Scegliere il primo termine [insegnante di lingue] piuttosto che il secondo [educatore linguistico] significa abbracciare due prospettive metodologiche – e relativi presupposti teorici – molto diverse. Se da una parte, infatti, l'etimologia stessa della parola insegnante, *in signum*, ci suggerisce una modalità trasmissiva, verticale, di trasferimento della conoscenza a mezzo docente; dall'altra l'etimologia di educatore, *ex ducere*, indica un movimento di senso opposto, non in entrata ma in uscita, una sorta di processo maieutico della conoscenza.

**PROMOZIONE** In un movimento che va dal piccolo al grande, l'ultimo gradino, il più ampio, non può che essere la promozione di valori attraverso la quotidiana pratica glottodidattica.

Non siamo di certo i primi a raccomandare una formazione docente più attenta alle tecnologie per l'educazione linguistica<sup>22</sup>. La proposta dell'*edurector*, tuttavia, è già costruita sulla base delle indicazioni del *Profilo Europeo per la formazione dei docenti di lingue* (Kelly - Grenfell, 2004), tuttora documento di riferimento a livello europeo, e sulla sua rilettura italiana (Bosisio, 2010) ed è pensata per un'integrazione a partire dalla formazione iniziale dei nuovi educatori linguistici. Riteniamo che la nostra metafora, pur non potendo dare indicazioni su ogni possibile applicazione di DGBLL (ogni volta diverse al mutare di apprendenti, docenti e giochi utilizzati: cioè, mai uguali da uno scenario all'altro), possa fornire una serie di linee guida atte a trasformare i limiti del mezzo videoludico in spazio d'azione per il docente.

#### 1.4.3. Geometrie incompatibili: scuola e videogiochi

Ossia: della evidente discrepanza di forma tra richieste curricolari, calendarizzazione delle lezioni e videogiochi educativi.

Ricordando quanto sostenuto al termine del p. 1.3.2 e in accordo con Brown (2008: 119), premettiamo che:

As a medium [...], games do not support institutionalized learning [...]. Games do not teach specific subjects. Rather, they teach students to teach themselves in more active, applied, and integrated ways.

O meglio, sono in grado di insegnare *qualcosa* e, anzi, l'interazione con un videogioco presuppone un apprendimento costante di *pattern* soggiacenti (Koster, 2005). Questo, però, sosteneva già Papert (1998), non è l'apprendimento istituzionalizzato tipico della scuola, frammentato in 'materie' dai confini arbitrari; piuttosto, è di solito un apprendimento integrato di abilità e conoscenza aneddotica trasversale a

<sup>22</sup> La richiesta è forte già a partire da Porcelli e Dolci (1999) in Italia e poi, tra gli altri, con Young e Bush (2004), Kelly e Grenfell (2004), Doering *et al.* (2007), Bosisio (2010; 2011).

un solo argomento<sup>23</sup>, e più vicino all'idea del campo semiotico (*semiotic domain*, cfr. Gee, 2007). Un contenuto così diffuso difficilmente può combaciare in forma con le richieste curriculari.

Se questo è inevitabilmente vero per i videogiochi COTS, non pensati originariamente per la didattica, è però proprio anche di ogni serious game che si voglia diverso da un esercizio meccanicistico a schermo come può essere, per esempio, un titolo di edutainment focalizzato sull'applicazione delle regole per formare i plurali irregolari in inglese. Esaminiamo un prodotto di eccellenza come *Global Conflicts: Palestine*.

*Global Conflicts: Palestine* è un serious game della serie omonima dedicata all'esplorazione di diversi argomenti spinosi, quali immigrazione, inquinamento, guerre, violazione dei diritti umani ecc. Questo titolo è dedicato al conflitto palestinese; il giocatore interpreta un giornalista intento a raccogliere testimonianze da fonti diverse e fazioni opposte al fine di ricostruire la genesi delle ostilità, le sue fasi, e raccogliere il tutto in un articolo da discutere poi con un rappresentante (virtuale) dell'autorità locale.

Il gioco è pensato per far parte dei programmi di *social studies* (Sørensen, 2009), equivalenti sommariamente alla nostra educazione civica. La guerra tra Israele e Palestina è di per sé argomento di storia. Gran parte degli spostamenti nel gioco mettono in moto conoscenze geografiche. Ma, soprattutto, la lingua del gameplay è l'inglese, e di conseguenza anche la lingua degli articoli da compilare. Il videogioco è quindi trasversale a diverse discipline, integrate in maniera olistica e inestricabile; con una felice metafora, Egenfeldt-Nielsen (2007) lo definisce come un collante reale tra i mondi concettuali astratti (e arbitrari) delle discipline.

Questa difficoltà di reperire titoli con contenuti adatti, o adattabili, alle esigenze del curriculum, non è mai sfuggita ai docenti interessati al DGBL. Per i rispondenti di Baek (2008) è il fattore primario di sfiducia nel mezzo; il 22% degli intervistati di Egenfeldt-Nielsen (2011) reputa questo ostacolo insormontabile; i commenti raccolti nell'ambito del progetto *How are digital games used in schools?* hanno portato Wastiau *et al.* (2009: 78) ad ammettere che:

It is often difficult to fit a particular game into a particular course, because of the way the course is structured and because the level of knowledge required and the

<sup>23</sup> Nelle parole di Prensky (2010: 24): "Kids learn a great many things from playing complex games, including: to cooperate, collaborate, and work in teams – to work effectively with others; to make effective decisions under stress; to take prudent risks in pursuit of objectives; to make ethical and moral decisions; to employ scientific deduction; to master and apply new skills and information quickly; to think laterally and strategically; to persist and solve difficult problems; to understand and deal with foreign environments and cultures; to manage business and people [...]. But most of the items in the list are not part of our traditional school curriculum, except perhaps peripherally".

vocabulary used within the game are not appropriate for a particular group of pupils, or because the games do not match the course objectives very well. Many games also cut across several courses (given different teachers), which complicates matters, especially in secondary schools. A related concern is that many teachers think that there are no good games available for the courses they teach.

Un'ulteriore complicazione è data dai tempi del gioco (Andreoletti, 2010; Foster - Mishra, 2009). Come sottolinea anche Ragosta (2010: 114):

È palese che, in molti casi, le tempistiche del gioco poco si adattano a quelle previste per l'attività formativa, sia a livello macro (intero progetto), sia a livello micro (singola sessione di insegnamento). Di fatto, i tempi messi a disposizione per erogare interventi formativi con l'ausilio dei videogiochi sono spesso troppo brevi, per cui si devono progettare interventi solo di livello introduttivo e con titoli che permettano un'attività ludica 'mordi e fuggi'.

Giocare richiede tempo e per giunta non a tutti i singoli giocatori o gruppi lo stesso tempo (Egenfeldt-Nielsen, 2007; Sandford *et al.*, 2006). Questa costrizione mal si amalgama con i tempi limitati e fissi della lezione di lingue (solitamente da 45 a 120 minuti, a seconda dei contesti), senza contare la necessità, raccomandata in precedenza, di sessioni pre e post-operative. Inoltre, come tutte le altre attività didattiche, il gioco elettronico non può essere portato tra i banchi senza un obiettivo (glotto)didattico e di conseguenza una progettazione a monte del suo uso. Inoltre, a differenza invece di attività didattiche più comuni, questa può prendere tempi più lunghi per diversi motivi, primi tra tutti gli inconvenienti tecnici (p. 1.4.4), nonché le necessità di gioco e di rispetto di abitudini sane di uso del medium (Felicia, 2009; Sandford *et al.*, 2006).

Già in altra sede (Lombardi, 2013a) abbiamo espresso l'impossibilità di considerare il tempo della lezione come equivalente al tempo dell'attività videoludica. Si tratta di un livello troppo micro che non permette progettazione. Prendendo invece in considerazione un diverso modello operativo, quello dell'*unità di apprendimento* (come descritta in Balboni, 2012; 2018), uno spiraglio di implementazione del videogioco diventa visibile, trasformando i confini temporali tipici della lezione in più flessibili confini tematici. In questo modello, il video game è il momento naturale dell'approccio al testo, o della globalità; esso, anzi, è di per sé il testo da esplorare e non solo nella sua componente linguistica. Le successive fasi di analisi e sintesi sono invece corrispondenti alle necessità di *debriefing*. Così pensato, il videogioco è integrato nella molecola matetica dell'unità didattica, intesa ancora con Balboni (2012) come rete di unità di apprendimento (per dettagli di implementazione rimandiamo a Lombardi, 2013a).

La collocazione dello strumento nel canone epistemologico della glottodidattica non risolve certamente né l'uno, né l'altro problema sul lato pratico; tuttavia, può contribuire a:

- legittimare il videogioco come nuova tecnologia per l'educazione linguistica (p. 1.5) incanalandolo in procedure e strategie già note;

- sopperire ai tempi stretti della scuola con un'adozione informale, che vada cioè a occupare anche una parte dell'extrascuola. Se il videogioco scelto è divertente, infatti, l'attività d'uso ha il suo proseguimento naturale fuori dall'aula, specialmente se il video game prevede sessioni online, sull'esempio di *Mingoville* o *Zon*. La classe sarà, in questo caso, luogo principale di *briefing* e *debriefing*;
- ampliare la proposta di apprendimento, scegliendo tra i titoli non più in base al solo contenuto, bensì anche in base all'esperienza linguistico-comunicativa che possono suscitare. Se infatti glossiamo la fase della globalità con Balboni (2012: 161): «nel modello gestaltico si ipotizza che ci sia anzitutto una *percezione globale* dell'evento comunicativo o del testo», allora possiamo riconoscere il videogioco non tanto come testo, ma come *evento comunicativo*. Questo spostamento di focus ci permette di aprire le porte ai videogiocchi COTS bilanciando le situazioni virtuali preimpostate e gli obiettivi glottodidattici.

#### 1.4.4. La dipendenza da un supporto tecnico

Un ancora recente sondaggio sull'uso educativo dei videogiocchi a scuola (il già citato Egenfeldt-Nielsen, 2011) mette in rilievo un dato sugli ostacoli pratici che si frappongono all'adozione del DGBL da parte dei docenti. Se prima, con Wastiau *et al.* (2009), la ragione principale era riferita ai costi di acquisto delle licenze e al loro mantenimento, con i nuovi dati al primo posto balzano le questioni legate all'installazione e al funzionamento dei video games:

Here it became apparent that hardware and installation are major issues [...]. The overall findings of this study are slightly discouraging if one wishes to talk about the wider adaptation of education systems to game-based learning, primarily because the most significant barriers to this adaptation are not games-related, but rather due to the limitations of the ICT infrastructure (Egenfeldt-Nielsen, 2011: 195).

Del resto, anche in sondaggi precedenti, la mancanza di equipaggiamento tecnologico adatto era al secondo posto tra le ragioni per cui i docenti non usano i videogiocchi a scuola (Wastiau *et al.*, 2009)<sup>24</sup>. Uno dei problemi principali, quindi, non è relativo al medium in sé, ma ai suoi presupposti di corretto funzionamento, e non solo iniziale; fa parte di un problema più grande, quello dell'adeguamento tecnologico delle scuole, in gran parte, e in misura minore della formazione dei docenti alle tecnologie educative (p. 1.4.2).

---

<sup>24</sup> È da notare come, in un altro sondaggio di poco precedente (Baek, 2008), il fattore qui delineato non avesse, pur presente, raggiunto significanza statistica. Il dato può probabilmente essere spiegato non tanto dal lasso temporale tra lo studio di Baek, di Wastiau *et al.* (2009) e di Egenfeldt-Nielsen (2011), del resto esiguo; piuttosto, può essere determinato dal campione, che per Baek (2008) è composto da docenti che non usano i videogiocchi in classe per i sei fattori esaminati nello studio (uno dei quali è appunto la barriera tecnologica), mentre per Wastiau *et al.* (2009) ed Egenfeldt-Nielsen (2011) è misto tra docenti con esperienza di uso educativo di videogiocchi a scuola e colleghi che non hanno mai fatto utilizzo di queste risorse. Così come Baek (2008), anche altri sondaggi precedenti hanno dato minore importanza a questo fattore ora primario, per esempio, Kirriemuir e McFarlane (2004) e Sandford *et al.* (2006).

Abbiamo citato nel p. 1.2.3 diverse configurazioni di videogiochi; ognuna di queste presenta ostacoli propri all'adozione scolastica. Tralasciando i coin-op, oggi in assoluto disuso, la scuola ha a disposizione principalmente le altre tre configurazioni; e tuttavia, anche se non ci è possibile stimare una percentuale, non possiamo fare a meno di notare come la massima parte delle sperimentazioni utilizzi i videogiochi per computer, relegando console e handheld in posizioni di minoranza – nonostante le interessanti implicazioni glottodidattiche di Wii, Kinect e Move per la *Total Physical Response* su console (Lombardi, 2013a) e gli scenari di *Mobile-Assisted Language Learning* aperti dal videogioco portatile con il boom del *mobile gaming* su tablet e smartphone (Fotouhi-Ghazvini *et al.*, 2011; Sandberg *et al.*, 2011).

Inevitabilmente, i videogiochi per computer presentano difficoltà tecniche, tra cui:

**DISPONIBILITÀ A MONTE**, il nodo concettuale è il medesimo: per essere utilizzato, il videogioco necessita di un supporto tecnologico. Se si tratta di computer fissi, è necessario assicurarsi che siano funzionanti, agibili e in numero sufficiente per gli studenti o i gruppi. Nel caso di computer portatili, è necessario provvedere alla loro alimentazione (per esempio: che ci siano abbastanza prese di corrente), data la scarsa durata delle batterie, soprattutto in attività di gaming. Inoltre, se il gioco prevede una connessione alla Rete, è necessario che questa raggiunga tutte le postazioni.

**REQUISITI DI INSTALLAZIONE** Con il sempre più rapido progresso delle tecnologie informatiche, anche i videogiochi, soprattutto COTS, si adeguano e tendono a diventare sempre più esosi in termini di potenza di calcolo. Spesso le attrezzature informatiche della scuola non sono all'altezza dei titoli più recenti.

**PROCEDURA DI INSTALLAZIONE** Se installare un video game su un computer è relativamente facile (ma sottrae comunque tempo prezioso), potrebbe non esserlo altrettanto installarlo in una rete di computer, come quella dei laboratori informatici e a scuola; la procedura richiede infatti un accesso come amministratore di rete, di solito riservato al solo tecnico di laboratorio, e almeno una verifica del codice di attivazione da parte di tutte le utenze – processo delicato che sarebbe meglio lasciare nelle mani di un esperto.

**CARICAMENTO E PERFORMANCE** A seconda della potenza della macchina, in alcuni casi sia i tempi di caricamento del gioco sia il suo dettaglio, la sua fluidità ed eventualmente la sua giocabilità, potrebbero variare. Questo potrebbe inficiare i tempi previsti per l'attività videoludica. Allo stesso modo, anche imprevisti fallimenti del gioco (blocchi o crash estemporanei) possono avvenire e interrompere l'attività.

**INTRODUZIONE ALLA PRACTICA DI GIOCO** Non possiamo dare per scontato che tutti gli studenti abbiano una conoscenza, intuitiva o esplicita, delle meccaniche del

gioco selezionato. Sebbene non tecnico di per sé, questo fattore interseca la possibile necessità di mostrare il funzionamento, in termini di comandi e interfaccia, dello strumento videoludico. Nel caso in cui si rendesse necessario, il docente dovrebbe essere in grado di dare una dimostrazione iniziale, prima di lasciar proseguire gli studenti nella scoperta del videogioco.

**SALVATAGGIO DEI PROGRESSI** Non sempre potrebbe essere possibile salvare i propri progressi nel gioco in locale, sia per mancanza di spazio sul disco rigido, sia per necessità dei permessi da amministratore, sia per altri motivi non strettamente inerenti alla sfera tecnica. In ogni caso, questo difetto può vanificare gli sforzi di una sessione di gioco, soprattutto se questa è parte di una serie multipla.

È estremamente difficile pensare di poter risolvere tutti questi problemi; alcuni, soprattutto nello specifico della dotazione tecnologica, il più delle volte possono essere affrontati non solo con buona volontà, ma con attrezzature esterne, a carico del docente o degli studenti. Per quanto concerne l'interazione con la tecnologia, molti studi (per esempio Egenfeldt-Nielsen, 2011; Felicia, 2009; Kirriemuir - McFarlane, 2004; Sandford *et al.*, 2006) suggeriscono di lavorare in stretto rapporto con il supporto tecnico della scuola. Gli stessi studi, però, notano che i risultati migliori, a livello sperimentale, sono raggiunti da quei docenti con buona dimestichezza nell'uso del videogioco educativo (cfr. anche Egenfeldt-Nielsen, 2007) e che giocano anche a casa per divertimento e formazione. A ben vedere, in effetti, molte barriere possono essere aggirate con un'adeguata formazione al mezzo e, più in generale, all'uso delle ICT per l'attività quotidiana, didattica e non.

### 1.5. *Il videogioco come tecnologia per l'educazione linguistica*

The language teaching profession is moving ineluctably toward a greater use of simulation/gaming, whether this be in general second or foreign languages, in languages for specific purposes, in computer-assisted language learning, or even within certain 'schools' or 'methods' of language instruction.

(Crookall, 1990: xi)

Grazie alle sue potenzialità, nonostante i suoi limiti e con l'aiuto di docenti appassionati, il videogioco comincia ad apparire, seppur saltuariamente, anche sopra i banchi – e non più solamente nascosto al di sotto – delle nostre classi di lingue (Lombardi, 2013a; Mazzotta, 2007; Zanoli, 2010). In vista di una possibile adozione in scala più larga, si rende necessaria una riflessione ulteriore sul suo corretto posizionamento all'interno della glottodidassi, al fine di sfruttare al meglio le caratteristiche del mezzo in funzione di dati obiettivi.

A nostro avviso, è fondamentale ricordare che il video game è, nella costellazione epistemologica della glottodidattica, una *tecnologia per l'educazione linguistica*. Questo termine, per Bosisio e Lombardi (2014: 236), è sintomatico di un cambio di paradigma nella percezione delle tecnologie a scuola (psicologico, quindi, e non tecnologico); non fa parte delle *glottotecnologie*:

correlate a un approccio tecnocentrico, che utilizza le macchine come centro valoriale, e non solo disciplinare, per l'insegnamento linguistico, in una prospettiva centrata sul docente,

e nemmeno delle *tecnologie glottodidattiche avanzate*, termine che comunque denota:

la presa di coscienza sia dello sviluppo dell'informatica sia dell'importanza del ruolo strumentale destinato ai dispositivi digitali. Le nuove tecnologie a disposizione, e in particolare il computer, cominciano a essere considerate per l'adozione glottodidattica non in base alle caratteristiche tecnologiche, bensì della loro efficacia didattica nel realizzare determinati obiettivi linguistico-comunicativi – questa volta non in sostituzione bensì in assistenza al docente (*ibidem*).

Sono da considerarsi invece come afferenti a:

un'impostazione d'uso delle tecnologie particolarmente incentrata sulle mete generali riferite alle persone in formazione [...]. Il termine più opportunamente utilizzato è ora tecnologie per l'educazione linguistica: tecnologie pensate per l'apprendente, vero soggetto attivo e responsabile del proprio percorso educativo, e impostate sui suoi bisogni e sulle sue abitudini di apprendimento (*ibidem*).

Questa filosofia di adozione è in accordo con le caratteristiche del videogioco educativo, che vuole il giocatore-apprendente come protagonista dell'esperienza con la lingua. In questo senso, il videogioco è un materiale autentico (Lombardi, 2012d; Mazzotta, 2007) che l'apprendente può manipolare a livello denso (Lombardi, 2013a) per esperire una realtà (virtuale, ma percepita come effettiva) del cui svolgimento ed esito egli è completamente responsabile (Juul, 2005). Inoltre, questo riconoscimento ci aiuta ad assegnare al video game il suo spazio in quanto *strumento* per raggiungere obiettivi glottodidattici personalizzati.

Uno strumento non ha pretese di esaustività: per questo abbiamo avuto modo di accennare alla sua impossibilità di farsi panacea per tutti i mali della classe di lingue (p. 1.4). Esso è piuttosto un materiale o un mezzo che si fa tecnologia glottodidattica e perciò operante unicamente come parte integrante di una tecnica di glottodidassi (Lombardi, 2013a). Questo strumento sarà quindi funzionale ad alcune strategie che il docente può applicare al fine di raggiungere gli obiettivi a breve e lungo termine relativi al gruppo dei suoi studenti. Tali strategie, dette con Kumaravadivelu (2006) *procedure*, saranno pianificate per sfruttare al meglio le caratteristiche del videogioco scelto. Molto spesso, le procedure avranno un'impostazione assimila-

bile a quella del *Task-Based Language Teaching* (TBLT)<sup>25</sup>; d'altronde, le peculiarità principali del TBLT nelle definizioni di Skehan (1998a) e Ellis (2003) si riferiscono proprio a:

- raggiungimento di un obiettivo non linguistico tramite la LS;
- definizione non equivocabile dell'obiettivo;
- focus sul significato (anziché sulla forma);
- scelta individuale delle risorse linguistiche da parte dell'apprendente.

La compatibilità con la definizione formale dei giochi di Juul (2005) data in precedenza (p. 1.2.1) è evidente; anche Cornillie *et al.* (2012a: 250) se ne rendono conto e ipotizzano un collegamento tra le caratteristiche comuni:

In DGBLL, outcomes constitute the goal-directed behaviour that learners engage in and may include finding the solution to a mystery or seeing one's name in a list with high scores; language aims are specified by the (instructional) designer of a tutorial game or integrated by a teacher who uses a COTS game.

Inoltre, fanno proprio l'avvertimento di Ellis (2003: 8):

Tasks involve a sleight of hand. They need to convince learners that what matters is the outcome. Otherwise, there is a danger that the learners will subvert the aim of the task by displaying rather than using language.

Da questo punto di vista, il videogioco è un ambiente ideale di *Task-Based Language Learning* (TBLL) come inteso fin da Prabhu (1987), Willis (1996) e Skehan (1996; 1998b), ossia fondamentalmente composto da tre parti: *pre-task*, *task* e *post-task*.

In precedenza abbiamo accennato alla possibilità, da parte del videogioco, di farsi centro della fase di globalità di un'unità di apprendimento (1.4.3). Nel modello classico del TBLL, questa fase si riflette sia nel *pre-task*, nella sua funzione di 'cornice per l'attività' (Ellis, 2006), sia, naturalmente, nel *task* vero e proprio. Nel dettaglio, la fase del *pre-task* di un'attività di glottodidassi videoludica consisterebbe nel presentare la procedura e lo strumento che la favorisce, negoziarne e dichiararne l'obiettivo, richiamare lessico e strutture già possedute che potrebbero essere utili durante il gioco; in breve, rendere chiaro l'obiettivo e la strada per raggiungerlo. In precedenza abbiamo chiamato questo momento *briefing*; per Balboni (2012), questi momenti richiamano presentazione, motivazione, collocazione e istruzioni dell'unità. Nella fase del *task*, oltre a giocare, agli studenti sono richiesti momenti di pianificazione: è questo il passaggio dal *briefing* all'attività ludica, che nei termini di Balboni (2012) corrisponde all'input. *Post-task* e *debriefing* ancora una volta coincidono: per Willis (1996) l'attività è seguita da un report, ossia un'autoanalisi sull'esperienza e la sua correlazione con gli obiettivi glottodidattici di partenza. Ci spostiamo, quindi, alla seconda fase della molecola matematica dell'unità di apprendimento, che per (Balboni, 2012: 162) si effettua per mezzo di:

<sup>25</sup> Idea, quest'ultima, in nuce già in Baltra (1990), García-Carbonell *et al.* (2001), Purushotma *et al.* (2009), Müller-Hartmann e Schocker-v. Ditzfurth (2010), Cornillie *et al.* (2012a) ed espressa pienamente in Sykes e Reinhardt (2013).



una serie di sequenze analisi → sintesi → riflessione, relative a:

- ciascun *atto comunicativo* che si vuol far acquisire alla classe: lo si fa individuare nel testo, poi lo si drammatizza, lo si fissa e lo si riutilizza, guidando gli allievi nella riflessione sull'aspetto funzionale che hanno acquisito;
- gli *aspetti grammaticali*, cioè fonologici, morfosintattici, lessicali, testuali [...];
- i *temi culturali* impliciti o espliciti nel testo. Queste attività portano spesso a sviluppare l'abilità di lettura, visto che usano materiali che approfondiscono gli spunti presenti nel testo iniziale;
- i *linguaggi non verbali* [...].

Per Purushotma *et al.* (2009) e, in parte, Sykes e Reinhardt (2013) uno scenario futuro potrebbe vedere gran parte di questi momenti gestiti dal videogioco glotto-didattico stesso. Noi non condividiamo l'augurio in pieno, credendo fortemente nei 'fattori umani' dell'atto educativo. Gli esempi con due videogiochi COTS riadattati per la didattica dell'italiano come lingua seconda (*Fuzzy e Floppy e il mistero dell'ape d'oro* e *Fuzzy e Floppy e il furto della Rotonda*, in Lombardi, 2012d) e con un dramma digitale per la didattica dell'inglese come lingua straniera (*Façade*, in Lombardi, 2012c) sembrano d'altronde testimoniare della bontà e della fattibilità del modello da noi proposto – purché non si dimentichi il ruolo servizievole della tecnologia e la necessità di sopperirne ai limiti con la buona volontà e l'inventiva che una macchina non potrà mai possedere (cfr. anche gli stessi Sykes - Reinhardt, 2013).

## Il potenziale oltre al medium

L'obiettivo di questo capitolo è intraprendere un distacco dal videogioco come macchina e medium elettronico, e cominciare a evidenziarne quegli elementi nascosti, intrinseci, che ne fanno *potenzialmente* uno strumento di primario interesse per l'educazione linguistica. Come anticipato, è nostra intenzione utilizzare la conoscenza così acquisita per sfruttare le forze motivazionali del videogioco applicandole alla realtà della classe di lingue – eliminando così gran parte delle barriere che rallentano la diffusione del DGBLL e, di fatto, rinunciando al DGBLL in favore dell'applicazione diretta di strategie motivazionali derivate da questo potenziale.

Ciò che ci serve comprendere, pertanto, è la risposta alla domanda di Sørensen (2009: 281):

Games have a potential that may be used in a teaching and learning perspective. Therefore, a central question is: which potential are we talking about?

### 2.1. *Videogiochi e bolle di sapone*

I believe video games, like many other educational interventions, are a fad that will come and go within a relatively short period of time [...]. However, I do believe that the principles of interactive entertainment will transcend time and are essential keys to motivating and enhancing learning now and in the future.

(Hirumi, 2010: 3)

La predizione di Hirumi potrebbe essere vera e non ci stupirebbe, viste le alterne fortune di alcune tecnologie nella glottodidattica (per una rassegna cfr. Bosisio - Lombardi, 2014; Capra, 2005). Non pochi altri studiosi di videogiochi sono d'accordo: il serious game, almeno in contesto scolastico, potrebbe essere un rito di passaggio. Shaffer (2006), per esempio, lo reputa un momento transitorio precedente l'adozione su larga scala dei giochi epistemici. Anche per l'entusiasta Prensky (2001; 2002) il video game come macchina non spiega tutta la potenza del DGBL. È categorico Botturi (2010: 350):

I argue that the power of video games to enhance learning comes from gameplay, which is not dependent on the use of computers or game consoles.

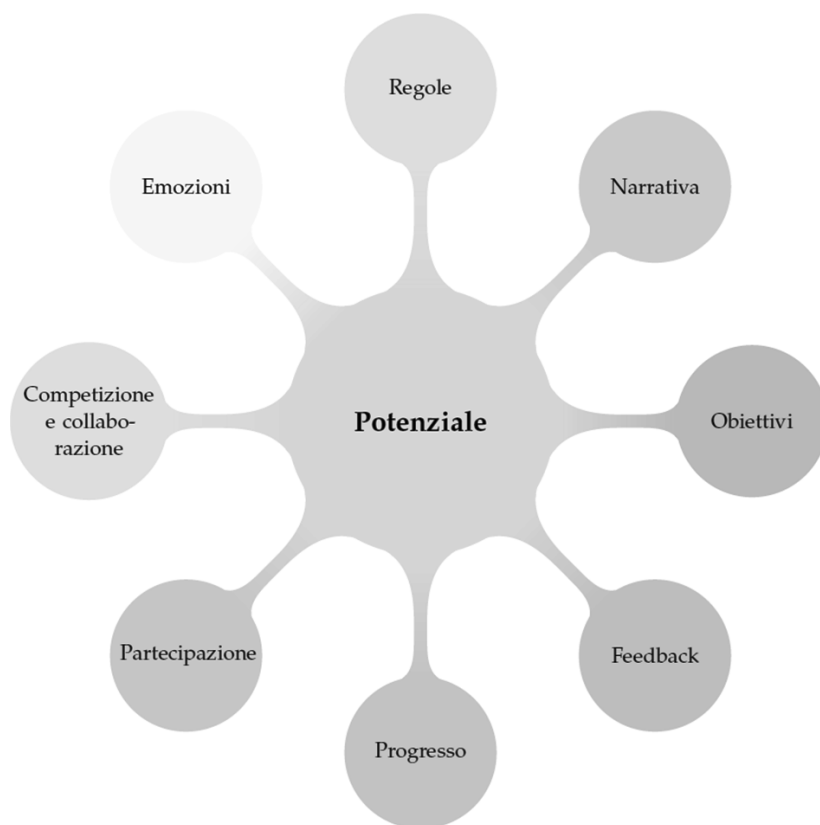
La medesima idea si può individuare in Koster (2005), Gee (2007), McGonigal (2011), Kapp (2012), Reinders (2018). Il videogioco educativo potrebbe quindi

essere una bolla di sapone, almeno nella scuola, e questo nonostante le realtà positive di adozione sistematica, come nel caso di *Quest to Learn* (Salen *et al.*, 2011, cfr. anche il paragrafo 6.3.5). Forse, la vera forza dei videogiochi non risiede tanto nel loro uso educativo come strumenti, quanto nella pregnanza dei loro ‘elementi nascosti’. Se questo è vero, allora per andare oltre al medium è necessario decostruirlo, come anticipato nel p. 1.2, e individuare le chiavi che sbloccano il suo fantomatico potenziale.

Alcuni autori hanno già battuto questa strada, individuando elementi diversi in numero e natura. Sono quattro per McGonigal (2011), sette per Gee (2007) e Sørensen (2009), sette (ma piuttosto diversi) per Vandercruyssen *et al.* (2012), otto per Chou (2016), undici per Huang e Johnson (2009), dodici per Kapp (2012), ventuno – divise in sei classi – per Asgari e Kaufman (2009). La nostra proposta vuole essere un modello integrato dei modelli esistenti, ma soprattutto vuole essere pensata specificamente per la didattica delle lingue, con le sue peculiarità rispetto alla didattica delle discipline e con un occhio di riguardo alle teorie correnti della motivazione in ambito psicolinguistico.

Il nostro modello prevede otto uscite, rappresentabili attraverso lo schema seguente (fig. 1):

Figura 1 - *Elementi ludici in prospettiva glottodidattica*



## 2.2. *Un modello integrato del potenziale*

What makes a game motivational, exciting, or irresistible? Why can some games be played over and over again, while others are a one and done? The answers to these questions and others boil down to the game elements [...]. [A]n important consideration is that a single element or even one or two elements alone cannot make an engaging, immersive learning environment. It is the interrelationship of the elements that makes a game engaging.

(Kapp, 2012: 26)

Il modello non è integrato solamente perché passa in rassegna i lavori precedenti e tenta di individuarne i tratti comuni. Lo è anche nel senso inteso da Kapp, ossia della necessaria integrazione di tutti gli otto fattori perché il risultato sia quel coinvolgimento completo tipico dei migliori videogiochi (McGonigal, 2011). Sulla stessa linea di pensiero si pongono anche Sykes e Reinhardt (2013: 110):

While we recognize the value of isolating each [game element] for discussion purposes, we must also remain cognizant that these elements have a symbiotic relationship in digital games. Ultimately, they function as components of a complex, integrated system.

Vogliamo qui dare un esempio pratico degli elementi ludici analizzando in breve uno dei più fortunati videogiochi della storia (in termini di vendite, partecipazione e anche studio accademico): *World of Warcraft*.

*World of Warcraft* (WoW) è un *massively multiplayer online role-playing game* (MMORPG) di ambientazione fantasy che, dopo quasi quindici anni dalla sua pubblicazione nel 2004, conta ancora più di 7 milioni di giocatori attivi su base quotidiana (con un picco di più di 11 milioni nel 2010). Secondo il calcolo di McGonigal (2011), in media i giocatori di WoW passano tra le 17 e le 22 ore alla settimana nel mondo virtuale costruito dalla *Blizzard Entertainment*, intenti a esplorare, portare a termine missioni, combattere, interagire con altri player ecc. Numeri così eclatanti si spiegano con un'attenzione estrema, da parte degli sviluppatori, agli elementi motivazionali e di coinvolgimento del prodotto – il quale, visto dall'esterno, sembra anzi piuttosto monotono, con i giocatori spesso impegnati in compiti non esattamente epici come tagliare legna, mercanteggiare provviste, montare di guardia.

Secondo la nostra proposta, il gioco si potrebbe analizzare in breve così:

REGOLE WoW è un videogioco altamente strutturato. Le regole stabiliscono cosa è permesso dal e in gioco e cosa non è invece accettabile. Questi limiti rendono a tutti gli effetti possibile il gioco, poiché lasciano il giusto spazio di scelta e di individualiz-

zazione. Minore spazio renderebbe l'esperienza meno coinvolgente per il giocatore, che faticerebbe a situare il proprio io nel suo simulacro; maggiore, e quindi eccessivo, spazio di azione porterebbe alla penuria di obiettivi e di conseguenza alla paralisi data dalle troppe scelte possibili.

**NARRATIVA** Il mondo virtuale di WoW è popolato da umani e altre creature umanoidi, con le quali il giocatore crea un legame emozionale (positivo o negativo). La storia del proprio simulacro, che interseca quella più grande (e potenzialmente infinita) del gioco, è una storia di crescita, una narrativa di formazione ed è altamente rilevante per il giocatore che in esso proietta un'identità.

**OBIETTIVI** Come tutti i videogiochi di successo, WoW ha obiettivi numerosi, non lineari (ossia: il giocatore può, in linea di massima, sceglierne la sequenza), chiari, univoci e raggiungibili entro il regime di competenza del giocatore – che siano missioni, combattimenti o negoziazioni.

**FEEDBACK** In WoW, a ogni azione segue una reazione: superare una missione dà luogo a fama e denaro e gli altri personaggi non mancheranno di riconoscere i meriti al vincitore; attaccare il membro di un clan scatena la rabbia degli altri membri e può provocare antipatie diffuse e bassa reputazione; progredire di livello e comprare nuovo equipaggiamento risultano in un simulacro più forte, più armato – il feedback è sempre immediato e in ultima analisi soddisfacente.

**PROGRESSO** Il sistema di progresso di WoW ricalca quello classico dei videogiochi di ruolo: tramite missioni e combattimenti il personaggio accumula esperienza (misurata da appositi punti esperienza, o EXP) e, raggiunte soglie prestabilite, aumenta di livello – a partire dal livello 1 e fino a un massimale di 80. Ogni livello porta con sé un miglioramento delle caratteristiche del personaggio, delle sue abilità e, di conseguenza, del suo status nel gioco.

**PARTECIPAZIONE** Come tutti i videogiochi, WoW richiede la partecipazione in prima persona del player – anche se il tempo del gioco continua anche quando il giocatore è assente dal mondo virtuale e il suo personaggio è inattivo. L'interazione non è solo tra giocatore e simulacro, tuttavia: WoW è un ambiente di socializzazione e di spesso necessaria cooperazione tra giocatori di tutto il mondo (reale).

**COMPETIZIONE E COLLABORAZIONE** Cooperazione, dicevamo, perché alcuni obiettivi non possono essere raggiunti da soli: è necessario uno sforzo comune e uno scopo più grande del singolo da raggiungere. La dinamica competitiva è comunque molto forte, sia tra giocatori e mondo del gioco sia tra i giocatori stessi.

**EMOZIONI** A un osservatore esterno che focalizzasse la sua attenzione sul giocatore di WoW, il sistema elettronico potrebbe sembrare una cornucopia di emozioni di-

verse, anche di segno opposto. Chi gioca prova, a seconda delle circostanze, ammirazione, ansia, curiosità, divertimento, dubbio, empatia, felicità, *fiero*, frustrazione, gioia, gratitudine, meraviglia, *naches*, noia, orgoglio, piacere, rabbia, *schadenfreude*, serenità, soddisfazione, sollievo, sorpresa, speranza, tensione, tristezza<sup>1</sup>.

La giustificazione del successo di *World of Warcraft* si può trovare solo tenendo conto di tutti i fattori evidenziati. La sua storia, coinvolgente, intrigante e dal sapore epico, non sarebbe altro che un film su computer senza la partecipazione attiva; spogliata dal suo strato emotivo ed estetico, la struttura di regole non è che una lunga serie di algoritmi; senza un obiettivo da raggiungere, e un feedback sul progresso in corso, non ci sarebbe azione.

Nonostante la nostra analisi si concentri, a partire dal prossimo paragrafo, su ognuno di questi elementi singolarmente, è necessario ricordare che raggiungono il loro pieno potenziale, nel videogioco e nel futuro riutilizzo nella situazione della classe di lingue, solamente con un'integrazione fluida.

### 2.2.1. Regole

Nella sua definizione formale dei videogiochi, Juul (2005) mette le regole al primo posto, come elemento fondativo della struttura, in accordo con la letteratura precedente, da Huizinga (1939) a Salen e Zimmerman (2004). Eppure definire un (video)gioco a partire dalle sue regole – in altri termini, da ciò che definisce quel che *non* si può fare in gioco – è in apparenza un paradosso. Così lo stesso Juul (2005: 55):

Rules and enjoyment may sound like quite different things, but rules are the most consistent source of player enjoyment in games. We may associate rules with being barred from doing something we really want, but in games we voluntarily submit to rules.

L'accettazione delle regole da parte di chi gioca avviene anche per il motivo opposto: queste rappresentano anche le azioni potenziali nel gioco, ossia quelle considerate significative. Un esempio è in Salen e Zimmerman (2004: 122):

If you are playing the game Yatzee, think of all the things you could do with the dice in the game: you could light them on fire, eat them, juggle them, or make jewelry out of them [...]. Rules are 'sets of instructions', and following those instructions means doing what the rules require and not doing something else instead.

<sup>1</sup> Sebbene le emozioni abbiano molto probabilmente una base universale (Damasio, 1999; Ekman, 2003), è interessante notare che le lingue/culture possono codificarle in modo differente – in alcuni casi, nota Pavlenko (2005; 2013), anche in categorie linguistiche e psicologiche diverse. Può dunque capitare che una lingua manchi, rispetto a un'altra, di un equivalente lessicale: è il nostro caso con *naches*, che mutuiamo dall'yiddish per identificare l'orgoglio vicario provato nell'assistere al successo di una persona a cui abbiamo fatto da mentore o insegnante; *schadenfreude*, dal tedesco che esprime una gioia la cui antecedente causale è la sfortuna altrui; *fiero*, dall'inglese, ma chiaro prestito di ritorno dall'italiano, che identifica il culmine emozionale dato dal raggiungimento di un difficile e quasi insperato traguardo personale.

Entro il 'cerchio magico' del gioco Yatzee, i dadi servono unicamente allo scopo di essere tirati e ritirati per raggiungere una lista codificata di punteggi tramite una lista non codificata di strategie personali. Continua Juul (2005: 58):

Rules specify *limitations* and *affordances*. They prohibit players from performing actions such as making jewelry out of dice, but they also add meaning to the allowed actions and this *affords* players meaningful actions that were not otherwise available; rules give structure.

Secondo questo ragionamento, le regole sono lo spartiacque tra ciò che è significativo in gioco, e ciò che è non significativo. Non tutte le regole, tuttavia, sono dello stesso tipo: il fatto che un videogioco *permetta* al simulacro di saltare gli ostacoli che incontra sul suo cammino, non significa che *debba* passare l'intero gameplay a saltare. Secondo Salen e Zimmerman (2004) esistono tre tipi di regole:

- *costitutive*, ossia soggiacenti alla struttura formale del videogioco e quindi astratte e non direttamente conoscibili dal giocatore. Nel video game sono sottostrutture logico-matematiche di algoritmi e codice;
- *operazionali*, le regole comunemente intese come linee guida da seguire per lo svolgimento del gioco. Sono, fondamentalmente, le regole esplicite che potrebbero figurare su un libretto di istruzioni;
- *implicite*, le regole non scritte del gioco, che definiscono comportamenti corretti e scorretti in base ai concetti labili, e pertanto negoziabili di contesto in contesto, di etichetta e sportività.

Tutte e tre sono importanti per la nostra trattazione: le ultime due, in particolare, contribuiscono in maniera rilevante al coinvolgimento e alla motivazione dei giocatori. Queste operano, infatti, sempre secondo Salen e Zimmerman (*ibidem*), al fine di portare il sistema formale e il giocatore a una 'interattività cognitiva', cioè alla partecipazione psicologica, cognitiva, emotiva, affettiva del giocatore nell'azione a schermo.

Un'ulteriore intuizione sulle modalità con cui le regole guidano il comportamento emozionale dei giocatori si può trovare nel lavoro del filosofo Bernard Suits (1978: 34):

To play a game is to engage in activity directed towards bringing about a specific state of affairs, using only means permitted by the rules, where the rules prohibit more efficient in favor of less efficient means, and where such rules are accepted just because they make possible such activity.

Le regole esplicite e implicite sarebbero quindi quello strumento formale che il gioco usa per impedire che l'atto ludico sia solo il muoversi da un punto all'altro senza ostacoli: *le regole creano la complessità* – la quale, in ultima analisi, rende possibile lo sforzo, la passione e le emozioni correlate. Anche McGonigal (2011: 21), nel descrivere il videogioco, sostiene che:

The rules place limitations on how players can achieve the goal. By removing or limiting the obvious ways of getting to the goal, the rules push players to explore previously uncharted possibility spaces.

Le regole si possono quindi riconoscere come fonte di potenziale (glotto)didattico, in primis, poiché rendono possibile ciò che, con Gee (2007; 2013), viene chiamato ‘principio delle strade molteplici’ (cfr. l’appendice B). La forza del videogioco, persino il più semplice come la simulazione dei più classici giochi da tavolo, sta nel creare uno spazio d’azione libera entro limiti espliciti e impliciti che ne rappresentano il confine – oltre è il non-gioco. In questo spazio, il giocatore può scegliere autonomamente la propria strada, può decidere di affrontare un problema anziché l’altro e usare uno strumento o una strategia con cui ha più confidenza anziché un elemento di novità che ancora non padroneggia. Inoltre, grazie alla caratteristica incrementale delle regole costitutive (Juul, 2005; Koster, 2005), il videogioco si fa ambiente in cui l’apprendimento continuo è necessario al prosieguo del gioco; in altre parole, daché la difficoltà sale progressivamente, al giocatore è richiesto di tenere il passo del gioco oppure, virtualmente, soccombere. Gee (2007; 2013) ha chiamato i principi correlati a questa caratteristica ‘principio dell’apprendimento continuo’ e ‘principio del regime di competenza’ (cfr. ancora l’appendice B).

Così come nei migliori videogiochi, si intende, anche in un ambiente di apprendimento che voglia ispirarsi alla struttura videoludica è necessario:

- un bilanciamento tra spazio d’azione e regole;
- una progressione che segua una curva di apprendimento credibile.

Ridurre il protagonismo del giocatore-studente risulta infatti in un impoverimento della sensazione di controllo e un subentrare della percezione di un fatalismo, una predeterminazione, che per Deci e Ryan (1985) è uno dei principali ostacoli alla motivazione e per Juul (2005) mina la quantità e la qualità dello sforzo applicato per raggiungere l’obiettivo. Allo stesso modo, però, estendere lo spazio d’azione del giocatore oltre un limite accettabile è la strada più sicura per annichilirne l’azione. Ariely (2009; 2010) spiega questo effetto in termini di una paralisi data da un eccessivo numero di fattori da tenere in conto. Se le scelte sono tante da rendere impossibile individuare un percorso o una strategia ottimali nel gioco, e se per giunta lo scenario è talmente vasto da far perdere di vista gli obiettivi, allora la volontà di proseguire nel gioco non potrà che crollare – come del resto è spesso accaduto ai mondi virtuali blandamente strutturati, come *SecondLife*.

Le norme che regolano l’incremento di difficoltà devono essere proporzionate alle abilità di chi gioca o apprende. Una metafora utile viene proprio dalla letteratura glottodidattica, con la nota ipotesi dell’input comprensibile di Krashen (1982): se definiamo  $i$  la competenza attuale, il regime di competenza (per riprendere l’ottima locuzione di Gee, 2007) del giocatore-apprendente si estenderà da  $i$  fino a un massimale di  $i+1$ , dove con  $+1$  delimitiamo ciò che egli può comprendere grazie alle conoscenze progresse e al contesto. Tutto ciò che sarà sottoinsieme di  $i$  sarà routine



e non nuovo apprendimento (in termini di gioco: non rappresenterà una sfida), mentre tutto ciò che eccede *i+1* è da intendersi al di fuori delle possibilità attuali del giocatore-apprendente. Il principio di Krashen, esposto lungo un continuum di apprendimento, è del tutto simile alla curva di apprendimento che i migliori videogiochi sottendono.

### 2.2.2. Narrativa

Ogni video game ha una componente narrativa<sup>2</sup>: da essenziale, come nei titoli più astratti (*Space Invaders*: ‘gli alieni invadono la terra in orde, li distruggerò con la mia astronave’), a pervasiva, contorta, lunghissima e non facilmente riassumibile (per esempio, i titoli della serie *Final Fantasy*), a potenzialmente infinita e sempre in costruzione, come nei MMO mantenuti in sviluppo (per esempio: *World of Warcraft*). La storia contribuisce, al pari delle regole (Juul, 2005), alla creazione del mondo fittizio del videogioco e, in ultima analisi, al coinvolgimento della persona che ne viene in contatto – prerogativa questa delle grandi storie, dai primi racconti intorno al fuoco all’ultimo blockbuster al cinema:

A good story is a compelling medium that hooks readers’ or players’ attention and interest because it says something that relates to them, for example, ‘That world is like my world’; ‘I feel like that character’; ‘What happens to him could happen to me’. What we, as readers, audience, or players, demand from a story is that it affects our emotions, including feelings of empathy (Betrus - Botturi, 2010: 41).

Rimandiamo a Egenfeldt-Nielsen *et al.* (2008) per una eccellente e dettagliata analisi del ruolo, della costruzione e dei modelli della narrativa nel videogioco; per quanto concerne i nostri fini, che vanno dal medium ai principi fondamentali, ci limitiamo a ricordare – con Koster (2005), Betrus e Botturi (2010), Hall (2010), Kapp (2012) e Sykes e Reinhardt (2013) – che le storie sono per gli uomini, fin dall’alba dei tempi, uno dei principali veicoli di istruzione. Non primariamente, però (si è mostrato nel primo capitolo), i videogiochi insegnano tramite il solo contenuto narrativo. Il loro grande potenziale si deve all’incontro di narrativa e interattività. L’interattività ridefinisce il racconto ludico.

Di per sé, infatti, la storia sottostante la maggior parte dei videogiochi ricalca il meccanismo narrativo noto come ‘viaggio dell’eroe’ (Chen, 2013; Kapp, 2012; McKee, 1997; Vogler, 1992; Williams *et al.*, 2009): per esempio, l’umile spadaccino può conquistarsi il suo posto nel mondo virtuale e diventare un celebre eroe guerriero lottando per ideali o ricompense, condividendo il suo percorso con mentori, amici e nemici giurati, affrontando situazioni che ne mettono in pericolo l’esistenza. In

---

<sup>2</sup> Usiamo qui narrativa come iperonimo di ciò che in letteratura si trova variamente citato come *fantasy* (Alessi - Trollip, 2001; Asgari - Kaufman, 2009; Garris *et al.*, 2002; Malone, 1981; Malone - Lepper, 1987), *fiction* (Juul, 2005), *narrative* (Egenfeldt-Nielsen *et al.*, 2008; Squire, 2011; Sykes - Reinhardt, 2013; Williams *et al.*, 2009), *story* (Betrus - Botturi, 2010; Kapp, 2012; Koster, 2005; McGonigal, 2011; Prensky, 2001) – molto semplicemente, la componente di *storytelling* del videogioco, o ancora ‘piano narrativo’ per Fulco (2004).

un film, però, questo percorso di formazione dell'eroe (o dell'antieroe) aiuta lo spettatore a immedesimarsi nel protagonista, a provare emozioni (positive o negative) nei suoi confronti. Nel videogioco, invece, il giocatore *diventa* l'eroe, o antieroe, con gradi di immedesimazione variabili a seconda della tipologia simulacrale (p. 1.2.2).

In questo senso, la narrativa del videogioco non è lineare, bensì reticolare e interattiva – il progresso è, in ultima analisi, nelle mani del giocatore. Come ricordano ancora Betrus e Botturi (2010: 41):

As different from linear storytelling, video games and simulation games use interactive storytelling; the main character is the player who can influence the storyline with her/his actions.

Una prima fase non interattiva della storia (l'accadimento iniziale) può dare il via al viaggio; spetterà poi al giocatore e al simulacro che direttamente controlla portare a termine l'impresa. Si compie così l'azione ultima dell'interattività sulla narrativa: la *rilocalizzazione delle emozioni* del giocatore. Chi ascolta, legge, o vede una storia sullo schermo, prova infatti una vasta gamma di emozioni, anche molto forti – ma queste emozioni hanno una natura vicaria, sono riflesse sulla persona: sono vissute per *empatia*. Chi gioca a un videogioco, invece, vive a tutti gli effetti la storia in prima persona: le emozioni sono dirette, *esperite*. Parte del potenziale di motivazione e coinvolgimento del videogioco, che riprenderemo in questo senso nel p. 2.2.8, è dato proprio dal protagonismo reso possibile dall'interattività.

Sebbene l'interattività sia una caratteristica tipica del videogioco, la didattica delle lingue già conosce il valore del protagonismo della persona entro uno scenario narrativo. Una delle grandi conquiste dell'approccio comunicativo, infatti, è il concetto di setting (Hymes, 1974), o situazione comunicativa – che possiamo rileggere come un contesto narrativo minimo applicato all'evento comunicativo. Centrale, in questo approccio, è il bisogno comunicativo dell'apprendente (Balboni, 2018; Chini - Bosisio, 2014), che si fa fulcro attivo della comunicazione. Egli *interagisce* con il destinatario al fine di influenzarne il pensiero e lo fa nei luoghi e nei tempi della comunicazione stessa. Molte tecniche glottodidattiche sfruttano questa caratteristica narrativa della situazione: si pensi, in particolare, alle tecniche per lo sviluppo dell'abilità di interazione (Balboni, 2008): drammatizzazione, role play, dialogo aperto ecc.

Inoltre, uno dei principali espedienti narrativi usati dai videogiochi – soprattutto di ruolo – è quello della *quest*, il quale ha un analogo evidente nel task, così come teorizzato nel TBLT/TBLL (p. 1.5). La quest è una vera e propria missione che il giocatore deve intraprendere al fine di avvicinarsi al suo obiettivo; essa integra, per Aarseth (2005: 497):

A concrete and attainable goal, which supercedes performance or the accumulation of points. Such goals can be nested (hierarchical), concurrent, or serial, or a combination of the above.

In questa forma, la quest è una delle principali ‘molle motivazionali’ ricorsive a disposizione del game designer (Riha, 2010). Come vedremo nel p. 6.3 (ma cfr. anche il capitolo dedicato in Sykes - Reinhardt, 2013), uno strato narrativo può ricoprire anche un intero corso di lingue, e in questo caso una combinazione di quest può contribuire alla motivazione iniziale degli studenti e a sostenere il coinvolgimento nel lungo periodo di costruzione di una competenza comunicativa. Il medesimo principio è nella didattica delle lingue basata sul susseguirsi dei task.

### 2.2.3. Obiettivi

L'orientamento all'obiettivo è una delle meccaniche di gioco più evidenti e più forti del video game. Se le regole determinano cosa è possibile fare e cosa non fare in gioco (Juil, 2005), gli obiettivi determinano che cosa è invece *desiderabile* e *non desiderabile* e orientano pertanto gli sforzi del giocatore – tendenzialmente verso gli obiettivi di segno positivo. Come riassume McGonigal (2011: 21):

The goal is the specific outcome that players will work to achieve. It focuses their attention and continually orients their participation throughout the game. The goal provides players with *a sense of purpose*.

Da Caillois (1958) in poi, molti teorici del videogioco<sup>3</sup> parlano dell'obiettivo come discriminante tra *play* e *game*, ossia tra gioco spontaneo e organizzato (da non confondersi con la dicotomia meadiana vista nel p. 1.1). In questo senso, l'obiettivo aggiunge al *play* uno scopo da raggiungere, il quale determina uno stato di vittoria; il *game* termina infatti con uno stato diverso da quello iniziale e questo stato è detto *risultato* – le cui caratteristiche di variabilità e quantificabilità sono per l'appunto definitorie del gioco, cfr. la definizione di Juul (2005) evidenziata nel p. 1.2.1. Un esempio di questo passaggio è in Kapp (2012: 28):

Sure, you and your friends can casually run around the park and play on the jungle gym, but when someone says, 'I bet I can beat you to the other end of the playground,' suddenly play time is over and a game begins.

The simple introduction of a goal adds purpose, focus, and measurable outcomes. You now have a method to measure the quality of play or, at least, certain aspects of the play. Exploration of the park and the surroundings are over and a focus on a specific outcome now becomes the main activity. Introducing a goal or a series of goals to a casual play situation usually creates a game.

Caratteristica principale di un obiettivo è il suo essere determinabile, univoco e raggiungibile (Salen - Zimmerman, 2004). In questo l'obiettivo contrasta con una generica linea guida: vuole essere uno stato specifico (di solito desiderabile), ben distinto da altri stati (di solito meno desiderabili), la cui distanza da chi lo vuole raggiungere può essere quantificata entro un tempo breve, medio o lungo – ma mai incommensurabile. Per essere motivante, un obiettivo deve sembrare al giocatore (e,

<sup>3</sup> Per esempio Prensky (2001), Salen e Zimmerman (2004), McGonigal (2011), Kapp (2012).

a tutti gli effetti, essere) potenzialmente raggiungibile con un lavoro progressivo e incrementale sulle proprie abilità.

Il video game ha sempre uno scopo ultimo, finale, che rappresenta lo stato di vittoria<sup>4</sup>. Da solo, tuttavia, questo non sarebbe sufficiente a mantenere il coinvolgimento e la motivazione a giocare per un tempo lungo, quale è quello di vita del videogioco COTS medio. Per questo, i videogiochi utilizzano la tecnica dei *sub-goals*, obiettivi da completare studiati per dare un chiaro senso all'azione immediata e contemporaneamente dare la sensazione di un passo in più nella direzione dello scopo finale. Tipico di questi micro-obiettivi è l'essere sovrapposti l'uno con l'altro e con il macro-obiettivo finale (Squire, 2011), al fine di creare uno spazio di scelta dell'azione da parte del giocatore – il quale può così avere a disposizione più strade e potere decisionale a seconda delle sue preferenze, priorità, abilità.

La necessità di avere obiettivi a breve, medio e lungo termine, mette in luce un'altra peculiarità di questo tratto dei videogiochi: la consumabilità. Un obiettivo, una volta raggiunto, perde totalmente il suo valore (Koster, 2005). A ben vedere, infatti, il piacere dell'aver un obiettivo chiaro non sta nel traguardo, ma nel percorso di avvicinamento (McGonigal, 2011): nel momento in cui il risultato è raggiunto, o a volte anche in sua prossimità, la motivazione scade, gradualmente o improvvisamente a seconda dei casi e – in mancanza di un obiettivo suppletivo, seguente, o più ampio – lascia il giocatore senza un punto di riferimento verso il quale orientarsi.

Questo accade perché, in fondo, i videogiochi sono dei sistemi chiusi in cui l'apprendimento continuo porta all'esaurimento (Gee, 2007; Koster, 2005, cfr. anche i paragrafi 1.3.1 e 1.3.2): gli obiettivi possono essere orientati, invece che alla performance, come spesso accade nel video game, anche alla padronanza, ma inevitabilmente pure quest'ultima è infine raggiungibile. Koster (2005: 38) sceglie il curioso verbo *'to grok'* (padroneggiare fino a diventare tutt'uno con qualcosa) per identificare la maestria in un videogioco:

Games [...] are limited formal systems. If you keep playing them, you'll eventually grok them. In that sense, games are disposable, and boredom is inevitable.

Come rileva Koster, proprio la noia è uno degli effetti principali della mancanza di un obiettivo visibile (cfr. anche Lombardi, 2013d). Raramente un videogioco viene rigiocato, perché smette di costituire una sfida. Così non è, invece, per un sistema aperto – e non c'è migliore esempio di sistema formale aperto di una lingua, così definita fin dagli albori della linguistica.

---

<sup>4</sup> Paradossalmente, lo stato di vittoria non definisce una condizione in cui il giocatore trionfa *per forza* contro un'intelligenza artificiale. Alcuni titoli, soprattutto *arcade*, sono strutturati come giochi 'a perdere': a ogni livello la difficoltà di gioco aumenta, o nel numero di ostacoli, o nella velocità richiesta di esecuzione. Come nei classici *Space Invaders* o *Tetris*, il giocatore dovrà prima o poi soccombere all'invasione aliena o alla rapidità di discesa dei blocchi, che non lasciano più tempo di pensare, né di eseguire. Lo stato di vittoria è qui dato dalla resistenza e, in ultima analisi, dal punteggio. Tutti perdono, ma solo i migliori possono registrare il proprio nome nella *ball of fame* dei 'duri a morire'.

Non ci stupisce pertanto che gli obiettivi rappresentino un concetto centrale anche nella letteratura psicolinguistica che si occupa di motivazione<sup>5</sup> e, naturalmente, in glottodidattica<sup>6</sup>. Del resto, come sostengono molti autori, questa caratteristica dei videogiochi è così rilevante poiché l'orientamento all'obiettivo è fondativo della psicologia dell'essere umano. Dagli studi di Maslow (1954) in poi, il concetto di *bisogno* si è fatto centrale (cfr. anche il p. 4.1.1) e, per Lyubomirsky (2008), questa connotazione è propria degli obiettivi – poiché rappresentano una condizione desiderata verso la quale tendere i propri sforzi di realizzazione del benessere. Sulla scia di Lyubomirsky si pone anche McGonigal (2011) e su posizioni non dissimili troviamo Juul (2005), Koster (2005) e Kapp (2012). Prensky (2001) e Johnson (2005) ipotizzano anche una spiegazione biologica, riprendendo tacitamente il punto di partenza di Maslow (1954):

Goals and objectives are important because we are goal-oriented as a species. Unlike most animals, we are capable of conceiving a future state and of devising strategies for achieving it, and most of us enjoy the process (Prensky 2001: 120-121).

Sebbene l'orientamento all'obiettivo sia molto probabilmente naturale, per alcuni è una forza più possente, per altri meno. Come sostenuto in precedenza, è solo nell'integrazione con gli altri fattori che gli obiettivi diventano, nel videogioco, irresistibili. In particolare, essi sono uniti a doppio filo in un'unica triade con feedback e progresso.

#### 2.2.4. Feedback

Per raggiungere un obiettivo, il videogioco richiede al suo giocatore di farsi protagonista dell'azione. A ogni azione, l'interattività connaturata al medium fa corrispondere una reazione; chiamiamo questa reazione *feedback*. In termini di game design, il feedback è legato indissolubilmente agli altri due elementi della triade nel senso che è la *misura* esatta in tempo reale del progresso verso un obiettivo (Crawford, 1984; McGonigal, 2011; Salen - Zimmerman, 2004; Schell, 2008). Può assumere forme diverse, tutte accomunate dal fatto che devono essere chiare, visibili e identificabili univocamente dal giocatore: punteggi, indicatori, barre di progresso ne sono solo alcuni esempi. A ogni azione (significativa: saltare senza motivo non dà luogo a ricompense perché, in buona sostanza, è inutile al fine del progresso) risponde una modifica nell'ambiente di gioco: superare un ostacolo fa aumentare un punteggio, essere colpiti provoca una diminuzione dell'energia residua per continuare, completare una missione fa avanzare la barra che misura la distanza dal completamento del gioco.

<sup>5</sup> Cfr. per esempio Ames (1992), Pintrich e Schunk (2002), Dörnyei e Ushioda (2011), nonché il p. 4.2 del volume.

<sup>6</sup> Un parallelo eccellente tra obiettivi nei videogiochi e nelle pratiche di insegnamento delle lingue è in Sykes e Reinhardt (2013).

Come si evince dalla descrizione, il feedback nei videogiochi ha caratteristiche tipiche che contribuiscono in maniera decisiva a motivazione e coinvolgimento. Ne evidenzieremo in questa sede alcune:

**TEMPO REALE** Nei video game, la reazione segue l'azione in tempo (pseudo)reale<sup>7</sup>, un requisito imprescindibile per l'interattività e, si aggiunga, per la percepita significanza nel mondo virtuale. In ultima analisi, infatti, l'immediatezza del feedback è una scorciatoia per dimostrare al giocatore di essere in controllo dell'azione e pertanto promuovere, nei termini della teoria dell'autodeterminazione (Deci - Ryan, 1985, cfr. anche i p. 3.2.3 e 4.1.1) – la percezione di *competenza*. A differenza del mondo reale, dove il feedback delle nostre azioni il più delle volte è a lungo termine, i videogiochi offrono un riscontro immediato e, così facendo, rafforzano la fiducia del giocatore nella sua capacità di superare gli ostacoli (McGonigal, 2011; Sheldon, 2012) e la sua motivazione a proseguire.

**INFORMATIVO** Una delle funzioni principali del feedback è di dare informazioni al giocatore. Nelle parole di Kapp (2012: 36):

Games provide informational feedback [...]. The informational feedback is designed to indicate the degree of 'rightness' or 'wrongness' of a response, action, or activity. Feedback immediately informs the learner if he or she did the right thing, the wrong thing, or somewhere in the middle but doesn't tell the learner how to correct the action.

Per Werbach e Hunter (2012) questa funzione è centrale poiché aiuta il giocatore a situarsi nei confronti del progresso verso l'obiettivo e, nel caso dei giochi *multi-player*, a confrontare il proprio cammino con l'operato degli altri giocatori. Questo feedback informativo, continuo, è parte integrante del coinvolgimento dei videogiochi in quanto indica al giocatore sia la distanza dal traguardo sia il progresso già ottenuto (ed, eventualmente, lo stato della competizione con le altre individualità in gioco); in questo senso, è una spinta ulteriore verso il raggiungimento dell'obiettivo.

**POSITIVO** Il feedback dei videogiochi ha sempre un orientamento positivo, anche quando non si riesce nel proprio intento di superare l'ostacolo. Nel primo caso, infatti, il feedback positivo rinforza il risultato sottolineando l'esito favorevole dello sforzo con una ricompensa virtuale. Nel secondo, invece, il fallimento dà informazioni su cosa ancora deve essere appreso al fine di superare l'ostacolo, mettendo in luce il piccolo scalino ancora da salire per far rientrare la sfida attuale nel proprio regime di competenza. A ben vedere, in effetti, i giocatori di un videogioco passano la maggior parte del loro tempo in gioco fallendo – l'80%, secondo Lazzaro (2004) e McGonigal (2011). E tuttavia, come mostra lo studio psicofisiologico sulla risposta

<sup>7</sup> Qui 'pseudo-' identifica il brevissimo lasso di tempo necessario alla macchina per computare la risposta adeguata; siccome il processo si svolge nell'ordine di pochi millisecondi, la percezione è equiparabile a quella del tempo reale.

emozionale agli eventi del videogioco condotto dai ricercatori del M.I.N.D. Lab di Helsinki, questo fallimento non è demotivante, anzi – la risposta fisica (battito cardiaco, attività elettrodermale, elettromiografia facciale) ed emozionale ai due eventi di segno opposto è del tutto simile:

The present study indicated that different video game events elicit reliable psychophysiological responses indexing emotional valence and arousal. In addition to putatively positive game events, also putatively negative game events that involved active participation by the player elicited positive emotional responses as indexed by facial EMG (Ravaja *et al.*, 2005: 12).

Una delle condizioni più note ai videogiocatori, del resto, è proprio la *frustrazione positiva*, attivante, che scaturisce dal gameplay anche quando il risultato ottenuto non è quello desiderato. Questo accadimento rafforza la volontà di onorare la sfida e aumenta il coinvolgimento facendo leva sulla meccanica della competizione (p. 2.2.7), nonché su sensazioni quali passione, interesse, ottimismo (McGonigal, 2011).

**REITERATO** Il feedback per definizione non avviene una tantum, ma ogni volta che il giocatore compie un'azione, positiva o negativa. È inoltre continuo, nel senso che la sua reiterazione è percepita come reazione naturale dell'ambiente virtuale all'interattività del giocatore. Questa sfaccettatura aumenta notevolmente la sensazione di controllo che si ha in gioco – dacché in ogni occasione tutto risponde esattamente come dovrebbe, e la macchina non lascia spazio a provvedimenti 'ingiusti'. In altre parole, a ogni azione positiva il giocatore riceverà continui stimoli positivi; un feedback negativo qui tradirebbe la sensazione di essere in controllo e verrebbe percepito come un provvedimento ingiusto, poiché non interviene a seguito di un errore: la frustrazione positiva è trasformata qui, in pochi attimi, in negativa.

**DISCRETO** Sempre visibile, ma mai eccessivo per non disturbare il gameplay: questa è una caratteristica necessaria per un feedback bilanciato. Deve essere inoltre ben integrato col gioco, in modo da sembrare naturale nel contesto del videogioco (un trionfo a base di fuochi artificiali e coriandoli, per esempio, non sarebbe adeguato alle atmosfere cupe di un titolo di genere horror) e coerente. Un feedback adeguato, in questo senso, contribuisce a mantenere intatto il 'cerchio magico' del gioco.

**MULTISENSORIALE** Il feedback è inoltre visivo (grafico e/o numerico), sonoro, molto spesso tattile, il che aumenta notevolmente la sensazione di protagonismo e coinvolgimento.

In anticipo sul cap. 4, notiamo qui che feedback, oltre a essere integrato nella micro-lingua del game design, è termine già ben noto anche alla letteratura psicolinguistica

(come in Dörnyei, 2001; Dörnyei - Ushioda, 2011) e glottodidattica<sup>8</sup> (per esempio in Balboni, 2018). Così come per *obiettivo* e, come si vedrà, per *progresso*, la condivisione della terminologia non è casuale: in effetti, ci orienta verso l'intuizione di un piano comune alle discipline, che individueremo più tardi nelle dinamiche e meccaniche soggiacenti alla motivazione.

### 2.2.5. Progresso

Ogni videogioco richiede al suo giocatore di partire da uno stato iniziale e intervenire nella direzione di uno stato finale, imparando man mano quanto necessario per modificarne gli eventi fino a raggiungere il risultato desiderato. Chiameremo questo percorso, che segue le tappe del modello PARS già visto nel p. 1.2.3, *progresso*. Per molti autori, il viaggio verso una meta ben precisa è più lieve se il feedback sul progresso ottenuto è costante<sup>9</sup>. In altre parole, rendersi conto di quanta strada si è percorsa, dai primi incerti passi al momento in cui si affronta una sfida sempre nuova, è nel videogioco una fortissima componente della spinta motivazionale.

Ogni video game ha dei marcatori espliciti di progresso, anche se non sempre evidenti come nell'esempio di *World of Warcraft* che apre il capitolo. Una delle soluzioni più comuni, tuttavia, è centrale proprio in WoW, ed è l'utilizzo di *livelli*. Werbach e Hunter (2012: 42) ne parlano in questi termini:

Many videogames involve levels. Players start at Level 1 and pass through increasingly challenging stages as they progress. Reaching a new level is an accomplishment that gamers call 'leveling up'. Leveling up signifies progress and offers opportunities for encouraging feedback [...]. Without levels, players may lose interest because they have no measurable sense of progress. Conversely, they may finish the game too quickly. Not all videogames have explicit levels, but they all have a sense of progression.

Un parallelo tra la messa in evidenza del progresso nella struttura a livelli tipica del videogioco e la pratica equivalente nella classe di lingue si trova in Lombardi (2013b). L'analisi mette in mostra come i livelli, nel videogioco, rappresentino un orientamento alla crescita personale (del simulacro nel videogioco, ma della persona nella situazione reale); nella classe di lingue, invece, i marcatori scolastici di feedback più comuni (cioè i voti, cfr. anche Dörnyei, 2001; Lombardi, 2014; 2015; Sheldon, 2012, nonché il p. 5.2.4) rappresentano al contrario una spinta verso il basso, demotivante – poiché sottolineano, in buona sostanza, l'allontanamento da un obiettivo anziché l'avvicinamento. In altre parole, la differenza tra una scala di

<sup>8</sup> Ancora Sykes e Reinhardt (2013) dedicano un capitolo del loro volume, a cui rimandiamo, al parallelo tra feedback nei videogiochi e nella didassi delle lingue, in particolare evidenziando i diversi utilizzi possibili delle caratteristiche comuni del feedback nelle due attività, nonché alle ricadute sulla motivazione che modalità differenti di feedback possono avere sugli apprendenti. Apriremo anche noi una parentesi in proposito riflettendo sull'esemplificazione proposta nel p. 5.2.4.

<sup>9</sup> Per esempio Alessi e Trollip (2001), Prensky (2001), Salen e Zimmerman (2004), Gee (2007), Atkinson e Hirumi (2010), McGonigal (2011), Zichermann e Cunningham (2011), Kapp (2012), Werbach e Hunter (2012), Chou (2016).



punteggio orientata verso l'alto o verso il basso è solo apparentemente veniale: nel primo caso, il punteggio sottolinea l'esperienza – guardandosi indietro, la persona può vedere i suoi successi passati e trarne una spinta in avanti; un errore non preclude una possibilità, ne rallenta solo momentaneamente il progresso. Nel secondo caso, la scala dei voti a scendere sottolinea il fallimento: alle spalle della persona solo i punteggi migliori, a cui non potrà più ambire in questa valutazione; l'errore, qui, è un ostacolo che impedisce il raggiungimento del pieno successo in favore di successi parziali – o un insuccesso più o meno grave.

La descrizione di Werbach e Hunter (2012) rende conto di una sola tipologia di livelli. In realtà, un'analisi dei più noti videogiochi mette in luce almeno due altre forme che questi possono prendere: livelli di difficoltà e livelli di gioco. I primi sono oggi in disuso, con il sempre maggiore sviluppo di software in grado di adattarsi al grado di abilità del giocatore, ma ancora riscontrabili anche in alcuni titoli moderni: si tratta di distinzioni tra gradi di difficoltà, di solito da principiante a esperto, che il giocatore può scegliere inizialmente al fine di assicurarsi una sfida entro il proprio regime di competenza e pertanto evitare la frustrazione negativa di un impegno troppo facile o impossibile. I secondi sono invece un susseguirsi di scenari, via via sempre più complicati, che il giocatore si trova a incontrare durante il suo viaggio – e sono, probabilmente, la forma più nota del livello nel video game: così negli storici *PacMan*, *Tetris* e *Super Mario Bros.* per esempio.

Spesso le tre tipologie di livello sono cooccorrenti (Kapp, 2012) e finalizzate all'obiettivo condiviso di rendere visibile al giocatore il suo progresso, sostenendo così la spinta motivazionale. Un momento particolarmente interessante, che è comune ai livelli in generale, è l'inizio dell'azione, ossia il momento in cui per la prima volta il giocatore crea e prende contatto con il suo simulacro di livello 1, oppure affronta il primo livello del mondo virtuale, o ancora intraprende la sua avventura in uno scenario della difficoltà più semplice; in altre parole, l'incontro del novizio con il videogioco. Per i nostri fini psicolinguistici e glottodidattici, questa strategia di coinvolgimento iniziale, o *onboarding*, è molto importante: corrisponde all'iniziale 'scintilla motivazionale' del corso di lingue (Lombardi, 2013d) e al primo incontro e percezione con la lingua altra, nel senso di Gardner e Lambert (1959; 1972, cfr. anche il p. 4.2.1).

Le strategie di onboarding usate dai game designer, in effetti, sono pensate per dare al giocatore, fin dal primo impatto con il gioco, la sensazione di poter fare la differenza nel sistema. Il primo impatto, come sostengono Zichermann e Cunningham (2011: 59), è già un momento in cui il progresso fatto, il delicato passaggio dallo zero all'uno, deve essere esplicitato:

Lessons from the casual games market have shown that the first minutes a player engages with a system are the most important, because that's when most of a player's decisions are made.

In quei pochi attimi, in effetti, si fa la differenza tra un gioco che verrà giocato e un gioco invece abbandonato e successivamente ignorato. In modo simile, il primo impatto emotivo-affettivo con una lingua determina grandemente la direzione della

motivazione all'apprendimento (Dörnyei, 2001; Dörnyei - Ottó, 1998; Dörnyei - Ushioda, 2011; Gardner - Lambert, 1972); un utile suggerimento dalle pratiche di onboarding, quindi, sarà relativo all'importanza dei primi passi con la nuova lingua, i quali devono essere sostenuti da una situazione che:

- introduca gradualmente la complessità del percorso, facendone saggiare una parte molto semplice, ma del tutto funzionale;
- sia orientata al successo, ossia che possa suggerire all'apprendente un senso di competenza (evitando, per esempio, un dialogo troppo articolato o un intero alfabeto nuovo da memorizzare come prime attività con la lingua);
- sia guidata, in modo da evitare disorientamento e ansia da eccesso di elementi di novità;
- permetta inoltre al docente di conoscere le preferenze e le strategie del singolo apprendente, grazie all'osservazione dei suoi comportamenti durante il primo incontro con la lingua altra.

Ulteriori marcatori di progresso, al di là dei livelli, sono punti e classifiche. Rimandiamo al p. 2.3 per una trattazione nel dettaglio della forza motivazionale di queste componenti ludiche.

#### 2.2.6. Partecipazione

Abbiamo sostenuto finora che una delle grandi prerogative del videogioco è la partecipazione attiva, in prima persona, del giocatore, e quindi il suo coinvolgimento olistico nell'azione a schermo. Inevitabilmente, questa caratteristica interessa la nostra trattazione, poiché – tracciando un parallelo glottodidattico – fin dalle prime proposte affini all'approccio comunicativo (per esempio Angelis - Henderson, 1989; Canale - Swain, 1980) il ruolo primariamente attivo dell'apprendente è stato annoverato tra le linee guida fondamentali (cfr. anche Chini - Bosisio, 2014). Nel corso del nostro trasferimento dal medium alla forza motivazionale, possiamo approfondire l'analisi di alcuni elementi che contribuiscono a questo forte senso di partecipazione: l'interattività, l'identità, l'avatar.

Abbiamo già introdotto l'interattività nel p. 1.2.3, definendola a partire dall'analogia con la comunicazione umana. Possiamo ora espandere la definizione incorporando l'idea di Salen e Zimmerman (2004) e Asgari e Kaufman (2009), che la interpretano come il rapporto tra azione del giocatore e risposta del sistema informatico che dà luogo a un *meaningful play* – un giocare significativo che si viene a creare solo con l'interazione di tutti gli elementi:

The interaction between the player and the tasks of the game is meaningful and immersive only if the tasks are embedded intrinsically and naturally through narrative structures, characters, and game play, not instrumentally and extrinsically [...]. This way, the players can become full participants and game environment becomes a 'community of practice' (Asgari - Kaufman, 2009: 1172).

In questo senso, l'interattività sta alla base della partecipazione: crea le condizioni per le quali una persona può *proiettare la propria identità* e con ciò i propri pensieri, giudizi, valori, all'interno del gioco.

La proiezione di identità è, per Gee (2003; 2007) e Brown (2008), un terzo polo che si crea all'intersezione dell'identità reale del giocatore e l'identità virtuale del simulacro. Rappresenta il trasferimento della visione del mondo e dei desideri della persona nel personaggio, che nel personaggio vengono incarnati e messi in gioco in un ambiente psicologicamente sicuro – il quale permette anche un'esperienza, una sperimentazione con gli stessi e, a volte, una loro mutazione:

If a player takes on [...] a projective identity vis-à-vis the virtual character he or she is playing in a game, this constitutes a form of identification with the virtual character's world, story, and perspectives that become a strong learning device at a number of different levels. This is so because, in taking on a projective identity, the player projects his or her own hopes, values, and fears onto the virtual character that he or she is co-creating with the video game's designers. Doing this allows the player to imagine a new identity born at the intersection of the player's real-world identities and the virtual identity of the character he or she is playing in the game. In turn, this projective identity helps speak to, and possibly transform, the player's hopes, values, and fears (Gee, 2003: 199-200).

Naturalmente, la proiezione di identità avviene secondo le possibilità e modalità di immedesimazione viste nel p. 1.2.2: essa è molto più comune con simulacri di tipo maschera, soprattutto quando si dà la possibilità al giocatore di creare dal nulla il proprio alter ego e conferirgli connotati e equipaggiamento che richiamino vagamente le caratteristiche fisiche e le preferenze salienti del giocatore stesso. Per Theodore (2004), infatti, tanto maggiore è il coinvolgimento quanti più richiami di questo tipo sono presenti (ma solo fino a un certo livello di somiglianza, oltre il quale la mimicry si scontra con l'eccessivo realismo e provoca un effetto inquietante, cfr. anche Brown, 2008; Kapp, 2012; Lombardi, 2012b).

In effetti, al di là di massima astrattezza o, al contrario, eccessivo realismo, l'identificazione psicologica (cosciente o meno) con un simulacro è naturale, secondo Castronova (2006), quando questo tipo di simulacro si fa estensione della mente e del corpo della persona in un ambiente virtuale ricco di stimoli. Denominiamo il particolare tipo di simulacro che presenta queste caratteristiche (proiezione di identità, mimicry massima, 'protesi digitale') *avatar*, dal sanscrito, per significare incarnazione, manifestazione.

Molto spesso la proiezione in un avatar dà luogo non solo a caratteristiche comuni con il player, ma anche a motivi e desideri inconsci o celati: gli avatar, rispetto ai giocatori sono spesso più muscolosi, più decisi, più buoni (o più malvagi); secondo Filiciak (2003) queste 'incarnazioni virtuali' sono un'occasione, per il giocatore, di esprimersi al di là dei propri limiti e delle situazioni quotidiane della realtà. In altre parole, sono delle palestre di sperimentazione per il sé, dove la persona dall'altra parte dello schermo può mettere alla prova un comportamento in una situazione che ha conseguenze solo sull'identità virtuale e, a livello potenziale, su quella proiet-

tata – e non, perciò, sul reale. Si tratta del principio della ‘moratoria psicosociale’ già annotato da Gee (2007, cfr. anche l’appendice B) come foriero di apprendimento, e così descritto (riprendendo la metafora della maschera già in Caillois, 1958) da Ziaeeharjeribi *et al.* (2010: 280):

For many students, hiding behind the mask of an avatar, that is, an alternate personification like an animal or inanimate object or a human character’s identity within a game, provides opportunities to make mistakes that are risk free. According to students, the frustration of making mistakes is less intense in a game than in the traditional classroom setting.

Anche se non negli stessi termini, il principio è già noto alla glottodidattica (e discusso a fondo in Sykes - Reinhardt, 2013). Nella sua declinazione umanistica (Balboni, 2012; Chini - Bosisio, 2014; Stevick, 1990), che enfatizza il ruolo degli elementi affettivi del contesto di apprendimento, l’identità dell’apprendente si vuole il più possibile protetta, al fine di evitare l’insorgere di emozioni negative in grado di minare lo sviluppo del processo stesso di apprendimento. Alcuni metodi specifici, in particolare la suggestopedia moderna (Balboni, 2012), utilizzano simili strategie di cambio e proiezione di identità fittizie, al fine di liberarsi da ansie e timori legati alla possibilità di sminuire l’identità reale balbettando o facendo errori mentre si muovono i primi passi in una lingua nuova all’interno di un gruppo di pari.

Per la psicolinguistica della motivazione il concetto è addirittura centrale, dagli anni Novanta in poi; approfondiremo la sempre maggiore attenzione al sé e alla sua immagine nel p. 4.2.4 (cfr. anche Dörnyei 2009c,d; 2015).

### 2.2.7. Competizione e collaborazione

I videogiochi, a livello ludonarrativo, non sono che una continua successione di sfide (McGonigal, 2011). Della sfida contro se stessi, contro l’intelligenza artificiale o contro altri giocatori come parte integrante dell’esperienza videoludica abbiamo infatti già parlato nel p. 1.2.2. La meccanica di gioco a cui la sfida fa riferimento è quello della *competizione*. Molti giochi, inoltre, integrano o sono fondati sulla *cooperazione* tra giocatori. Ancora una volta, il potenziale glottodidattico e motivazionale delle due forze intrinseche al videogioco è già noto alla nostra letteratura di riferimento: ne parlano estensivamente, già in un parallelo con il gioco, Caon e Rutka (2004) e, con il videogioco, Sykes e Reinhardt (2013).

Alcuni autori (per esempio Crawford, 1984; Kapp, 2012; Prensky, 2001; Salen - Zimmerman, 2004) propongono una distinzione tra conflitto e competizione propriamente detta, spesso cooccorrenti in gioco, ma di diverso interesse, aggiungiamo noi, glottodidattico e motivazionale.

Il conflitto è la classica situazione di sfida in condizioni avverse: il mondo virtuale o altri giocatori ostacolano il protagonista nel suo percorso, poiché i loro obiettivi sono simmetricamente opposti – la vittoria dell’uno è la sconfitta degli altri e viceversa. Questa situazione è tipica dello sport: una partita di pallacanestro contrappone due squadre, ognuna determinata ad agire in modo che il risultato finale abbia un valore positivo per sé e negativo per l’avversaria. La competizione, invece, non

prevede un ostacolarsi volontario da parte delle due (o più) entità in gioco: il loro obiettivo è orientato all'ottenere la migliore performance in rapporto agli altri. Un esempio non videoludico ne può essere il rally, in cui i piloti si sfidano a distanza sul medesimo percorso, non inficiando l'uno la prestazione dell'altro, ma tentando di dare il massimo in termini di abilità al fine di aggiudicarsi la vittoria finale.

Concordiamo con Prensky (2001) e Caon e Rutka (2004) che la competizione così definita sia una meccanica generalmente più adatta alla classe (di lingue) rispetto al conflitto – il quale però, con alcune persone (per esempio i *killers* di Bartle, 1996), si rivela un motivatore eccezionale, faccia fede la sperimentazione glottodidattica di York (2012), tema dello studio di caso analizzato nel p. 6.3.3.

Gli stessi Caon e Rutka (2004) però – in accordo con gli studi principalmente italiani di glottodidattica ludica a partire da Freddi (1990) – privilegiano maggiormente la meccanica ludica della cooperazione. Kapp (2012) definisce la cooperazione come l'atto, tipico di un gruppo di persone, di lavorare insieme al fine di ottenere un risultato positivo mutualmente desiderabile – per raggiungere il quale i giocatori danno vita a un ambiente a forte connotazione sociale (caro questa volta ai *socializers* di Bartle, 1996) e collaborativa (cfr. anche Ferrara, 2012).

Come già accennato nel p. 1.2.4, gli sviluppatori dei videogiochi di punta vogliono naturalmente che il loro prodotto venda e sia giocato da sempre più giocatori; a questo fine introducono nel gameplay dei propri titoli diverse modalità operative, sia conflittuali, sia competitive, sia cooperative, in modo da andare incontro alle preferenze e agli stili di gioco del maggior numero possibile di persone. Anche Kapp (2012: 32) cita come esempio da manuale WoW:

While it is helpful to consider the elements of conflict, competition, and cooperation separately, often good game design includes elements of all three. In the online role-play game World of Warcraft, players can battle each other, they can form guilds to accomplish cooperative goals, and they compete with others to achieve certain quests as quickly as possible. The game intertwines the three elements to provide an engaging game play environment.

Ci diciamo d'accordo con lo stesso Kapp quando sostiene che questa strategia è un buon suggerimento per l'istruzione formale; in effetti, la sfida moderna lanciata dalla sempre maggiore presa di coscienza delle differenze individuali degli apprendenti (Dörnyei, 2015) costringe a ripensare esercizi e attività glottodidattiche anche in relazione alle preferenze dei singoli, alle abilità differenziate e alle dinamiche di gruppo (Dörnyei - Murphey, 2003).

### 2.2.8. Emozioni

Nel campo del game design, sia accademico sia pratico, la nozione di *emotional design* (Norman, 2004) è molto comune: i videogiochi, fin dagli albori, sono pianificati, progettati e programmati per suscitare emozioni. Con l'avvento e la sempre maggiore credibilità della psicologia positiva, la branca delle scienze umane che studia benessere, felicità, ottimismo, progresso e prosperità (Peterson, 2013; Seligman, 1990; 2011; Seligman - Csikszentmihalyi, 2000), lo studio delle emozioni in gioco

si appropria degli strumenti scientifici per confezionare titoli in grado di coinvolgere sempre maggiormente il suo pubblico.

In uno dei primi saggi divulgativi dedicati, Lazzaro (2004) sostiene che le emozioni su cui gli sviluppatori di videogiochi possono contare – in quanto facilmente attivabili da componenti ludiche ordinarie (Werbach - Hunter, 2012, cfr. anche il paragrafo 2.3) – sono più di trenta. Il numero è rilevante non solo per quantità e varietà, ma anche perché rappresenta a tutti gli effetti il bacino di riferimento per le forze motivazionali ultime del gioco. Sempre Lazzaro (2004: 1) infatti riporta:

Our results revealed that people play games not so much for the game itself as for the experience the game creates: an adrenaline rush, a vicarious adventure, a mental challenge; or the structure games provide, such as a moment of solitude or the company of friends. People play games to create moment-to-moment experiences, whether they are overcoming a difficult game challenge, seeking relief from everyday worries, or pursuing [...] ‘the joy of figuring it out’.

La sua analisi delle emozioni, già vista nel p. 1.3.1, sfocia direttamente nel lavoro di McGonigal, la quale si concentra principalmente sulle emozioni positive e pro-sociali dei giochi (elettronici e non). Nel suo studio dei videogiochi e dei loro giocatori, la ricercatrice dell’*Institute for the Future* nota che le emozioni nel gameplay sono percepite così forti, pure e genuine proprio perché pianificate e integrate a tavolino dagli ‘ingegneri della felicità’ (gli sviluppatori); interagendo con il gioco è pertanto *semplice* ricevere feedback emozionale dalla sfida, dalla narrativa, dal progresso – molto più semplice che nella realtà. Nelle parole della stessa McGonigal (2011: 28)

This extreme emotional activation is the primary reason why today’s most successful computer and video games are so addictive and moodboosting.

E ancora:

Never before in human history could this kind of optimal, emotional activation be accessed so cheaply, so reliably, so quickly (id.: 40).

Il rovescio della medaglia è naturalmente il rischio di alienazione: come tutti i prodotti che favoriscono benessere ed emozioni positive, anche i video game meglio costruiti possono provocare una sorta di assuefazione, che va ben oltre la sensazione di flow (Csikszentmihalyi, 1990, cfr. anche il p. 3.2.4) in soggetti particolarmente sensibili, e può anche, in casi tuttavia non molto frequenti, sfociare in atteggiamenti patologici.

Se è vero che l’emozione è centrale nel game design, è vero anche che il suo ruolo non è ignoto nemmeno a psicolinguistica, neurolinguistica e glottodidattica (Daloiso, 2009). Autori afferenti alla tradizione umanistica della glottodidattica (in particolare Krashen, 1982; Pavlenko, 2005; Schumann, 1997; Stevick, 1990) hanno dato ben presto risalto alla componente affettiva ed emozionale; anche in Italia se ne è discusso, soprattutto con Titone (1977; 1987), Danesi (1998), Porcelli (1994), Mazzotta (2003), Nardi (2003), Caon e Rutka (2004), Borello (2005), Caon (2005;

2006b), Landolfi (2006; 2007; 2009), Morosin (2006), Daloiso (2009), Cardona (2010), Freddi (2010), Balboni (2013; 2018).

Come osserva Pavlenko (2013), però, ancora non esiste una teoria delle diverse emozioni e della loro ricaduta per la didattica delle lingue, a esclusione dell'ansia. Inoltre, le strategie che promuovono la motivazione, pur numerose (cfr. per esempio l'elenco in Dörnyei, 2001), non sono approntate direttamente per suscitare una o più emozioni, bensì una generale forza trainante verso gli obiettivi glottodidattici. In questo senso, la nostra disciplina può sfruttare la conoscenza interdisciplinare che arriva dalla psicologia delle emozioni e dalla teoria del videogioco tramite gli elementi ludici qui presentati e altri che seguiranno nelle prossime pagine.

### 2.3. *L'orizzonte degli elementi ludici*

Sotto l'etichetta di atomi ludici, o più propriamente 'elementi ludici' si racchiudono gli elementi minimi che, in ultima analisi, formano la componente motivazionale dei videogiochi. Questi equivalenti di protoni, neutroni ed elettroni sono chiamati *dinamiche, meccaniche e componenti* [...] o *estetiche*.

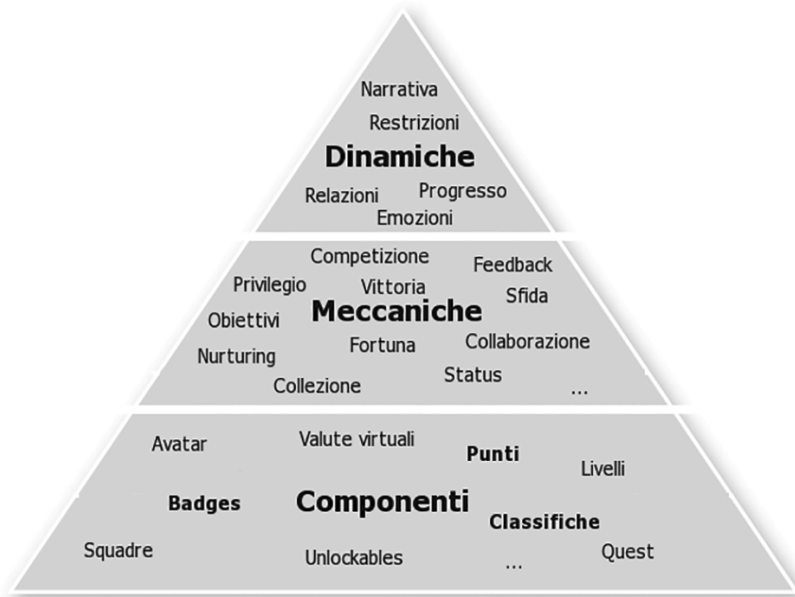
(Lombardi, 2013d: 655)

Vogliamo approfittare di questo spazio conclusivo per sistematizzare finalmente la terminologia incontrata e introdurre ufficialmente il concetto di elementi ludici, che è parte integrante del sottotitolo di questo volume. Fino a questo momento, infatti, abbiamo utilizzato senza definizione alcuni termini chiave per il prosieguo della trattazione; in particolare, oltre a elementi (ludici), parleremo di dinamiche, meccaniche, componenti (sottinteso, per la triade, 'ludiche').

*Elementi ludici* è un iperonimo che utilizziamo per comprendere tutte le caratteristiche che possiamo astrarre dai giochi e riutilizzare in contesto reale. Da questo punto di vista, quindi, tutte le otto entrate del nostro modello integrato sono elementi ludici, mentre non lo sono, per esempio, lo schermo e il joystick – dispositivi senza il quale il videogioco non può funzionare come macchina, ma è intatto a livello formale. Stabilendo gli elementi ludici come nuovo punto di partenza, ci stacciamo definitivamente dal DGBL/DGBLL ed entriamo nel paradigma della gamification, a cui dedicheremo l'intero cap. 3.

I principali teorici della gamification sono soliti distinguere tra tre livelli, ordinati gerarchicamente, di elementi ludici (fig. 2). Zichermann e Cunningham (2011), Kapp (2012) e Zichermann e Linder (2013) riprendono il modello tripartito di Hunicke *et al.* (2005), che suddivide gli elementi in meccaniche, dinamiche ed estetiche. Werbach e Hunter (2012), invece, parlano di dinamiche, meccaniche e componenti – una divisione che noi preferiamo in quanto il termine 'componenti' mette maggiormente risalto la natura pratica e subordinata di questi elementi.

Figura 2 - La piramide degli elementi ludici



Definiamo così i tre livelli di elementi ludici:

**DINAMICHE** Sono dinamiche ludiche le forze astratte che fanno leva sui bisogni e desideri della persona o del gruppo di riferimento per spingere gli stessi in direzione di un comportamento desiderato. In quanto astratte, non si possono costituire di per sé, ma devono essere suggerite da meccaniche, a loro volta implementate da componenti ludiche. La quantità di dinamiche esistenti varia a seconda delle classificazioni e degli autori – ma sono comunque un novero ridotto, in quanto le motivazioni fondamentali dell'uomo a cui si fa riferimento sono a loro volta poche. Per Werbach e Hunter (2012), il nostro riferimento principale, le dinamiche sono cinque: restrizioni, narrativa, progresso, relazioni, emozioni. Nel dettaglio:

- le *restrizioni*, corrispondenti alle regole del nostro modello integrato, definiscono lo spazio, il tempo e il modo del gioco. Impedendo alla persona che affronta la situazione ludicizzata di prendere la strada più ovvia per raggiungere il proprio obiettivo, le restrizioni mettono in moto la sua naturale curiosità e conducono alla soddisfazione data dalla possibilità di scelta, di sperimentazione, dalla sensazione di avere il controllo sull'azione;
- la *narrativa* crea l'esperienza, implica un mondo, anche virtuale o sovraordinato al reale, che sta a cuore all'individuo – un mondo non statico in cui è chiaro uno stato di inizio e un obiettivo finale, che presenta diverse possibilità per raggiungere lo stesso obiettivo, così come diversi strumenti per farlo e la compagnia di altri individui che inseguono anch'essi l'obiettivo, o uno simile. Non è solo una storia di sfondo, bensì pone le basi per l'azione ludicizzata (per un esempio di



- eccellenza cfr. l'esperienza di Sheldon, 2012, nonché le sperimentazioni raccolte nel p. 6.3);
- della necessità di percepire un *progresso*, una crescita personale entro un'esperienza, abbiamo già parlato nel p. 2.2.5. In condizioni di motivazione, l'orientamento naturale della persona tende verso l'alto, in un movimento graduale che va dal noviziato alla maestria – ma non per forza giunge fino a quest'ultima tappa: molto più frequentemente, l'individuo che insegue un obiettivo di progressivo incremento di abilità si fermerà in un punto più o meno vicino a un capo o all'altro del continuum a seconda dello sforzo costante di applicazione. Progredire verso una meta e avere un riscontro del proprio successo in questa direzione, è una forte molla motivazionale, in quanto dà luogo a una sensazione di realizzazione, di completezza;
  - per *relazioni*, implicate dalla partecipazione nel nostro modello integrato, si intende descrivere una dinamica che mette in relazione il singolo con altre persone che lo supportano o lo ostacolano, che ne condividono il percorso o tentano di bloccarne il progresso – non a caso è attivata soprattutto da meccaniche di collaborazione e competizione. Il confronto con altri permette l'instaurarsi di motivazione che sfrutta il desiderio di competitività, di riconoscimento dei propri sforzi, di status, ma anche di altruismo, aiuto, amicizia;
  - in ultima analisi, le *emozioni* guidano il comportamento della persona nell'esperienza: siccome è data una scelta, ricercare strade che portino a un traguardo tramite un flusso di emozioni positive è solitamente preferibile rispetto alla controparte negativa.

**MECCANICHE** Le meccaniche ludiche sono la traduzione pratica delle dinamiche. Dal punto di vista dell'implementazione, sono le forze che spingono in avanti l'azione, ma non sono ancora gli strumenti con cui l'individuo interagirà nella sua esperienza ludicizzata (ruolo, quest'ultimo, assunto dalle componenti). Sono invece gli strumenti con cui il game designer costruisce e determina l'esperienza. Nel modello integrato presentato all'inizio del capitolo ne abbiamo introdotte solo quattro (competizione, collaborazione, obiettivi e feedback), poiché per forza integrate a ogni videogioco (senza le quali il medium non avrebbe uno *scopo*). Altre meccaniche sono state implicate dalla discussione: ne sono esempi la sfida, le ricompense, lo stato di vittoria, la fortuna, la collezione di oggetti o riconoscimenti, lo status, il privilegio, l'organizzazione, il riconoscimento di pattern, il *nurturing* (prendersi cura di qualcuno o qualcosa come impegno regolare). Il numero delle meccaniche è del tutto variabile – sono dieci per Werbach e Hunter (2012), dodici per Zichermann e Cunningham (2011), poi addirittura raddoppiate in Zichermann e Linder (2013), e un insieme aperto per Chou (2016) – a seconda delle esigenze del designer, che sceglierà le più adatte all'obiettivo di comportamento che vuole ottenere dagli utenti dell'esperienza ludicizzata.

**COMPONENTI** Le componenti ludiche sono gli elementi minimi di un processo di ludicizzazione, quelli che l'utente vedrà o di cui percepirà gli effetti. Werbach e Hunter (2012) le definiscono in quanto materializzazioni o forme che le meccaniche possono prendere. Il numero è indeterminato: tra le più importanti ricordiamo avatar, collezioni, beni (o valute) virtuali, quest (o missioni), contenuti da condividere, contenuti da sbloccare, livelli, gruppi o squadre – ma soprattutto le tre componenti fondamentali che, inevitabilmente data la loro quasi onnipresenza, abbiamo già citato in precedenza: *punti, badges e classifiche*.

- Una qualche forma di punteggio è presente in ogni sistema di gioco, oltre ad attività paraludiche come lo sport ed extraludiche come le tessere fedeltà. Quest'uso allargato si deve alla duttilità della componente, che può prendere diverse forme e servire diversi scopi. Il punteggio accumulato in *World of Warcraft*, per esempio, è un marcatore di esperienza e di abilità e permette l'instaurarsi di meccaniche di feedback, collezione, competizione e di tenere traccia della distanza dall'obiettivo – in vista di una dinamica fortemente orientata verso il progresso e l'emozione della crescita personale traslata sull'identità proiettiva. Nel tennis i punti determinano lo stato di vittoria, il quale a sua volta poggia sulle restrizioni delle regole del gioco per portare alla soddisfazione personale di aver sconfitto, in una dinamica relazionale, un avversario. Le miglia aeree, invece, sono una particolare tipologia di punteggio riscattabile, che si può trasformare in forti dinamiche relazionali tramite meccaniche di collezione, riconoscimento dello status, accesso privilegiato ad aree e servizi in aeroporto.
- In mancanza di un efficace equivalente in lingua italiana, chiamiamo badges, con un termine che è entrato nel linguaggio comune del settore da Deterding *et al.* (2011) in poi, la rappresentazione visiva di un riconoscimento (Werbach - Hunter, 2012). Chiaramente, le badges esistono da tanto quanto i giochi, e, in un modo o nell'altro, si trovano molto spesso in concomitanza con un punteggio. Dai boy scout all'esercito, medaglie e gradi (gli 'antenati' delle badges nei videogiochi) rappresentano in buona sostanza un emblema guadagnato con il raggiungimento di un obiettivo particolarmente distintivo e fanno scattare meccaniche di riconoscimento, status, privilegio, modificando così le dinamiche relazionali, introducendo una disparità tra i possessori di una badge e chi invece non l'ha (ancora) ottenuta. Per Antin e Churchill (2011) le badges hanno cinque funzioni motivazionali:
  - a. obiettivo da raggiungere;
  - b. guida del progresso in un sistema complesso;
  - c. visualizzazione di interessi;
  - d. status symbol;
  - e. identità tribale (ossia: unisce tutti i possessori della stessa badge tramite un senso di appartenenza diffuso).
- Arma dal doppio taglio, le classifiche mettono in contesto il progresso e la relazione tra più persone facenti parte della medesima esperienza ludicizzata tramite meccaniche afferenti alla competitività. Sono delle forti spinte motivazionali,

pertanto, per le persone più attratte da queste meccaniche (per esempio i *killers* e gli *achievers* di Bartle, 1996); allo stesso momento, però, possono inibire gli sforzi di chi favorisce altre sfaccettature dell'esperienza, soprattutto quando il divario con i competitori si fa visibilmente più ampio:

On one hand, players often want to know where they stand relative to their peers. A leaderboard gives context to progression in a way the points or badges can't. If performance in the game matters, the leaderboard makes that performance public for all to see. In the right situation, leaderboards can be powerful motivators. Knowing that it's just a few more points to move up a slot or even to emerge on top can be a strong push for users.

On the other hand, leaderboards can be powerfully demotivating. If you see exactly how far you are behind the top players, it can cause you to check out and stop trying. (Werbach - Hunter, 2012: 76)

Una strategia comune per evitare l'effetto disarmante delle classifiche, soprattutto molto ampie, è l'adoptare un posizionamento relativo, anziché assoluto. In altre parole, se una persona si trova alla posizione 96 o 5893, non verrà messa in parallelo (e perciò in competizione) con la numero 1 della lista, bensì con chi immediatamente la precede e segue, con un'oscillazione che potrebbe andare da 91-101 nel primo caso e 5888-5898 nel secondo. Tra gli esempi che vedremo nei prossimi capitoli, questa strategia è usata con efficacia da *Duolingo* (p. 6.2.2).

Un ulteriore concetto, che si è affacciato frequentemente soprattutto in quest'ultimo paragrafo e non è ancora stato definito, è quello di *esperienza ludicizzata* (nel nostro sottinteso: per la didattica delle lingue).

Abbiamo proposto questo costrutto già in Lombardi (2013b) come una possibile traduzione dell'incontro di due campi senza una nomenclatura equivalente in italiano: *user experience* e *gamification*. Siccome il secondo, in particolare, sarà nella sua teoria e pratica il nostro orizzonte per i capp. 3, 5 e 6, vogliamo qui riflettere brevemente sul significato e sull'incontro dei due elementi che compongono il termine.

*Esperienza* si riferisce all'attribuzione di senso e di valore che una persona dà al mondo che la circonda – che sia esso reale, virtuale o, nel nostro caso, ludicizzato. L'esperienza è pertanto del tutto soggettiva e nasce in interazione con un sistema esterno costituito naturalmente o artificialmente; è inoltre dinamica, nel senso che è in costante cambiamento con il variare di fattori sia soggettivi (tra cui la motivazione) sia esterni al sé, e con il tempo (Ferrara, 2012; Norman, 2004). In virtù di questa caratteristica, l'interazione di una persona con un sistema che utilizza elementi di gioco è da noi definita *esperienza ludicizzata*.

L'aggettivo rappresenta un punto di vista particolare del concetto di *gamification* (per la cui discussione rimandiamo all'imminente cap. 3), da non confondersi con la ludicità, concetto invece più familiare alla glottodidattica (ne parlano in particolare Caon - Rutka, 2004; Rutka, 2006), soprattutto nel discorso più ampio della metodologia ludica (cfr. anche il p. 1.1). L'adozione di elementi ludici non prevede l'intervento diretto di giochi o videogiochi nell'atto di glottodidassi: il termine de-

scrive piuttosto l'applicazione alla realtà quotidiana – e alla realtà glottodidattica nel nostro caso – di quegli elementi o quelle caratteristiche interne di giochi e videogiochi che sono fautori di significazione, coinvolgimento e motivazione.

Ci preme far notare che la ludicizzazione non è quindi una trasformazione di intenti, quanto più un ripensamento di modalità. Non sostituisce scopi, ma ne aumenta la pregnanza – secondo quella modalità di aggiunta che è propria, per esempio, della realtà aumentata: uno *strato trasparente di gioco* (Priebatsch, 2010) che non copre nulla del processo glottodidattico, ma ne rivela e sfrutta alcune 'forze invisibili' che possono agevolare le tre mete appena indicate.



## CAPITOLO 3

# La forza motivazionale degli elementi ludici

Si dia questo esempio d'uso motivazionale di elementi ludici:

*Language Quality Game* è stata la risposta dei responsabili del testing di Microsoft alla necessità di controllare la chiarezza e la correttezza grammaticale delle frasi di interfaccia e di avviso di Windows in tutte le lingue in cui il sistema è localizzato. Un compito di proporzioni titaniche, di certo non attribuibile a una macchina, e, inevitabilmente, noioso – come ben sa chi almeno una volta ha corretto bozze che sembrano non finire mai. Questo sistema ludicizzato invitava i dipendenti di Microsoft in tutti il mondo a rivedere e correggere le finestre di dialogo nel loro tempo libero, guadagnando punti per ogni miglioramento e competendo in una classifica mondiale sia individuale sia divisa per aree linguistiche. Il risultato è stato il miglioramento di più di 6700 elementi di interfaccia in pochi mesi nel 2012 – ma, soprattutto, di grande coinvolgimento e divertimento dei 'giocatori', che hanno visto trasformarsi un compito tedioso in una sfida motivante.

Sebbene molto semplice, questa prima manifestazione di un sistema ludicizzato contiene in nuce molti elementi tipici della strategia che, negli ultimi anni, si è trasformata in un vero e proprio campo di ricerca: la gamification. In questo capitolo, vogliamo descrivere il fenomeno e la sua portata attuale, esaminarne le teorie psicologiche e le pratiche di game design che ne stanno alla base e preparare il terreno per farne una strategia motivazionale di interesse psicolinguistico, in vista dell'imminente cap. 5.

### 3.1. *La nascita della gamification*

Let's start here: everything has the potential to be fun.

(Zichermann - Cunningham, 2011: 2)

Il primo dilemma in cui si imbatte l'interessato alla gamification è che, fin dagli albori della sua teorizzazione, non ne esiste una definizione univoca. Ne esistono talmente tante, in effetti, e con portate talmente diverse che Ferrara (2012) parla ironicamente di una tendenza alla *messification*. Alcune definizioni sono molto ampie, tali da includere anche i serious games, in quanto videogiochi con un effetto nel reale – per esempio Zichermann e Cunningham (2011) e Kapp (2012); altre sono invece più ristrette, come le seguenti:

We believe that ‘gamification’ does indeed demarcate a distinct but previously unspecified group of phenomena, namely the complex of gamefulness, gameful interaction, and gameful design [...]. Based on this observation, we propose the following definition: ‘Gamification’ is *the use of game design elements in non-game contexts* (Deterding *et al.*, 2011: 10).

Gamification: The use of game elements and game-design techniques in non-game contexts (Werbach - Hunter, 2012: 26).

Gamification is the process of manipulating fun to serve real-world objectives (id.: 36).

Gamification: Using game techniques to make activities more engaging and fun (Kim, 2012: 10).

Simply put, gamification is the application of game mechanics to nongame activities. Its underlying idea is to increase engagement (Sheldon, 2012: 75).

Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems (Kapp, 2012: 10).

Gamification attempts to harness the motivational power of games and apply it to real-world problems – such as, in our case, the motivational problems of schools (Lee - Hammer, 2011: 146).

Per i nostri scopi, che utilizzeranno il paradigma della gamification principalmente come strategia operativa per la didattica delle lingue nelle aule scolastiche e universitarie, simili definizioni più concentrate sono forse maggiormente indicate per cogliere il nesso fondamentale del concetto. Rapportando i caratteri comuni delle osservazioni citate ai tratti principali della nostra materia, si può giungere a una declinazione personalizzata. Nel nostro caso, si può definire la gamification applicata alla glottodidattica come *l’uso di elementi di gioco e tecniche di game design in contesti istituzionali e non al fine di rafforzare coinvolgimento, motivazione e partecipazione degli apprendenti una L2/LS*.

Questa definizione ci permette di evidenziare una sfumatura sottile, che il termine inglese ‘gamification’ da solo non può comprendere, tra uso di elementi ludici per trasformare in divertente qualcosa che non lo è di per sé (*ludificazione*) e manipolazione positiva degli elementi ludici già naturalmente e intrinsecamente presenti in attività e compiti, grazie alla conoscenza che deriva dal funzionamento dei migliori videogiochi nella direzione di motivazione, coinvolgimento e protagonismo (*ludicizzazione*)<sup>1</sup>. Per questo useremo nel testo sia gamification – il termine ormai lessicalizzato, cfr. il prossimo paragrafo – sia ludicizzazione ed esperienza ludicizzata (p. 3.3). Il motivo è da ricercarsi nella volontà di distaccarsi da un uso superficiale degli elementi ludici (lo ‘zucchero nell’amara medicina’) e valorizzare invece gli elementi di gioco già presenti nelle classi di lingue (per esempio: contesto, emozioni,

<sup>1</sup> Cfr. in proposito anche Silva (2013) per una simile riflessione sulla resa del termine in lingua francese e Sanchez *et al.* (2017) per la resa in lingua inglese.

sfide, collaborazione) in prospettiva *game-informed*, ossia conscia degli studi avanzati in questo campo e ottimamente rappresentati dai e nei videogiochi.

### 3.1.1. L'origine del termine e la sua diffusione

Deterding *et al.* (2011) e Werbach e Hunter (2012) concordano nel datare la nascita dell'idea di fondo della gamification intorno agli anni Ottanta, con i già citati studi di Malone (1980; 1981) sull'interazione tra divertimento, motivazione e istruzione. Tuttavia, secondo Werbach e Hunter (2012), la prima attestazione del termine corrente è del 2003 e si deve al game designer britannico Nick Pelling – mentre per Deterding *et al.* (2011), in accordo con l'opinione di Paharia (2010), l'albore sarebbe più tardivo, tra il 2008 e il 2009. Solo a partire dai tardi anni Duemila, comunque, il concetto comincia a essere tradotto in pratica, soprattutto sul Web e in azienda; in Rete, la gamification diventa pratica comune per aumentare la visibilità delle community, alimentare un legame affettivo tra utente e marchio e invitare alla fidelizzazione, mentre in ambito lavorativo viene applicata per favorire la produttività e il coinvolgimento dei dipendenti, come nell'esempio di *Language Quality Game*.

Dal 2010, a seguito di un cardinale TED talk di Jesse Schell (2010), la portata dell'idea diventa globale: l'uso del termine si fa preponderante, il concetto che ne sta alla base è fonte di dibattito accademico e, soprattutto, l'utilizzo di pratiche di gamification diventa massivo – arrivando a interessare anche il mondo dell'educazione. La parola 'gamification' rimbalza da riunioni aziendali a testate giornalistiche, fino a candidarsi per diventare, nel 2011, 'parola dell'anno' secondo l'Oxford Dictionary<sup>2</sup>.

Non tutti gli esperti del settore si dicono entusiasti della scelta linguistica. Jane McGonigal (2011), nota promotrice del potere positivo intrinseco ai giochi, sostiene di non gradire affatto il nome; i game designer Stephanie Morgan e Tadhg Kelly criticano l'uso di questa parola-ombrello, che rischia di confondere le idee su quei processi e quegli elementi interni dei giochi – i 'ludemi', per Kelly (2012) su cui si basa la professionalità stessa del game designer (Ferrara, 2012; Morgan, 2011); Ian Bogost, accademico e punto di riferimento sul potere persuasivo e motivazionale di giochi e videogiochi, è forse il più feroce critico del termine e lo liquida con lo slogan '*gamification is bullshit*' (Bogost, 2011a). Werbach e Hunter (2012: 26) commentano in proposito:

Gamification is a cumbersome word, and it doesn't capture the phenomenon in every respect. Many game developers and researchers worry – with good reason – that it trivializes the complexities of effective game design. Regardless, it's the term that has stuck.

Nonostante le ragguardevoli opinioni negative, quindi, l'uso di 'gamification' si è stabilito come forma comunemente accettata, a discapito di denominazioni forse

<sup>2</sup> Arriverà invece al secondo posto, cfr. <http://www.prnewswire.com/news-releases/squeezed-middle-is-named-oxford-dictionaries-word-of-the-year-2011-134361588.html>.



più acute e brillanti, come il *playful design* di Ferrara (2012). Quest'ultima forma, in effetti, cattura al meglio la natura del fenomeno della gamification: la progettazione di un'esperienza ludicizzata (cfr. il paragrafo 2.3).

Istituzionalizzatosi il termine, il concetto di gamification ha cominciato a godere di credito accademico. Il primo vero evento internazionale dedicato alla sua descrizione è molto probabilmente il simposio *For the Win* (8-9 agosto 2011), ospitato dalla *Wharton School of the University of Pennsylvania* (Philadelphia). Il raduno dei più importanti nomi del settore (tra gli altri: Ian Bogost, Sebastian Deterding, Mario Herger, Amy Jo Kim, Nicole Lazzaro, Joey Lee, Rajat Paharia, Jesse Schell, Lee Sheldon, Kurt Squire, Kevin Werbach, Gabe Zichermann) ha contribuito a stabilire – se non una definizione univoca, tuttora non raggiunta – le basi scientifiche della gamification, il suo campo di azione, le buone pratiche esistenti e, in generale, lo stato dell'arte degli studi su questo nuovo-non-nuovo oggetto<sup>3</sup>.

Oggi il dialogo è più che mai fervente e convegni e incontri si susseguono, anche al di fuori dell'area nordamericana (per esempio con il *Gamification World Congress 2017* a Barcellona e la *Gamify Conference 2017* a Brighton). Nel 2012, il primo corso universitario di gamification (presso la Wharton School) ha prodotto la prima generazione di specialisti del settore. Nello stesso anno, Kevin Werbach ha insegnato un corso MOOC online di introduzione alla gamification, qualificando 8.280 persone da tutto il mondo come potenziali designer di processi ludicizzati (certificati in seguito in quanto *Level 1 gamification designers* da Engagement Alliance, l'organizzazione no-profit di Gabe Zichermann che promuove la ricerca sulla gamification e la sua applicazione in contesti formativi e professionali).

### 3.1.2. Il ciclo di tendenza della gamification

Negli ultimi anni, altri due TED talk, oltre a quello di Schell (2010), hanno catturato l'interesse dell'opinione pubblica nei confronti degli studi – e in particolare delle applicazioni – di elementi ludici nel reale; si tratta dei monologhi di McGonigal (2010) e Priebatsch (2010).

Anche grazie a questi eventi divulgativi la gamification ha raggiunto nel 2011 il picco del suo *hype cycle*, o ciclo di sovraestimazione delle tecnologie emergenti, la cui individuazione si deve alla multinazionale Gartner (fig. 3). Secondo i suoi report analitici e predizioni (cfr. anche Pettey - Van der Meulen, 2012), proprio nel 2011 la gamification avrebbe avuto un boom di conoscenza, diffusione e applicazione, in una sorta di rincorsa alla novità del momento; il 2012 e il primo 2013 sarebbero il picco di implementazione globalizzata delle pratiche di gamification, con i primi risultati, positivi e negativi, a guidare le sperimentazioni successive; il 2014, invece, sarebbe stato l'anno della discesa, dell'esaurimento della novità e della delusione definitiva delle aspettative eccessive. Toccato il punto più basso di disillusione, Gartner sostiene, a partire presumibilmente dal 2015, si è avuto un livella-

<sup>3</sup> Il programma del primo convegno *For the Win* è tuttora disponibile all'indirizzo <http://gamifyforthewin.com/agenda>.

mento della gamification come strategia silente e buona pratica da usare produttivamente quando efficace – e non per forza in quanto tendenza da seguire per moda. Ascoltando la voce della Rete, le previsioni di Gartner si sono rivelate corrette, e la gamification è nel 2018 una strategia su cui contare per molte aziende – ma non in ambito educativo, nonostante il recente aumento della ricerca empirica dedicata (Nacke - Deterding, 2017; Kim *et al.*, 2018).

Figura 3 - *Il ciclo di hype di Gartner* (Petty - Van der Meulen, 2012)



Sul futuro di queste pratiche nel campo dell'educazione è difficile dare predizioni: i dati non sono sufficienti, e il concetto è di tarda adozione rispetto ad altri contesti. Proprio per questo, tuttavia, le sperimentazioni in scuole e università (cfr. il paragrafo 6.3) hanno potuto far riferimento già sul trasferimento di buone pratiche da altri ambiti. I primi dati statistici e le prime esperienze hanno raggiunto risultati incoraggianti – nonostante le ingenuità, gli errori e le soluzioni amatoriali che inevitabilmente caratterizzano i tentativi pionieristici – e in alcuni casi sorprendenti, come nell'esempio delle implementazioni raccolte da Sheldon (2012, cfr. anche il p. 6.3.2).

In realtà, è nostra ferma opinione che l'incontro tra gamification e (glotto)didattica non segua lo stesso ciclo e non sia nemmeno una moda del momento. Il motivo è, molto semplicemente, la constatazione del fatto che gli insegnanti *da sempre* e, nel particolare della storia della nostra disciplina, dalla 'rivoluzione comunicativa' (Chini - Bosisio, 2014) in poi, tentano in maniera maggiore o minore di coinvolgere maggiormente i propri studenti, anche applicando (consapevolmente o inconsapevolmente) elementi intrinseci dei giochi. Anche Kapp (2012: 13) riconosce che:

Teachers, faculty members, and corporate trainers have been using game-like techniques for a long time as well. Instructors, trainers, and professors embed stories in the form of case studies to wrap experiences for learners, create challenges to engage

learners, and set goals and provide feedback on progress while providing a safe environment for learners to practice skills. All of these are elements of gamification.

La gamification, quindi, non è per noi una vera novità. Piuttosto, è una nuova *sistemizzazione*, un paradigma unico che sfrutta le buone pratiche del game design e le teorie psicologiche della motivazione in grado di spiegare i meccanismi di funzionamento (e di implementazione ideale) degli elementi ludici.

### 3.2. Tra psicologia e game design

The essence of games isn't entertainment... it's a fusion of human nature and skillful design. The hundreds of millions of people who flock to games [...] do so because those games were rigorously and skillfully designed, based on decades of real-world experience and research into human psychology.

(Werbach - Hunter, 2012: 9)

In virtù della considerazione precedente, non ci stupisce che la glottodidattica moderna conosca già in gran parte le basi teoriche della gamification, che affondano le proprie radici nelle formulazioni della psicologia della motivazione dagli anni Cinquanta a oggi (cfr. il paragrafo 4.1 per una visione d'insieme). Lo studio della motivazione, in effetti, è integrato nella didattica delle lingue moderne sin dai primi anni Settanta – in Italia, con la sensibilità psicolinguistica di Renzo Titone, e nel mondo, con le ricerche di Gardner e Lambert (1972) e Lukmani (1972) e la loro influenza sulla *second language acquisition theory* di Stephen Krashen (1982, cfr. anche il paragrafo 4.2).

Così come la psicolinguistica e, di riflesso, la glottodidattica, anche gli studi di gamification non poggiano su una sola teoria di riferimento, poiché evidentemente un unico punto di vista non può far comprendere l'intera portata di un fenomeno complesso come la motivazione. Le maggiori argomentazioni in favore del nascente studio sul potere di significazione, coinvolgimento e partecipazione favorito dagli elementi ludici si possono trovare perciò in diversi riferimenti, che rintracciamo dalle origini psico-biologiche alle indicazioni della psicologia positiva.

#### 3.2.1. Indicazioni dal comportamentismo

Anche se il ruolo della psicologia comportamentista è minoritario nella teoria della gamification, l'ordine cronologico ci porta immediatamente a osservare la funzione di alcune meccaniche ludiche nella costruzione di abitudini – che per il comportamentismo sono assimilabili alla motivazione. La prima è il *nurturing*, ossia quella meccanica che, appoggiandosi a una dinamica emotiva di affezione, fa sì che una persona si senta in dovere di occuparsi regolarmente di una persona, un animale, un'attività abituale. La forza di questa meccanica in contesto ludico si mostra nel grande successo, nella seconda metà degli anni Novanta, del *tamagotchi*, il cuccio-

lo virtuale da nutrire e curare nella sua esistenza digitale – pena, a ogni incuria o appuntamento saltato, un peggioramento delle sue condizioni e, infine, la sua dissoluzione in polvere di bit, o ‘morte’. Nella decade presente, la stessa meccanica ha portato a un successo senza precedenti *FarmVille*, il gioco ospitato su Facebook che ha messo milioni e milioni di persone nei panni di contadini intenti a controllare la crescita dei propri campi, a raccogliere in tempo il grano e a sfamare i propri animali virtuali, condividendo i propri impegni e successi con gli amici.

Il funzionamento di questa meccanica è un’applicazione diretta del condizionamento classico di matrice pavloviana. Il comportamento desiderato (ottemperare all’impegno regolare) è premiato con un feedback positivo, mentre la deviazione da questo comportamento porta a un feedback indesiderato (la morte del cucciolo virtuale, l’appassimento dei propri campi, ma anche, per esempio, l’invalidazione dei punti faticosamente guadagnati con una fedeltà di spesa, come nel caso delle miglia aeree che scadono dopo 18 mesi di inutilizzo).

Nei giochi la meccanica del feedback, così come intesa nel p. 2.3, ha un funzionamento intrinsecamente comportamentistico: è la risposta a uno stimolo. Comunemente le esperienze ludicizzate integrano il feedback in forma reiterata (cfr. il p. 2.2.4), in un costrutto noto come *feedback loop* positivo (Marczewski, 2018). A differenza della sua controparte negativa, che è a perdere, il feedback loop positivo è un piano di azione che all’azione iniziale della persona fa corrispondere un feedback positivo (ossia: orientato a sottolineare il successo e il progresso), il quale a sua volta modifica l’esperienza: con maggiore competenza, infatti, la persona può affrontare ora una sfida più ardua, un obiettivo che la porti più vicina al successo finale. Un esempio funzionale è in Zichermann e Cunningham (2011: 77):

Feedback loops are essential parts of all games, and they are seen most frequently in the interplay between scores and levels. As scores increase during an experience, they provide clear and unambiguous feedback to the player that she is heading in the ‘right’ direction. Levels and other progress mechanics help seal the deal by breaking a long arc into smaller, more achievable units.

La loro funzione ultima, pertanto, è di sostenere la motivazione provvedendo a spezzettare in tanti chunk il percorso che porta all’obiettivo finale, in modo da dare alla persona protagonista dell’esperienza ludicizzata una chiara indicazione sulla proficuità o meno della strada scelta.

Anche il condizionamento operante di matrice skinneriana ha un ruolo nelle pratiche di game design che si riflettono nella gamification. Questa teorizzazione si ritrova soprattutto nei meccanismi di rinforzo usati massivamente dai videogiochi. Questi ultimi, infatti, non usano solo feedback loop, ossia un ciclo continuo di risposte allo stimolo; sono soliti adottare parallelamente alcuni sistemi sovraordinati di progressione. I videogiochi e alcune esperienze ludicizzate usano perciò anche le tipologie di rinforzo che, nella terminologia di Ferster e Skinner (1957), sono dette continue (nei confronti del rapporto o del tempo) e variabili (di nuovo, nei confronti del rapporto o del tempo).

- Sono rinforzi continui, per esempio, gli anelli collezionati da Sonic, il personaggio principale del videogioco *Sonic the Hedgehog*. Il giocatore sa che, nel momento in cui raccoglierà 100 anelli, sarà premiato con una vita bonus, dopodiché ricomincerà la collezione verso la prossima ricompensa, che avverrà esattamente al recupero di altri 100 anelli (rapporto fisso: 100 → ricompensa; 100 → ricompensa, ad infinitum). Un'esperienza ludicizzata che programmi uno stato desiderabile per la persona ogni 10 minuti, invece, sarà detta a intervallo fisso. Entrambe le tipologie di rinforzo continuo sono pianificate per forzare il perseverare in un comportamento: la prima invitando a seguire uno schema in cui uno sforzo adeguato porta a una ricompensa sicura, la seconda creando una flessione e subitanea ripresa dell'interesse a partire dal momento che segue la ricompensa e man mano che si avvicina la successiva.
- Nei suoi esperimenti con i piccioni, Skinner ha sperimentato gli effetti della pressione di un tasto collegato a un dispensatore di cibo funzionante a intervalli non prevedibili. Con una ricompensa prevedibile, infatti, Skinner ha notato che quando l'automatismo 'stimolo → risposta' viene spezzato e la leva che ha ogni volta dato luogo a cibo non funziona più, si ha una progressiva estinzione del comportamento desiderato iniziale (la pressione della leva stessa). Con un rapporto variabile, invece, il carattere (percepito come) casuale della ricompensa, che varia sia come presenza/non presenza sia in quanto a entità, porta a un comportamento di perseveranza molto maggiore, poiché lo stato desiderabile sembra essere sempre dietro l'altro. Questo meccanismo di rinforzo è tristemente celebre nelle slot machine. Similmente, l'imprevedibilità della ricompensa può anche essere basata sul tempo: una volta il rinforzo positivo può giungere dopo un minuto, la volta successiva dopo venti minuti e ancora dopo altri tredici e mezzo. In questo caso l'interesse della persona sarà catturato, ma siccome il piano di ricompensa non premia l'attività, bensì il tempo di fruizione, raramente si trova in videogiochi ed esperienze ludicizzate, in cui l'attività è definitiva (cfr. ancora il p. 1.2.1).

### 3.2.2. Gamification e psicologia umanistica

Se il comportamentismo agisce sugli elementi minimi della gamification – si potrebbe dire sulle sue pratiche – la psicologia umanistica offre una 'filosofia d'insieme' a cui la teoria della gamification vuole puntare. Influenzati dalla psicologia di Kurt Goldstein, Carl Rogers, ma soprattutto dagli studi di Abraham Maslow, infatti, i teorici della gamification ripropongono l'idea dell'*autorealizzazione* (Maslow, 1954) come motivo fondamentale dell'uomo – dove l'autorealizzazione è intesa come il desiderio di procedere verso una crescita personale, sviluppando al meglio le proprie abilità e i propri talenti in direzione di una ricerca costante del benessere (cfr. anche Dörnyei, 2001). Un riferimento ormai classico che, anche se in gran parte superato dalla psicologia moderna, è di trattazione comune nella teoria della gamification per la sua chiarezza espositiva e per il suo orientamento al benessere (pionieristico, in questo senso, per la psicologia positiva, cfr. il paragrafo 3.2.4), è il modello piramidale dei bisogni di Maslow (1954, vedi anche fig. 4).

Figura 4 - *La piramide dei bisogni di Maslow (1954)*

Per Maslow, l'essere umano è, in prima istanza, mosso da un innato istinto di sopravvivenza. A questo livello di analisi, la motivazione può essere definita come l'insieme delle pulsioni che spingono l'individuo a conservarsi, proteggendosi dai pericoli che ne possono potenzialmente minare l'integrità strutturale, e ad assecondare i propri bisogni fisiologici fondamentali: respirare, nutrirsi, dormire, riprodursi.

Naturalmente, l'uomo moderno si pone al di sopra di un mero scopo biologicamente funzionale. La società odierna in cui vive è poi strutturata, in linea di massima, per assicurare un rispetto dei bisogni fondamentali di sicurezza. In condizioni di sicurezza, continua Maslow, l'uomo è guidato da un bisogno di affetto, ossia di essere accettato dai propri simili e instaurare legami di collaborazione, amicizia, amore. In questo contesto sociale, egli è mosso inoltre dalla necessità di essere riconosciuto, valorizzato e stimato come persona dai suoi pari e simultaneamente rafforzare la propria percezione di sé in relazione agli altri. Soddisfatte queste esigenze, il bisogno ultimo dell'essere umano è quindi l'autorealizzazione, il tentativo di realizzare il proprio potenziale<sup>4</sup>, di conoscere, capire ed esprimere se stesso: queste sarebbero, per Maslow, le basi per il benessere e la felicità della persona.

A livello sperimentale, un modello così diviso è risultato in più occasioni del tutto arbitrario, come segnalato dalla nota critica di Hofstede (1984) e nella rassegna della letteratura promossa da Wahba e Bridwell (1976). Ciononostante, alcuni teorici della gamification vedono in Maslow (1954), e in particolare nella sua gerarchia, un elemento pionieristico dell'importanza di situare la motivazione nella direzione che va da uno stato di bisogno a una meta desiderabile. La caratteristica di questa meta desiderabile, però, non è un elemento di ricompensa, come nel com-

<sup>4</sup> Nelle parole dello stesso Maslow (1954: 91): "What a man can be, he must be".

portamentismo; è invece uno stato *profondamente* desiderabile, poiché fa leva sulle necessità intrinseche dell'essere umano – un movimento che va, per l'appunto, verso l'autorealizzazione e che sarà ripreso e riconcettualizzato prima dal cognitivismo e, in seguito, dalla psicologia positiva.

### 3.2.3. Il contributo cognitivista

Centrale nella teoria della gamification è senza dubbio la teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (1985) – per una trattazione specifica della quale rimandiamo al p. 4.1.1 – anche grazie alla fortunata divulgazione di Pink (2009a). Con il suo influente libro *Drive* e il suo TED talk (Pink, 2009b), Pink ha incanalato i principali concetti della *Self-Determination Theory* (d'ora in avanti: SDT) in ambito aziendale – in cui, ricordiamo, la gamification ha mosso i suoi primi passi come strategia motivazionale.

I due principali punti della teoria che la gamification usa come riferimento sono la motivazione intrinseca e l'ipotesi dei tre bisogni centrali: autonomia, competenza, relazionalità (vedi anche la fig. 5).

Figura 5 - *La teoria dell'autodeterminazione (Deci - Ryan, 1985)*



Secondo l'idea originale di Deci e Ryan (1985), le persone sono naturalmente proattive e – in linea con il pensiero di Maslow (1954) – guidate da una necessità intrinseca di crescita personale e autorealizzazione. Tuttavia, spingendosi oltre alla teoria di Maslow, Deci e Ryan (1985) categorizzano l'ambiente esterno come un supporto necessario al bisogno interiore: uno spazio di azione, in altre parole, in cui l'autorealizzazione può

trovare terreno fertile. Pertanto i due ricercatori chiamano motivazione *intrinseca* la forza vitale interna dell'individuo che lo spinge all'azione in cerca di benessere e felicità e motivazione *estrinseca* la forza motivazionale che viene dall'esterno, dall'altro da sé – di solito imposta o dovuta.

Di per sé, la motivazione estrinseca non ha il carattere negativo che Pink (2009a,b) le attribuisce, poiché non è opposta alla motivazione intrinseca, bensì ne costituisce un complemento (le influenze esterne al sé, infatti, possono essere interiorizzate nel tempo e per gradi). Estrinseca e intrinseca, in termini di motivazione, non sono quindi una dicotomia, bensì un continuum (Lombardi, 2013d, vedi anche nuovamente la fig. 5). Nella sua applicazione al contesto aziendale, Pink (2009a,b) contrappone invece le due forze motivazionali. Nella sua analisi del processo creativo insito nelle aziende di maggior successo internazionale, egli nota un punto comune proprio nel distacco da una concezione del lavoro come motivato dall'esterno, tramite salari, bonus, riconoscimenti e nella transizione verso un lavoro basato su soddisfazione personale e creatività – in altre parole, da una motivazione estrinseca a una motivazione intrinseca.

Sulla base degli studi di Amabile (1996), Pink distingue tra compiti algoritmici e compiti euristici. I primi richiedono al lavoratore di seguire una direzione prestabilita e portare a termine un compito verso la sua unica conclusione possibile: l'esempio emblematico è la catena di montaggio; i compiti euristici invece richiedono la scelta di possibilità realizzative, con diverse strade che possono portare al compimento, come nell'esempio della ricerca accademica. La differenza fondamentale, si può dire, è tra lavori meccanici e lavori creativi. Per Pink (2009a,b), la motivazione che viene dall'esterno funziona per i primi, poiché la ricompensa in denaro e prestigio è un incentivo per portare a termine compiti altrimenti non percepiti come soddisfacenti in sé, ma non per i secondi – e questo per alcuni motivi principali che possiamo così riassumere:

- *la motivazione estrinseca estingue la motivazione intrinseca*, poiché trasforma il piacere in dovere, instaurando così il principio che in psicologia è noto come 'effetto Tom Sawyer'<sup>5</sup> (Ariely, 2009);

---

<sup>5</sup> L'effetto Tom Sawyer è così chiamato per la sua emblematica rappresentazione nel romanzo omonimo di Mark Twain. In una celebre scena, Tom è costretto dalla zia a ridipingere lo steccato di bianco, e viene preso in giro dagli amici per la sua punizione. Ai motti dell'amico Ben, Tom reagisce con sorpresa poiché, risponde lui, dipingere la staccionata è un compito di privilegio, di responsabilità e, in effetti, fonte di grande divertimento. Al rifiuto dello stesso Tom di delegare il compito agli amici, su loro espressa richiesta, Ben offre la sua mela in cambio dell'opportunità di divertirsi tutti con pennelli e vernici. Tom accetta e si trova in quello che, nella teoria dei giochi, sarebbe detto uno stato *win-win*: Tom vince perché ha delegato la sua punizione e in cambio ha ottenuto una mela; i suoi amici vincono perché si trovano in una situazione che è stata trasformata, grazie alla manipolazione di Tom, in piacere intrinseco. Nell'arguzia che lo contraddistingue, Twain (1996 [1876]: 23) ha anticipato questo principio psicologico con questa glossa: "If he had been a great and wise philosopher, like the writer of this book, he would now have comprehended that Work consists of whatever a body is obliged to do, and that Play consists of whatever a body is not obliged to do [...]. There are wealthy gentlemen in England who drive four-horse passenger-coaches twenty or thirty miles on a daily line, in the summer, because the privilege costs them considerable money; but if they were offered wages for the service, that would turn it into work and then they would resign".



- *le ricompense tangibili diminuiscono la performance* creativa, poiché riducono il focus della persona a un obiettivo di quantità, anziché di qualità (Deci - Flaste, 1996), incoraggiando così anche il pensiero a breve termine;
- inoltre, queste *riducono l'orizzonte dell'autorealizzazione*, poiché al valore intrinseco del muoversi verso il compimento del proprio potenziale sostituiscono un valore alternativo ed esterno al sé (Pink 2009a);
- in quanto alternative al percorso naturale che tende alla crescita, le motivazioni estrinseche *incoraggiano l'uso di scorciatoie, trucchi, e comportamenti non etici*:

The problem with making an extrinsic reward the only destination that matters is that some people will choose the quickest route there, even if it means taking the low road. (Pink, 2009a: 28);

- Una volta presa come modello, *la motivazione sostenuta da ricompense esterne tende a rimanere dipendente da queste*: il piacere del primo premio esplicito, infatti, porta la persona a desiderare nuovamente quel tipo di sensazione, e non altre, vicarie o di tipo diverso – il locus è ormai posto all'esterno Deci e Ryan (2000). Inoltre, questa motivazione per essere sostenuta necessita di incrementi sempre maggiori, pena un livellamento della volontà di proseguire (Ariely, 2009; 2010);

In breve, l'idea cognitivista rivista da Pink (2009a) si potrebbe riassumere così: *le ricompense esterne segnalano che il compito è indesiderabile e trasformano una motivazione basata sul piacere (interno) in una motivazione basata sul dovere (esterno)* – termini, questi ultimi, che la glottodidattica conosce dal fortunato modello della motivazione di Balboni (1994; 2012; 2013; 2018) e che mettono in risalto la discrepanza tra gli obiettivi ideali della scuola e le pratiche reali (Brophy, 2004; Dörnyei, 2001, cfr. anche il p. 5.1.2). La motivazione intrinseca, invece, già nella formulazione originale della *Cognitive Evaluation Theory* (CET), la micro-teoria interna alla SDT proposta da Deci e Ryan (1985) che studia questi fattori scatenanti, è alimentata da una forza interna dipendente da tre bisogni psicologici fondamentali: *autonomia, competenza, relazionalità*.

**AUTONOMIA** Nella concettualizzazione di Deci e Ryan (1985, ripresa poi in Deci - Ryan, 2000), l'autonomia corrisponde a un locus interno percepito di causalità (*internal perceived locus of causality*). In altre parole, secondo la CET, l'essere umano necessita di avvertire la propria unicità nel mondo e di avere un riscontro della propria influenza nel mondo stesso: l'autonomia è la percezione di controllo, la sensazione di potere sugli accadimenti che orienta le circostanze quotidiane verso i propri obiettivi e desideri.

**COMPETENZA** O del bisogno di percepire la propria efficacia nel raggiungimento del proprio potenziale e nelle interazioni con l'ambiente esterno. Si ha costruzione di competenza quando ci si muove nella direzione naturale della curiosità (e quindi dell'apprendimento) tramite l'imposizione di sfide, si ha un riscontro univoco relativo al proprio progresso verso la padronanza e una conseguente costruzione di senso rapportato alle proprie azioni (Deci - Ryan, 1985; 2000).

**RELAZIONALITÀ** Relazionalità, traduzione ormai canonica e che preferiamo alla meno precisa ‘relazione’ promossa nella letteratura in lingua italiana da De Beni e Moè (2000) e Moè (2010), intende il bisogno di appartenenza, connessione e condivisione di valori e obiettivi con persone di cui stimiamo il giudizio (Deci - Ryan, 2000). In un ambiente intrinsecamente sociale, come quello della società odierna, l’approvazione agli occhi degli altri è un bisogno – e una forza motivazionale – sempre più impellente (Lombardi, 2013b).

La teoria della gamification fa esplicito riferimento a CET e SDT (cfr. in particolare Kapp, 2012; Werbach - Hunter, 2012), anche grazie all’importante studio pionieristico dello stesso Richard Ryan sulla forza motivazionale dei videogiochi (Ryan *et al.*, 2006, poi esteso nel già citato Rigby - Ryan, 2011). Così come i migliori video game, anche nelle migliori esperienze ludicizzate l’orientamento voluto è massimizzato verso la motivazione intrinseca (Zichermann - Cunningham, 2011; Chou, 2016); dinamiche e meccaniche ludiche, in effetti, costituiscono a ben vedere dei movimenti verso i tre nuclei fondamentali della SDT: la narrativa, per esempio, è la base su cui poggia l’autonomia, il progresso orienta la competenza e le relazioni sono parte integrante della relazionalità.

Le componenti ludiche, di per sé, sono neutre: non hanno un orientamento motivazionale proprio, in quanto subordinate agli strati superiori della piramide. Pertanto, possono sia dare forma alle meccaniche e instaurare le dinamiche orientate alla motivazione intrinseca sia farsi elementi della motivazione estrinseca, soprattutto nella forma di badges e riconoscimenti. Il loro uso nei termini della SDT è subordinato alla volontà del progettista dell’esperienza (Sheldon, 2012; Werbach - Hunter, 2012, cfr. anche gli studi di caso del capitolo 6).

#### 3.2.4. Csikszentmihalyi e la psicologia positiva

Il grande merito della psicologia positiva è di aver importato gli strumenti scientifici della psicologia generale nello studio dei comportamenti che permettono all’uomo di prosperare (*flourish*, prendendo in prestito il titolo del volume divulgativo di Seligman, 2011) nella direzione di benessere e felicità. Campo di studi piuttosto giovane – se ne può datare la nascita a posteriori con la presa di posizione di Seligman e Csikszentmihalyi (2000) – in meno di due decenni ha accumulato una mole ragguardevole di dati sul ruolo di emozioni positive, soddisfazione, coinvolgimento, partecipazione, crescita personale, resilienza e, naturalmente, motivazione (McGonigal, 2011; Peterson, 2013). Oltre alle rivisitazioni di teorie e costrutti del passato, come la piramide dei bisogni di Maslow (1954), la teoria dell’autodeterminazione di Deci e Ryan (1985; 2000) e la teoria dell’autoefficacia di Bandura (1977; 1997), un concetto in particolare è stato adottato nella teoria del game design (poi applicato magistralmente da Chen 2007; 2013) e da lì alla teoria della gamification: il concetto di *flow*, sviluppato fin dagli anni Settanta da Mihály Csikszentmihályi e sistematizzato in numerose pubblicazioni, tra cui il celebre volume omonimo (Csikszentmihalyi, 1990).

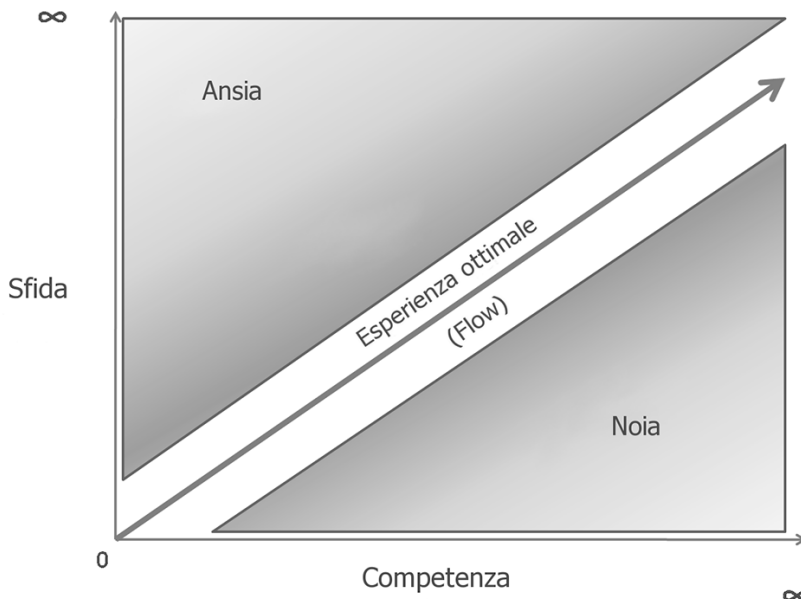
Oggi caposaldo della psicologia positiva, lo studio sull’*esperienza ottimale* detta *flow* nasce dall’osservazione di persone in stato di estrema concentrazione, attenzione al task

e intrinseca soddisfazione dell'essere completamente immersi in un'attività che provoca emozioni positive. Nelle parole dello stesso Csikszentmihalyi (1990: 4):

In the course of my studies I tried to understand as exactly as possible how people felt when they most enjoyed themselves, and why. My first studies involved a few hundred 'experts' – artists, athletes, musicians, chess masters, and surgeons – in other words, people who seemed to spend their time in precisely those activities they preferred. From their accounts of what it felt like to do what they were doing, I developed a theory of optimal experience based on the concept of *flow* – the state in which people are so involved in an activity that nothing else seems to matter; the experience itself is so enjoyable that people will do it even at great cost, for the sheer sake of doing it.

La realtà quotidiana, secondo Csikszentmihalyi (1975), non permette alle persone di raggiungere questi stati con grande frequenza. La struttura della lezione a scuola, per esempio, limita – se addirittura non impedisce – l'esperienza autotelica, poiché raramente si tratta di attività in cui lo studente è protagonista e ancora meno spesso sono intrinsecamente piacevoli; secondo studi mirati eseguiti da Csikszentmihályi e collaboratori (Schneider *et al.*, 1995; Shernoff *et al.*, 2001; Wong - Csikszentmihalyi, 1991), infatti, lo stato emotivo più comune tra i banchi è la noia (cfr. anche 1.4.1). Il medesimo discorso, sostiene Csikszentmihalyi (1975), si applica sovente anche a quei lavori che in precedenza abbiamo definito algoritmici (cfr. anche Amabile, 1996). In uno schema ideale, rappresentato nella fig. 6, la noia si contrappone a un altro stato emotivo invalidante: l'ansia.

Figura 6 - Lo schema ideale del flow (Csikszentmihalyi, 1975)



La sensazione del flow, per Csikszentmihalyi (1990), avviene in uno spazio ideale compreso tra queste due emozioni, in un equilibrio perfetto tra grado di sfida e interesse, fiducia e capacità della persona (il 'regime di competenza' di Gee, 2007) –

equilibrio raggiungibile solo grazie a un'intensa concentrazione e un massimo sforzo orientato all'obiettivo; inoltre, è dipendente anche da una volontà e da un piacere insito nell'attività stessa: non si dà flow con motivazioni estrinseche. Proprio per questo, Csikszentmihalyi sostiene che lo stato si può raggiungere solo durante lavori creativi (euristici) eseguiti con passione, durante lo sport e nel gioco:

Games are obvious flow activities, and play is the flow experience *par excellence* (Csikszentmihalyi, 1975: 36-37).

I migliori videogiochi sono in grado di dare luogo a stati di flow sostenuti nel tempo<sup>6</sup>. Questa esperienza ottimale, tuttavia, richiede un intenso sforzo mentale, che non può essere sostenuto indefinitamente; per McGonigal (2011: 42), infatti:

Flow is exhilarating in the moment. It makes us feel energized. A major flow experience can improve our mood for hours, or even days, afterward. But because it's such a state of extreme engagement, it eventually uses up our physical and mental resources. We can't sustain flow indefinitely – as much as we might want to.

Per questo, le teorie di game design utilizzano reiterazioni di obiettivi, feedback e progresso atti a promuovere dei 'cicli di flow' successivi. Con gli strumenti e le pratiche di assemblaggio di elementi ludici di questa disciplina, la gamification ambisce a trasformare un'attività, anche algoritmica, in esperienza ludicizzata in grado di promuovere l'instaurarsi di questi stati desiderabili. Per ottenere questo risultato, stabilisce come punto di partenza le otto condizioni per l'instaurarsi del flow già individuate da Csikszentmihalyi (1975; 1990):

**RAGGIUNGIBILITÀ** La persona deve percepire l'obiettivo dell'attività come raggiungibile con i propri sforzi e strumenti o aiuti a disposizione; non significa, perciò, che l'obiettivo deve essere facile da raggiungere – spesso, anzi, è al contrario piuttosto complicato, ma può essere visualizzato con chiarezza e raggiunto con un movimento all'interno del canale ideale (v. ancora la fig. 6) tra ansia (obiettivo al di là del massimo sforzo) e noia (obiettivo troppo facilmente raggiungibile).

**CONCENTRAZIONE** Accedere a uno stato di flow richiede un lavoro mentale (e, spesso, fisico) con grande dispendio di energie di focalizzazione su un obiettivo. Il risultato di questa intensa concentrazione è la cancellazione delle distrazioni che provengono dall'esterno e l'assegnazione di valore e significazione al solo sforzo per raggiungere l'obiettivo dell'attività.

**CHIAREZZA E UNIVOCITÀ DEGLI OBIETTIVI** Come già visto per i videogiochi nel p. 2.2.3, l'obiettivo ha caratteristiche di misurabilità, univocità, chiarezza. Queste pecu-

---

<sup>6</sup> Cfr. ricerche, resoconti e opinioni in Alexiou *et al.* (2012), Chen (2007; 2013), Egenfeldt-Nielsen (2007), Egenfeldt-Nielsen *et al.* (2008), Feldmesser (2009), Gee (2007), Hays (2010), Juul (2005), Kapp (2012), Koster (2005), McGonigal (2011), Prensky (2001; 2002; 2006), Rigby e Ryan (2011), Salen e Zimmerman (2004), Schell (2008), Squire (2011), Werbach e Hunter (2012), Zichermann e Cunningham (2011), Zichermann e Linder (2013), Chou (2016).

liarità stabiliscono la base secondo la quale la persona che svolge un'attività ha in mente, in ogni momento della sua azione, esattamente cosa fare al fine di avvicinare allo stato finale desiderato. L'obiettivo smorza l'ambiguità e spiana la strada verso la meta.

**FEEDBACK** Per instaurarsi, lo stato di flow necessita di un feedback immediato: il piede su una roccia stabile durante una scalata, le parole evocative che scorrono sullo schermo di uno scrittore, il salto spettacolare di un simulacro alla pressione della giusta sequenza di tasti in un video game. Ogni azione ha una corrispondente reazione e la persona impegnata nell'attività ha coscienza delle possibili scelte giuste e sbagliate. Un'interruzione della continuità di feedback è inevitabile interruzione del flusso di esperienza ottimale.

**COINVOLGIMENTO** Nessun pensiero esterno attraversa la mente della persona in flow: la sua attenzione e la sua concentrazione sono totalmente dedicate all'esperienza. La persona, in effetti, è *un tutt'uno con l'attività*. Questo coinvolgimento così strenuo è raggiunto senza però un particolare sforzo conscio di volontà, poiché il bilanciamento tra abilità e difficoltà è tale da incanalare *naturalmente* i processi cognitivi responsabili del regolamento dell'azione.

**CONTROLLO** Chi esperisce flow percepisce, nella sua concentrazione e focalizzazione verso l'obiettivo, il completo controllo sull'azione – o meglio, la *possibilità* di controllo:

The flow experience is typically described as involving a sense of control – or, more precisely, as lacking the sense of worry about losing control that is typical in many situations of normal life [...]. What these respondents are actually describing is the *possibility*, rather than the *actuality*, of control (Csikszentmihalyi, 1990: 59-60).

**PERDITA DELL'AUTOCONSAPEVOLEZZA** La persona in flow non dà importanza al sé come separato dall'esperienza in corso: è talmente assorbita da praticare una fusione tra autoconsapevolezza e attività. Alcuni esempi sono nei report raccolti da Csikszentmihalyi (1990: 53-54):

A dancer describes how it feels when a performance is going well: “Your concentration is very complete. Your mind isn't wandering, you are not thinking of something else; you are totally involved in what you are doing... Your energy is flowing very smoothly. You feel relaxed, comfortable, and energetic”.

A rock climber explains how it feels when he is scaling a mountain: “You are so involved in what you are doing [that] you aren't thinking of yourself as separate from the immediate activity... You don't see yourself as separate from what you are doing”.

A mother who enjoys the time spent with her small daughter: “Her reading is the one thing that she's really into, and we read together. She reads to me, and I read to her, and that's a time when I sort of lose touch with the rest of the world, I'm totally absorbed in what I'm doing”.

A chess player tells of playing in a tournament: “The concentration is like breathing – you never think of it. The roof could fall in and, if it missed you, you would be unaware of it”.

ALTERAZIONE DELLA PERCEZIONE DEL TEMPO L'esperienza ottimale porta al paradosso del tempo (Zimbardo - Boyd, 2008); le ore sembrano minuti e i minuti secondi: la cognizione del tempo che passa è fortemente distorta.

Come sostiene Kapp (2012), il concetto di flow è, nella ristrutturazione dell'esperienza di apprendimento formale in esperienza ludicizzata, una linea guida fondamentale, poiché lo stato ottimale di concentrazione è anche base psicologica per un vero apprendimento massimizzato. In effetti, non solo la gamification, ma anche la glottodidattica ha già cominciato a integrare le proposte della psicologia positiva, e in particolare i risultati di Csikszentmihályi, nella sua teoria; un esempio è in Gregersen (2013).

### 3.3. *A cosa serve la gamification?*

Learning does not necessarily have to be a boring and tedious chore (which it very often is). If we could somehow make the learning process more stimulating and enjoyable, that would greatly contribute to sustained learner involvement.

(Dörnyei, 2001: 71)

La nostra idea d'uso della gamification, o meglio di alcune delle sue pratiche, è orientata a stimolare la creazione di un'esperienza ludicizzata per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue. Con Dörnyei (2001), intendiamo con questo la trasformazione di alcuni standard e abitudini consolidate della pratica linguistica a scuola in attività che possano stimolare maggiormente non solo l'aspetto cognitivo, ma anche l'aspetto emotivo e affettivo dello studente di lingue (fondamentale per Gabryś-Barker, 2005; Gregersen, 2013; Krashen, 1982; Schumann, 1997), in particolare tramite il *divertimento*.

Divertirsi imparando, naturalmente, non significa rendere il materiale più semplice o trasformare un esercizio in un gioco: non è a questo livello che vorremmo operare. Piuttosto, la nostra volontà è di reindirizzare le pratiche di gamification nella direzione di una *strategia motivazionale* in prospettiva psicolinguistica, così come definita da Dörnyei (2001: 28):

*Motivational strategies* are techniques that promote the individual's goal-related behaviour [...]. *Motivational strategies* refer to those motivational influences that are consciously exerted to achieve some systematic and enduring positive effect.

In questo senso, la ludicizzazione promuove l'apprendimento nella classe di lingue intervenendo sulla struttura interna dell'unità di apprendimento e della rete di unità (Balboni, 2012) e si compone di micro-interventi finalizzati a raggiungere risultati di

generazione e possibilmente mantenimento della motivazione. In anticipo sul cap. 5, che dedicheremo interamente alla costruzione di un quadro di riferimento della gamification come strategia motivazionale, presentiamo qui dieci principali interventi motivazionali che l'esperienza ludicizzata può *realisticamente* favorire. In letteratura sono noti come i 'dieci comandamenti per motivare gli apprendenti di lingue' e si devono a Dörnyei e Csizér (1998: 215):

1. Set a personal example with your own behaviour.
2. Create a pleasant, relaxed atmosphere in the classroom.
3. Present the tasks properly.
4. Develop a good relationship with the learners.
5. Increase the learners' linguistic self-confidence.
6. Make the language classes interesting.
7. Promote learner autonomy.
8. Personalize the learning process.
9. Increase the learners' goal-orientedness.
10. Familiarize learners with the target language culture.

Nella costruzione di un'esperienza ludicizzata di apprendimento, il ruolo del docente è (anche) quello di un modello di riferimento (1). Come sostiene lo stesso Dörnyei (1994), la passione, lo sforzo, la motivazione del docente hanno una correlazione diretta con il grado di coinvolgimento del gruppo-classe (e, pur con differenze individuali, del singolo)<sup>7</sup>. La classe stessa, poi, potrà godere della particolare atmosfera di partecipazione e di successo cui una strategia di gamification ben implementata darà luogo (2) – atmosfera in cui i rapporti tra docente e studente sono positivi (4), anche grazie al feedback immediato, incoraggiante e orientato alla costruzione della competenza che supportano la fiducia in se stesso dell'apprendente (5). In un'esperienza ludicizzata, inoltre, task, attività ed esercizi sono vari, interessanti e significativi per i bisogni comunicativi di chi apprende (6, 8) e presentazione, svolgimento, risultato e obiettivo sono sempre resi espliciti, chiari e univoci (3). Gli obiettivi, si aggiunga, saranno oggetto di una riflessione e valutazione realistiche, in riferimento a creazione, mantenimento e fattibilità degli stessi (9). Tra le mete di un'esperienza ludicizzata, infine, si annovera l'autonomia dello studente (7) (aumentata responsabilità nel processo di apprendimento, libera scelta del percorso orientato all'obiettivo, cfr. anche le esperienze riassunte nel paragrafo 6.3) e l'esplicitazione della dimensione culturale della lingua (10): uso di risorse e materiali autentici, partecipazione, reale o virtuale, di parlanti nativi (Dörnyei, 1994; 2001; Dörnyei - Ushioda, 2011).

Come tutte le strategie motivazionali, la gamification non è pensata per essere una soluzione unica a tutti i problemi della classe di lingue. In effetti, come sottolineano McCombs e Pope (1994), è difficile pensare che si possano creare delle condizioni ideali per *tutti* gli apprendenti (nel nostro caso: una lingua in classe) e che l'intero gruppo si trasformi perciò automaticamente in una molecola motivata e orientata a

<sup>7</sup> Cfr. anche, in proposito, Csikszentmihalyi (1997), Chambers (1999), Pintrich e Schunk (2002), Brophy (2004), E.M. Anderman e L.H. Anderman (2010), Dörnyei e Ushioda (2011), che riprendono e inquadrano il noto *effetto Pigmalione* preconizzato da Rosenthal e Jacobson (1968).

un obiettivo di padronanza. Dörnyei e Ushioda (2011) fanno eco a questo pensiero utopistico, argomentando che la posizione è quanto meno discutibile, se non del tutto ingenua. Ciononostante, si può lavorare sulla motivazione degli studenti per creare uno scenario non ideale – ma il migliore possibile per la determinata situazione e il determinato tempo, con l’interazione tra le specifiche individualità in gioco:

Realistically, it is highly unlikely that everybody can be motivated to learn anything. Yet, our belief is that *most* students’ motivation can be ‘worked on’ and increased (Dörnyei - Ushioda, 2011: 106).

La nostra proposta di un’esperienza ludicizzata per la didattica della LS non si pone quindi come modello onnicomprensivo della motivazione. In sito nella dicitura di strategia motivazionale è infatti un’*intrinseca scelta riduzionistica*, correttamente definita ancora da Dörnyei e Ushioda (id.: 8):

Reductionist models of motivation reduce the multitude of potential determinants of human behaviour by identifying a relatively small number of key variables to explain a significant proportion of the variance in people’s action. Thus, rather than being merely descriptive by listing all the relevant motives, such constructs are theory-driven. With regard to the specific behavioural domain they concern, reductionist models are able to achieve increased precision in explaining the interrelationship of the constituents, and the components can also be operationalised to allow for the empirical testing of the model.

Nel prossimo imminente capitolo presenteremo una rassegna della letteratura psicologica e psicolinguistica con l’obiettivo di identificare lo stato dell’arte degli studi sull’intero universo complesso della motivazione. Nel capitolo 5, in cui approfondiremo la natura della nostra proposta, faremo riferimento invece solo ad alcuni concetti e alcune variabili indispensabili per la fondazione della strategia motivazionale. È nostra ferma opinione che costruire un modello *où tout se tient* della motivazione in glottodidattica attorno agli elementi ludici sarebbe una forzatura: se da una parte è vero che «l’attività ludica può diventare il contesto privilegiato dell’apprendimento di una lingua seconda o straniera» (Freddi, 1990: 99), dall’altra è ugualmente corretto ricordare che il divertimento non è obbligatoriamente *l’unico* contesto – e, oltretutto, che non per tutti gli apprendenti è per forza il migliore (cioè il più stimolante).

La nostra scelta, pertanto, è quella di presentare un modello su base scientifica, radicata tra psicologia, psicolinguistica, glottodidattica e game design e basato effettivamente su aspetti selezionati di teorie e proposte operative (pur non ignorando la ricerca affine ed eventuali dati sperimentali in controtendenza). La volontà dichiarata è di costruire un modello che, se correttamente applicato, possa portare a un miglioramento *misurabile* della situazione di partenza – come gli esempi nel p. 6.3, in particolare l’unica sperimentazione glottodidattica finora conclusa e di cui siano stati pubblicati i risultati, la *English Quest* di York (2012) (cfr., per approfondimenti, anche Lombardi (2014)).





## Motivazione: una rassegna della letteratura

L'italiano costruisce la parola 'motivazione' dal latino *motus*, a indicare «un movimento verso qualcosa o qualcuno identificati come incentivi dell'agire» (Moè, 2010: 9). In realtà, la domanda fondamentale sull'essenza della motivazione nasce probabilmente con l'umanità stessa e il suo continuo interrogarsi sulle cause dei suoi comportamenti. Da Platone e Aristotele in poi, le definizioni di questo concetto così intuitivo, ma allo stesso tempo tanto difficile da delineare, si sono susseguite in numero incalcolabile, orientate ogni volta verso un aspetto o l'altro del fenomeno, spesso in contrasto tra di loro e mai in accordo per quanto concerne la portata del fenomeno.

In effetti, descrivere la motivazione significa tracciare tutte le potenziali influenze interne ed esterne sul comportamento umano (Dörnyei - Ushioda, 2011) – in pratica, elencare l'infinito. Molto probabilmente una descrizione completa della motivazione come concetto è impossibile. Tuttavia, abbiamo trovato almeno un punto di partenza che sembra essere comune alle storie della psicologia della motivazione di diverse aree linguistiche da noi consultate<sup>1</sup>: la possibilità di descrivere la motivazione come *direzione*, *intensità* e *persistenza* di un comportamento umano, ossia:

- perché una persona decide di attuare un comportamento orientato a un obiettivo;
- quanto una persona si sforzerà per ottenere l'obiettivo;
- quanto a lungo una persona sosterrà lo sforzo del comportamento.

Le strategie motivazionali, di cui abbiamo accennato nel capitolo precedente e di cui la gamification andrà a far parte, possono intervenire a supporto di una delle tre caratteristiche, ma naturalmente saranno maggiormente efficaci quando comprendono un sostegno a tutte e tre. Così sarà la nostra proposta nel cap. 5.

### 4.1. *Teorie psicologiche della motivazione*

'Motivation' is one of the most important concepts in psychology as motivation theories attempt to explain nothing less than *why humans behave and think as they do*.

(Dörnyei, 2009b: 16)

Secondo Rheinberg (2002), le prime teorie della motivazione sono pressoché concomitanti alla nascita della psicologia. L'influenza di Freud, in particolare, è forte

---

<sup>1</sup> Per l'italiano abbiamo fatto riferimento principale a Moè (2010); per l'inglese a Dörnyei e Ushioda (2011); per il tedesco a Rheinberg (2002); per il francese a Nuttin (2000).

nelle prime formulazioni, che si focalizzano principalmente su istinti, pulsioni e desideri in grado di guidare, in qualche modo, il comportamento umano. Così come le successive teorie comportamentiste, queste ipotesi sono accomunate da una visione della motivazione come *spinta* (Moè, 2010; Rheinberg, 2002), ossia come forza che modella la risposta a un'esigenza fisiologica, psicologica, cognitiva o affettiva.

Il passaggio a una teoria sulla motivazione più vicina a quella moderna si ha con l'intervento cognitivista (Dörnyei - Ushioda, 2011): secondo questo approccio al problema, il nucleo fondamentale della motivazione non è tanto una spinta, quanto un'attrazione (Rheinberg, 2002); la persona diventa da oggetto della pulsione a soggetto che può scegliere la strada più indicata per raggiungere i propri obiettivi o desideri. L'individuo è, pertanto, potenzialmente in controllo delle sue motivazioni. Questo significa che «la motivazione non solo può essere conosciuta e misurata, ma anche migliorata e modificata attraverso opportuni training e stimolazioni da parte dell'ambiente» (Moè, 2010: 13).

#### 4.1.1. Le ipotesi cognitive

Tra le teorie che ipotizzano (anziché descrivere) un quadro di riferimento della motivazione, al fine di pianificare interventi a suo sostegno (soprattutto in ambito educativo), ricordiamo il costrutto che per decenni ha dominato il campo di studi e ha portato Rheinberg (2002) a parlare di 'svolta cognitivista': la *motivazione alla riuscita* postulata da McClelland (1961) e ripresa in chiave psicologica da Atkinson e Raynor (1974).

Il modello di Atkinson e Raynor spiega la motivazione di un individuo nei termini di una scelta cosciente che comporta un percorso verso uno stato voluto; la persistenza e la riuscita nel movimento orientato sono viste come variabili dipendenti dalla forza con cui l'individuo stesso desidera il risultato (il valore a esso attribuito) e dalla sua aspettativa di successo. Inoltre, alcuni individui sono particolarmente motivati da un forte bisogno intrinseco di conseguire un'eccellenza, mentre altri ancora sono motivati dal suo contrario, la paura del fallimento. Per Dörnyei e Ushioda (2011), un grande merito di questa teoria è avere evidenziato due concetti chiave sui quali molte teorie successive si fonderanno:

- *l'aspettativa di successo*, che sarà alla base della teoria dell'attribuzione, della teoria dell'autoefficacia, della teoria dell'autostima;
- *il valore attribuito al successo*, foriero alla teoria dei valori soggettivi.

TEORIA DELL'ATTRIBUZIONE Weiner (1986) sostiene che le persone attribuiscono successi e fallimenti del passato un valore e che questo valore influenza le decisioni, e quindi i comportamenti, presenti e futuri. Un esempio in contesto didattico è la diversa gestione della motivazione da parte dello studente che attribuisce un precedente fallimento scolastico a una percepita mancanza di sforzo (fattore controllabile: si potrà impegnare maggiormente nel prossimo test) o a una percepita mancanza di capacità (fattore non direttamente controllabile e facile causa di demotivazione).

**TEORIA DELL'AUTOEFFICACIA** Nel p. 3.2.4 abbiamo accennato alla teoria di Bandura (1977; 1997), poiché la psicologia cognitiva ha recuperato l'idea originale dell'autoefficacia nel senso di valutazione, da parte di una persona, delle proprie capacità di portare a termine un certo compito e raggiungere così il suo obiettivo. Individui con una forte autoefficacia percepita si sentiranno all'altezza delle aspettative, avranno più fiducia nell'affrontare l'attività e maggiore capacità nel mantenere focalizzato l'obiettivo finale anche per un lungo periodo, in aggiunta alla tendenza a non abbattersi in caso di fallimento; al contrario, individui con bassa autoefficacia sono più inclini a perdere fiducia, abbandonare il compito e tergiversare nella propria percepita incapacità di fronte al complicarsi della strada per raggiungere la meta desiderata.

**TEORIA DELL'AUTOSTIMA** Formulata da Covington (1992), questa teoria scaturisce dall'analisi di successi e insuccessi in contesto scolastico e sottolinea il ruolo dell'autostima (*self-worth*) e del suo mantenimento come necessità dello studente di fronte a forte competizione, errori, feedback negativi. Il bisogno di 'salvare la faccia' sarebbe così forte, in particolare in questo contesto, che spesso lo studente utilizza strategie di auto-ostacolo (*self-handicapping*) per spostare la causa di un potenziale insuccesso dalla capacità allo sforzo; un esempio si trova in Dörnyei e Ushioda (2011: 17):

An example of this is when a learner spends insufficient time preparing for a test so that in the case of failure he or she can use the lack of sufficient striving as a mitigating excuse for poor performance, rather than have to admit a lack of competence, which would be far more damaging for the student's self-concept.

**TEORIA DEI VALORI SOGGETTIVI** Nella sua rassegna delle teorie sulla motivazione a scuola, Brophy (2004) cita il lavoro sull'attribuzione soggettiva dei valori di Eccles, Wigfield e collaboratori (che noi leggiamo in Eccles, 2005; Wigfield *et al.*, 2012). Secondo questa teoria, l'attribuzione di valore verso un compito o un'attività è definibile entro quattro componenti: *valore di raggiungimento* (l'importanza personale data al traguardo nell'obiettivo); *valore intrinseco* (il piacere che deriva dall'attività o dal compito stessi); *valore estrinseco* (la conoscenza dell'utilità del task e del raggiungimento del suo stato finale); *costo* (i 'sacrifici' che comporta il compito: impegno, tempo, denaro, o anche stati emotivi indesiderabili come paura e ansia). Per Eccles (2005) e Wigfield *et al.* (2012), la motivazione degli studenti risulta di volta in volta dall'influenza reciproca tra questi fattori.

Una seconda serie di ipotesi cognitiviste della motivazione si può racchiudere nell'iperonimo 'teorie orientate all'obiettivo'; tra queste annoveriamo la teoria del *goal-setting* di Locke e Latham (1990) e la sua rielaborazione in ambito scolastico-educativo (*goal-orientation*, cfr. Ames, 1992), nonché la teoria degli obiettivi multipli di Wentzel (2000; 2005).

**GOAL-SETTING** Secondo la teoria di Locke e Latham (1990), ogni obiettivo può essere suddiviso in tre componenti (*specificità, difficoltà e dedizione all'obiettivo*), la cui interazione può spiegare, a parità di obiettivo, le differenze individuali nella performance del compito o attività. La teoria sostiene che la motivazione è tanto più forte, e la soddisfazione tanto più grande, quanto più l'obiettivo è chiaramente delineato e specifico e quanto più esso è difficile da raggiungere – purché sia percepito come potenzialmente raggiungibile con i propri sforzi. All'aumentare di questi parametri, aumenteranno anche lo sforzo, la dedizione nel raggiungere l'obiettivo (sempre che quest'ultimo sia effettivamente importante e significativo per l'individuo).

**GOAL-ORIENTATION** La teoria di Locke e Latham (1990) è stata sviluppata a partire da un contesto aziendale. Ames (1992) ne riprende alcuni concetti e li situa nel contesto delle classi scolastiche, in cui la motivazione all'obiettivo è visibile principalmente in due forme: l'*orientamento alla padronanza* e l'*orientamento alla prestazione*. I due orientamenti, riprendono Dörnyei e Ushioda (2011), rappresentano sia un diverso stato finale di successo sia una ragione differente per cui l'attività viene intrapresa: l'obiettivo di padronanza è orientato alla costruzione di una competenza, di un apprendimento duraturo finalizzato alla crescita personale e al rafforzamento di abilità e capacità personali; l'obiettivo di prestazione, invece, è finalizzato a un'azione limitata nel tempo, come superare un test e prendere un buon voto. Nelle classi, anche e soprattutto di lingue, entrambi gli orientamenti sono visibili, con il secondo preponderante sul primo.

**OBIETTIVI MULTIPLI** La teoria di Wentzel (2000; 2005) muove per prima da un'idea della persona, in particolare lo studente, come motivata dalla sola soddisfazione, performance, o ricerca della competenza, a un'ipotesi allargata della motivazione, che comprende anche fattori culturali, sociali e contestuali (scolastici ed extra-scolastici, nel nostro caso: il rapporto con i pari, con il docente, gli amici, la famiglia ecc.). Per Wentzel (2000: 106) gli obiettivi, anche educativi, sono infatti:

socially derived constructs that cannot be studied in isolation of the rules and conventions of culture and context.

L'ipotesi cognitivista della motivazione per eccellenza, che riprendiamo dopo l'accenno nel p. 3.2.3, è la teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (1985). Nella sua formulazione originale, la SDT è fondata sulla distinzione tra *amotivazione* (ossia: assenza di motivazione), *motivazione intrinseca* (attivata dall'interesse e dal piacere veicolati dall'azione orientata all'obiettivo) e *motivazione estrinseca* (la ricerca di un obiettivo dettata da una forza esterna, aliena al sé). Già in precedenza abbiamo visto che tra motivazione intrinseca ed estrinseca non c'è vera opposizione, ma che esse rappresentano piuttosto i due estremi di un continuum motivazionale, poiché la seconda ha la tendenza a essere internalizzata. Deci e Ryan (1985; 2000) elaborano il concetto in una quadripartizione della motivazione estrinseca tra:

- *regolazione esterna*, la motivazione meno autonoma e interamente dettata da un'imposizione esterna, a cui una persona obbedisce non per motivi interni, bensì solo per avere una ricompensa o evitare una punizione;
- *regolazione introiettata*, la motivazione che si manifesta quando una persona risponde a regole esterne su cui non è concorde, ma accetta in modo da non minare il concetto del sé;
- *regolazione identificata*, la motivazione che sorge quando il compito è accettato di buon grado dalla persona per la sua utilità, prima ancora che per interesse personale o identificazione con il comportamento in corso;
- *regolazione integrata*, la forma di motivazione estrinseca più vicina all'intrinseca: nasce da un interesse interiorizzato e da un'accettazione dell'ideale collegato al comportamento; non è ancora intrinseca, tuttavia, perché non fondata sul piacere in sé, ma sul raggiungimento di un risultato desiderabile precedentemente imposto.

Anche la motivazione intrinseca non è, per Deci e Ryan (1985; 2000), un concetto unitario, in quanto può prendere tre forme. La prima riguarda la motivazione a imparare; secondo la SDT, infatti, il bisogno di scoprire e interiorizzare elementi dal mondo esterno è un principio psicologico di base che alimenta una motivazione intrinseca a conoscere. La seconda è orientata all'edonistica sensazione di accettare una sfida, superare un ostacolo, sorpassare se stessi e raggiungere un traguardo autoimposto. La terza concerne la stimolazione, ossia la più semplice ricerca di sensazioni piacevoli ed emozioni positive.

La teoria dell'autodeterminazione ha dato spunto a innumerevoli studi sulla motivazione in tutti i campi, non ultimo quello didattico (Brophy, 2004; Dörnyei - Ushioda, 2011). Anche qui, i risultati delle sperimentazioni raccolte in Deci e Flaste (1996) e nella miscellanea di studi curata da Deci e Ryan (2002) danno supporto alla teoria, soprattutto per quanto concerne i tre pilastri fondamentali su cui essa poggia: il bisogno di *autonomia*, *competenza* e *relazionalità*; della loro resa teorica abbiamo già discusso in 3.2.3 e per un'applicazione pratica in senso ludicizzato rimandiamo a Rigby e Ryan (2011), nonché al nostro cap. 6.

#### 4.1.2. La motivazione in contesto socio-culturale

Dalla fine degli anni Novanta in poi è assunto a sempre maggiore importanza il contesto in cui la motivazione ha luogo; è innegabile, in effetti, che questo abbia una qualche influenza, spesso anche determinante, sul pensiero, sull'affetto e sull'azione delle persone – basti pensare a come lo stesso contesto contribuisce a plasmare le nostre scelte (Ariely 2009; 2010) e al ruolo delle emozioni, positive e negative, provenienti dall'esterno e riflesse sui risultati dell'apprendimento, anche linguistico (Balboni, 2013; Daloiso, 2009; Pavlenko, 2005).

La ricerca più recente sulla motivazione, soprattutto a scuola, non guarda più quindi al contesto come a un fattore gestibile entro teorie comprensive; piuttosto, ne fa perno centrale di nuove ipotesi, che tengono in conto di una motivazione sia

*individuale* sia *sociale*. Dörnyei e Ushioda (2011: 26) riconoscono due direzioni principali di indagine in questo senso:

Among contextual influences on learning motivation, the two areas that have perhaps garnered most attention are:

- features of the *instructional context* (e.g. task and materials design, evaluation practices, grouping structures);
- *social and cultural influences* (e.g. teachers, peer group, school, family, culture and society).

Per quanto riguarda le caratteristiche del contesto di istruzione/apprendimento, Pintrich e Schunk (2002) sottolineano come le prime ricerche si siano concentrate soprattutto su come trasformare i materiali didattici in attività più motivanti in sé per gli studenti, manipolandoli in direzione di una delle tre forme della motivazione intrinseca (Deci - Ryan, 1985; 2000), orientandoli allo sviluppo di una padronanza (Ames, 1992) e a un livello ottimale di sfida (Csikszentmihalyi, 1990). I soli materiali o le tecniche didattiche, tuttavia, sono solo una piccola parte del più grande contesto scolastico<sup>2</sup>.

Una direzione ulteriore, intrapresa tra gli altri da Webb e Palincsar (1996) e Blatchford *et al.* (2003), ha approfondito le dinamiche di gruppo che si vengono a creare in classe e che sono dipendenti soprattutto dai rapporti tra il docente e gli studenti e tra gli studenti stessi. Le tre tipologie più comuni di dinamiche tra le mura scolastiche sembrano essere: *individualistiche*, *competitive* e *cooperative*. Un ambiente in cui prevale una forza individualistica contribuisce a motivare particolarmente gli studenti verso la costruzione di una competenza, indipendentemente dal contesto: l'attenzione è concentrata infatti sull'obiettivo didattico. Molto forte è invece l'intervento del 'contesto sociale' nelle altre due tipologie, che sono opposte per segno: mentre la competitiva mette in relazione di paragone e sfida gli studenti, motivando i migliori e affossando la motivazione dei cosiddetti *low achievers*, la cooperativa mette in relazione l'intero gruppo con un obiettivo comune, da raggiungersi tramite la collaborazione attiva di tutti i suoi membri. Per Dörnyei e Ushioda (2011: 27-28), quest'ultima è la più proficua per la motivazione:

Cooperative learning has been shown to generate a powerful *motivational system* to energise learning [...]. If a number of individuals form a social unit by joining in a group, under certain conditions the motivational level associated with this collection of people can significantly exceed the motivational level the individuals would have demonstrated if they had remained independent.

Altri studi, come Brophy (2004) e Pavlenko (2005)<sup>3</sup>, sottolineano invece il ruolo dei processi di verifica e di valutazione sulla motivazione degli studenti. Se è innegabile che le emozioni (soprattutto negative) possono inficiare il risultato di un test (Pavlenko, 2005), sembra essere ugualmente vero che il testing stesso e, in generale, la coscienza di processi valutativi in atto, può modificare (in positivo o in negativi) la motivazione di uno studente. Sentendosi 'sotto esame', infatti, alcune persone reagiscono con un incre-

<sup>2</sup> Piccola, ma ciononostante fondamentale. Proprio per questo la nostra proposta avrà l'intervento più visibile proprio a questo livello della glottodidassi, cfr. il capitolo 5.

<sup>3</sup> Ma si veda, in Italia, la voce pionieristica di Porcelli (1975; 1992; 1994).

mento degli sforzi tesi al risultato; altre, invece, potrebbero al contrario soccombere alla pressione e rinunciare alla propria meta.

L'influenza motivazionale della relazione docente-allievo non è però limitata al solo testing. Essendo le due identità poste in rapporto asimmetrico, la prima è caricata di un significato sociale tale da poter potenzialmente supportare o soffocare la motivazione della seconda in ogni momento; come sostengono Dörnyei e Ushioda (2011), infatti, tanto complesso e multifaccettato è il ruolo dell'insegnante in rapporto con il singolo studente e il gruppo, che pressoché ogni sua parola o azione può influenzare uno studente in diverso modo – e, si aggiunga, con possibilità di effetti contrastanti tra i diversi attori. Come sottolineano E.M. Anderman e L.H. Anderman (2010: 2):

Teachers influence student motivation in many ways: through daily interactions with students, they influence students' beliefs about their own abilities, their attitudes toward certain subject areas, their immediate and long-term goals, their beliefs about the causes of their successes and failures, and their reasons for ultimately choosing to do their academic work.

Mai come in questo contesto, dunque, sono necessarie per il docente la riflessione in itinere e a posteriori sul proprio operato e l'autovalutazione; rinviamo a Bosisio (2010) per una prospettiva glottodidattica mirata.

Naturalmente, il concetto di 'contesto scolastico' non è limitato ai materiali didattici, al gruppo-classe e alla figura del docente. Un ruolo di tutto rilievo, che gli studi più aggiornati sulla motivazione mettono in luce, è giocato anche dalla scuola come istituzione, dalle relazioni extrascolastiche (principalmente famiglia e amici) e dalla società nel suo complesso.

La scuola, in effetti, è un'entità più ampia della singola classe e la sua influenza non è limitata dal suo perimetro; essa è un luogo sociale in cui gli attori (studenti, docenti, dirigenti, personale scolastico) interagiscono in continuazione, provocando effetti a catena l'uno sull'altro. Per gli studenti, in particolare (e sempre di più con l'aumentare dell'età), la scuola è lo scenario in cui ogni giorno il sé è impegnato a proteggere l'identità in formazione, è sovraccaricato di informazioni, di cui per giunta molte sono percepite come non significative, ed è al contempo impegnato in passioni e interessi alternativi alla scuola stessa.

Questo carico, inoltre, è aumentato dalle aspettative familiari – le quali, come altri fattori, possono motivare in positivo o in negativo. Inoltre, l'analisi di questo dominio extrascolastico può rivelare orientamenti più profondi della motivazione, quali imposizioni, progetti di vita, presenza di modelli da (non) imitare. Alla nostra disciplina glottodidattica l'importanza di questo fattore non è sfuggita; nel suo strumento analitico noto come profilo d'apprendente (con riferimento in particolare al modello di Bosisio, 2012), infatti, la costruzione di un *profilo individuale* dello studente è primaria, e non focalizzata sulla sola persona e la sua storia personale, ma anche sul suo nucleo familiare e amicale.

Tuttavia, non è solo il circolo delle persone più vicine allo studente a influenzarne la motivazione. Le prospettive future di studio, lavoro, di eventuali migrazioni, per esempio, sono dettate anche dalla società che lo circonda. Uno studente con una forte



motivazione integrativa (Gardner - Lambert, 1972, cfr. anche il paragrafo 4.2.1) verso un'altra cultura, oppure afflitto dal destino che prevede nel Paese d'origine e intenzionato a tentare fortuna altrove, potrebbe veder crescere in sé la motivazione ad apprendere la lingua del Paese che ammira o in cui vorrebbe spostarsi. Viceversa, un'antipatia diffusa verso un popolo o una cultura può minare la motivazione a parlarne la lingua, come nel caso del tedesco come LS per apprendenti ungheresi (Dörnyei - Csizér, 1998) e polacchi (Gabrys-Barker, 2013). Uno degli esempi più noti di influenza del contesto sociale propriamente detto è ancora una volta glottodidattico: il noto studio di Piller e Takahashi (2006) sulla motivazione all'apprendimento dell'inglese da parte delle giovani ragazze giapponesi. Dai risultati della loro indagine, apprendiamo che quasi l'80% delle intervistate ha scelto di studiare l'inglese sulla spinta dell'*akogare* (desiderio) di sposare un uomo occidentale – dipinto dalla società (e dalla pubblicità) nipponiche come ideale, in opposizione al 'misogino e patriarcale' uomo giapponese.

Alla luce di queste nuove ricerche Dörnyei e Ushioda (2011) sostengono che, molto probabilmente, in futuro i ricercatori nell'ambito della motivazione non potranno più considerare il contesto (scolastico e socio-culturale) come un fattore di influenza esterno; esso, più semplicemente, non può essere separato da pensieri, obiettivi e attività.

#### 4.1.3. Verso un sistema dinamico complesso

Inevitabilmente, l'intervento del contesto come fattore innegabile della motivazione complica ulteriormente le possibilità descrittive. Alcuni lavori più recenti<sup>4</sup> propongono un'analisi della motivazione individuale affiliata alla teoria dei *sistemi dinamici complessi*<sup>5</sup>:

Proponents of such dynamic approaches [...] believe that human behaviour is best conceived within a complex dynamic system where a great number of interrelated components affect the system's behaviour simultaneously. Because of the multiple interactions of the system constituents – which also involve environmental factors – the system is in constant flux, but the direction of the change cannot be ascribed to any single variable in isolation as it is the function of the overall state of the system (Dörnyei - Ushioda, 2011: 37).

In questo senso, la persona – nel nostro caso l'apprendente una lingua – è visto come un sottoinsieme dinamico inserito nel contesto più ampio di un sistema sociale – il quale, naturalmente, comprende in sé innumerevoli altri sottoinsiemi che 'operano' allo stesso livello della persona, ma (apparentemente) esterno alla stessa (de Boot *et al.*, 2007). Gli stessi autori portano proprio l'esempio di un'incarnazione glottodidattica della teoria:

The learner has his/her own cognitive ecosystem consisting of intentionality, cognition, intelligence, motivation, aptitude, L1, L2 and so on. The cognitive ecosystem in turn

<sup>4</sup> Per esempio de Boot *et al.* (2007), Dörnyei (2009d; 2011), Dörnyei e Ushioda (2011), Howe e Lewis (2005), Nolen e Ward (2008), Ushioda (1996a,b) e van Geert (2008).

<sup>5</sup> In Italia già nota da decenni grazie alla psicodidattica di Titone (1977), subito applicata alla glottodidattica ma poi gradualmente sempre più tralasciata; ne auspichiamo una rilettura e una rivalutazione future, anche alla luce della nuova letteratura anglosassone.

is related to the degree of exposure to language, maturity, level of education, and so on, which in turn is related to the social ecosystem, consisting of the environment with which the individual interacts [...]. Each of these internal and external sub-systems is similar in that they have the properties of a dynamic system. They will always be in flux and change, taking the current state of the system as input for the next one (de Boot *et al.*, 2007: 14).

Nonostante l'ulteriore complicazione che questa prospettiva comporta, l'immagine che fornisce della motivazione sembra essere la più simile alla realtà tra quelle finora fornite da teorie più settoriali (Dörnyei, 2009a). Un sistema complesso di questo genere, si aggiunga, può integrare anche tre fattori che la ricerca psicologica sulla motivazione (in particolare in ambito educativo) ancora non ha tenuto adeguatamente in considerazione:

- la natura dinamica delle attrazioni motivazionali anche a livello temporale, poiché la motivazione (anche individuale) è in fondo, come risulta evidente dalle ricerche di Ushioda (1996a; 1998; 2001), un costrutto in perpetuo modificarsi;
- il successo che, negli ultimi anni, sta avendo la psicologia differenziale, che si occupa delle differenze individuali degli apprendenti e che sta alimentando nuove proposte per quanto concerne attitudine, stili cognitivi e di apprendimento e naturalmente motivazione (per uno sguardo glottodidattico cfr. Dörnyei, 2009d; 2015);
- il ruolo della teoria dei sé possibili, che da Markus e Nurius (1986) in poi ha guadagnato in importanza nel campo della psicologia generale e dell'apprendimento (De Beni - Moè, 2000; Moè, 2010; Rheinberg, 2002) e non può mancare di essere accostata alle teorie sulla motivazione (così come, in psicolinguistica, ha tentato Dörnyei, 2009b,c; 2015; cfr. anche il paragrafo 4.2.4).

Nella direzione di un'integrazione di questo tipo si è mossa soprattutto la ricerca psicolinguistica, in particolare con il lavoro più recente di Zoltán Dörnyei, (cfr. Dörnyei, 2009a,c,d; 2010; 2011; 2015; Dörnyei - Ushioda, 2011; Hadfield - Dörnyei, 2013), che presenteremo nella prossima sezione.

#### 4.2. *Motivazione: una prospettiva psicolinguistica*

The learning of a foreign language involves far more than simply learning skills, or a system of rules, or a grammar; it involves an alteration in selfimage, the adoption of new social and cultural behaviours and ways of being, and therefore has a significant impact on the social nature of the learner.

(Williams, 1994: 77)

Titone (1993) racconta al pubblico italiano la nascita della psicolinguistica in seno al Seminario del 1953 tenutosi presso l'Indiana University (i cui atti abbiamo consultato in Osgood - Sebeok, 1954), nel quale linguisti e psicologi per la prima volta hanno radunato le linee di ricerca comuni e i problemi da affrontare. La fortuna della disciplina, tuttavia, è probabilmente da attribuirsi alla pubblicazione del fon-

dativo *Syntactic Structures* di Chomsky (1957), soprattutto nelle sue manifestazioni più legate alla linguistica cognitiva e alla dimensione intraindividuale dell'apprendimento di una lingua (madre o straniera). Con il *psycho-blitzkrieg* (Dörnyei, 2009d) seguito al volgere del millennio, le componenti preponderanti linguistiche e cognitive della disciplina hanno ceduto il posto a un interesse primario per la psicologia – e in particolare al suo metodo di ricerca sperimentale.

Oggi, di conseguenza, la psicolinguistica è un campo di studi in espansione, fortemente interdisciplinare e i cui confini si allargano sempre di più, ibridandosi con le scienze cognitive, la neurolinguistica, la linguistica acquisizionale e la glottodidattica. Uno dei risultati più positivi di questa trasformazione in corso è sicuramente l'approfondimento del ruolo della motivazione nei processi di acquisizione/apprendimento di una L2/LS.

#### 4.2.1. La 'stagione canadese'

Seguendo la suddivisione ormai canonica di Dörnyei e Ushioda (2011), ricordiamo come primo periodo di indagine sulla motivazione nella didattica delle lingue la stagione sviluppatasi soprattutto in Canada a partire dagli anni Sessanta (e di primaria importanza disciplinare, analitica e sperimentale ancora fino alla fine degli anni Novanta).

Storicamente, la stagione canadese, che ha visto in Robert Gardner e Wallace Lambert i suoi teorici principali, ha coniugato i punti di vista dell'etnolinguistica e della psicologia sociale, facendo così propria una visione della lingua seconda o straniera come fattore di mediazione tra comunità di lingua e cultura diverse. In questo senso, la motivazione è concettualizzata principalmente come la forza che determina, in una persona, la maggiore o minore volontà di comunicazione e affiliazione con le persone afferenti alla comunità target (Clément *et al.*, 1977; Gardner, 1985; Gardner - Lambert, 1959; 1972; Gardner - MacIntyre, 1993). Non è un caso, quindi, che questa ricerca sia nata in Canada, Paese bilingue che proprio in quegli anni cercava una maggiore integrazione tra le sue comunità linguistiche anglofone e francofone.

Nonostante la prospettiva delineata in Gardner e Lambert (1972) e Gardner (1985) non sia ancora strettamente psicolinguistica ('socio-educativa' è la denominazione scelta da Mariani, 2012), attribuiamo a questi lavori la prima vera distinzione delle peculiarità che la motivazione ad apprendere una lingua straniera ha rispetto alla motivazione generale. Se nello stesso periodo le teorie psicologiche della motivazione si concentravano soprattutto sulla descrizione dei suoi modelli cognitivi (p. 4.1.1), la ricerca canadese ha messo invece in luce il ruolo del contesto (per ora solo linguistico/culturale) di apprendimento e la sua influenza sull'atteggiamento dell'apprendente. In questo senso, il risultato è sorprendente, poiché, proprio nel momento in cui l'attenzione in psicologia si è concentrata sulla 'testa' dell'apprendente, Gardner, Lambert e collaboratori hanno aperto la strada del 'cuore' dell'apprendente – fuor di metafora, al ruolo dei fattori affettivi come *altrettanto*

*significativi* (se non, in alcuni casi, *più significativi*) dei fattori cognitivi nell'apprendimento di un'altra lingua.

Tre sono, secondo la schematizzazione di Gardner (1985), le possibilità descrittive di un individuo motivato ad apprendere una lingua:

- il *desiderio* di apprendere la L2;
- lo sforzo che è disposto a porre in atto per raggiungere l'obiettivo (*intensità*);
- l'*atteggiamento* nei confronti della lingua/cultura di riferimento.

Perché vi sia condizione ideale per l'apprendimento, la persona deve rispondere positivamente a tutte e tre le componenti indicate.

Inoltre, altre due condizioni (o motivi) hanno, fin dalla teorizzazione iniziale (Gardner - Lambert, 1959), un'influenza diretta sulla motivazione: la *valutazione del contesto di apprendimento* (nel senso formale: un corso di lingua, la preparazione del docente, il gruppo dei pari ecc.) e, soprattutto, l'*orientamento*, strumentale o integrativo. Proprio questa distinzione, inizialmente minoritaria nella teoria di Gardner e collaboratori, è poi diventata fondamentale nella teorizzazione della motivazione all'apprendimento linguistico (Dörnyei - Ushioda, 2011), tanto da essere rivista a più riprese dallo stesso autore (per esempio in Gardner - MacIntyre, 1993).

Orientamento (*orientation*) è il termine che i sostenitori di questa teoria usano per indicare gli obiettivi causali dell'apprendimento linguistico; l'*orientamento strumentale* è inteso come finalizzato all'appropriazione di una L2/LS ai fini di un vantaggio pragmatico nella vita, per esempio un'opportunità lavorativa (in buona sostanza, la forza che Deci - Ryan, 2000, chiameranno in seguito 'regolazione identificata', cfr. 4.1.1); l'*orientamento integrativo*, invece, mantenuto da ammirazione, disposizione positiva e volontà di entrare a far parte, affettivamente o realmente, di un'altra comunità linguistica. Nelle parole di Gardner e Lambert (1972: 132), quest'ultimo orientamento riflette "a sincere and personal interest in the people and culture represented by the other group", mentre nella rielaborazione di Gardner (1985: 82-83) è equiparato alla "motivation to learn a second language because of positive feelings towards the community that speaks the language".

Nonostante questa prospettiva socio-educativa esamini sono una piccola parte della motivazione, è pur evidente che la teorizzazione di Gardner e Lambert ha una ricaduta reale sui contesti glottodidattici. Anche alla luce di approcci sempre nuovi, infatti, la particolare sfaccettatura integrativa della motivazione risulta sempre una componente fondamentale della *scelta personale* di intraprendere il percorso di studio di una lingua altra (cfr., tra gli altri, lo studio di Dörnyei - Clément, 2001, predisposto su un contesto molto diverso da quello canadese, l'Ungheria post-comunista).

Oggi la teoria dell'*integratedness* è ancora centrale nella ricerca psicolinguistica della motivazione; tuttavia, sottolineano Dörnyei e Ushioda (2011), non è in grado di spiegare l'evoluzione e il mantenimento della motivazione nel tempo e inoltre non permette la creazione di strategie motivazionali, poiché descrive solamente il livello 'esterno' della motivazione all'apprendimento della lingua. In aggiunta, il

concetto stesso di *integratedness* entra in crisi se confrontato con la motivazione ad apprendere lingue che non hanno una comunità parlante di riferimento, come le lingue estinte, le lingue artificiali e, più propriamente, il *Global English*, o inglese come lingua franca. Rimandiamo a Dörnyei e Ushioda (2011) per una trattazione approfondita.

Un altro contributo alla 'stagione canadese' si deve a Richard Clément, che collabora inizialmente con Gardner (per esempio in Clément *et al.*, 1977), per poi avanzare un personale contributo alla teoria in voga tramite la teorizzazione del concetto di *linguistic self-confidence* (Clément, 1980; Clément *et al.*, 1994). Questo costrutto si fonda ugualmente sulla psicologia sociale e descrive l'effetto del contatto tra comunità linguistiche, soprattutto in contesti multi-etnici, e il suo impatto sulla motivazione ad apprendere la lingua dell'altra comunità di parlanti:

In a multiethnic context, positive attitudes would orient the individual to seek contact with members of the L2 community. To the extent that this contact is relatively frequent and pleasant, self-confidence in using the L2, operationally defined in terms of low anxious affect and high self-perceptions of L2 competence would develop. This being the case, the availability of extracurricular contact provides the conditions for the development of a motivational process which is relatively independent of the attitudinal process delineated in previous research and theorizing (Clément *et al.*, 1994: 422-423).

Questo punto di vista, ancora a cavallo tra psicologia sociale ed etnolinguistica, è mantenuto negli anni Novanta ancora da Clément e Noels (1992) (cfr. anche Clément *et al.*, 2001; Noels *et al.*, 1996). Tuttavia, la transizione evidente degli stessi anni è in direzione di un nuovo paradigma, anche a seguito della prima, forte critica di Crookes e Schmidt (1991: 469) all'approccio di scuola gardneriana:

Primary emphasis is placed on attitudes and other social psychological aspects of SL learning. This does not do full justice to the way SL teachers have used the term motivation. Their use is more congruent with definitions common outside social psychology, specifically in education.

Per Dörnyei (2015) si apre così un nuovo periodo, che denomina 'cognitivo-situato'.

#### 4.2.2. Il periodo cognitivo-situato

Le critiche alla prospettiva canadese (Crookes - Schmidt, 1991; Dörnyei, 1994; Oxford - Shearin, 1994) vertono principalmente su due punti:

- la prospettiva riduzionista focalizzata sulla psicologia sociale e il conseguente disallineamento dalle teorie della psicologia generale sulla motivazione (che, negli stessi anni, stavano adottando un punto di vista fortemente cognitivista, cfr. il paragrafo 4.1.1;
- la tendenza etnolinguistica, che porta a descrivere situazioni di livello macro, ma non fornisce elementi utili all'analisi del livello micro della motivazione *situata*, per esempio, nella classe di lingue.

Nelle parole di Dörnyei e Ushioda (2011: 46-47):

In essence, these twin perspectives served to direct attention more closely to motivation in the classroom setting and to the concerns and needs of teachers for whom social psychological research on motivation had little practical relevance.

Non per questo, tuttavia, la teorizzazione di Gardner e Lambert (1972) viene scartata. Il tentativo da parte dei ricercatori è piuttosto di integrare la prospettiva canadese con la psicologia cognitiva e del sé e con gli studi (e le buone pratiche) più propriamente glottodidattici – nella direzione di una psicolinguistica come da noi intesa nell'introduzione al p. 4.2. La nuova necessità primaria, dunque, è costruire ipotesi sulla motivazione come costruito immediato, situato in un contesto e in un tempo identificabili e su cui è possibile intervenire con strategie per il suo supporto. Ancora con Dörnyei e Ushioda (2011: 47-48):

The common theme underlying the new emerging educational orientation in the first half of the 1990s was the belief that motivational sources closely related to the learners' immediate classroom environment have a stronger impact on the overall L2 motivation complex than had been expected. Thus, there was a growing perception of the need to elaborate and extend motivation constructs not only to account for these situation-specific motives but also to render them more suitable for immediate classroom application.

Il primo a rispondere alla nuova esigenza è stato lo stesso Gardner (in Tremblay - Gardner, 1995), con un modello ibrido tra la sua concettualizzazione precedente, le proposte cognitiviste sull'aspettativa di successo e le teorie orientate all'obiettivo (p. 4.1.1). Tuttavia, due sono i modelli caratterizzanti del periodo: il *framework* di Dörnyei (1994) e il modello *socio-costruttivista* di Williams e Burden (1997).

L'approccio di Dörnyei è fortemente orientato al contesto della classe di lingue. La sua prospettiva psicolinguistica sfocia in un modello tripartito dei livelli in cui la motivazione ricopre un ruolo rilevante:

- il livello della lingua;
- il livello dell'apprendente;
- il livello della situazione di apprendimento.

Il primo livello riprende le teorie di Gardner e Clément e prende in considerazione il rapporto tra motivazione e lingua, cultura, comunità, atteggiamento nei confronti dell'altro, valori e benefici (incorporando perciò, sia l'orientamento integrativo sia l'orientamento strumentale di Gardner - Lambert, 1959). Il secondo considera invece la motivazione in rapporto alle caratteristiche individuali della persona che apprende la lingua e in particolare la *self-confidence*, così come concettualizzata in Clément (1980) e Clément *et al.* (1994), ma anche le differenze individuali, la percezione della propria competenza, l'autoefficacia ecc. Il terzo, infine, valorizza la motivazione in situazione: la forza motivazionale degli approcci, dei metodi, delle tecniche, dei materiali e degli strumenti utilizzati; la personalità, il modo di fare e

di porsi, il controllo della classe e la disponibilità del docente; le caratteristiche del gruppo di apprendenti e le sue dinamiche e relazioni interne (Dörnyei, 1994; 2001). Per Dörnyei l'utilità di questo modello è legata alla possibilità di spiegare il motivo per cui, a titolo esemplificativo, lo stesso apprendente può essere motivato ad apprendere l'inglese, ma non il francese; può essere spinto dal desiderio di imparare, o frenato dai primi scarsi tentativi di comunicazione; eccelle nella pratica casalinga, ma è bloccato dalla paura di essere giudicato dall'insegnante o dai compagni in classe.

Anche Williams e Burden (1997) hanno reputato necessaria una suddivisione del costrutto, sempre più complesso, della motivazione in interazione col contesto scolastico; rispetto al modello di Dörnyei (1994), però, il loro punto di vista socio-costruttivista li porta a scegliere una diversa impostazione paradigmatica. La loro discriminante è la caratteristica *interna* o *esterna* all'apprendente dell'influenza motivazionale all'apprendimento di una L2/LS.

**FATTORI INTERNI** Si tratta sia di caratteristiche individuali invariabili, come sesso, età, sviluppo, personalità, sia di variabili psicologiche suggerite dalla psicologia della motivazione generale: l'interesse intrinseco nell'attività, il valore intrinseco attribuite, il senso di protagonismo dell'esperienza, l'orientamento alla prestazione o alla padronanza, il concetto del sé, l'atteggiamento nei confronti della lingua/cultura e altri stati emotivo-affettivi come fiducia o ansia.

**FATTORI ESTERNI** Ossia l'influenza degli attori umani che fanno inevitabilmente parte di un processo di educazione linguistica (docente, compagni di corso e amici, genitori e parenti) e la natura della loro interazione con l'apprendente (creazione dell'esperienza di apprendimento, feedback, ricompense e punizione nel caso del docente; dinamiche di gruppo esistenti nel caso dei pari; aspettative, atteggiamenti e ascendenti particolari dei familiari nei confronti dell'apprendente). Inoltre, Williams e Burden (1997) considerano anche le caratteristiche strutturali dell'ambiente di apprendimento e il contesto più ampio (dalle norme sociali, al sistema educativo, alle reti amicali ecc.).

Negli anni seguenti le proposte qui riassunte, il processo di riallineamento di psicolinguistica della motivazione e psicologia della motivazione è in atto; per Dörnyei e Ushioda (2011) un ruolo chiave è rivestito, tra la fine degli anni Novanta e l'inizio del nuovo millennio, dall'integrazione nelle teorie e nelle pratiche glottodidattiche dei costrutti legati alle teorie dell'attribuzione (Ushioda, 1996b; 1998; Williams - Burden, 1999), alla teoria dell'autodeterminazione (Noels, 2001; 2009; Noels *et al.*, 1999; 2000; 2001), alle teorie sull'autonomia dello studente (Dickinson, 1995; Littlewood, 1996; Vandergrift, 2005), al ruolo degli obiettivi nella motivazione (Dörnyei, 2002; Julkunen, 2001).

Il nuovo fronte di indagine, però, sarà inaugurato nello stesso periodo da Zóltan Dörnyei.

#### 4.2.3. Dörnyei e la motivazione come processo

Con Dörnyei e Ottó (1998) si apre un'ulteriore pista di ricerca sulla motivazione in prospettiva psicolinguistica. Lo studio cognitivo-situato, in effetti, ancora non riesce a inquadrare la motivazione nella classe di lingue in ogni suo momento, poiché difetta della dimensione temporale (cfr. la critica di Ushioda, 1996a; 1998; 2001; oltre all'accenno nel paragrafo 4.1.3), condivisa da Williams e Burden (1997: 121) in una critica generale ai sistemi statici di analisi della motivazione in contesto:

It is important to emphasise here that motivation is more than simply arousing interest. It also involves sustaining interest and investing time and energy into putting the necessary effort to achieve certain goals. We make this point because so often, from a teacher's point of view, motivation is seen as simply sparking an initial interest, for example, presenting an interesting language activity. However, motivating learners entails far more than this.

A inizio millennio, dunque, il momento era adatto per una svolta: la presentazione di un modello che tenesse in considerazione anche la inevitabile caratteristica *dinamica* della motivazione:

When we talk about a prolonged learning activity, such as mastering an L2, motivation cannot be viewed as a stable attribute of learning that remains constant for several months or years. Instead, what most teachers find is that their students' motivation fluctuates, going through certain ebbs and flows. Such variation may be caused by a range of factors, such as the phase of the school year (e.g. motivation might decrease with time) or the type of activity that the students face. Therefore, it is my belief that it may be useful to include a time dimension – or a *temporal axis* – in a motivation model that is to be applied to school learning. (Dörnyei, 2001: 19-21)

Il modello proposto da Dörnyei e Ottó (1998) (cfr. anche Dörnyei, 2000), perciò, è noto come *orientato al processo* e pensato per fornire un quadro di riferimento teorico della motivazione all'apprendimento di una lingua in tre momenti considerati fondamentali:

**FASE PRE-AZIONALE** Inizialmente, la motivazione deve essere *generata*; è il momento in cui gli attori che faranno parte del processo di apprendimento collaboreranno per stabilire obiettivi, promuovere valori, mettere in discussione atteggiamenti e preconcetti. In questa fase si prepara il primo contatto con la lingua/cultura altra: si stabiliscono le condizioni per operationalizzare la motivazione (nella metafora di Dörnyei, 2000, 'attraversare il Rubicone dell'azione').

**FASE AZIONALE** In ogni momento dello studio di una LS, la motivazione deve essere *mantenuta e protetta*. Essa è naturalmente fluttuante in ogni momento in risposta a stimoli interni ed esterni all'ambiente (scolastico); per fare fronte, per esempio, ai



pensieri esterni al processo di apprendimento, alle distrazioni in classe, alle emozioni negative e in generale a tutti gli ostacoli fisici e psicologici che possono influenzare negativamente il processo stesso, si rende necessario applicare strategie motivazionali in grado di sostenere o, nel caso, riorientare o far rifiorire la motivazione. In questa fase il 'Rubicone dell'azione' è attraversato e l'enfasi passa dalla preparazione all'implementazione.

**FASE POST-AZIONALE** Terminata o interrotta l'azione, la motivazione deve essere *valutata*; si richiede all'apprendente un momento di retrospettiva motivazionale (Dörnyei - Ottó, 1998) per valutare il risultato del suo movimento orientato e le inferenze che ne può trarre per programmare azioni future – quali motivi hanno funzionato, quali strategie potrebbero portare a un risultato migliore ecc. In questa fase si confronta l'obiettivo iniziale con l'obiettivo raggiunto e si pianificano nuovi obiettivi e/o strade più efficaci per raggiungerli.

Questo modello, nato dall'osservazione dei corsi di lingua, tenta di riunire in un unico paradigma le fasi comuni della motivazione degli apprendenti una lingua altra. In quanto tale, vuole essere un modello non riduzionista, bensì esplicativo della motivazione – concetto, quest'ultimo, che verrà quindi riproposto nella seguente formulazione da Dörnyei (2000: 524):

Motivation can be defined as the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritised, operationalised, and (successfully or unsuccessfully) acted out.

Il modello presentato è un quadro di riferimento che integra gran parte delle teorie precedenti (dalla *integrativeness* di Gardner alla *Action Control Theory* di Heckhausen, 1991) e, per la prima volta, sottolinea l'importanza di analizzare la motivazione come processo con i suoi alti e bassi e la conseguente necessità, da parte del docente di lingue, di agire in direzione della motivazione quando questa tende a calare.

La ricerca psicolinguistica della motivazione ha accolto con favore il modello di Dörnyei e Ottó (1998) e ne ha in seguito approfondito alcune delle linee di indagine, in particolare in riferimento ai cambiamenti nella motivazione ad apprendere una lingua durante interi cicli di studio a scuola (Dörnyei *et al.*, 2006; Gardner *et al.*, 2004) o addirittura durante una vita intera (Lim, 2002; Pavlenko, 2013; Shoaib - Dörnyei, 2005). Inoltre, l'enfasi sulla necessità di mantenere la motivazione ha ispirato studi dedicati alle strategie di auto-sostenimento applicate dagli studenti di lingue (Dörnyei, 2001; Ushioda, 1998; 2001; 2003).

Tuttavia, la preponderanza delle nuove teorie sui sistemi dinamici complessi (p. 4.1.3) e l'assenza di una considerazione delle differenze individuali – del resto inevitabile in un modello di respiro generale – non soddisfano appieno la comunità scientifica di riferimento, che proseguirà, ancora una volta guidata dalla figura di Zoltán

Dörnyei, a un'integrazione delle prospettive orientate al processo con le nuove proposte delle teorie della motivazione generale. Per Dörnyei e Ushioda (2011) questa ennesima svolta, avvenuta all'incirca a metà degli anni Duemila, inaugura un nuovo 'periodo socio-dinamico' nella psicolinguistica della motivazione, caratterizzato da:

a focus on the situated complexity of the L2 motivation process and its organic development in interaction with a multiplicity of internal, social, and contextual factors – that is, a move toward relational or dynamic systems perspectives on motivation [...]; and characterized by a concern to theorize L2 motivation in ways that take account of the broader complexities of language learning and language use in the modern globalized world – that is, by reframing L2 motivation in the context of contemporary theories of self and identity (Ushioda - Dörnyei, 2012: 398).

#### 4.2.4. Lo scenario presente: orientamenti socio-dinamici

In una critica del proprio modello del 1998, Dörnyei (2009d) elenca tre difetti principali:

- la sua possibilità di descrizione può funzionare per contesti controllati, ma non per la classe di lingue, nella quale è pressoché impossibile determinare l'inizio, lo svolgimento e la fine di un processo di motivazione, poiché diversi processi hanno luogo contemporaneamente e si sovrappongono in continuazione;
- il modello considera la fase azionale come relativamente isolata, ma in realtà a scuola l'apprendimento di una lingua straniera avviene in concomitanza con altri apprendimenti disciplinari, senza contare gli apprendimenti, in senso generale, in corso nello stesso tempo al di fuori della classe stessa: sportivi, sociali, personali;
- nonostante l'orientamento al processo, il modello è ancora caratterizzato da un pensiero sottostante del tipo causa ed effetto. Oggi, questa visione della motivazione è percepita come tendenzialmente miope, poiché può rispondere adeguatamente ad alcuni quesiti, ma non può prendere in considerazione i fattori concomitanti (e quindi può fornire solo una descrizione *parziale* della motivazione).

Anche Norton (2000) sconfessa il *framework* di Dörnyei e Ottó (1998), poiché non tiene adeguatamente conto dell'*identità* dell'apprendente, del suo sé personale e il suo rapporto con il mondo che lo circonda e che pertanto fa parte di lui e della sua sfera più intima. Per Dörnyei e Ushioda (2011: 71):

Norton's view of motivation, identity and language as socially and historically situated processes is in keeping with the broader 'social turn' [...] that is now shaping SLA and that has begun to make its influence felt in the L2 motivation field. By 'social turn', we mean that there is now a considerable body of opinion in our field which suggests that we should view language learning as a sociocultural and sociohistorically situated process, rather than as primarily a cognitive psycholinguistic process.

La stessa Ushioda (2009) sottolinea la necessità di indagare la motivazione situata nel singolo apprendente, con le sue caratteristiche individuali, i suoi pensieri e affetti

e inserito nel suo contesto personale e sociale. Un modello lineare della motivazione, come Dörnyei e Ottó (1998), non può rispondere a questa esigenza:

I mean a focus on real persons, rather than on learners as theoretical abstractions; a focus on the agency of the individual person as a thinking, feeling human being, with an identity, a personality, a unique history and background, a person with goals, motives and intentions; a focus on the interaction between this self-reflective intentional agent, and the fluid and complex system of social relations, activities, experiences and multiple micro and macro-contexts in which the person is embedded, moves, and is inherently part of. My argument is that we need to take a relational (rather than linear) view of these multiple contextual elements, and view motivation as an organic process that emerges through this complex system of interrelations (Ushioda, 2009: 220).

Negli stessi anni, Dörnyei cerca di integrare le nuove direzioni della ricerca, proponendo un modello di gran successo ancora oggi – nonostante lo stesso autore l’abbia in seguito integrato in una dimensione ancora più ampia (cfr. *infra* nel paragrafo) – noto come *L2 Motivational Self System* (Dörnyei, 2009c).

La sua proposta nasce dall’incontro dello stato dell’arte della ricerca psicolinguistica sulla motivazione e la teoria dei sé possibili, alla quale abbiamo già accennato nel p. 4.1.3 e che si sta affermando come convergente a tutte le teorizzazioni contemporanee della motivazione (Dörnyei - Ushioda, 2011; Moè, 2010). La seconda, che si deve a Markus e Nurius (1986), si può spiegare in poche parole come la visione di sé in diversi possibili stati futuri – alcuni desiderabili, altri non desiderabili. In pratica, rappresenta l’idea che un individuo ha di ciò che *potrebbe* diventare, *vorrebbe* diventare e *teme* di diventare.

Siccome il divenire sottende un’azione potenziale, per Dörnyei (2009b,c) i sé possibili costituiscono delle guide, o degli orientamenti, per l’azione – sia a livello macro sia a livello micro. Nella sua applicazione alle situazioni di appropriazione di una L2/LS, Dörnyei utilizza un’ulteriore concettualizzazione come base per il suo modello (che deriva da Higgins, 1987): la distinzione tra *ideal self*, ossia gli attributi e le situazioni che la persona idealmente *vorrebbe* realizzare (essere ricco e famoso; essere un campione di ballo da sala; parlare la lingua straniera come un nativo) e *ought-to self*, riferito a ciò che invece la persona sente di *dover* essere (una persona onesta; un buon padre di famiglia; un buon parlante di inglese per scopi lavorativi) o possedere.

Sulla base di queste premesse, il *L2 Motivational Self System*, fin dalla sua formulazione originale del 2005 (ora aggiornata in Dörnyei, 2015), è composto da tre descrittori:

**IDEAL L2 SELF** La componente specifica dell’*ideal self* nei confronti della competenza comunicativa in una L2/LS – l’idea, in altre parole, di diventare il migliore dei parlanti possibili. Se un individuo ha un forte sé ideale nei confronti della lingua target, allora sarà fortemente motivato all’apprendimento, poiché vuole colmare la distanza tra il sé attuale e la condizione desiderata. Per Dörnyei (2009c) in questa

categoria può trovare spazio anche la storica e sempre valida idea della motivazione integrativa di Gardner e Lambert (1959): se una persona ha buona opinione di una comunità linguistica e della sua cultura, il suo sé ideale sarà il più vicino possibile al nativo della stessa comunità.

**UGHT-TO L2 SELF** Quel sé che non delude le aspettative dei genitori, che partecipa all'interazione in classe e svolge diligentemente i compiti di lingua tedesca per evitare una punizione è l'*ought-to self*: la rappresentazione di tutte le caratteristiche che l'apprendente una L2/LS dovrebbe possedere per mantenere una situazione positiva e non incombere in situazioni indesiderate. Si distingue dal sé ideale poiché fa riferimento a motivi estrinseci, anziché intrinseci (esattamente nei termini di Deci - Ryan, 1985; 2000, cfr. anche la quadripartizione presentata nel paragrafo 4.1.1).

**L2 LEARNING EXPERIENCE** Parte integrante del sistema motivazionale è ovviamente anche la situazione specifica di apprendimento: la scuola, il docente, il gruppo-classe ecc.). Dörnyei e Ushioda (2011: 86) motivano la scelta di presentare la situazione allo stesso livello dei sé 'ideale' e 'dovuto' poiché anche la prima può essere fattore scatenante della motivazione:

For some language learners the initial motivation to learn a language does not come from internally or externally generated self images but rather from successful engagement with the actual language learning process, for example because they discover that they are good at it.

Come sostengono MacIntyre *et al.* (2009), il *L2 Motivation Self-System* è potenzialmente un ottimo passo in avanti della ricerca e può sostituire il paradigma gardneriano, che non ha resistito nella sua forma originale al tempo e al mutarsi delle priorità degli apprendenti di lingue – e ci riferiamo qui all'ascesa del *Global English*, ma anche alle formulazioni sulle opportunità derivate dal plurilinguismo e pluriculturalismo, così come promosse dai principali documenti europei, a partire dal rinnovato *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Council of Europe, 2017). Non si tratta, tuttavia, di un modello onnicomprensivo della motivazione; piuttosto, può integrare formulazioni precedenti, come la teoria di Gardner e Lambert (1959; 1972) e il *framework* di Dörnyei e Ottó (1998), nella direzione di una concettualizzazione della motivazione come sistema complesso – l'ultimo orientamento teorico che analizzeremo in questa sede e che sta impegnando i ricercatori in questa seconda decade del nuovo millennio.

La definizione più accessibile che abbiamo trovato di sistema dinamico complesso in relazione ai processi di apprendimento di una lingua altra si deve a Ellis (2007: 23):

A DST (Dynamic Systems Theory) [approach views] language as a complex dynamic system where cognitive, social and environmental factors continuously interact, where creative communicative behaviours emerge from socially co-regulated interactions, where there is little by way of linguistic universals as a starting point in the

mind of *ab initio* language learners or discernible end state, where flux and individual variation abound, where cause-effect relationships are non-linear, multivariate and interactive, and where language is not a collection of rules and target forms to be acquired, but rather a by-product of communicative processes.

Utile alla comprensione può essere anche la metafora del doppio pendolo scelta da Dörnyei (2011: 2):

We can draw up a fairly straightforward definition of the concept that is made up of three key parts: A system is considered complex or dynamic [...] if (a) it has at least two or more elements that are (b) interlinked with each other but which also (c) change independently over time. These simple conditions can result in highly complex system behaviour, well illustrated by the bizarre movement of the double pendulum [...]. As we move the upper arm of the pendulum, the lower arm will go 'wild', moving all over the place, which then upsets the initially regular movement of the upper arm, which of course causes further havoc in the whole system [...]. In such systems the complex interference between the trajectories of the many system components makes the system's operation erratic: the fact that the components have 'a life of their own', but these relatively independent 'lives' still affect each other, results in seemingly chaotic system behaviour.

Nella DST il comportamento solo apparentemente caotico e imprevedibile del doppio pendolo è detto *cambiamento non lineare*. Per Dörnyei (2011) (cfr. anche Dörnyei - Ushioda, 2011; Ushioda - Dörnyei, 2012) la motivazione in ambito psicolinguistico e glottodidattico assume questa forma dinamica, che non permette di tracciare relazioni immediate di causa ed effetto poiché, in effetti, ogni movimento è causato non da un fattore, ma dal movimento e dall'interazione *dell'intera costellazione delle componenti del sistema*:

All the relevant factors work together. In fact, this kind of operation is what we typically find in language learning: sometimes even a great deal of effort by the teacher will not produce any results, while at some other times something quite small – the right word of praise or necessary recognition of some kind – will make the student blossom; the various interlinked components of the system can moderate – both in a positive and negative way – the impact of any input (Dörnyei, 2011: 3).

Noi consideriamo quest'ultima prospettiva futuribile per l'analisi della motivazione nei contesti di insegnamento e apprendimento linguistico e rimandiamo ai testi citati per un approfondimento. Non pochi problemi, però, presenta un sistema dinamico *così* complesso per le ricadute pratiche di glottodidassi. Nel confronto con una teorizzazione così profonda, è infatti forte la tentazione di chiedersi, con Pavlenko (2013), se vale ancora la pena utilizzare il termine 'motivazione' come iperonimo per una quantità di fattori tale da essere inutilizzabile, o se si rende necessario spezzare il concetto in una serie di fattori affettivi e cognitivi determinanti il successo nell'apprendimento di una L2/LS (cfr. anche in proposito l'introduzione a Dörnyei - Ushioda, 2011).

Non è nostro compito rispondere a questo quesito. Per i nostri scopi in questa sede, abbiamo deciso di proporre un modello volutamente riduzionista (cfr. il para-

grafo 3.3) a partire dalla pratica quotidiana del docente di lingue. Del conglomerato motivazionale fin qui ricostruito, dunque, adotteremo di volta in volta gli elementi che ci sembreranno più utili per raggiungere il fine estremamente pratico che ci siamo posti fin dall'inizio: costruire la strategia motivazionale a partire dagli elementi ludici che andremo a contestualizzare nel prossimo capitolo.



## La gamification come strategia motivazionale

Ci affidiamo ancora una volta alla letteratura psicolinguistica della motivazione per delineare un quadro di riferimento per la nostra proposta. Tra i modelli presentati nel capitolo precedente, il più indicato a fornire linee guida a livello di pratiche glottodidattiche ci sembra ancora il *framework* di Dörnyei e Ottó (1998), in particolare nella sua più recente formulazione (in Dörnyei, 2001), già orientata all'azione quotidiana del docente di lingue, nota come *Motivational teaching practice*.

### 5.1. Il quadro teorico di riferimento

Although I believe that all [...] approaches have their merits, I have chosen to follow [an approach] which focuses on the different phases of the process oriented model [...]. The model has been specifically developed for educational applications and it offers an important advantage over the other approaches: *comprehensiveness*.

(Dörnyei, 2001: 27)

Il modello riadattato di Dörnyei (2001) non è esente dai difetti evidenziati nel p. 4.2.4, ma, per i nostri scopi, questi non ne minano il valore. La *Motivational teaching practice*, infatti, sposta il fulcro del discorso sulla motivazione dalla sua *descrizione* alla sua *gestione* nel contesto della classe di lingue. Questa nuova prospettiva non parte dal presupposto che ci sia una spinta interna verso la LS, integrativa o strumentale, da instradare, coltivare e mantenere. Piuttosto, isola la componente motivazionale all'interno del contesto-classe e si propone di 'preparare il terreno' per lo studio sistematico di una lingua straniera – la quale, nella maggior parte dei casi, è imposta dal sistema scolastico.

Il modello che presentiamo qui riprende la struttura in momenti di Dörnyei e Ottó (1998), ma ne elenca quattro, anziché tre, poiché prevede una fase iniziale di preparazione, che deriva dalle buone pratiche analizzate e raccolte in Dörnyei (2001):

- *creazione* delle condizioni contestuali di base per la nascita della motivazione;
- *generazione* della motivazione (parzialmente corrispondente alla fase pre-azionevole del modello del 1998);
- *alimentazione e conservazione* della motivazione (fase azionevole);
- *retrospezione e autovalutazione* (fase post-azionevole).



Il processo non è da intendersi come lineare; la pratica motivazionale, infatti, segue un percorso circolare, in cui la riflessione sui risultati dell'ultima fase contribuisce a creare nuove condizioni per la formazione di nuovi obiettivi e strategie per raggiungerli. Gli elementi ludici discussi nel cap. 3 sono strumenti essenzialmente neutrali. Per questo, possono essere utilizzati nel momento e per la direzione motivazionale cui il docente di lingue li vorrà destinare. Il loro uso 'naturale', tuttavia, potrebbe essere in quelle fasi della motivazione che Dörnyei e Ushioda (2011) chiamano *executive*, ossia inerenti alla pratica effettiva con la lingua: generazione e mantenimento. Per illustrarne la malleabilità, però, nella prossima sezione proporremo esempi relativi a tutti e quattro i momenti della vita di una classe di lingua straniera. Ciononostante, vogliamo contestualmente stabilire alcune avvertenze:

- l'uso di elementi ludici per favorire un'esperienza ludicizzata non è in alcun modo da considerarsi come una strategia con carattere di panacea (cfr. il paragrafo 3.3). Insa nella definizione di strategia motivazionale è infatti la sua possibilità di influenzare *un* orientamento motivazionale – il quale, come visto in 4.2.4, è parte di un sistema molto più complesso e in moto costante;
- poiché derivati dal gioco e in particolare dal videogioco, gli elementi ludici sono più adatti ai momenti della pratica di classe in cui si ha un rapporto olistico ed esperienziale con la lingua, come la presentazione dei materiali e l'esplorazione autonoma dell'argomento (Lombardi, 2010; 2013a; Zanoli, 2010) – ossia nelle fasi iniziali in cui la motivazione viene esplicitamente chiamata in causa (cfr. per esempio il modello di unità didattica di Freddi, 1993; 1999; 2010);
- l'esperienza ludicizzata dovrebbe avere, fin dall'inizio, una durata prestabilita. Il nostro timore è che la forza degli elementi ludici sia tale da rischiare, se utilizzati per periodi reiterati, di *sovrascrivere*, in alcuni casi, gli obiettivi glottodidattici – per esempio sostituendo il piacere della sfida finalizzata a un obiettivo linguistico-comunicativo a una sfida per lo status o una ricompensa esterna. A ben vedere, le sperimentazioni di maggior successo richiamate nel p. 6.3 si svolgono spesso per la durata di un corso intero; nella nostra opinione, come prima messa in pratica individuiamo nel *modulo* il luogo e il tempo adatti.

### 5.1.1. Creare le condizioni di base per la motivazione

Per affrontare nel modo migliore l'implementazione degli elementi ludici vogliamo approfondire la natura e la portata delle fasi che compongono il ciclo della motivazione nella classe di lingue. La prima, per Dörnyei (2001: 31), concerne il lavoro sul setting scolastico e sul rapporto docente-studente finalizzato a creare le condizioni migliori per generare la motivazione:

Motivational strategies cannot be employed successfully in a 'motivational vacuum'  
 – certain preconditions must be in place before any further attempts to generate motivation can be effective.

La sua proposta, che riprende e riassume i 'dieci comandamenti per motivare gli apprendenti di lingue' (Dörnyei - Csizér, 1998), concerne tre condizioni in particolare:

- comportamenti appropriati del docente e rapporto con gli studenti;
- atmosfera positiva e di supporto in classe;
- gruppo-classe coeso e regole di gruppo appropriate.

**COMPORAMENTI E RAPPORTI CON GLI STUDENTI** Abbiamo già ricordato in precedenza (p. 3.3) l'importanza del docente come modello per lo studente, anche e soprattutto dal punto di vista di motivazione e coinvolgimento, dovuto al meccanismo che la letteratura psicologica denomina, a partire da Rosenthal e Jacobson (1968), effetto Pigmalione, dall'omonimo lavoro di George Bernard Shaw. Le forze motivazionali più intense in questo senso sono passione ed entusiasmo (Csikszentmihalyi, 1997); il loro essere contagiose non è solo un'intuizione o un pensiero comune: numerosi studi (cfr. per esempio la rassegna di Dörnyei - Ushioda, 2011) confermano il valore scientifico e l'efficacia nello stimolare l'interesse e valorizzare l'importanza della disciplina insegnata:

*If a teacher does not believe in his job, does not enjoy the learning he is trying to transmit, the student will sense this and derive the entirely rational conclusion that the particular subject matter is not worth mastering for its own sake (Csikszentmihalyi, 1997: 77).*

Inoltre, è fondamentale valorizzare l'apprendimento degli studenti; se questo è rilevante per il docente, che dimostra di tenere conto dei successi, prende sul serio l'impegno e ha aspettative alte, ma realistiche, sul risultato glottodidattico, allora lo diventerà maggiormente anche per lo studente stesso (Dörnyei, 2001; Dörnyei - Ushioda, 2011).

**ATMOSFERA POSITIVA** La disciplina glottodidattica ha sottolineato l'importanza di un ambiente di collaborazione e permeato di emozioni positive fin dalle sue prime teorizzazioni comunicative e sempre di più con l'approccio umanistico e l'enfasi sui fattori affettivi che agevolano od ostacolano l'apprendimento (Balboni, 2013; 2018; Chini - Bosisio, 2014). Del resto, tra le discipline studiate a scuola, le lingue straniere sono potenzialmente le più temibili per l'intrinseca necessità, da parte dell'apprendente, di mettere in gioco la sua identità sociale, spesso in sviluppo e già instabile, in un contesto in cui è frustrato da una competenza in costruzione e dalla coscienza di un processo di valutazione in corso, da parte sia del docente sia dei pari: una situazione, in altre parole, fortemente ansiogena. Per Dörnyei (2001) si può intervenire per ripristinare un'atmosfera positiva tramite la riflessione sull'errore come componente naturale del processo di apprendimento che si può tollerare finché non mina la comprensione; tramite l'uso di umorismo e giochi; con la personalizzazione, da parte degli studenti, dell'ambiente fisico di apprendimento – per esempio la decorazione dell'aula, l'introduzione di un sottofondo musicale, il controllo sulla 'psicogeografia della classe' (Daloiso, 2009).

**COESIONE E NORME DI GRUPPO** Anche al di fuori del contesto specificamente glottodidattico, i rapporti tra gli studenti nella stessa classe possono influenzare in

maniera determinante gli esiti di un apprendimento. Del resto, il gruppo è ormai noto come entità a sé stante nella psicologia dell'educazione e un'intera disciplina, meglio nota con l'inglese *group dynamics*, si occupa di descrivere i suoi comportamenti e le possibilità di intervento del docente (per un punto di vista glottodidattico rimandiamo a Dörnyei - Murphey, 2003; Murphey, 2013; Murphey *et al.*, 2012). Per favorire la coesione del gruppo di apprendenti una LS, Dörnyei e Murphey (2003) propongono numerose strategie di intervento, fra cui:

- cooperazione verso obiettivi comuni;
- identità del gruppo ('noi' contro 'gli altri', o un avversario comune);
- valorizzazione dei talenti individuali;
- condivisione di momenti importanti;
- solidarietà nelle difficoltà;
- attività extracurricolari.

Per Dörnyei (2001) (ripreso a sua volta in Dörnyei - Murphey, 2003), un ausilio alla motivazione è il fatto di stabilire le norme condivise dal gruppo: una sorta di contratto stipulato sulla fiducia reciproca, in cui si stabiliscono 'diritti e doveri' negoziati tra i singoli, il gruppo come entità e il docente. Riprendiamo qui un esempio di regole di gruppo proposto da Dörnyei (2001: 46):

*For the students:*

- Let's not be late for class.
- Always write your homework.
- Once a term you can 'pass', i.e. say that you haven't prepared.
- In small group work only the L2 can be used.
- If you miss a class, make up for it and ask for the homework.

*For the teacher:*

- The class should finish on time.
- Homework and tests should be marked within a week.
- Always give advance notice of a test.

*For everybody:*

- Let's try and listen to each other.
- Let's help each other.
- Let's respect each other's ideas and values.
- It's OK to make mistakes: they are learning points.
- Let's not make fun of each other's weaknesses.
- We must avoid hurting each other, verbally or physically.

Nel p. 5.2.1 osserveremo alcuni esempi di come gli elementi ludici possono intervenire per agevolare la costruzione di queste modalità d'intervento.

### 5.1.2. Generare la motivazione in classe

Seguendo l'intuizione di Brophy (2004), possiamo fantasticare di un mondo ideale in cui lo studente, mosso da curiosità intrinseca, va volentieri a scuola, presta attenzione alle spiegazioni del docente, ne soppesa e valuta le parole, condivide il proprio

pensiero in un confronto critico e trae piacere ugualmente intrinseco dall'apprendimento. Proprio della letteratura più ingenua sulla motivazione e forse dei sogni di un docente molto ottimista, tale mondo non ha un riscontro reale. Come osserva molto chiaramente Dörnyei (2001: 50):

The regrettable fact is that if school children could freely choose what to do, academic learning for many would most likely feature very low on their agenda. Let's face it: school attendance is compulsory, and the content of the curriculum is almost always selected on the basis of what society – rather than the learners themselves – considers important [...]. Furthermore, it is also difficult for the students who are in the most energetic years of their lives to spend what seem to them terribly long periods of time confined to the relatively small space of the classroom, and the fact that they are continuously monitored and assessed does not add to their well-being either.

La motivazione all'apprendimento della lingua straniera in classe, soprattutto se quest'ultima è obbligatoria, non è perciò scontata – neanche nel momento in cui sono rispettate tutte le possibili condizioni ideali perché questa sia generata.

Ancora Dörnyei (2001) elenca cinque modalità d'intervento finalizzate a provocare la scintilla motivazionale negli studenti di lingue e sviluppare una visione del sé parlante una LS:

- alimentare i valori e gli atteggiamenti positivi relativi alla lingua;
- aumentare l'aspettativa di successo;
- aumentare l'orientamento all'obiettivo;
- rendere più rilevanti i materiali glottodidattici;
- creare convinzioni realistiche (*realistic beliefs*) sul processo di apprendimento.

**VALORI E ATTEGGIAMENTI** Il docente può aiutare l'apprendente a sviluppare un sé ideale che valuta la lingua altra per i suoi valori *intrinseci*, *interculturali* e *strumentali*. I primi sono inerenti al processo di apprendimento in sé, sottendono al piacere di imparare una lingua (Balboni, 1994; 2013; 2018) e si possono costruire stimolando curiosità e interesse verso l'altro. I secondi coinvolgono la dimensione sociale e culturale della lingua che, in un processo di educazione linguistica, è assolutamente centrale (Freddi, 2010); il docente di lingue deve farsi educatore linguistico (nel senso ben delineato in Bosisio, 2010) anche in quanto modello di apertura verso l'altro (lo 'straniero') e la sua cultura (poiché una competenza interculturale, sostengono Balboni e Caon (2015), non può essere insegnata *solo* esplicitamente). Il modello positivo del docente, infatti, è per Chambers (1999, cfr. anche Brophy, 2004; Dörnyei, 2001; Dörnyei - Ushioda, 2011) una delle forze motivazionali meno visibili ma più forti che possono nascere nella classe di lingue. I terzi si riferiscono alle possibilità che la conoscenza della lingua in studio può aprire – ossia, quali scopi esterni alla lista stessa si possono raggiungere tramite la competenza: una buona media a scuola, opportunità di viaggio e scambio, una 'marcia in più' nel futuro professionale. Lavorare sulle tre tipologie di valori è una via diretta per promuovere atteggiamenti positivi.

**ASPETTATIVA DI SUCCESSO** Brophy (2004) sostiene, in accordo con le teorie basate sull'aspettativa di successo (cfr. il paragrafo 4.1.1), che gli studenti hanno maggiore possibilità di successo quando i risultati immediati del loro apprendimento sono valorizzati come piccoli passi avanti; tutti gli uomini, infatti, sono più portati a iniziare e a perseverare in un comportamento se questo è accompagnato da un successo costante. Il docente di lingue, dunque, può motivare i propri studenti mettendosi in gioco come aiuto nella preparazione e nell'assistenza costante durante il percorso di apprendimento, può aiutare a chiarire la natura e la dimensione possibile del successo lungo una linea temporale, può contribuire a rimuovere gli ostacoli che più facilmente possono minare il successo degli apprendenti (Dörnyei, 2001).

**ORIENTAMENTO ALL'OBIETTIVO** In precedenza abbiamo accennato agli obiettivi della scuola, in generale, e della classe di lingue, in particolare, i quali notoriamente non sono scelti dagli studenti, ma rispondenti a un curriculum, a sua volta allineato a un syllabo, a sua volta determinato ex alto e (in teoria) rispondente alle necessità umane e professionali della società. Se questo è vero, allora non ci stupisce che la persona inserita nel contesto-classe, con la sua personalità in evoluzione, le sue preferenze individuali, le sue priorità attuali ecc., possa avere un'idea differente degli scopi della lezione di lingue rispetto agli obiettivi che la scuola impone ai propri studenti. Come sostiene ancora Dörnyei (2001: 59-60):

Research has repeatedly found that in an ordinary class many if not most students do not really understand (or accept) why they are involved in a learning activity. The 'official class goal' (i.e. mastering the course content) may well not be the class group's only goal and in some cases may not be a group goal at all!

Per ovviare a questo distacco il docente di lingue può aiutare a individuare, all'interno della proposta curricolare, obiettivi finalizzati a instaurare percorsi individuali e di gruppo per gli apprendenti. Questi 'itinerari' sono, nell'ottica delle dinamiche di gruppo (Dörnyei - Murphey, 2003; Murphey *et al.*, 2012), buone forze motivazionali, poiché permettono l'*agency* (il protagonismo) dello studente o del gruppo, che condivide così in prima persona sia la scelta del percorso sia la responsabilità del processo di apprendimento. Inoltre, il docente può evidenziare l'importanza di avere un obiettivo comune a sé e agli studenti, a cui collaborare attivamente e da incarnarsi, infine, in un progetto pratico da condividere con il pubblico scolastico.

**RILEVANZA** Riprendiamo la nozione di rilevanza da Chambers (1999), che la definisce come l'allineamento tra l'attività glottodidattica e il mondo che circonda gli apprendenti la LS. Se questi ultimi non riescono a individuare nelle pratiche e nei materiali un punto di contatto con i propri bisogni cognitivi, affettivi e sociali, allora la motivazione difficilmente potrà aver luogo, in particolare nella sua forma intrinseca. Anche Dörnyei (2001: 63) è concorde:

Indeed, one of the most demotivating factors for learners is when they have to learn something that they cannot see the point of because it has no seeming relevance whatsoever to their lives [...]. Accordingly, much of the motivational advice offered

to teachers in the educational literature boils down to the following general principle: *Find out what your students' goals are and what topics they want to learn about, then build these into your curriculum as much as possible.*

Compito del docente di lingue, perciò, sarà inquadrare gli obiettivi glottodidattici nell'ottica dei bisogni dei propri apprendenti, aiutando l'intero gruppo a capire il motivo per cui si affronta, per esempio, l'insegnamento esplicito della grammatica, o un (possibilmente) noioso modulo sulla valuta britannica, magari costruendo sulla storia personale o sugli interessi di uno o più studenti. Di conseguenza, il docente farà proprio obiettivo personale e professionale lo spostamento del focus da un obiettivo glottodidattico generale – per esempio: acquisire una competenza comunicativa pari al livello A2 del *Quadro comune europeo di riferimento* – a un obiettivo individuale per l'apprendente – comprendere finalmente il testo di una canzone amata.

**CONVINZIONI REALISTICHE** Per Dörnyei e Ushioda (2011) le convinzioni non realistiche costruite dagli apprendenti una LS, anche al di fuori del contesto scolastico, sono come delle 'bombe a orologeria': possono non minare immediatamente la motivazione, ma essere deleterie al primo feedback negativo o alle prime percezioni di insuccesso. La violenza della demotivazione, in questo caso, potrebbe risultare anche irreversibile. Per questo, è importante che il docente di lingue promuova convinzioni realistiche sull'apprendimento della lingua e corregga eventuali deviazioni potenzialmente pericolose; a questo fine, una strategia attuabile potrebbe coinvolgere uno sguardo 'dietro le quinte' per gli studenti: una riflessione sui processi di acquisizione linguistica, sulle tappe naturali di acquisizione di una lingua, sui fattori che contribuiscono al successo e alla motivazione stessa.

Tra le numerose strategie che un docente di lingue può applicare per affrontare ognuna di queste possibili direzioni della motivazione, annoveriamo quindi l'esperienza ludicizzata; in 5.2.2 provvederemo a postulare degli esempi ispirati a questo modello.

### 5.1.3. Mantenere la motivazione in classe

La motivazione faticosamente costruita può crollare, lentamente o tutto d'un tratto, se non adeguatamente supportata. Poiché questa è in sé evidentemente un sistema complesso (cfr. il paragrafo 4.2.4), la quantità di fattori che possono minarne la direzione, l'intensità o la persistenza sono in effetti numerosi e spesso imprevedibili. I possibili demotivi (Dörnyei - Ushioda, 2011) spaziano quasi all'infinito tra la sfera personale e sociale propria dell'apprendente e nel suo rapporto con la lingua e/o con la situazione di apprendimento.

Quanti sono i demotivi, tuttavia, tanti probabilmente sono i motivi che potenzialmente possono riorientare il comportamento nella direzione, intensità o persistenza desiderate. In altre parole, è spesso possibile, con più o meno fatica, bilanciare le due forze per mantenere (o, nel caso, ripristinare) la motivazione degli studenti di lingue. Data l'infinita varietà dei contesti e delle persone, inevitabilmente ogni situazione dovrà essere valutata singolarmente; tuttavia, per Dörnyei (2001), si possono elencare fino a otto interventi principali in questo senso:

- rendere stimolante e divertente l'apprendimento;
- presentare le attività in maniera motivante;
- impostare obiettivi personali di apprendimento;
- proteggere l'autostima e la sicurezza di sé degli apprendenti;
- permettere agli apprendenti di mantenere un'immagine sociale positiva;
- promuovere la cooperazione tra gli apprendenti;
- creare apprendenti autonomi;
- promuovere negli apprendenti strategie di auto-motivazione.

**APPRENDIMENTO STIMOLANTE E DIVERTENTE** L'intera nostra proposta potrebbe essere letta in questo senso. In effetti Dörnyei (2001), nella discussione di questo punto, mette in luce tre micro-strategie d'intervento: rompere la monotonia dell'apprendimento, rendere più interessanti le attività e aumentare il coinvolgimento degli studenti – tutti obiettivi che la strategia motivazionale presentata nei capitoli precedenti integra nel suo scopo ultimo. I suoi suggerimenti in proposito includono un aumento della varietà delle proposte glottodidattiche (per esempio un focus sempre diverso nelle attività, in termini di abilità linguistiche, temi, canale di comunicazione, organizzazione ecc.) e un mescolamento delle sequenze; l'uso di sfide, strati narrativi, obiettivi significativi, umorismo (in altre parole: elementi ludici); invogliare alla partecipazione tramite attività che portino ad assumere ruoli, identità diverse e possibilmente a usare tutto il corpo e non solo la mente.

**PRESENTAZIONE MOTIVANTE** Come ricorda Brophy (2004) alcuni temi della didattica delle lingue sono di per sé tediosi e poco interessanti – un esempio su tutti, la grammatica. In questo caso inevitabile, il docente di lingue può lavorare su strategie di presentazione e di gestione che colgano un lato inedito del tema, oppure ne rendano più chiara l'utilità nel contesto globale del processo di apprendimento in corso. Tra le proposte di Dörnyei (2001) in questo senso troviamo: negoziare esplicitamente l'obiettivo e l'utilità dell'attività; incuriosire gli studenti facendo loro indurre il contenuto o indovinare l'argomento di una lezione; fornire strategie adeguate per affrontare l'attività, soprattutto tramite modelli e simulazioni.

**OBIETTIVI PERSONALI** Per McCombs e Pope (1994), Oxford e Shearin (1994) e Pintrich e Schunk (2002) le strategie di *goal-setting* per l'apprendimento di una lingua sono straordinariamente efficaci anche a livello personale e non solo di gruppo. Il docente dovrebbe pertanto incoraggiare gli studenti a scegliere (e condividere) obiettivi individuali di apprendimento: la resa pubblica, infatti, aumenta la salienza degli obiettivi – il raggiungimento dei quali può così essere riconosciuto e celebrato dai pari e dal docente. Questa strategia può anche essere scritta (il *learning contract* di Dörnyei, 2001) in modo da essere vincolata e dare allo studente, in aggiunta, la possibilità di tracciare il proprio progresso su una linea temporale.

**PROTEGGERE AUTOSTIMA E SICUREZZA DI SÉ** Come abbiamo avuto modo di ricordare in precedenza, la classe di lingue è un ambiente in cui la 'faccia' è costantemente a rischio. Per evitare comportamenti di *self-handicapping* (Covington, 1992, cfr. anche il paragrafo 4.1.1), ossia di autolimitazione delle proprie capacità in paura di un fallimento, il docente può promuovere una cultura del successo, permettendo agli apprendenti molteplici e regolari possibilità di fare esperienza positiva con la lingua, bilanciando la difficoltà di esercizi e test e sottolineando la produzione esatta anziché evidenziare l'errore. Inoltre, può incoraggiare lo studente facendogli notare i suoi punti di forza e mettendo in luce il suo progresso. Infine, può lavorare sull'atmosfera della classe, che si vuole positiva anziché oppressiva, come nell'esempio portato da Brophy (2004: 82):

Most children begin school with enthusiasm, but many begin to find it anxiety provoking and psychologically threatening. They are accountable for responding to their teachers' questions, completing assignments, and taking tests. Their performances are monitored, graded, and reported to their parents. These accountability pressures might be tolerable under conditions of privacy and consistent success, but they become threatening in classrooms where failure carries the danger of public humiliation.

**IMMAGINE SOCIALE POSITIVA** Il motivo per cui la classe di lingue è un ambiente così potenzialmente ansiogeno è anche dovuto al fatto di trovarsi inserito nel contesto della scuola – per gli studenti prima un'arena sociale che un luogo di istruzione. Il docente di lingue dovrebbe pertanto evitare di mettere i propri studenti in situazioni in cui l'identità personale può essere sminuita nei confronti dei pari: ruoli secondari o antipatici in un'attività di interazione; un'interrogazione ad alta voce di fronte alla classe; correzioni, critiche o derisioni pubbliche (il luogo delle prime due è privato, mentre la terza è in ogni caso controproducente, umiliante e in ultima analisi fortemente demotivante).

**COOPERAZIONE** Sui vantaggi della cooperazione, e meglio ancora della collaborazione (da *cum + laborare*, lavorare con altre persone allo stesso obiettivo), rimandiamo a Ehrman e Dörnyei (1998, nonché al p. 2.2.7). Il suo impatto positivo sulla motivazione ha luogo, per Dörnyei (2001), su coesione della classe, aspettativa di successo personale, incontro di obiettivi sociali e di apprendimento, responsabilità morale del singolo nel gruppo, senso di importanza nel gruppo, emozioni positive, autonomia, soddisfazione, sforzo verso un obiettivo. Il docente di lingue può sfruttare questo potenziale motivazionale favorendo attività di piccolo gruppo (3-6 persone), valutando il risultato degli sforzi congiunti e non solo l'apporto individuale dei membri del gruppo – ed educando contemporaneamente a strategie di lavoro in squadra che, nella società del XXI secolo, saranno sempre maggiormente indispensabili.

**AUTONOMIA DELL'APPRENDENTE** Cruciale nella teoria dell'autodeterminazione fin dalle sue origini (Deci - Ryan, 1985), l'autonomia dello studente è caposaldo anche di tutti gli approcci di stampo umanistico alla didattica delle lingue, che vogliono l'apprendente come protagonista del proprio processo di appropriazione di una lingua



altra (Chini - Bosisio, 2014). Così come nei videogiochi, l'autonomia nella didattica delle lingue si crea nello spazio delimitato da regole e oggetti fondamentali e non in un vuoto di sregolatezza e scelta eccessiva – le quali non portano alla sensazione di potere sulle proprie scelte, bensì al caos (Ariely, 2009; 2010; Rigby - Ryan, 2011). Il compito del docente sarà quello di permettere un numero selezionato di scelte ai propri apprendenti, purché siano scelte vere, orientate nella direzione della personalizzazione dell'esperienza di apprendimento (per esempio il modo di affrontare un'unità didattica o, banalmente, una programmazione delle interrogazioni orali). Inoltre, il docente può contribuire all'autonomia degli studenti svestendo i panni del *magister ex cathedra* descritto da Porcelli (1994) e adottando l'identità del facilitatore d'apprendimento<sup>1</sup>.

STRATEGIE DI AUTOMOTIVAZIONE Secondo Ushioda (1996: 2):

Now [...], in the age of learner-centredness in education and of learner autonomy in particular, it may be that the teacher's own agenda needs to change. After all, the appropriate question no longer seems to be *how can we motivate our learners?* but *how can we help learners to motivate themselves?*

A sostegno di questa tesi, Dörnyei (2001) costruisce sulla letteratura psicolinguistica della motivazione precedente una serie di cinque strategie di auto-motivazione che possono essere insegnate ed esercitate nella classe di lingue: *controllo dell'impegno*, per mantenere o aumentare la persistenza verso l'obiettivo attuale; *controllo metacognitivo*, per favorire la concentrazione e minimizzare la procrastinazione; *controllo della saturazione*, per eliminare la noia e alimentare l'interesse verso l'attività; *controllo delle emozioni*, per convertire le emozioni negative in emozioni attivanti per l'apprendimento; *controllo dell'ambiente*, per minimizzare le distrazioni che provengono dall'esterno e procurarsi 'alleati' che contribuiscano a spingere l'individuo nella direzione voluta.

Nel p. 5.2.3 costruiremo un esempio di ripristino e mantenimento della motivazione delineando una situazione comune nelle classi di lingue all'università e vedremo come l'uso di alcuni elementi di gamification può contribuire a convertire i demotivi in nuovi o rinnovati motivi.

#### 5.1.4. Riflettere su motivazione e autovalutazione

Ripensare al proprio percorso, identificarne cause ed effetti, gioire o rammaricarsi di quanto ottenuto sono caratteristiche proprie dell'essere umano. Anche per quanto concerne la motivazione, uno sguardo retrospettivo è non solo naturale, ma anche utile – talmente tanto che al docente di lingue che si fa educatore linguistico (p. 1.4.2) si richiede un intervento specifico in proposito nella fase finale, o post-azionale, di un ciclo di motivazione (Dörnyei, 2001; Dörnyei - Ushioda, 2011). Non tutti gli studenti, infatti, sviluppano spontaneamente strategie di riflessione sulla

<sup>1</sup> La figura del facilitatore d'apprendimento è ormai saldamente incorporata nella letteratura glottodidattica italiana; per approfondimenti in merito rimandiamo a Porcelli (1994), Serra Borneto (1998), Favaro (2002), Bosisio (2010), Balboni (2012).

quantità e la qualità del proprio apprendimento e ne confrontano i risultati con la motivazione iniziale e le micro-strategie di motivazione applicate durante il percorso. Per Dörnyei e Ushioda (2011: 126), quindi:

By using appropriate strategies, teachers can help learners to evaluate their achievements in a more 'positive light' (i.e. to appreciate better their advances in progress and mastery), and to encourage them to take credit for these accomplishments by attributing them to sufficient ability plus reasonable effort.

Gli interventi per incoraggiare riflessione e valutazione sono di tre tipi:

- promuovere un'attribuzione del successo legato all'impegno anziché all'abilità;
- promuovere un feedback motivazionale;
- aumentare la soddisfazione degli apprendenti.

**ATTRIBUZIONE ALL'IMPEGNO** A partire della ricerca pionieristica di Weiner (1986, cfr. anche 4.1.1), psicologia e psicolinguistica della motivazione hanno trovato una frequente correlazione significativa tra attribuzione del successo e persistenza dell'orientamento motivato. Tra le tante attribuzioni possibili (per esempio: difficoltà dell'attività, fortuna, aiuto o ostacolo da parte di altre persone, umore ecc.), due in particolare sono per Dörnyei (2001) di rilevanza capitale nel mondo occidentale: *abilità* e *impegno*. Spesso gli studenti tendono a spiegare i propri successi e insuccessi in termini di adeguata o insufficiente abilità – e in entrambi i casi la motivazione ne esce danneggiata, nel primo caso perché l'obiettivo è ormai raggiunto e nel secondo perché è percepito come irraggiungibile. Il docente dovrebbe invece promuovere una cultura dell'impegno come categoria del successo e del fallimento, poiché il fattore è, al contrario dell'abilità, direttamente controllabile dall'apprendente in termini di maggiore o minore applicazione.

**FEEDBACK MOTIVAZIONALE** Caratteristica dell'efficace feedback dei videogiochi, si è visto nel p. 2.2.4, è il suo essere *informativo*. Molto spesso, invece, il feedback dei corsi di lingue e, più in generale, del testing tradizionale di comune utilizzo a scuola, è di *controllo*. In altre parole, invece di mettere in luce la costruzione in essere dell'interlingua personale verso uno standard desiderato, tende a sottolinearne le deviazioni dallo stesso standard. Il riscontro, inoltre, dovrebbe essere immediato, positivo (cioè sempre incoraggiante) e reiterato, in modo da dare un riscontro continuo sulla bontà o meno delle strategie applicate. In questa fase finale di riflessione, il docente di lingue può proporre ai suoi allievi una riflessione sul feedback adottato nel corso, tenendo conto di critiche e suggerimenti che nascono dai loro bisogni individuali e di gruppo-classe.

**SODDISFAZIONE** Imparare una lingua è senza dubbio difficile, soprattutto in un contesto non autentico come, inevitabilmente, è quello che si ricrea artificialmente a scuola o in un corso intensivo. A maggior ragione, sostiene Dörnyei (2001), ogni successo individuale dovrebbe essere festeggiato e riconosciuto: l'apprezzamento di uno sforzo da parte di terzi è una delle forze motivazionali più potenti che si

conoscano (e infatti i migliori videogiochi ne sfruttano il potenziale tramite continue micro-ricompense, cfr. Rigby - Ryan, 2011). Di conseguenza, è giusto celebrare il raggiungimento di una tappa importante tramite un riconoscimento pubblico, permanente e tangibile. Un'avvertenza, tuttavia, ha a che fare con la salienza, la frequenza e lo scopo delle ricompense. Come abbiamo già visto in dettaglio in 3.2.3, facendo riferimento agli studi di Pink (2009a) e all'effetto Tom Sawyer (Ariely, 2009), ricompense eccessivamente allettanti, troppo frequenti o troppo chiaramente e strategicamente disseminate lungo un percorso per attirare l'apprendente in una direzione prestabilita, trasformano il piacere dell'apprendimento da intrinseco a estrinseco – così come molto spesso accade ai voti<sup>2</sup>.

Come anticipato in apertura di capitolo, forse gli elementi ludici non sono strettamente necessari in questa fase finale del ciclo di motivazione. Purtroppo, il diverso orientamento degli stessi elementi di feedback nei videogiochi e nella scuola apre una discussione con ricadute estremamente interessanti per il testing nei corsi di lingue. Approfondiremo questo dettaglio nell'esemplificazione del p. 5.2.4.

## 5.2. Esperienza ludicizzata e situazioni di classe

If we are to improve the odds of gamification providing value to schools, we must carefully design gamification projects that address the real challenges of schools [and] that focus on the areas where gamification can provide the maximum value.

(Lee - Hammer, 2011: 150)

In questa sezione proponiamo quattro diversi scenari di implementazione possibile degli elementi ludici nel contesto della classe di lingue. Tutti gli esempi provengono da esperienze dirette condivise in corsi di formazione docente, con piccole modifiche necessarie per garantire l'anonimato e l'astrazione dal contesto – il quale, tuttavia, vorrà essere riportato il più accuratamente possibile, data la sua influenza inevitabile sulla motivazione.

Proprio per questo, abbiamo disegnato un processo di implementazione a sei fasi, ispirato da Werbach e Hunter (2012), pensato per aiutare il docente a individuare i modi, i tempi e gli strumenti giusti per costruire la motivazione in vista di un modulo imminente, per mantenerla durante l'attività o per ripristinarla da un avvallamento di demotivazione e per negoziare un feedback positivo e motivante per gli studenti. Questo processo prevede sei momenti consecutivi (cfr. anche Lombardi, 2013d):

---

<sup>2</sup> Non si può negare che il più delle volte in contesto scolastico il voto si trasformi da un indicatore di feedback (la sua funzione primaria) a una meta da raggiungere. In questo senso, il bel voto sostituisce molto spesso l'apprendimento della lingua come meta desiderata, dando esito così a comportamenti noti in letteratura come *grade grubbing* (Brophy, 2004; Covington, 1992), orientati unicamente alla prestazione anziché alla padronanza del codice.

**DEFINIZIONE PRECISA DELL'OGGETTIVO** Per Werbach e Hunter (2012), si ha un'implementazione efficace di gamification solo con una descrizione ben sviluppata e comprensiva degli obiettivi motivazionali da raggiungere. La nostra enfasi sulla descrizione del modello di Dörnyei (2001) è stata finalizzata proprio a questo punto: le quattro fasi della motivazione costituiscono a tutti gli effetti gli obiettivi ideali da raggiungere e le modalità di intervento specificate sono ulteriori identificazioni univoche che aiutano il docente di lingue a circoscrivere l'obiettivo desiderato.

**DEFINIZIONE DEI COMPORTAMENTI DESIDERATI** Nel definire i comportamenti, invece, il docente può delineare in dettaglio il modo, anche indiretto, in cui promuovere l'obiettivo o gli obiettivi finali. Esempi potrebbero essere: «voglio che i miei studenti prendano parte attivamente alle attività di interazione in classe»; «voglio instillare un'etica della pratica linguistica anche al di fuori delle mura scolastiche»; «voglio evitare che i miei studenti copino durante i test scritti». Inoltre, il docente dovrà prevedere un sistema per misurare il progresso verso lo stato desiderato e le condizioni del suo raggiungimento.

**DESCRIZIONE ACCURATA DEI 'GIOCATORI'** Richiamiamo in questa sede il profilo d'apprendente (Bosisio, 2012) come strumento per raccogliere il maggior numero di dati possibili sui singoli studenti, ricordando che ogni fattore – sociale, cognitivo, affettivo – può notoriamente influire sulla motivazione. Obiettivo del docente in questa fase sarà quindi conoscere a fondo le persone che vivranno l'esperienza ludicizzata assieme a lui e pianificare di conseguenza una serie di interventi motivazionali a partire dagli interessi e dalle preferenze dei singoli studenti, in modo da proporre un ventaglio di opzioni in cui ognuno possa scegliere la propria strada prediletta.

**IDEAZIONE DEI CICLI DI ATTIVITÀ** Come i videogiochi, un'esperienza ludicizzata non seguirà un percorso lineare, bensì un susseguirsi ricorsivo di problemi, azioni, risposte, che danno luogo e incremento della motivazione – il ciclo PARS visto in 1.2.3, ossia il percorso verso un obiettivo di cui il feedback marca il progresso (pp. 2.2.3, 2.2.4, 2.2.5). Siccome l'orientamento è nella direzione del progresso, il docente di lingue deve progettare un ricorso a dinamiche ludiche, interventi e microstrategie che accompagnino lo studente sempre più addentro nella lingua, con un aumento graduale di difficoltà che va idealmente dall'onboarding alla padronanza.

**ATTENZIONE AL DIVERTIMENTO** Il nucleo fondamentale dell'esperienza ludicizzata è il divertimento (p. 3.3). Tuttavia, il punto di partenza del docente che progetta questa strategia motivazionale *non* è il ricoprire un'attività di per sé noiosa con elementi di gioco al fine di renderla invitante. La domanda fondamentale è, al contrario: «dove risiede il divertimento in questa attività?»; «qual è lo spazio di azione del divertimento come categoria dei processi di insegnamento e apprendimento linguistico?» (p. 1.1, cfr. anche Caon, 2006b; Lombardi, 2013a; Silva, 2013). La

differenza può sembrare inizialmente labile, ma di fatto è centrale: è la sottile linea che divide un trucco, una ‘pillola indorata’, da un’esperienza ludicizzata genuina, che deve essere divertente in sé e non grazie a sole ricompense esterne (come vedremo nel caso di *Duolingo* e *Busuu*, cfr. il paragrafo 6.2.2).

**APPLICAZIONE DEGLI STRUMENTI APPROPRIATI** Il passaggio finale porta il docente dalla pianificazione generale al (micro-)intervento di carattere pratico. Sarà in questo momento, infatti, che il docente farà uso delle meccaniche e componenti ludiche ritenute necessarie per mettere in gioco le dinamiche adatte a creare l’esperienza ludicizzata voluta.

Come si può notare dall’elenco, l’effettivo uso di elementi di gamification si ha solamente nell’ultima fase. Il contesto è talmente importante, infatti, che il suo delinearsi viene proposto nelle prime tre fasi, seguite poi da due di progettazione, e solo l’ultima di applicazione. Negli esempi che seguono, adotteremo queste linee guida per seguire le tappe di costruzione di un’esperienza ludicizzata.

### 5.2.1. Scenario 1: Propedeutica alla lingua francese

F. è una giovane insegnante di francese chiamata a subentrare come docente in un Istituto Comprensivo, con assegnazione alle tre classi della Secondaria di primo grado. La terza, in particolare, le viene descritta come turbolenta e indisciplinata, frammentata in gruppetti e con una studentessa, in particolare, di un anno più grande (ha ripetuto la seconda classe nell’anno precedente), poco integrata nella vita della classe e dai modi aggressivi e torreggianti nei confronti dei compagni più miti.

L’operato di F., pertanto, sarà fin dalla prima lezione nella classe terza, orientato alla creazione di un ambiente positivo in cui poi fondare e generare la motivazione specifica per il lavoro con la lingua francese, contribuendo inoltre al miglioramento delle dinamiche di gruppo e dei rapporti personali, non limitatamente alle lezioni di lingua.

**OBIETTIVO** Voglio creare le condizioni motivazionali di base su cui innestare la didattica del francese come seconda lingua straniera; instaurare un rapporto collaborativo con gli studenti e contribuire a migliorare l’ambiente della classe costruendo una visione del lavoro cooperativo, in cui ognuno riveste un ruolo chiave e insostituibile per il raggiungimento di un obiettivo comune.

Prima ancora di conoscere la classe, F. sa che per raggiungere il suo obiettivo non basterà l’entusiasmo, pur forte, di un docente al suo primo incarico per coinvolgere un gruppo così fratturato; inoltre, teme che la sua giovane età possa essere percepita dagli individui più turbolenti e fomentatori come un segno di scarsa autorità. Dovrà perciò individuare una serie di comportamenti desiderati, funzionali alla creazione progressiva di un’atmosfera sì positiva, ma con ruoli ben definiti, rispetto reciproco, norme di gruppo che da indefinite si fanno prima tacite e poi esplicite.

**COMPORAMENTI** Voglio che gli studenti sviluppino un rispetto per il ruolo e l'identità del docente; che negozino alcune 'regole di convivenza e cooperazione' sottoscritte da tutti; che individuino, col tempo, in un omogeneo gruppo-classe e non più nel gruppetto di amici il riferimento per la costruzione della conoscenza e per l'attività in lingua.

La pianificazione di F. sta avvenendo, in questo esempio, a priori, in un momento precedente l'effettiva entrata in classe; essendo cosciente del fondamentale effetto psicologico della prima impressione, vuole preparare al meglio la propria introduzione. Quale che sia la forma presa dalla strategia adottata in questo personale onboarding, ella sa che dovrà ben presto adeguarla alle persone che si troverà di fronte.

**DESCRIZIONE** Ancora non conosco i miei alunni, ma posso per ora figurarmi una classe di vispi tredicenni (e una quattordicenne), preadolescenti che vivono la situazione scolastica a metà tra l'istituzione formativa e l'arena sociale, con grandi differenze, tra una persona e l'altra, di posizionamento lungo questo ideale continuum. Mi è noto solo un generale atteggiamento caotico, mentre le differenze individuali, i motivi e le competenze linguistico-comunicative di partenza sono da scoprire.

F. dovrà perciò proporre fin dal primo momento una strategia per attirare l'attenzione dei suoi allievi, persone in cerca d'identità e principalmente intente a scoprire il mondo circostante; sarà in un secondo momento, con la conoscenza dei membri del gruppo, che potrà effettuare variazioni sul piano d'opera in adattamento a persone e contesto. Anche i cicli di attività atti a raggiungere l'obiettivo, perciò, avranno un carattere meno orientato al progresso (per ora), e più all'effetto nel presente – per esempio, un classico loop (Werbach - Hunter, 2012, cfr. anche il paragrafo 3.2.1): un'azione motivazionale a cui corrisponderà una reazione, da parte degli studenti e un feedback dell'insegnante, il quale darà a sua volta spunto per l'azione motivazionale seguente ecc. In termini di esperienza ludicizzata, l'obiettivo finale del loop sarà orientato soprattutto all'instaurazione di dinamiche di tipo relazionale, mentre il mezzo sarà l'innesco emozionale più efficace per il pubblico preadolescente di riferimento: *la sfida positiva* (e non op-positiva).

**ATTIVITÀ** Voglio aiutare gli studenti a riconoscere la bontà di un gruppo-classe coeso e di un'atmosfera positiva ricreando una situazione estrema in cui l'attivazione di tali comportamenti sia l'unica strategia per evitare una circostanza fortemente indesiderata. Voglio coinvolgere gli studenti in una sfida con loro stessi che si combatterà con attività comuni e valorizzazione delle competenze individuali all'interno del gruppo. Inoltre, voglio utilizzare questa prima parte dell'esperienza ludicizzata per avere un feedback sul livello di competenza in francese generale e individuale.

Il momento è delicato: F. non dovrà dimenticare che ludicizzare significa espandere il potenziale di divertimento latente nelle attività quotidiane. Di conseguenza, per evitare che la sfida pensata venga accolta negativamente dai propri studenti (che ancora non conosce), dovrà negoziarne la portata ludica. In altre parole, dovrà

proporre una sfida che sia in sé significativa per gli studenti e possa essere interpretata come apparente ostacolo che si trasforma in opportunità (cfr. la definizione di gioco, già citata nel paragrafo 1.2.2, che si deve a Suits, 1978). Data la sua poca esperienza fino a questo momento, può vagliare strategie già sperimentate con buon successo per raggiungere obiettivi simili ai suoi – per esempio la prima lezione della *Multiplayer Classroom* (p. 6.3.2).

**DIVERTIMENTO** Voglio utilizzare una strategia collaudata per coinvolgere i miei studenti in una sfida significativa fin dal primo minuto. Seguendo l'esempio di Sheldon (2012), esordirò con un'affermazione volutamente provocatoria: 'sono la professoressa F., benvenuti al mio corso di francese. Mi spiace informarvi che quest'anno sarete tutti insufficienti'. Nella pausa drammatica in cui la reazione emotiva tra sconcerto e sdegno si farà palese negli sguardi dei venticinque ragazzi, il gioco è pronto per l'innesco: 'a meno che...':

- non si mettano al lavoro, in collaborazione con il docente e i pari, per creare una 'costituzione della 3C', le norme di gruppo condivise, al fine di ottenere i primi 'punti esperienza' e mettere così in moto la dinamica del progresso;
- non intraprendano, usando il francese come lingua veicolare, un processo di personalizzazione della classe, con materiali che possano incarnare l'identità del gruppo che si va a formare – per esempio, un cartellone che raffigura gli avatar personali, dislocati idealmente in diverse zone della Francia e con una missione comune: imparare la lingua e conoscere il territorio per poi coordinarsi e lanciare un'azione collettiva, finalizzata a un obiettivo scelto da loro;
- non riconoscano nel docente la risorsa di lingua e cultura, ma anche di gestione e motivazione, che rappresenta.

Nella durata del modulo a esperienza ludicizzata, F. proverà in diversi momenti un'enfasi su diverse dinamiche e meccaniche, utilizzando diverse componenti, anche per dare scelta ai propri studenti nei termini del loro bisogno di autonomia. Per la prima lezione replicherà le scelte del modello a cui si ispira in termini di elementi ludici.

**APPLICAZIONE** Apprezzando l'esordio della *Multiplayer Classroom*, e soprattutto la reazione dei ragazzi alla proposta di Sheldon, voglio similmente proporre un intervento forte sulle emozioni degli studenti tramite la costruzione di un ostacolo imprevisto<sup>3</sup> e un accenno al progresso che dovranno compiere. Le meccaniche previste per favorire queste dinamiche sono una sfida (e non una competizione) molto evidente, ma finalizzata di per sé all'instaurarsi di un'altra meccanica, questa volta collaborativa. Gli strumenti pratici utilizzati saranno invece, all'inizio, avatar, punti,

<sup>3</sup> In termini videoludici, il *problema* del modello PARS dei videogiochi, cfr. il paragrafo 1.3.3. Sulla bontà del nuovo e dell'imprevisto nell'apprendimento delle lingue, soprattutto in termini di appraisal, cfr. Schumann (1997).

livelli, squadre (in questo caso al singolare, come gruppo-classe) e quest di natura sia linguistica sia extra-linguistica.

A questo punto, la preparazione è terminata e F. può affrontare la sua turbolenta classe 3C, fiduciosa sulla sua strategia motivazionale perché forte sia di una teoria scientifica psicologica e psicolinguistica di riferimento sia delle buone pratiche di Sheldon (2012) e, in contesto glottodidattico con paragonabile successo, di York (2012). Proprio questa fiducia giocherà a sua volta un ruolo fondamentale: è solo con essa e con l'aiuto di entusiasmo, passione e vero interesse per il percorso di apprendimento e i risultati degli studenti che potrà proporsi al meglio come educatore linguistico (Lombardi, 2013d).

### 5.2.2. Scenario 2: Perché studiare la lingua tedesca?

Per H. la domanda nel titolo è familiare: molti dei suoi studenti della 3E la formulano dall'inizio dell'anno, oppure la si legge loro negli occhi fin dalle prime tabelle di declinazione dell'articolo, ai tempi del primo anno. Del resto, nella piccola provincia pedemontana quasi al confine con la Francia, è difficile trovare una motivazione integrativa per il tedesco. Gli studenti, poi, non sono mossi né da un particolare interesse letterario né più generalmente culturale: non sono le aspirazioni primarie degli iscritti all'Istituto alberghiero in cui H. insegna. Nemmeno la motivazione strumentale è così forte: la zona non è meta turistica e le prospettive lavorative sono verosimilmente ai minimi storici.

Dopo aver frequentato un corso d'aggiornamento sulla motivazione degli studenti, H. decide di sperimentare un modulo di quattro settimane in esperienza ludicizzata al fine di generare una motivazione ora inesistente. L'idea di partire dalla terza nasce dalla concomitante specializzazione degli studenti: per il primo tentativo un numero più ristretto di persone, l'articolazione specifica in Enogastronomia e una base, per quanto instabile, di tedesco ottenuta negli anni precedenti, possono contribuire a rendere più semplice l'implementazione. In aggiunta, la scelta è vantaggiosa anche per gli studenti, che potranno poi vantare (e aggiungere al proprio curriculum vitae) la partecipazione a un modulo focalizzato sul lessico della ristorazione in tedesco.

**OBIETTIVO** Voglio aiutare i miei studenti a capire che il tedesco non è la lingua della grammatica, ma delle opportunità. Finora è stata una lingua subita, mai vissuta e praticata; con questo modulo, vorrei invece generare nuovo interesse a partire dal contesto a loro più vicino: la lingua della cucina e possibilmente le abitudini e i valori legati alla tradizione tedesca. Inoltre, vorrei stabilire con loro un obiettivo di gruppo e utilizzare procedure che rendano più significativo il manuale usato in classe, sfruttando il potenziale ludico delle sue proposte o affiancandovi materiali maggiormente inerenti alla realtà quotidiana dei miei ragazzi.

Interesse, partecipazione e personalizzazione sono le tre direttrici ideali di comportamenti che H. può realisticamente tracciare grazie a un modulo ludicizzato.



**COMPORAMENTI** Voglio che i miei studenti facciano propria la lingua straniera, individuando il punto di contatto tra il suo studio a scuola e bisogni e interessi personali; voglio che la ricevano e la riutilizzino attivamente in un contesto familiare; più banalmente, vorrei che la utilizzassero volentieri, particolarmente in classe, in modo da evitare lezioni fondate unicamente sulla lettura dei dialoghi, sulle mie riflessioni grammaticali e sulla compilazione degli esercizi scritti del manuale – che ora propongo in aula, poiché come compito a casa vengono sistematicamente ignorati da gran parte degli studenti.

I comportamenti descritti sono inevitabilmente dipendenti dall'identità e dall'individualità degli studenti. Di conseguenza, H. dovrà compilarne un profilo non solo linguistico, ma anche personale corredato degli interessi extrascolastici dei singoli e del gruppo. In questo caso, data la natura pratica e orientata del percorso di studi, può fortunatamente contare sulla cucina come passione comune a pressoché tutti gli studenti della 3E (in altri casi, avrebbe potuto indagare argomenti di sport, musica, televisione, videogiochi, Web ecc.).

**DESCRIZIONE** In 3E ho 16 studenti, 10 femmine e 6 maschi: ACV, CB (diagnosi di DSA, dislessia), CP, DM (fratello di FM), DRLV (L1: spagnolo/aymara; italiano: C2; tre anni più grande dei compagni) FG, FM (sorella di DM), HR, IV, LB, LMG, MFT, PU (L1: rumeno; italiano: C1/C2), RVI (L1: rumeno; italiano: B2/C1), VB, ZS (L1: bosniaco; italiano: C2). La classe è formata da pochi mesi, a seguito della scelta di specializzazione. Non sembrano esserci rapporti particolarmente tesi né discriminazioni evidenti. La competenza nella lingua tedesca è generalmente al di sotto delle aspettative: un livello A2 poco uniforme, con qualche eccellenza (CP in particolare, con FG e FM) e due studenti in forte difficoltà: CB e RVI. Nelle chiacchiere al cambio dell'ora ho più volte sentito i ragazzi discutere della puntata del giorno precedente di MasterChef Italia, reality show di cucina che appassiona tutti e in cui qualcuno sogna la partecipazione.

Gli indizi raccolti finora da H. suggeriscono la possibilità di instaurare un'attività connotata da una forte dinamica narrativa a tema culinario, ispirata ai tanti talent show e concorsi televisivi che i suoi studenti seguono su base quotidiana o settimanale. Questo strato narrativo permetterebbe un contesto in cui usare la lingua tedesca in sicurezza e, soprattutto, un motivo per farlo. Per tutta la durata del modulo ludicizzato, gli studenti intraprenderanno diversi task legati allo scenario a progressivo incremento di difficoltà sia linguistica sia di realizzazione, come nell'esercizio di competenza dei migliori videogiochi. Inoltre, un lavoro in piccoli gruppi tra loro in competizione o collaborazione, a seconda del task, metterà in gioco dinamiche di restrizione e relazionali.

**ATTIVITÀ** Mi voglio ispirare a Deutschlands MeisterKoch, la sfortunata edizione tedesca di MasterChef, per fondare una situazione narrativa di cui i ragazzi possano prendere parte attiva e trovare finalmente un contesto in cui l'utilizzo della lingua tedesca abbia per loro un senso. Il lessico della cucina, al pari di altri argomenti di

grammatica che il manuale propone, saranno integrati in attività di carattere extralinguistico, in forma di missioni che portino gli studenti a usare il tedesco anche fuori dalle mura scolastiche. Per sottolineare il carattere progressivo delle missioni, suddividerò il tempo dedicato a questo modulo autonomo in 'puntate', ognuna delle quali metterà i gruppi di fronte a una sfida, collaborativa o competitiva, che responsabilizzi gli studenti in base a capacità individuali.

Per essere davvero motivante, l'idea di H. non può essere limitata a carta, penna e fantasia: la cucina è un'arte pratica che richiede progettazione, azione e coordinazione tra i membri dell'équipe. Anche l'esperienza ludicizzata dovrà essere così caratterizzata per incontrare il favore di studenti molto più a loro agio in piedi di fronte a un fornello che seduti sul banco di fronte a una grammatica. Per essere credibili, le missioni (o quest) dovranno essere studiate nell'ottica del learning by doing e integrare quanto più possibile sia le strategie di conoscenza sia gli strumenti quotidiani dei sedicenni di oggi, per esempio esplorazione, condivisione, smartphone e social network. In questo caso anche un maggiore uso della dinamica restrittiva può aumentare il divertimento, offrendo una sfida più invitante per gli spiriti maggiormente competitivi; lo stesso effetto può ottenere l'uso di un umorismo sottile, generalmente molto apprezzato da studenti di questa età (Dörnyei - Murphey, 2003).

**DIVERTIMENTO** MasterChef in Germania non ha replicato il successo avuto in altri paesi. Oggi, una Web TV tedesca vuole aggiungere un programma simile al suo palinsesto, ma l'ovvia differenza di budget tra una tv privata che trasmette i suoi programmi in Rete e una multinazionale televisiva è evidente. Al posto degli aspiranti chef, quindi, personaggi (relativamente) famosi (nonché del tutto inventati): Franz, il gestore del circuito in cui i fratelli Schumacher hanno inanellato i primi sorpassi; Lenore, comparsa ricorrente nelle prime stagioni de *Il commissario Rex*; Christina, la fidanzatina di Federer ai tempi delle scuole elementari; Oliver detto Löwe, food blogger e attivista. Il ruolo degli studenti della 3E sarà quello dei protagonisti dietro le quinte: autori, assistenti, responsabili della qualità, giornalisti.

La proposta di H. è complessa in termini narrativi, ma relativamente semplice a livello di elementi ludici. Le meccaniche sollecitate sono soprattutto di collaborazione e competizione, con un'enfasi particolare sulle sfide con se stessi e il lavoro nel piccolo gruppo con ruoli specifici. Le componenti più importanti sono squadre, quest e stati di vittoria – è da notare come l'esperienza ludicizzata progettata da H. non usi esplicitamente la quasi onnipresente triade formata da punti, badges e classifiche.

**APPLICAZIONE** Alla prima lezione del modulo renderò i ragazzi partecipi dell'esperienza ludicizzata fornendo la situazione narrativa, formando quattro squadre da quattro persone e lasciando che, al loro interno, vengano scelti spontaneamente i ruoli: due persone si occuperanno principalmente di elaborare la ricetta e soddisfare i capricci degli chef improvvisati, mentre altre due controlleranno la realizzabilità del piatto in termini di ingredienti, budget, tempi e mezzi a disposizione del pro-

gramma. Nel corso della settimana, gli studenti cercheranno di coinvolgere i compagni di scuola germanisti (e, probabilmente, amici e parenti traducendo il frutto delle loro fatiche) perché votino la migliore ricetta tra le quattro proposte, tramite *hashtag* su Twitter (#Franz3E, #Lenore3E, #Christina3E, #Löwe3E); naturalmente, sarà chef della settimana (stato di vittoria) lo chef più ‘taggato’ – ossia, chi ha avuto il miglior supporto da parte dell’*équipe* di cucina.

In preparazione alla prima puntata, ogni gruppo sarà assegnato, a seguito di estrazione a sorte, a uno chef, ognuno dei quali ha la propria particolarità. Christina è vegetariana e non ama maneggiare carne; di conseguenza, i suoi piatti dovranno prevedere principalmente verdure. Franz è un bavarese d’altri tempi ed è molto legato ai piatti della tradizione tedesca: si rifiuta di usare ingredienti troppo esotici. Lenore predilige la pasticceria e non manca di condire di salse dolci nemmeno i piatti di carne o pesce. Löwe mangia e utilizza unicamente prodotti biologici. Sarà compito dei due autori di ogni gruppo, durante la settimana, coordinarsi per studiare una ricetta – naturalmente redatta in tedesco e completa di istruzioni – che soddisfi sia i requisiti degli chef, sia le limitazioni imposte dalla produzione (e quindi dai compagni), sia il gusto personale. Sarà compito dei due revisori, invece, verificare che per ogni piatto non vengano spesi più di 20€, controllando (di persona o sui volantini dei supermercati) i prezzi in Italia e confrontandoli con i volantini tedeschi, disponibili sui siti delle maggiori catene di distribuzione organizzata; inoltre, valuteranno se la ricetta scritta dai colleghi è adatta ai cuochi (incompetenti) scelti per la trasmissione e se gli strumenti e i tempi richiesti sono compatibili con il formato televisivo.

In un secondo momento, ogni membro del gruppo dovrà pubblicizzare la propria ricetta all’interno della scuola, usando ogni mezzo a propria disposizione per accaparrarsi il maggior numero di voti via Twitter; la votazione è aperta fino al giorno precedente la seconda puntata. In questa, si conterà gli *hashtag* favorevoli e sarà decretato il vincitore della puntata. Il gruppo di autori e revisori che hanno portato il proprio chef alla vittoria sceglierà ora la prossima sfida e le sue condizioni.

Relazionalità, competenza e, infine, anche autonomia. Dal punto di vista dell’autodeterminazione di Deci e Ryan (1985; 2000), l’idea di H. ha tutti i requisiti per rispondere ai bisogni motivazionali profondi delle persone protagoniste dell’esperienza ludicizzata – il tutto utilizzando il tedesco come lingua veicolare almeno per quanto concerne la produzione finale della ricetta, la sua presentazione ai compagni e il suo controllo, nonché la sua diffusione (mentre, nelle fasi di ideazione e interazione tra compagni è del tutto lecito l’uso primario dell’italiano, dato il livello A2 di partenza). Inoltre, essa forma finalmente un punto di contatto tra la lingua straniera e un interesse degli studenti, li responsabilizza nei confronti di un obiettivo comune (la buona riuscita del programma) e usa sia i materiali abituali (per esempio il manuale, riferimento per la grammatica in composizione e controllo della ricetta, nonché per parte del lessico) sia materiali autentici che gli studenti stessi devono trovare e sfruttare come preferiscono – e, in aggiunta, gli strumenti multimediali

che la lezione tradizionale vieterebbe loro, limitandone le possibilità cognitive come conseguenza (primariamente lo smartphone).

Se l'analisi dei profili e dei bisogni dei propri studenti è stata svolta e interpretata a dovere, l'esperienza ludicizzata proposta da H. ha tutte le potenzialità per aiutare i ragazzi stessi a rispondere da soli alla domanda del titolo. Nel futuro, potranno essere loro a suggerire nuove attività, purché nell'ambito delle indicazioni ministeriali, che proseguano sul cammino appena intrapreso.

### 5.2.3. Scenario 3: Il primo esame di lingua russa

E. è lettore di lingua russa presso la facoltà di Lingue e letterature straniere del suo ateneo, con incarico sulle lezioni del secondo anno e i corsi di recupero per gli studenti del primo anno che non hanno superato l'esame scritto entro la sessione estiva. Proprio questo gruppo gli crea ogni anno i maggiori problemi: gli studenti sono tanti, sono frustrati per aver già fallito due o addirittura tre volte l'esame (che oltretutto ritarderà irrimediabilmente la loro carriera universitaria) e sono demotivati da questa nuova lingua della cui scelta sono ormai pentiti. In aggiunta, il tema non aiuta: l'esame scritto verte unicamente sulla morfosintassi della lingua russa, esercitata tramite attività cloze e pattern drills di sostituzione e trasformazione.

Rileggere in classe l'intero manuale di riferimento per riespiare declinazioni, plurali e aspetto del verbo sarebbe inutile, poiché gli studenti hanno probabilmente già frequentato le lezioni di grammatica<sup>4</sup> l'anno precedente e ne hanno studiato e ristudiato i temi in vista di ogni appello d'esame. Prima che linguistico, il loro problema è, in questo momento, di natura motivazionale.

**OBIETTIVO** Qualunque fosse la motivazione che ha spinto i miei studenti a intraprendere lo studio del russo, è ora annichilita<sup>5</sup>. Con un intervento a metà tra la lingua e l'esortazione, vorrei in questa situazione ristabilire la loro volontà di affrontare la morfosintassi russa tramite una presentazione motivante e, contemporaneamente, proporre e far loro sperimentare strategie di (auto-)motivazione che possano essere riutilizzate in concomitanza con le personali strategie di apprendimento al fine di sconfiggere la noia e la sensazione di non compiere progressi – così comune nelle

<sup>4</sup> In questa esemplificazione useremo il termine 'grammatica' nella sua accezione formale classica, che Porcelli (1994: 65) ritiene "inadeguata a rendere conto delle analisi che sono state compiute sulle lingue e i linguaggi", ma che l'insegnamento linguistico universitario molto spesso usa e arbitrariamente separa da altri corsi, attivati parallelamente, e dedicati invece alla fonologia o allo sviluppo delle abilità di interazione.

<sup>5</sup> Ma non cancellata. Facciamo qui riferimento alla definizione di demotivazione data da Dörnyei e Ushioda (2011: 139): "demotivation' [...] will concern *specific external forces that reduce or diminish the motivational basis of a behavioural intention or an ongoing action*. Demotivation does not mean that all the positive influences that originally made up the motivational basis of a behaviour have been annulled; rather, it is only the resultant force that has been dampened by a strong negative component, and some other positive motives may still remain operational". Nel nostro caso il demotivo è dato dallo scoglio dell'esame scritto e dalle conseguenze che il suo mancato superamento porta con sé.

prime fasi dell'apprendimento di una lingua, come il russo, tipologicamente molto distante dalla L1 dei miei studenti (italiano).

In preda allo sconforto, alcuni studenti potrebbero anche disertare le lezioni di recupero per un interno senso di impotenza percepito nei confronti della complessa grammatica russa. Altri potrebbero rifiutare le lezioni come strategia di protezione della faccia, poiché la sola frequenza a un corso denominato 'di recupero' è un'attestazione di fallimento agli occhi degli altri (e ai propri). Nell'elencare i comportamenti desiderati dagli studenti in sede di pianificazione, E. dovrà tenere conto anche di questi fattori e intervenire in proposito fin dalla prima lezione, invitando i presenti a rendere partecipi anche i colleghi assenti dell'esperienza ludicizzata prossima a cominciare.

**COMPORAMENTI** Innanzitutto vorrei che i miei studenti seguissero le lezioni di recupero. Nonostante la frequenza non obbligatoria, vorrei ne capissero i vantaggi fin dalla mia prima negoziazione a inizio corso. Voglio inoltre che la lezione sia per loro un momento di lavoro, individuale e di gruppo, su induzione e sistematizzazione anziché su memorizzazione e riapplicazione di regole ed eccezioni. Per quanto concerne l'intervento diretto sulla motivazione, vorrei che applicassero le strategie di gestione delle emozioni negative e auto-motivazione che discuteremo in momenti dedicati a costruire 'un nuovo approccio al russo come lingua straniera'.

In ambito universitario, conoscere i propri studenti è forse uno dei compiti più complicati per un docente. Grandi numeri, frequenza 'consigliata' (un eufemismo per 'non obbligatoria'), aule con banchi fissi in posizione frontale alla cattedra e tempi stretti rendono i rapporti personali tra docente e studenti inevitabilmente più rari e distanti. Proprio nei corsi di lingue, invece, sarebbe importante un intervento il più possibile in direzione del progresso della competenza idiosincratca del singolo studente, e ancora di più nei corsi di recupero, istituiti con il fine di colmare lacune – che sono però diverse per ogni individuo (e il più delle volte ignote o non del tutto chiare alla persona stessa).

**DESCRIZIONE** Dei 55 studenti iscritti al corso di recupero, non so quanti frequenteranno la prima lezione. Mi sforzerò di imparare i loro nomi, anche grazie a trucchi di natura umoristica (per esempio invitando a costruire un cavalierino personalizzato) e li inviterò a raccontare ai colleghi e alle colleghe assenti della sperimentazione in procinto di iniziare. Con un pubblico di giovani adulti, in effetti, è giusto chiarire sin dal primo momento le modalità del corso, le sue finalità (sia linguistiche sia motivazionali, dato che ho scelto di esplicitare entrambe), nonché il ruolo richiesto agli studenti nello svolgimento dell'esperienza ludicizzata. Dopo le prime lezioni, una volta raggiunto un numero più o meno stabile di studenti frequentanti, ognuno con la propria identità e situazione, potrò chiedere a ciascuno di personalizzare l'esperienza di apprendimento.

I temi di morfosintassi possono essere piuttosto noiosi se presentati in sequenza, come nei manuali dedicati. La sequenzialità, del resto, è propria delle grammatiche

descrittive e non delle modalità naturali del nostro apprendimento – soprattutto linguistico, come testimoniano i più recenti studi di linguistica dell’acquisizione (Bosisio, 2012). Anche per quanto concerne la pianificazione di dinamiche ludiche, quindi, E. dovrà considerare un processo non lineare, bensì *a spirale*: a partire da un nucleo fondamentale, l’onboarding delle prime lezioni, applicherà restrizioni atte a riprendere ciclicamente argomenti già acquisiti aggiungendo, di volta in volta, elementi che espandano la competenza degli studenti. Per meglio sottolineare il progresso, potrà inoltre costruire con gli studenti una ‘mappa di conoscenza’ – il reticolo su cui si disegna la spirale e in cui gli studenti possono segnare le ‘coordinate’ degli elementi esplorati.

**ATTIVITÀ** Per riaccendere la motivazione a partire dalla lingua sfruttando la dinamica del progresso, voglio per prima cosa proporre un progetto di gruppo: una mappatura del sistema, o ‘costellazione morfosintattica’ della lingua russa, almeno per quanto concerne i temi studiati al primo anno. Questa costruzione collaborativa servirà poi per avere un chiaro punto di vista globale sugli singoli elementi e le loro relazioni, permettendo così agli studenti di identificare gli argomenti di cui hanno padronanza e quelli in cui invece hanno ancora bisogno di esercitarsi – sul modello della *dashboard* di *Khan Academy* (p. 6.2.1) e dello *skills tree* di *Duolingo* (p. 6.2.2). Per combattere noia e frustrazioni, invece, lavoreremo direttamente su dinamiche emozionali, con la condivisione di micro-strategie di auto-motivazione e di *goal-setting* personale.

Anche nella grammatica esplicita esiste un piacere latente, che gli elementi ludici possono riscoprire. Questo è detto, con Balboni (2012: 88), ‘piacere della sistematizzazione’:

Capire come funziona il mondo, un meccanismo, un sistema di segnali ecc., è un piacere molto forte e di natura formale, astratta [...]. Far scoprire (almeno in parte) la grammatica anziché insegnarla con schemi già fatti è un modo per fornire questo piacere.

**DIVERTIMENTO** Se ben negoziata, l’attività di sistematizzazione può essere un momento di piacevole collaborazione. In parallelo, vorrei presentare alcuni elementi ludici in forma di micro-strategie per la motivazione, come la sfida con se stessi (per esempio: perseverare in un drill di trasformazione fino a inanellare dieci risposte corrette consecutive) e lo strato narrativo (per esempio: recitare a memoria e ad alta voce l’intera coniugazione del verbo *idti* come formula magica per aprire una scatola di cioccolatini – o il cuore di una *krasivaja devushka* con un’inspiegabile e ardente passione per le strutture della propria lingua).

Giunto il momento della prima lezione, E. svelerà agli studenti del corso di recupero l’intera portata del proprio piano, esplicitando in particolare le finalità glottodidattiche (anche se più propriamente orientate al superamento dell’esame scritto di grammatica, anziché alla costruzione di una vera competenza comunicativa) e motivazionali. Inizierà così un percorso di riacquisto della volontà di studiare la lingua russa a (ri)partire proprio dalla sua caratteristica più ostica e causa indiretta

dei demotivi in questa esemplificazione. Una volta ripianati i demotivi presenti, è possibile che i motivi originali tornino a direzionare la motivazione personale<sup>6</sup>.

**APPLICAZIONE** Dacché gli esercizi strutturalistici sono il nostro fine, inevitabilmente saranno il nostro mezzo. Per rendere più significativo lo sforzo degli studenti in questo senso, chiederò loro dapprima di lavorare insieme per costruire una rappresentazione grafica della grammatica e, in seguito, di identificare sulla mappa le aree in cui si sentono padroni, quelle in cui vorrebbero esercitarsi ulteriormente e le aree problematiche o non chiare. Una volta eseguito questo onboarding, utilizzeremo come elementi ludici principali punti e *unlockables*. I primi saranno assegnati durante il lavoro singolo in classe per ogni risposta esatta in un dato tema, fino a completare un ideale livello di padronanza. I secondi sfrutteranno la struttura a costellazione del sistema e permetteranno allo studente di accedere a un nuovo tema solo quando avrà padronanza di tutti gli elementi che il gruppo ha giudicato propedeutici. In aggiunta all'esperienza ludicizzata, ogni lezione affronterà, nei minuti finali, una strategia di auto-motivazione che gli studenti potranno applicare a casa per lo studio del russo e, in futuro, per altri contesti di apprendimento formale.

La ludicizzazione messa in opera da E. nel suo corso richiama, a ben vedere, l'impostazione tipica delle offerte di insegnamento linguistico in Rete, come gli esempi discussi nel p. 6.2: il focus comune è sugli elementi della norma grammaticale. Se a livello glottodidattico la scelta di questo focus è discutibile (o quanto meno lo è se l'obiettivo finale è individuato in una competenza *comunicativa*), a livello motivazionale l'adozione di un sistema chiuso di regole instaura una situazione tipica dei videogiochi, che potremmo denominare di 'possibilità di propriocezione'. La mappa creata dagli studenti di E. diventa in questo senso un riferimento in cui lo studente può tracciare la propria posizione, il cammino pregresso e l'orientamento futuro; come nei migliori videogiochi, ha un obiettivo chiaro e finalmente una rappresentazione delle strade possibili per raggiungerlo. Inoltre, al suo raggiungimento tramite la strada scelta, l'obiettivo si trasformerà in punto di partenza verso obiettivi nuovi, più difficili ma ora finalmente alla portata del 'giocatore'. Di obiettivo in obiettivo, lo studente conquisterà l'intero sistema; a questo punto, riflettendo sul proprio percorso, potrà dirsi pronto per il 'boss finale', la sfida più difficile e importante che lo metterà di fronte all'obiettivo ultimo: superare il nuovo esame scritto – ma questa volta armato della consapevolezza della propria padronanza.

#### 5.2.4. Scenario 4: Formazione di docenti CLIL (lingua inglese)

L. è incaricata, dal Centro linguistico universitario in cui lavora, della formazione di lingua inglese per i docenti CLIL (scuola secondaria di secondo grado) della sua

<sup>6</sup> Solo raramente i demotivi sono tali da provocare una totale amotivazione verso la lingua (p. 4.1.1); il loro ruolo è di solito legato a un particolare task o a condizioni passeggero. Come osservano Dörnyei e Ushioda (2011: 140): "Some demotives can lead to general amotivation regarding the particular activity [...] but with some other demotives as soon as the detrimental external influence ceases to exist, other positive, and thus far oppressed, motives may again get the upper hand".

regione per l'anno accademico 2013-2014. In particolare, L. curerà il percorso che porterà i docenti iscritti al programma dal livello B1 al livello B2<sup>7</sup> del *Quadro comune europeo di riferimento*. Il 'corso standard' di lingua inglese sarà svolto in modalità blended e comprenderà 90 ore di lavoro in presenza e 40 ore in Rete. Fin dall'inizio, L. pianificherà una riflessione sulla motivazione degli studenti facendo sperimentare agli stessi docenti la bontà di un particolare utilizzo di elementi ludici a fini motivazionali.

**OBIETTIVO** Voglio far presente ai docenti partecipanti al corso che non tutto il feedback dato agli studenti è uguale o ugualmente efficace – in alcuni casi, può anche essere controproducente, come spesso accade con i voti.

Per promuovere il suo punto di vista in parallelo alle attività linguistico-comunicative di inglese, L. dovrà favorire l'instaurarsi, nei suoi corsisti, di un'attenzione al valore del feedback in termini sia di riscontro sull'apprendimento sia di ricadute motivazionali durante l'intera durata dell'iniziativa.

**COMPORAMENTI** Vorrei che i partecipanti al corso sviluppassero una capacità riflessiva e valutativa su due modalità diverse di feedback che utilizzerò, in presenza e online: di controllo e motivazionale.

In questo particolare caso, L. dovrà conoscere i suoi corsisti non tanto in termini di identità personale (la costruzione esplicita di un profilo d'apprendente, per esempio, potrebbe sembrare qui fuori luogo se non negoziata come una procedura esemplare che loro stessi, in quanto docenti, potrebbero adottare con i propri studenti), bensì in termini di competenza linguistico-comunicativa, di disciplina insegnata e di provenienza della motivazione a seguire il corso di aggiornamento (può provenire dall'interno, da una fiducia nella bontà della metodologia CLIL e la volontà di mettersi in gioco in questo senso, o anche dall'esterno, da un'imposizione ex alto).

**DESCRIZIONE** I 25 docenti con cui intraprenderò questo percorso provengono da diversi licei e istituti tecnici della regione e sono risultati, a seguito del test diagnostico appena sostenuto<sup>8</sup>, in possesso di un livello di competenza B1. Come prima attività online, proporrò un questionario informale per avere notizie sulle discipline insegnate, in modo da formare dei gruppi di lavoro per il futuro, sulle motivazioni dell'iscrizione al corso per docenti CLIL e sulla valutazione personale, nonché conoscenza pregressa, della metodologia.

L'impostazione del lavoro data da L. permette di attivare due sole dinamiche ludiche: progresso, di sua natura centrale nel feedback motivazionale, ed emozioni

---

<sup>7</sup> Il quale, secondo la recente Nota Ministeriale 11536 del 30 ottobre 2013, denominata *Organizzazione dei corsi linguistici di cui al decreto del direttore generale per la politica finanziaria e per il bilancio del 20 dicembre 2012*, è da considerarsi "spendibile nelle attività di insegnamento per le discipline DNL", con successiva avvertenza: "fermo restando che in una seconda fase e dopo attenta riflessione sui risultati conseguiti potranno avviarsi corsi di formazione con obiettivo C1".

<sup>8</sup> Per il calendario degli adempimenti cfr. la medesima Nota Ministeriale 11536.



(positive, soprattutto riferite alla sfera della gratificazione e della soddisfazione in forma di riconoscimento dello sforzo).

**ATTIVITÀ** Vorrei sfruttare le due situazioni didattiche, le lezioni in presenza e la piattaforma in Rete, per costruire due esperienze diverse – tradizionale in aula e (parzialmente) ludicizzata online. Per fare questo adotterò due logiche opposte di feedback nei momenti di testing: sottrattiva nella prima situazione e aggiuntiva nella seconda. A metà e a fine corso, proporrò nuovi questionari informali sulla motivazione e le emozioni legate al testing; qui i docenti potranno esprimere, riflettendo sul proprio percorso, la personale reazione alle due tipologie di feedback di cui hanno sperimentato gli effetti in prima persona.

Tramite l'azione, i videogiochi mettono alla prova le competenze del giocatore in ogni momento e questa verifica continua è parte integrante e ineliminabile del divertimento. Il testing dei corsi di lingue, al contrario, non riesce di solito a sfruttare il divertimento latente e inespresso di questo meccanismo per un motivo facilmente identificabile: non è orientato naturalmente al progresso personale, bensì al confronto con uno standard. Per riprendere la terminologia usata in precedenza, non è impostato in accordo con la logica aggiuntiva tipica del bisogno intrinseco di competenza (Deci - Ryan, 1985; 2000; Rigby - Ryan, 2011) che forgia la motivazione umana, bensì secondo la logica sottrattiva della deviazione da uno standard: ogni deviazione dal risultato previsto viene punita, in termini numerici, con una diminuzione del voto. Il risultato è grandemente demotivante. Per esprimere l'inespresso, L. studierà, nell'ambiente online, una procedura di feedback incrementale, ossia di segno positivo.

**DIVERTIMENTO** Una scala progressiva di esperienza anziché una scala di voti 'a scendere'. Con questo micro-intervento di ludicizzazione, da usare come riscontro delle attività svolte online (partecipazione a forum, condivisione di documenti, esercizi ecc.), posso promuovere la partecipazione e il coinvolgimento dando costantemente ai miei corsisti delle *milestones* (così le chiameremo, all'uso inglese) sempre nuove da raggiungere, con incrementi progressivi di punteggio e livelli. Nei momenti di riflessione e autovalutazione che chiuderanno il ciclo di pratica motivazionale, vorrei che si rendessero conto – avendola sperimentata in prima persona – che l'inversione della logica del testing da sottrattiva ad aggiuntiva non è solo, genericamente, 'più motivante', bensì anche genuinamente più divertente.

Feedback e obiettivi sono le meccaniche principali su cui L. andrà a operare, in particolare tramite l'azione di componenti quali livelli e punti, sul modello della scala che Sheldon (2012) usa con successo nelle sue classi ludicizzate (cfr. anche il paragrafo 6.3.2).

**APPLICAZIONE** Per ogni contributo al corso sulla piattaforma dedicata, il corsista riceverà un punteggio prestabilito (per esempio: 100 punti per un nuovo post sul forum, 200 per una risposta pertinente o il link a una risorsa esterna ecc.). L'accumulo

dei punti è finalizzato al raggiungimento della soglia successiva – una *milestone* che rappresenta prima un punto di arrivo e poi, una volta raggiunta, un nuovo punto di partenza verso livelli più alti. In ogni momento, i corsisti possono fare riferimento a una tabella di conversione inquadrante il progresso numerico entro la scala dei voti da 0 a 10 in comune uso nelle scuole. Così facendo, possono avere in ogni momento una traccia del proprio progresso, un obiettivo chiaro da raggiungere e un'idea della distanza da colmare e degli sforzi da attuare per giungervi.

Alla fine del corso di lingua inglese, L. dedicherà l'ultima lezione frontale alla discussione dell'effetto del feedback motivazionale in confronto al feedback di controllo, esplicitando finalmente ai docenti la strategia utilizzata e i suoi fondamenti psicologici e, in riferimento all'azione glottodidattica di cui sono stati protagonisti, psicolinguistici. In particolare, L. inviterà a riflettere sulla relazione tra feedback motivazionale e apprendimento, riconoscimento di un obiettivo, volontà di partecipare attivamente e attribuzione del successo allo sforzo anziché all'abilità. La speranza è che i docenti partecipanti all'iniziativa possano portare con sé, oltre alla certificazione di competenza B2 di lingua inglese, anche la consapevolezza che un testing più naturale è possibile – non solo nella didattica delle lingue, ma in tutte le discipline.



## Studi di caso e applicazioni

Dopo aver derivato una teoria degli elementi ludici a partire dai videogiochi e averne vista una prima applicazione possibile in ambito glottodidattico, vogliamo ora riportare alcuni esempi esistenti in letteratura dell'utilizzo di pratiche di gamification; al fine di rendere conto della portata del fenomeno, ne analizzeremo l'implementazione in una serie variegata di contesti di successo, tutti legati però dal filo rosso dell'educazione.

Si noterà come nessuno degli scenari presentati usa videogiochi, bensì pone un obiettivo educativo all'interno di una 'cornice ludica'. Vedremo innanzitutto il progetto *The Fun Theory*, che applica elementi ludici al reale per sensibilizzare le persone all'educazione civica. Entreremo poi nel dettaglio di alcuni portali in Rete che offrono un'istruzione ludicizzata, come *Khan Academy* e, per le lingue, *Duolingo* e *Busuu*. Analizzeremo, infine, le implementazioni di gamification nel contesto educativo formale: il progetto *Just Press Play*, la *Multiplayer Classroom*, le sperimentazioni per la didattica EFL *English Quest* e *Fukudai Hero*, e il progetto di scuola sperimentale *Quest to Learn*, per terminare con un breve riassunto di alcune recenti applicazioni comuni in corsi di lingua ludicizzati.

### 6.1. Il progetto *The Fun Theory*

It shouldn't come as a surprise to see that fun motivates people.

(Werbach - Hunter, 2012: 36)

*The Fun Theory* (originariamente: *Rolighetsterorin*) è un'iniziativa promossa da Volkswagen tramite DDB Stockholm, al fine di dimostrare come il divertimento intrinseco, più che l'obbligo o la ricompensa esterna, può contribuire a modificare il comportamento delle persone. Le proposte originali del progetto hanno preso in considerazione comportamenti quali esercizio fisico, rispetto del codice della strada e della sicurezza in auto, corretto smaltimento dei rifiuti; proposte successive, finanziate da Volkswagen tramite un concorso aperto a tutti, incorporano altri problemi, più o meno grossi, della nostra società: dal pulirsi le scarpe prima di entrare in un luogo pubblico, all'obliterazione dei biglietti sui mezzi pubblici<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Tutte le proposte, sia originali sia frutto del concorso a premi, sono visualizzabili (sotto forma di video, se implementate, oppure di progetto, sul sito ufficiale <http://www.thefuntheory.com>).

La più nota implementazione è probabilmente *Piano Stairs* (originariamente *Pianotrappan*): la trasformazione della scalinata adiacente alla scala mobile di una stazione della metropolitana di Stoccolma in una gigantesca tastiera di pianoforte (fig. 7). L'obiettivo di questa modifica strutturale è invitare (e poi sensibilizzare) le persone a prendere le scale anziché la scala mobile come primo piccolo passo verso uno stile di vita più dinamico (e quindi più sano). Per influenzare la scelta degli utenti della stazione metropolitana di Odenplan, una squadra di tecnici ha ricoperto i normali gradini con piattaforme bianche e nere le quali, se calpestate, producono ognuna il suono relativo a una nota di pianoforte, dal grave (fondo scala) all'acuto (in cima).

Figura 7 - *Piano Stairs* (Stockholm, 2009)



Stando ai dati ufficiali raccolti sul sito, il 66% in più delle persone passate per la fermata di Odenplan hanno preferito l'esperienza ludicizzata delle *piano stairs* alla scala mobile – e non poche hanno provato a riprodurre melodie, saltando avanti e indietro per la scalinata, oppure sono salite e scese più volte per ripetere (e filmare) l'esperienza.

L'idea è servita da ispirazione per un altro recente progetto, questa volta non collegato a *The Fun Theory*: una scalinata, in uscita dalla stazione della metropolitana Shijo a Kyoto, che riporta il numero di calorie bruciate, gradino per gradino (fig. 8), con un obiettivo non dissimile da *piano stairs*.

Figura 8 - La 'scala delle calorie' (Kyoto, 2013)



Sempre parte del progetto *The Fun Theory*, il 'bidone più profondo del mondo' (*Världens djupaste soptunna*) colpisce per ingegnoseria e semplicità: anche in questo caso, la sola aggiunta di un feedback sonoro si è mostrata in grado di modificare un comportamento, ovvero si gettano i rifiuti nel cestino anziché in terra. In un parco pubblico della capitale svedese, incaricati del progetto hanno montato nottetempo un altoparlante all'interno di un normalissimo cestino, attivato da un sensore ottico; nel momento in cui un oggetto viene gettato nel cestino stesso, l'altoparlante riproduce un lungo effetto sonoro, del tutto simile al convenzionale suono degli oggetti in caduta libera nei cartoni animati, seguito da un soddisfacente rimbombo metallico, quando l'oggetto impatta al suolo dopo lungo percorso. Novità, curiosità e vero divertimento (per i bambini, in particolare, si è

rivelato un 'gioco' soddisfacente), hanno portato il bidone ludicizzato a raccogliere in un giorno 72 kg di rifiuti – 41 kg *in più* rispetto al cestino ordinario posizionato pochi metri più discosto.

*Hastighetslotteriet* è il vincitore del concorso collegato a *The Fun Theory* ed è stato implementato in prova nelle strade di Stoccolma nel 2010. Il comportamento preso di mira è il superamento dei limiti di velocità in auto nel centro cittadino e gli strumenti i normali dissuasori digitali, che mostrano sul display l'attuale velocità al conducente – modificando, però, l'incidenza del feedback dei dissuasori da negativa a positiva. In altre parole, i dissuasori sono stati riprogrammati per controllare ordinariamente la velocità, ma contestualmente inserire in un database le targhe degli autoveicoli che *non* hanno superato il limite dei 30 km/h. Alla fine della fase di sperimentazione, è stato sorteggiato in lotteria uno dei conducenti rispettosi dei limiti, che ha vinto una considerevole somma in denaro *derivato dalle multe* notificate ai conducenti colti invece in eccesso di velocità.

Nei tre giorni di prova, 24857 auto sono state fotografate dal dissuasore ludicizzato, e la velocità media di transito è stata di 25 km/h, mentre prima della sperimentazione si attestava sui 32 km/h (con una riduzione del 22%). Inoltre, come testimoniato dal video dedicato (cfr. anche Zichermann - Cunningham, 2011), la reazione degli automobilisti è stata estremamente positiva e la novità accolta con piacere, con ciò riconoscendo la bontà dell'idea.

Altre manifestazioni del progetto che cercano di sfruttare il 'divertimento latente' delle attività sono *Tomglasspelet*, un contenitore per la raccolta differenziata trasformato in un gioco da luna park, e *The Play Belt*, sistema inventato dalla designer serba Nevena Stojanovic e implementato da Volkswagen per aumentare la sicurezza in auto, dando accesso al sistema di intrattenimento del veicolo (per esempio: gli schermi sul retro dei sedili anteriori) solo in seguito all'allacciamento delle cinture. Rinviamo al sito ufficiale (<http://www.thefuntheory.com/>) per dettagli, video e obiettivi futuri di *The Fun Theory*.

## 6.2. Gamification e istruzione sul Web

If we focus on properly applying gamification concepts to learning and instruction, we can revolutionize learning, energize stale training classrooms, and engage students like never before.

(Kapp, 2012: 275)

Come abbiamo ricordato in 3.1.1, ma cfr. anche Silva (2013), le pratiche di gamification hanno trovato nel Web un terreno ideale di sperimentazione, tanto da essere prese come ispirazione, nei casi di maggior successo, da persone o aziende il cui obiettivo va oltre il Web stesso – per esempio *Fitocracy*, un sito ludicizzato che usa punti, badges, classifiche, livelli, quest, sfide ecc. per motivare i propri utenti a far esercizio fisico e condividerne i risultati con gli altri membri della comunità, oppure *Superbetter*, che utilizza elementi di gamification per promuovere il recupero psico-fisico da incidenti, interventi, ricoveri e lo spirito per far fronte o convivere serenamente con una malattia terminale.

Alcuni portali in Rete utilizzano invece elementi ludici per motivare allo studio indipendente, o parallelo alla scuola, di alcune discipline. Tra questi presentiamo come studi di caso *Khan Academy*, *Duolingo* e *Busuu*.

### 6.2.1. Khan Academy

*Khan Academy* (KA) è stato inaugurato nel 2006 come contenitore di videolezioni esplicative sulla matematica di base, disegnate e narrate dall'ingegnere americano di origine bengalese Salman Khan per le distanti cugine in difficoltà con il primo approccio all'algebra a scuola (Khan, 2012). Ospitati su YouTube e raccolti nel sito ufficiale (<https://www.khanacademy.org/>), i video hanno cominciato a interessare molti studenti in difficoltà, nonché adulti in procinto di riprendere gli studi o di approfondire la conoscenza matematica. Con il tempo, l'idea di Khan si è sviluppata in una società no-profit con la missione dichiarata di promuovere un'educazione (non solo matematica) di qualità, senza confini, gratuita e per tutti.

Oggi, con il sostegno della fondazione Bill & Melissa Gates e Google, KA è ambiente di studio virtuale ammirato per la sua funzionalità e la chiarezza di videolezioni ed esercizi correlati e adottato da un sempre maggiore numero di scuole come database di materiali, soprattutto in modalità di *flipped classroom*<sup>2</sup> (Bergmann - Sams, 2012; Khan, 2012). Oltre alla qualità dei contenuti, il sito deve il suo grande successo anche al divertimento che accompagna il processo di apprendimento: esso è infatti oggi ampiamente ludicizzato con interventi molto visibili di gamification.

Le componenti di gioco sono infatti presenti fin da subito, appena completata l'iscrizione: ad accogliere lo studente, infatti, con un ideale onboarding, viene presentato un breve test per determinare le sue conoscenze matematiche (analizzeremo il procedimento per questa disciplina, la principale e più diffusamente trattata nei materiali del sito) pregresse. Al termine del test, una schermata dinamica (*dashboard*, in fig. 9) rende subito evidente il posizionamento delle proprie competenze attuali nell'universo dello scibile matematico: come nei migliori videogiochi, la persona che apprende ha un feedback immediato su quanto già conosce.

Figura 9 - La dashboard personalizzata di Khan Academy



<sup>2</sup> *Flipped classroom* è un modello di 'istruzione capovolta' non nuovo, ma sistematizzato di recente dagli statunitensi Bergmann e Sams (2012). La proposta prevede una diversa allocazione dei tempi e modi dell'istruzione scolastica; le ore di lezione sono dedicate alla pratica degli argomenti didattici e al tutoraggio individuale, di gruppo o tra pari, mentre le spiegazioni sono lasciate a risorse esterne (per esempio i video di Khan Academy) e fruite fuori dalla scuola, sul computer di casa o della biblioteca, o ancora su tablet e smartphone.



La schermata rassicura l'apprendente: non parte da zero. I risultati del test iniziale infatti si trasformano in un feedback visivo su quali aree sono da considerarsi già acquisite (caselle blu scuro), in acquisizione (caselle blu chiaro e azzurre) e quali invece devono ancora essere praticate, o non affrontate nel test (in grigio). A partire da questo feedback, KA adatta il percorso di apprendimento proponendo in sequenza sfide di diverso tipo: dedicate a un argomento – il superamento delle quali porta a incamerare *energy points* e badges) – e globali (*mastery challenges*, che danno luogo sia a punti e badges sia alla possibilità di 'avanzare di livello', ossia scurire una casella nella via verso la padronanza).

Come in molte altre esperienze ludicizzate, punti e riconoscimenti (in alto a destra nella fig. 9) servono come feedback per lo studente, che ha in tempo reale e immediatamente un riscontro informativo sul suo progresso. In aggiunta, egli può decidere come guadagnarli: tramite la visione delle lezioni in video e degli esercizi svolti, oppure con la pratica. Le badges sono in questo contesto riconoscimenti per aver ottenuto successi rilevanti, e sono suddivise per status: le badges 'meteorite' sono relativamente facili da acquisire e rispondono a obiettivi quali 'guardare dieci minuti di video', 'svolgere cinque esercizi corretti di seguito', 'collezionare 10.000 punti'; le badges 'luna', 'terra', 'sole' sono riconoscimenti per aver superato sfide sempre più impegnative, per esempio 'guardare almeno un video o esercitarsi tutti i giorni per un mese', 'padroneggiare cinquanta argomenti', 'accumulare 1.000.000 di punti'. Altri riconoscimenti speciali sono assegnati per aver superato sfide dedicate a un argomento (*challenge badges*) oppure per successi 'leggendari', come le misteriose *black hole badges*.

Altre componenti usate da KA sono gli avatar, che l'utente può scegliere inizialmente tra poche opzioni, ma ne può sbloccare di ulteriori con il progresso nell'esperienza ludicizzata di apprendimento; gli unlockables, o contenuti da sbloccare – non solo avatar, ma anche argomenti e sfide: non si potrà accedere al calcolo infinitesimale senza la padronanza dell'algebra, o alla statistica senza conoscere i concetti di media e mediana; i commenti, che rendono possibile l'interazione tra gli studenti. Da un punto di vista interno di gamification, KA è in effetti un portale ampiamente ludicizzato, ma ben bilanciato nella sua ricchezza di interventi: il grande numero di componenti, infatti, è orientato a sollecitare un numero più ristretto di meccaniche (sfida con se stessi, feedback, collezione) e ancora più piccolo di dinamiche (progresso, emozioni).

Il successo del portale, in termini di utenti attivi e utilizzi didattici, è strepitoso. Naturalmente, questo è da attribuirsi solo in parte all'adozione di pratiche di gamification, poiché la qualità dei materiali e la bravura di Salman Khan come insegnante (nonché del suo team di pianificazione degli interventi didattici e costruzione dei video) contribuiscono in maniera sicuramente determinante. Tuttavia, queste pratiche contribuiscono alla soddisfazione del suo pubblico di riferimento. I report disponibili sul sito<sup>3</sup> danno l'idea dell'ormai diffuso uso di questa risorsa sia nelle

<sup>3</sup> Cfr. in particolare i *case studies* promossi dall'organizzazione che fa capo al portale, raccolti in <https://www.khanacademy.org/coach-res/case-studies>.

scuole sia nei college statunitensi, nelle scuole internazionali come CLIL, nell'*homeschooling*, nei doposcuola, nelle case circondariali e per bambini autistici o con disturbi specifici dell'apprendimento.

Le testimonianze degli utenti sono generalmente molto positive, e sono raccolte e condivise in una pagina dedicata del portale<sup>4</sup>. Rare sono le voci critiche (soprattutto sfoghi di studenti insoddisfatti su Twitter), ancora più rare le critiche costruttive – di solito orientate maggiormente all'usabilità e alla velocità di caricamento del sito o a 'errori di distrazione' nelle spiegazioni che alla sua validità pedagogica di fondo o al suo uso di elementi ludici. A riguardo è interessante la conversazione originata dai commenti al TED talk di Salman Khan (2011)<sup>5</sup> sul ruolo degli stessi elementi di gioco a supporto della motivazione (intrinseca o estrinseca) e del conseguente orientamento alla padronanza. Questa la riflessione iniziale di John Tupper:

Isn't learning something new the reward in its self? Studies are now coming out that seem to question what gives us our drive to learn and achieve. Using outward rewards (extrinsic) like points and badges can harm learning because it puts a non-essential element in the mix. It confuses the whole point of the lesson to strive for stickers, stars, badges, and points. That is not what we really want to teach! These carrots and sticks seem to be a fun way of rewarding learning but they can demotivate and harm the true point of the lesson. Growing as a person, the internal feeling of simply mastering a new skill (intrinsic reward) far outweighs any extrinsic reward and is the true motivator.

La necessità di equilibrio in questo senso è stata discussa nel p. 3.2.3. Le risposte e i commenti di altri docenti e collaboratori individuano in KA proprio questo tipo di equilibrio, con le ricompense esterne che non sostituiscono, bensì contribuiscono a instillare una motivazione più profonda, interna – intrinseca. Le badges, sottolinea Chris Ke-Siahi, fungono in questo caso come riconoscimento di uno sforzo, come riscontro di un successo e non come premio in sé a cui *dedicare* i propri sforzi. Sono un riconoscimento tangibile di un avanzamento intangibile in corso; sono il riscontro visibile del progresso verso un obiettivo (più o meno) lontano, che può non dare risultati immediati (e questo è ancora più vero nel caso dello studio delle lingue straniere nelle fasi iniziali); sono un incoraggiamento teso a dimostrare il movimento nella giusta direzione.

Se *Khan Academy* sembra aver trovato il giusto equilibrio tra elementi di gioco e obiettivi didattici, altri progetti non dissimili non hanno ottenuto lo stesso successo, quanto meno a livello di risultati. Due esempi ben noti nel campo della didattica delle lingue sono *Duolingo* e *Busuu*.

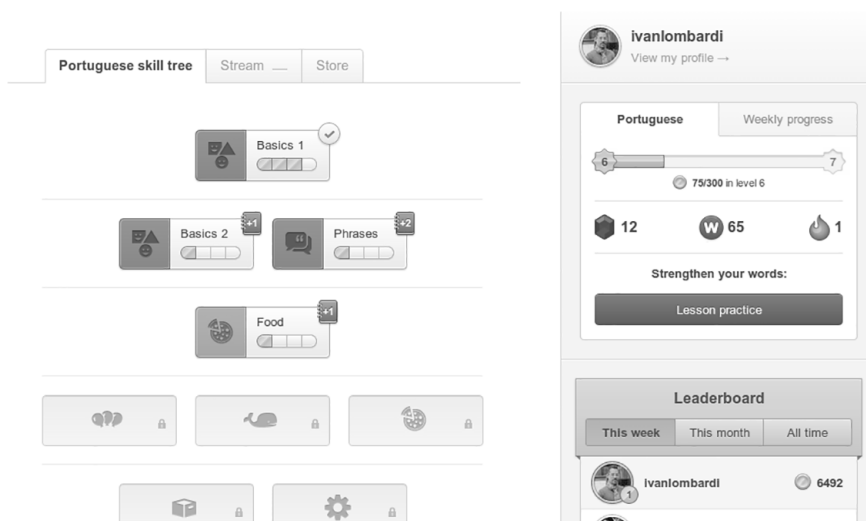
<sup>4</sup> Cfr. <https://www.khanacademy.org/stories>.

<sup>5</sup> Accessibile all'URL: [http://www.ted.com/conversations/1348/the\\_khan\\_academy\\_in\\_using\\_poin.html](http://www.ted.com/conversations/1348/the_khan_academy_in_using_poin.html).

### 6.2.2. Le lingue in Rete: *Duolingo* e *Busuu*

La missione di *Duolingo*, dichiarata sul sito ufficiale (<http://www.duolingo.com/>), è ‘insegnare le lingue contribuendo a tradurre il Web’. Il doppio fine già mette in luce la tecnica didattica prediletta di *Duolingo*: la traduzione interlineare dalla lingua madre<sup>6</sup> dell’utente alla lingua desiderata (sono disponibili a oggi 63 lingue). A differenza di *Khan Academy*, *Duolingo* non utilizza video di spiegazione: la schermata iniziale (fig. 10) è formata da un diagramma ad albero che presenta le unità di apprendimento passate, in corso, e future – unità consistenti di liste di vocaboli da memorizzare e riutilizzare in esercizi di accoppiamento parola-immagine, trascrizione, completamento e traduzione interlineare.

Figura 10 - *La home page personale di Duolingo*



Al termine di ogni unità, un esercizio finale promette un riutilizzo di contesto di questo appreso, proponendo traduzioni (dalla lingua target alla lingua madre – o inglese) contenenti il lessico memorizzato e prese da notizie online, blog o altri testi disponibili in Rete – o, in molti casi, generate automaticamente dal sito.

Questo apparato, di natura spiccatamente strutturalista<sup>7</sup>, è corredato di elementi ludici, anche se in misura minore rispetto a *Khan Academy*. Nella fig. 10 sono chiaramente visibili alcune componenti: i punti, a destra, che segnalano il progresso in direzione dei prossimi livelli – i quali, a loro volta, sono intesi come feedback verso

<sup>6</sup> O da una lingua conosciuta, giacché la lingua di interfaccia è l’inglese per quanto concerne lo studio delle altre lingue disponibili e francese, italiano, portoghese e spagnolo per lo studio dell’inglese. Per il nostro test affrontiamo l’istruzione in portoghese brasiliano tramite il veicolo della lingua inglese.

<sup>7</sup> Cfr. la descrizione dell’approccio strutturalistico in Balboni (2012) e Chini e Bosisio (2014). Tra le sue caratteristiche: il riferimento alla linguistica tassonomica (in *Duolingo* alla base della distinzione tra molte unità); il comportamentismo (stimolo → risposta → conferma o correzione); scarso o nullo riferimento alla cultura (l’obiettivo è essenzialmente linguistico).

il progresso; la classifica, che mette in relazione l'apprendente ai suoi amici e ad altri apprendenti, con la volontà di creare un senso di competizione; una valuta virtuale, a destra nell'immagine, utilizzabile per sbloccare altri contenuti e lezioni, secondo il meccanismo degli unlockables già visto in *Khan Academy*; due badges, la prima intesa come feedback sul numero di parole memorizzate e la seconda come riconoscimento di costante applicazione sugli esercizi. Altre metriche per esaminare il progresso – di gran lunga la dinamica più ricercata dai progettisti di *Duolingo* – sono disponibili per verificare il progresso nell'apprendimento lungo archi temporali estesi.

Nonostante la community di *Duolingo* sia numerosa (più di 200 milioni di iscritti nel tardo 2018), solo una percentuale minoritaria si può considerare attiva. Le discussioni che nascono da commenti agli esercizi o a partire dal blog di supporto (<http://blog.duolingo.com/>) si possono riassumere in una soddisfazione parziale degli utenti più affezionati: *Duolingo* sembra essere un'ottima idea, e anche ben implementata a livello di piattaforma e di app mobile<sup>8</sup>, ma carente nel suo obiettivo di 'insegnare una lingua'. Anche da un punto di vista di *folk linguistics*<sup>9</sup>, quello di *Duolingo* pare un sistema divertente quel tanto che basta per intrattenere un utente occasionale, e costellato di micro-soddisfazioni atte a sostenere la perseveranza in un compito altrimenti tedioso: l'acquisizione del lessico di base e un'intuizione dei sistemi di combinazione tra le parole.

A un occhio glottodidattico, il problema di fondo è più chiaro. La competenza che la struttura di *Duolingo* contribuisce a costruire è di tipo spiccatamente linguistico e per giunta parziale, limitato al lessico (cfr. la categorizzazione delle tecniche glottodidattiche proposta da Balboni, 2008). Nessuno dei drills proposti, infatti, contiene una vera componente comunicativa, né tanto meno culturale. Il sito e i suoi materiali possono pertanto contribuire alla costruzione di una prima competenza nelle abilità ricettive, soprattutto scritte – poiché la quantità dell'output orale fornita da *Duolingo* è scarsa e la scelta di usare voci computerizzate discutibile – e nelle abilità di traduzione. Questo focus particolare contrasta con i dettami di una glottodidattica in senso contemporaneo, ma soprattutto con la *gamma dei bisogni possibili* degli apprendenti una lingua straniera. Chi avesse necessità di accedere alla lingua portoghese con l'obiettivo di leggere e comprendere un quotidiano locale, può trovare in *Duolingo* una risorsa ideale; chi invece perseguisse una competenza nelle BICS<sup>10</sup> della stessa lingua può facilmente andare incontro a demotivazione utilizzando *Duolingo* – *indipendentemente dalla presenza degli elementi ludici*.

Il punto, in questo senso, è centrato da Zichermann e Cunningham (2011: xviii):

<sup>8</sup> *Duolingo* è infatti anche disponibile per i sistemi iOS e Android.

<sup>9</sup> Riprendiamo la dicitura da Santipolo (2012), che chiama *folk linguistics* la disciplina che studia quel che i non linguisti (i 'profani della linguistica applicata') pensano della lingua e del suo apprendimento.

<sup>10</sup> Ci riferiamo qui alla nota distinzione promossa da Cummins (1979; 2008) tra *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS), capacità interazionali riferite alla comunicazione quotidiana, e *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), la lingua dello studio, di carattere cognitivoaccademico; entrambe sottintendono una competenza *comunicativa* (sociolinguistica e culturale, pragmatica, nonché extrae paralinguistica) e pertanto non possono essere favorite da un intervento solo linguistico come quello di *Duolingo*.

Gamification is not merely about slapping some badges on your website; you need to take a more thoughtful approach [...]. Also, if you expect gamification to fix your business' core problems – bad products or poor product-market fit – it will not.

Quando il prodotto (nel nostro caso: lo strumento, il materiale, la tecnica, il metodo, l'approccio) è inadeguato, non rispondente ai bisogni degli apprendenti, o semplicemente di cattiva qualità, non sarà la 'ludificazione', ossia l'aggiunta arbitraria di dinamiche, meccaniche e componenti ludiche a trattenere la motivazione (cfr. il paragrafo 3.1). In quest'ultimo caso il processo di apprendimento sarebbe equivalente a una invitante pralina al cioccolato con un ripieno di broccoli al vapore: una combinazione che può forse incontrare il favore di alcune persone, ma allontanarne la gran parte dopo il primo morso. Se già il broccolo di per sé non è prediletto da tutti i palati (ed è, in ogni caso, solo una piccola parte di una dieta bilanciata), non sarà di certo la glassatura di cioccolato a esaltarne il sapore. Golosa di suo, ma fondamentalmente sbagliata se combinata a un alimento non adeguato.

Nemmeno le bacche sembrano essere particolarmente appetitose con la 'copertura fondente' degli elementi ludici. Tali *berries* si trovano come valuta virtuale dell'altro studio di caso qui riportato, il portale per lo studio delle lingue in Rete *Busuu* (<https://www.busuu.com>). Queste componenti, le principali in *Busuu*, servono per acquistare abbellimenti per il proprio 'giardino delle lingue' (fig. 11) e sconti sugli abbonamenti premium<sup>11</sup>.

Figura 11 - La home page personale di Busuu

The screenshot displays the user interface of the Busuu language learning platform. At the top, the user is identified as 'Membro di base | Premium' with a profile icon and a 'busuutalk' button. The main content area is titled 'Привет, ivanlombardi!' and features a 'Il mio giardino delle lingue busuu.com' section with 'Parlo' and 'Imparo' input fields. Below this is a 'giardino delle lingue' (language garden) with a tree and a path leading to 'RUSSO'. A 'Corsi speciali' section shows a grid of courses for 'Principiante' (A1, A2) and 'Intermedio' (B1, B2). On the right, there are promotional banners for 'Diventa Premium!' and 'Primi passi da fare'.

<sup>11</sup> A differenza di *Duolingo*, *Busuu* offre anche servizi a pagamento: corsi di lingua per fini specifici, privilegi, certificati e tutoring personalizzato.

Rispetto a *Duolingo*, l'esperienza di apprendimento in *Busuu* è meno ludicizzata: le bacche rappresentano sì un feedback verso il progresso, ma la meccanica principale a cui corrispondono è in realtà la collezione finalizzata al riscatto di premi (come nel caso delle tessere fedeltà di negozi e supermercati). Il premio, in questo caso un regalo casuale (meccanica 'fortuna'), contribuisce al leggero strato narrativo, tematico sulla natura, che permea *Busuu*. La dinamica più sollecitata, tuttavia, è qui la relazione: al contrario di *Duolingo*, infatti, che privilegia il lavoro individuale, *Busuu* propone un intervento diretto della community nei processi di apprendimento altrui, favorendo scambi, reti amicali e aiuto reciproco; con meccaniche di collaborazione, infatti, *Busuu* accoppia gli apprendenti una lingua<sup>12</sup> (nel nostro caso: un italiano che apprende il russo) con altri utenti madrelingua nella lingua target dell'apprendente.

La proposta glottodidattica di *Busuu* è basata su unità tematiche, situazionali e grammaticali impennate su attività esercitative di diverso tipo: presentazione simultanea del lessico tramite flashcards, trascrizione e audio; role taking; composizione scritta; registrazione su traccia audio della pronuncia e valutazione da parte di un madrelingua – strategia, quest'ultima, applicata anche a seguito delle attività di scrittura e finalizzata a un feedback personalizzato con correzioni e consigli da parte di parlanti nativi (a differenza, per esempio, della correzione automatica di *Duolingo*). Come evidenziato dalla fig. 11, inoltre, *Busuu* utilizza in funzione di sillabo la proposta glottodidattica del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, promettendo un progresso lineare dal livello A1 al livello B2 tramite la fruizione, a sua volta lineare e a sequenza pressoché fissa, delle unità di lavoro afferenti a quel livello, e corrispondenti alle mete linguistiche suggerite dal *Quadro*.

Rispetto ancora a *Duolingo*, *Busuu* sembra avere alla propria base una progettazione maggiormente radicata nella teoria glottodidattica, con il riferimento a un documento europeo, la proposta di tecniche diversificate e mirate a diverse abilità, nonché il coinvolgimento degli apprendenti anche come 'esperti della lingua nativa' in fase di valutazione dei pari. Inoltre, *Busuu* ha goduto di una discreta risonanza mediatica, grazie al supporto iniziale dell'UNESCO e all'accredito di alcuni premi per l'innovazione nel campo dell'insegnamento linguistico<sup>13</sup>; in aggiunta, le sue origini risalgono all'inizio del 2009, mentre *Duolingo* è stato inaugurato solo tardi 2011. La community di apprendenti iscritti è minore rispetto a *Duolingo* (80 milioni, una differenza facilmente attribuibile al modello di business 'freemium'<sup>14</sup>

<sup>12</sup> In *Busuu* sono disponibili a oggi materiali per lo studio di arabo, cinese mandarino, francese, giapponese, inglese, italiano, polacco, portoghese brasiliano, russo, spagnolo, tedesco, turco.

<sup>13</sup> Molte notizie dei premi ricevuti sono riportate sul blog di supporto di *Busuu*, per esempio agli URL: [http://blog.busuu.com/busuu\\_com\\_wins\\_a\\_silver\\_lion\\_in\\_cannes/](http://blog.busuu.com/busuu_com_wins_a_silver_lion_in_cannes/), <http://blog.busuu.com/busuu-com-wins-the-european-language-label-for/innovative-projects-in-language-learning/>; l'iniziativa si è inoltre aggiudicata il più recente premio per la migliore *startup* in tema di educazione: <http://blog.busuu.com/busuu-com-wins-the-education-category-of-the-europas>.

<sup>14</sup> Contrazione di *free* e *premium*, portale con contenuti di base gratuiti e contenuti più avanzati, o maggiori approfondimenti, a pagamento tramite abbonamento mensile o annuale.

di Busuu, che non attira primariamente utenti occasionali) ma evidentemente più attiva e con un ruolo definito in quanto parte integrante di una community<sup>15</sup>.

Come per ogni sito freemium, la valutazione della soddisfazione degli utenti non è semplice, poiché è necessario discriminare tra giudizi veri e testimonianze scritte ad hoc per pubblicizzare la parte del sito disponibile solo in abbonamento<sup>16</sup>. Una ricerca in Rete, filtrata dalle recensioni chiaramente pubblicitarie, sembra produrre un'immagine frammentata del progetto: da una parte, la prospettiva di *folk linguistics* che abbiamo adottato per valutare *Duolingo* sembra convergere verso una soddisfazione diffusa, in particolare nella direzione della possibile interazione con persone madrelingua nella lingua target; dall'altra, una profonda insoddisfazione sembra permeare il modello di marketing dei contenuti premium e il tacito rinnovo degli abbonamenti scelto dagli amministratori di *Busuu* – ma questo dato è per il nostro punto di vista glottodidattico irrilevante.

Solo sparute recensioni, un campione ben lontano dalla soglia di significatività statistica, discute degli elementi ludici. Queste poche testimonianze sono orientate a sottolinearne la bontà nel motivare alle attività meno intrinsecamente divertenti, come le unità e gli esercizi dedicati alla grammatica esplicita. Data la scarsa rilevanza di queste opinioni nel grande numero disponibile in Rete, abbiamo perciò operato un confronto tra il progetto ludicizzato di *Busuu* e il portale non ludicizzato di *Livemocha*, una community ormai sciolta estremamente simile a *Busuu* per struttura e contenuti, ma priva dello 'strato ludico' tipico delle altre risorse on-line finora analizzate.

*Livemocha* (<http://www.livemocha.com/>) è stato probabilmente il capostipite dei social network per l'apprendimento delle lingue, poiché la sua inaugurazione è avvenuta nel 2007. Così come *Busuu* è una piattaforma freemium e ha caratteristiche, sia glottodidattiche sia strutturali, largamente comparabili a *Busuu*, con l'unica differenza rilevante insita nel numero di lingue disponibili per lo studio, trentotto<sup>17</sup> nel momento di maggior espansione del progetto. Nonostante la precocità e la maggiore offerta in termini di lingue target, *Livemocha* non ha mai superato i 12 milioni di iscritti, un numero decisamente minore rispetto a *Busuu*, di cui ha sofferto la concorrenza fino alla chiusura ufficiale della community nel 2016. Il dato numerico e la differenza nel successo non si può interpretare unicamente a favore della bontà dell'utilizzo degli elementi ludici, poiché intersecato con incalcolabili altre variabili, principalmente attribuibili al lato commerciale-pubblicistico in cui *Busuu* sembra

<sup>15</sup> Non risulta però disponibile, nelle pagine del sito e nel blog di supporto, una quantificazione degli utenti effettivamente attivi nel proprio apprendimento.

<sup>16</sup> Le 'recensioni dei clienti' promosse dal sito in una pagina dedicata (<http://www.busuu.com/it/testimonials>) sono naturalmente tutte di quest'ultimo tipo, scritte al fine di sottolineare i vantaggi dei contenuti premium e condivise da profili falsi o da 'utenti-esca' con strategie di marketing sottile.

<sup>17</sup> Arabo, bulgaro, catalano, ceco, cinese mandarino, coreano, croato, ebraico, esperanto, estone, farsi, finlandese, francese, giapponese, greco, hindi, islandese, indonesiano, inglese, italiano, lettone, lituano, norvegese (bokmål), olandese, polacco, portoghese lusitano e brasiliano, rumeno, russo, serbo, slovacco, spagnolo, svedese, tedesco, turco, ucraino, ungherese, urdu.

eccellere<sup>18</sup>. Si può pensare, tuttavia, che questi elementi ludici abbiano almeno un piccolo ruolo, così come in *Duolingo*, nel mantenimento della motivazione iniziale – nonostante la loro implementazione sia lontana dallo stato dell'arte dettato da *Khan Academy*.

### 6.3. L'esperienza ludicizzata a scuola

Gamification will be a part of students' lives for years to come. If we can harness the energy, motivation and sheer potential of their game-play and direct it toward learning, we can give students the tools to become high scorers and winners in real life.

(Lee - Hammer, 2011: 150)

#### 6.3.1. Just Press Play

A partire dall'ottobre 2011, 750 studenti del Rochester Institute for Technology (RIT) hanno ricevuto criptiche istruzioni a metà tra l'accademico e il faceto: iscriversi a una pagina particolare del sito dell'università e creare il proprio profilo studente, per poi intraprendere una quest: recarsi in facoltà, sostenere un colloquio con un professore e ritirare un portachiavi (Brinkman, 2011a). Per questi studenti, la prima attività accademica è stato un contestuale ingresso in una sorta di ARG (p. 1.4.3): *Just Press Play* (<https://play.rit.edu/>), iniziativa di Microsoft Research sviluppata in collaborazione con il RIT. Lo strato di gioco li porterà attraverso la storia (fittizia) dell'ateneo e delle due unità la cui fusione ha prodotto l'attuale Rochester Institute of Technology: *Athenaeum*, baluardo delle arti umanistiche, e *Mechanics Institute*, il tempio delle *hard sciences* (Martin *et al.*, 2012). Due fazioni impegnate in una 'lotta secolare', che gli studenti approfondiranno assieme alla storia dell'istituzione; l'obiettivo del progetto è formare così un più forte legame tra studenti, uniti nella ricerca di un'appartenenza comune, e tra studenti e docenti. Come scrivono alcuni dei promotori di *Just Press Play*:

The Just Press Play (JPP) project is an attempt to shape the way undergraduate students approach their academic careers. JPP is a game layer added onto the academic space, developing challenges for participants to achieve and help establish another outlet where academic staff and students can communicate besides just the classroom. The 'players' of JPP are presented with a series of challenges that range from going to the instructor's office hours to dining off-campus with a large group of classmates. Once a challenge has been completed, the player receives an achievement, which they then claim and display to other students (Martinez *et al.*, 2012: 9).

<sup>18</sup> Grazie a iniziative quali *Save Busuu* (<http://www.youtube.com/watch?v=J1o95P9AU94>), una canzone interpretata in lingua busuu dai suoi otto parlanti viventi, con fini di sensibilizzazione verso l'estinzione delle lingue – e, indirettamente, di promozione dell'omonimo sito per l'apprendimento delle lingue.



A differenza di altri progetti, quindi, JPP utilizza gli elementi ludici non tanto per incentivare la riuscita accademica, bensì con il fine di creare una vera *universitas*: una comunità di studenti accomunati da un senso di appartenenza e obiettivi comuni che condividono con i docenti una passione per la ricerca costante della conoscenza (Brinkman, 2011b). Ancora Martinez *et al.* (2012: 10):

The developers wanted to design a game that would not make the students better scholastically, necessarily, but better all-around students [...]. There were many achievements that allowed you to get to know your faculty, but there was also in the design ways in which you would socially interact with people in your department where before you may have not had, or made, the opportunity.

Le dinamiche di gioco che i designer di JPP vogliono stimolare, quindi, sono fortemente orientate verso l'instaurazione di una narrativa convincente, interessante e significativa, relazioni orientate al coinvolgimento sociale e restrizioni che delimitano i confini tra lo strato di gioco e la realtà quotidiana. Per attuarle ricorrono a un numero eccezionale di meccaniche, orientate soprattutto alla sfida con se stessi (cognitiva: risolvere un enigma; ma anche affettiva: vincere il timore reverenziale e raccontare una barzelletta a un professore, o scordare la timidezza in una cena sociale con i compagni), alla cooperazione verso obiettivi comuni (per esempio, la badge *Undying*)<sup>19</sup>, a feedback e ricompense. Le componenti più usate sono riconoscimenti e badges, collezioni, contenuti da sbloccare (in costante implementazione, cfr. Harris *et al.*, 2012), *boss fights* (ossia: sfide particolarmente impegnative che concludono un 'livello', in questo caso un modulo, come gli esami parziali e di fine corso), squadre e, in particolare, le quest, che formano il principale elemento di protagonismo dello studente entro la sua esperienza ludicizzata.

La caratteristica che rende JPP uno dei più interessanti progetti di gamification è la professionalità del gruppo di lavoro, in coppia con i fondi generosi di Microsoft. Libertà e budget flessibile hanno infatti permesso a ricercatori, consulenti e sviluppatori (tra cui anche grandi nomi del settore, come Kurt Squire, Constance Steinkuehler, Andy Phelps, Elizabeth Lawley, Kevin Werbach, Dan Hunter, Ryan Martinez) di pianificare un intervento basato sull'interpretazione migliore della gamification: non una copertura zuccherata di elementi ludici per addolcire l'amara medicina dell'università, ma l'uso degli stessi elementi per esaltare quelle peculiarità motivazionali già latenti nelle attività abituali.

<sup>19</sup> Donald Brinkman, responsabile di Microsoft Research e della collaborazione con il RIT, spiega in una comunicazione personale che il riconoscimento *Undying* è stato attribuito alle matricole dell'a.a. 2012-2013 per aver vinto una sfida considerata quasi impossibile: raggiungere una percentuale di successi in un corso di programmazione e debugging superiore al 90%. Stimolati dalla competizione, le matricole si sono organizzate – anche con l'aiuto spontaneo di studenti degli anni successivi – per studiare al meglio ed esercitarsi in vista dell'esame finale. Questo sforzo collettivo ha portato al successo il 92% degli studenti; negli anni precedenti, raramente il dato percentuale si era avvicinato all'88% (cfr. anche Ramirez - Squire, 2014; Werbach - Hunter, 2012, nonché il sito ufficiale del progetto). Inoltre, dallo sforzo comune sono nati numerosi gruppi di studio spontanei e duraturi (Ramirez - Squire, 2014).

Martin *et al.* (2012) indagano il grado di soddisfazione degli studenti del progetto *Just Press Play* tramite interviste e analisi delle discussioni in Rete promosse da partecipanti. Inoltre, analizzano il livello di motivazione e l'impatto sociale delle attività ludicizzate sull'esperienza della vita collegiale. I primi dati lasciano intendere un successo eccezionale e, particolare non indifferente per la riflessione sulla motivazione, una manifesta invidia da parte degli studenti del RIT non facenti parte della sperimentazione. Nel frattempo, il progetto si sta allargando gradualmente a tutto l'ateneo e presto potrà essere sperimentato anche in altre scuole sul territorio statunitense.

### 6.3.2. Multiplayer Classroom

Dal 2009 Lee Sheldon, docente di Teorie e tecniche di game design presso la Indiana University prima, e il Rensselaer Polytechnic Institute poi, accoglie i suoi studenti con la sfida aperta già anticipata nel p. 5.2.1:

“Good morning. Welcome to the first class of the semester. Everyone in this class is going to receive an F” [...].

I didn't walk out after announcing everyone had an F that first day of a class. Although some students might disagree, I'm not quite that sadistic. Instead, I continued, “Unless...”

... they embarked on quests, defeated mobs, and crafted goods from raw materials that would help them earn their way through the brave new world they had just entered. It might look like a classroom, but it was not. And what they experienced there would count, just as it did in a video game. They could level up. Even to an A (Sheldon, 2012: 3-5).

Scioccati, confusi e sdegnati alla prima frase, gli studenti si trasformano da teste chinate su telefoni, tablet e libri, a sguardi attenti, pronti a reagire alle parole quasi insultanti del docente. Ma alla fine della seconda frase, lo sguardo è cambiato: convinto, determinato e pronto alla sfida. Improvvisamente, il docente ha l'intera classe fremente per una spiegazione, un'indicazione, l'esposizione del guanto di sfida. Così Lee Sheldon cattura l'attenzione dei suoi studenti all'inizio del progetto di classe ludicizzata noto in letteratura come *Multiplayer Classroom* (MC, presentata in Sheldon, 2012). La prima lezione è dedicata quindi a una discussione meta-didattica, alla negoziazione del ruolo di docente, studenti e materiali di apprendimento. Nel suo corso, Sheldon invita i propri studenti ad assumere una nuova identità, un nuovo ruolo – ispirato ai giochi di ruolo in Rete e in parte alla classificazione di Bartle (1996, cfr. anche il paragrafo 1.4.4) – a partire dai propri interessi e dalle proprie conoscenze e capacità. Alcuni studenti, di conseguenza, saranno *guerrieri*: i programmatori, che affrontano il codice e scrivono le fondamenta del videogioco; senza il loro ‘lavoro sporco’, non si può costruire un videogioco. Altri saranno *esploratori*: gli sceneggiatori che si spingono lontano, aprono la via e rivelano le strade da percorrere nella progettazione di un videogioco. I designer saranno i *maghi* del processo creativo di fusione tra scrittura e programmazione. *Guaritori* saranno invece gli artisti (disegnatori, animatori di modelli tridimensionali, grafici), il sostegno ne-

cessario affinché il gruppo non sia sopraffatto dalle fatiche del viaggio, mostrando, fuori di metafora, sullo schermo i risultati degli sforzi congiunti. In questo contesto l'insegnante si defila da figura centrale di riferimento (il vettore della conoscenza) e si fa *Game Master*, il demiurgo dei giochi di ruolo la cui identità è, nell'analisi di Sheldon (2012: 221), ibridata con una visione contemporanea dell'identità del docente a scuola<sup>20</sup>:

A teacher is a person who acts as an organizer, official source for questions regarding rules, arbitrator, and moderator for a class. The role of a teacher in a traditional classroom is to weave students' experience, control the non-student aspects of the class, create an environment in which students can interact and learn, and solve any student disputes. The basic role of the teacher is the same in almost all traditional classes, although differing rule sets make the specific duties of the multiplayer classroom teacher unique to that system.

In altre parole, il docente è il suscitatore dell'esperienza ludicizzata. Definisce i limiti del 'circolo magico' del gioco, ossia le regole che determinano sia la classe ludicizzata sia le sue ricadute sulla realtà; inventa un contesto narrativo significativo (cioè che faccia riferimento al repertorio emozionale degli studenti) e ne rende partecipe il proprio pubblico; si fa carico di stabilire degli obiettivi, raggiungibili tramite diverse modalità di azione e aiuta gli studenti a identificare gli obiettivi personali, dando inoltre un feedback positivo, ossia nella direzione del progresso; si decentra in modo da permettere agli studenti di essere del tutto protagonisti del loro apprendimento. Inoltre, dato il carattere essenzialmente pratico del corso, la MC di Sheldon, strutturata come un videogioco e con il fine di insegnare a costruire un videogioco, è un esempio da manuale di apprendimento esperienziale.

L'intervento narrativo non è limitato all'assunzione del ruolo di eroi (componente avatar); lo stesso territorio di significazione, il viaggio dell'eroe, il percorso di apprendimento sono strutturati come una serie di quest, missioni da compiere e obiettivi da portare a termine che guideranno gli studenti nell'esplorazione degli argomenti del corso e in compiti di produzione a esso legati; inoltre, nell'ottica conviviale di una tavola rotonda arturiana, saranno invitati a narrare il proprio epòs agli altri eroi, a condividere esperienze e risultati. Le missioni possono essere singole (*solo*) o di gruppo (*guild*), possono sottintendere collaborazione o competizione, necessitare di ricerca, lavoro pratico o presentazione alla classe. Ognuna di queste attività corrisponde, come in pressoché ogni gioco di ruolo (cartaceo o in Rete), all'attribuzione, da parte del docente, di 'punti esperienza' (XP) dipendenti dal grado di successo e dalla modalità del suo raggiungimento. Così come i videogiochi da cui l'idea è tratta, all'inizio gli eroi si trovano catapultati in un'avventura non prevista e devono procedere tra eventi, combattimenti e incontri in un continuum di esperienza progressiva; in ogni momento, accumuleranno una cono-

<sup>20</sup> Come già notato in Lombardi (2013d), i tratti di questa figura si sovrappongono in modo evidente al *facilitatore d'apprendimento*, cfr. il paragrafo 5.1.4. Inoltre, per Huguët (in Sheldon, 2012), l'influenza dell'identità ibrida promossa da Sheldon si può leggere nei termini vygotskijani del mentore che aiuta i propri allievi a trovare la retta via nella propria 'zona di sviluppo prossimale' tramite procedure di scaffolding. Anche questo parallelo non è nuovo alla glottodidattica, cfr. per approfondimenti Lantolf (2000); Lantolf e Appel (1994); Lantolf e Thorne (2006).

scienza sul mondo che esplorano nella loro quest, impareranno ed eserciteranno nuove abilità, svilupperanno un percorso personale e scopriranno una fitta trama che, indizio su indizio, li porterà gradualmente verso il termine della propria missione.

Il percorso richiesto agli studenti di Sheldon è del tutto simile, pur essendo ambientato nel contesto di un corso di game design anziché in un mondo *fantasy*. Questi ‘punti esperienza’ hanno funzione di feedback informativo e vengono accumulati prendendo parte sia alle attività didattiche obbligatorie e ai test, sia a quest solitarie o di gruppo opzionali e spesso aventi luogo in luoghi e tempi diversi da quelli dell’università, finalizzate ad approfondimenti disciplinari e, naturalmente, al *levelling up*, ossia l’aumento di livello che nei giochi di ruolo corrisponde a maggiori poteri e aumentate abilità e – nella MC – a un voto migliore. I ‘punti esperienza’, infatti, non sono solo un feedback per lo studente, in modo da poter confrontare il suo apprendimento con quello dei compagni e avere un’idea del proprio progresso; sono anche determinanti del voto in costruzione.

Questa caratteristica della sperimentazione di Sheldon, resa nota anche dalla divulgazione di Jesse Schell in articoli e video (cfr. per esempio la testimonianza inserita in Sheldon, 2012) è certamente una delle più interessanti, nella sua semplicità. Come stabilito fin dal primo momento, gli studenti intraprendono il loro percorso come ‘aspiranti eroi di livello 1’, senza esperienza; in termini didattici, partono da F, il voto più basso. Grazie al loro lavoro, possono costruire con i propri sforzi il loro voto finale, raggiungendo buoni risultati nel lavoro comune e impegnandosi inoltre in studio e ricerca extra per migliorare sia la qualità del proprio apprendimento sia il numero di punti esperienza guadagnati. Per controllare il loro risultato, gli studenti possono far riferimento alla tabella di conversione ‘punti esperienza → voto’ che Sheldon allega ogni anno al programma del corso:

<i>Livello</i>	<i>XP</i>	<i>Voto</i>
16	1860	A+
15	1800	A
14	1740	A-
13	1660	B+
12	1600	B
11	1540	B-
10	1460	C+
9	1400	C
8	1340	C-
7	1260	D+
6	1200	D
5	600	
4	300	
3	150	
2	75	
1	0	F

Come già discusso in 2.2.5 (cfr. anche Lombardi 2013d; 2014; 2015), questa inversione della scala di voti contribuisce in modo decisivo a trasformare una situazione

fortemente ansiogena, il sentirsi sotto esame, in un processo di cui si ha controllo. In primis, la scelta è personale: alcune attività didattiche saranno obbligatorie, altre opzionali, ma in ogni caso è possibile decidere quando e come affrontarle, a esclusione dei test di metà semestre e di fine anno. Questa scelta permette una maggiore autonomia, uno dei capisaldi della teoria dell'autodeterminazione e in ultima analisi della motivazione umana (Deci - Ryan, 1985; 2000; Rigby - Ryan, 2011, cfr. anche i paragrafi 3.2.3 e 4.1.1). Inoltre, è declinata nella direzione della competenza (Rigby - Ryan, 2011; Ryan *et al.*, 2006): ogni azione portata a termine con successo dà luogo a un determinato numero di XP (minore per le prime missioni di onboarding e via via sempre maggiore con l'aumentare di difficoltà e la distanza numerica tra un livello e l'altro) e il fallimento non mina il totale accumulato con penalizzazioni di sorta. Come nei videogiochi, all'errore non segue una punizione, ma l'opportunità di un nuovo tentativo (Sykes - Reinhardt, 2013); il computo d'esperienza rimane o invariato o, addirittura, può essere leggermente aumentato per incoraggiamento e per premiare lo sforzo (Sheldon, 2012).

I risultati della sperimentazione si possono analizzare in luce della motivazione, del coinvolgimento e della partecipazione degli studenti nelle attività didattiche della MC; i dati condivisi da Sheldon (2012: 116) sono indicativi in senso positivo:

Class attendance was outstanding. In fact, it was no longer necessary to pass around a paper for those present to sign. I could take attendance by looking at the classroom. On only one day when several students were attending a conference did I have more than one person absent. Total absences for the entire semester were 10. Of those, only two did not inform me in advance that they would not be able to attend. Out of 700 possible absences (25 students × 28 class stations), there were only 10 absences – including the winter. In upstate New York. In neck-deep snow.

La frequenza alle lezioni è in effetti una delle note dolenti più diffuse al livello dei corsi universitari – e non solo negli Stati Uniti e in caso di condizioni meteorologiche avverse. Nonostante Sheldon non citi il dato percentuale di presenze precedente l'instaurarsi della MC, egli sottolinea come un primo tentativo di sottrarre punti per la mancata presenza non abbia portato a veri miglioramenti dei numeri; il passaggio da un sistema di privazione a un sistema invece di premio (in termini di punteggio) per la frequenza, ha portato il dato all'attuale posizione, che gravita intorno al 100%:

In my earlier classes, perfect attendance is rewarded with 100 pts. Students who miss classes have points deducted from that total. In the MC, students are awarded XP for every class they attend.

This may sound like the same thing, and in mathematical terms, it is. However, the feeling for the students is different, and this feeling of a[dd]ition instead of subtraction is familiar to them from games. They are more comfortable with it. They know how to game this system: Show up and gain XP. It's easy! (id.: 58).

Il successo della MC non è però dovuto al solo miglioramento della presenza, o al comunque rilevante risultato dell'innalzamento del voto medio in classe (da C a B nelle prime due iterazioni e fino ad A nell'ultima, cfr. Sempre Sheldon, 2012). Se la

partecipazione attiva in prima persona e il coinvolgimento con gli argomenti e materiali di studio è visibile durante il lavoro in classe e le presentazioni, un'analisi dei commenti anonimi degli studenti può informare il progetto del punto di vista, della reazione e delle ricadute motivazionali degli studenti stessi. I feedback che Sheldon raccoglie sono usati di anno in anno per migliorare gli aspetti che hanno dato luogo a criticità; alcuni, positivi e negativi, sono riportati nel volume di riferimento.

#### Multiplayer Classroom del 2009:

“I like the video game feel of the class. Forming the guilds and working within them to complete tasks (i.e., debates, quizzes, etc.) was fun. I learned a lot more about video games now than before. The environment just made some of the dry material (i.e., edutainment section and other learning theories) more fun”.

“It was a good idea to treat this class like a game, but the mechanics need to be worked on. I liked having a guild to work with”.

“Fun and light-hearted. Could have been more structured. We kind of made it up as we went” (Sheldon, 2012: 46).

#### Multiplayer Classroom del 2010:

“The learning environment is great. It's a new class design that worked out, and not everyone wants to teach how this class was taught”.

“It is very much a self-taught class. We would do presentations over [course material], which is kind of a good idea. By reading and having to explain it to your peers, you understand and retain the information better. That being said [...] I would have loved to hear Lee talk. He has vast amounts of wisdom concerning this subject, and he is also not boring to listen to. But I am, and so are most of my peers. I didn't want for them to teach me”.

“Horrible. He didn't teach us anything. All the lectures were done by other students. Also, his descriptions of assignments resembled: ‘Write a three-page paper about games’” (id.: 80).

#### Multiplayer Classroom del 2011:

“Professor Sheldon's unique method of teaching the course paid off very well. I felt like I learned a great deal that I wouldn't have otherwise, had Professor Sheldon not taught the class”.

“Not going through the whole survey. Great class. The game style of the class was fantastic. Felt a little disorganized at a few points though, but overall a great class”.

“I really enjoyed Professor Sheldon's class. I learned a lot, and I appreciate the time that I spent in the class. He also helped me determine whether or not to continue in this field, and it was highly useful. Thanks Professor. :)” (id.: 131).

La gran parte degli studenti, e sempre di più con il passare degli anni e il lavoro di rifinitura dell'esperienza ludicizzata, sembra essere soddisfatta dalla peculiare modalità didattica messa in atto da Lee Sheldon. Non solo i suoi studenti, tuttavia, sono stati protagonisti di una sperimentazione di *Multiplayer Classroom*. Grazie al blog di riflessione dello stesso Sheldon (tuttora consultabile all'indirizzo <http://gaming-theclassroom.wordpress.com>), in cui ha raccolto il progetto pilota, le riflessioni in

itinere, i tentativi riusciti e falliti e le modifiche in corso d'opera, alcuni docenti di università e scuole diverse per ordine e grado hanno sviluppato in parallelo classi ludicizzate di biologia, informatica, storia, matematica, scienze dell'educazione, sul modello della MC. I primi risultati, raccolti in una serie di *case studies* in Sheldon (2012), sembrano mettere in evidenza sensazioni molto positive sia da parte degli insegnanti sperimentatori sia da parte degli studenti:

Questing, without a doubt, increases student motivation, student attitude, and student performance. Data proves this fact. Students in my classroom are doing three times the amount of work that students completed in previous years, and they are doing it with joy and without complaint (Buchanan, *Marked Tree High School, AR*, in id.: 56).

Our first implementation of GAME was a success [...]. One of the students who at first resisted our game-based design ended up excelling in the course, as did several who accepted the course design immediately. Very few students struggled, and although we have taken steps to prevent similar problems in the future, these struggles were mainly unrelated to GAME. The integration of tried-and-true game mechanics into our class didn't prove a panacea, but then we never expected it to. We have learned a tremendous amount from observing our ideas in practice (Brent, Lieberman, Hackathorn, *University of Arizona South, AZ*, in id.: 90).

One student [...] stated: "I have never heard someone say, 'This is your mission'. This is the quest that you have to go on. It is an awesome idea to set up a class around a game, because essentially when you are in college or in school, your quest is to get to the finish line: to get that A or to get that B that you want in that class and to achieve your goal, to learn whatever you are supposed to learn. This really intrigued and motivated me". I simply do not believe that there could be a better advertisement written or reason for continuing to use and develop this method (Broussard, *Louisiana State University, LA*, in id.: 139-140).

Designing my class with gaming in mind has been one of the most positive things I have ever done. It is lots of work and every week, I carry Ziplock bags for each student that contain their poker chips, avatars, and weird plastic objects. I give out as special awards. It is a pain, but watching my students engage in quests enthusiastically, seeing them motivated, and well prepared for class, and hearing them say that they are having fun and love history makes it worth lugging bags of things around (Jacob, *Texas Tech University, TX*, in id.: 215-216).

The first and most pronounced differences are the increases in attendance and grades. Another marked difference is that students are coming to me to make up missed work on their own volition, rather than needing their parents to urge them to do so or to advocate for them. Another result has been an increase in enrollment in computer science classes for both the second semester of this year and for the following academic year. The first course in the computer science series is at capacity, and higher-level classes have likewise increased in enrollment (Pavao, *Waunakee Community High School, WI*, in id.: 264).

Nessuna delle sperimentazioni raccolte nel testo di Sheldon è di carattere glotto-didattico. La prima di questo tipo a essere implementata e di cui sono disponibili risultati finali è stata la *English Quest* (EQ) di James York.

### 6.3.3. English Quest

York, lettore di lingua inglese presso l'Università Denki di Tokyo, ha preso a modello il progetto pilota di Sheldon per costruire a sua volta una classe ludicizzata adattata al peculiare contesto culturale giapponese, le cui criticità in termini di motivazione allo studio delle lingue straniere sono ben riassunte in Kikuchi (2013).

Per quanto concerne l'uso di elementi ludici, la proposta di York (2012) non è dissimile dall'originale: uno strato narrativo eroico-fantastico, ispirato in questo caso primariamente ai videogiochi di ruolo di matrice nipponica, funge da cornice contestuale dell'apprendimento; emozioni e relazioni vengono sollecitate da un utilizzo preferenziale di meccaniche di competizione e collaborazione tra gruppi (anche qui chiamati 'gilde'); il progresso è segnalato dal completamento di quest, l'attribuzione di 'punti esperienza' (XP) e livelli equiparati a una scala di voti 'a crescere'. Le differenze tra il progetto di York e l'originale di Sheldon sono inerenti piuttosto alle necessità peculiari dell'insegnamento e dell'apprendimento linguistico-comunicativo. Le sfide proposte da York (*ibidem*), infatti, sono declinate non nella direzione di un contenuto da apprendere, bensì di un'abilità linguistica da esercitare (cfr. anche Lombardi, 2013d). Tra le attività in classe, o *group quests*, i suoi studenti possono vagliare diverse proposte di comprensione scritta, comprensione orale, produzione orale e produzione scritta. Queste missioni non sono obbligatorie e possono essere intraprese in qualunque momento del corso al fine di guadagnare i punti necessari al fine di aumentare di livello e di voto. Altre quest sono invece obbligatorie come momento di lavoro in gruppo e prevedono l'uso integrato di abilità da parte dell'intera classe; l'esempio riportato in York (2012) è detto *Textbook Review Battle*:

- la classe viene divisa in gilde (due o più) che competeranno l'una contro l'altra per la durata dell'attività;
- ogni gilda sceglie un argomento già affrontato nel libro di testo e ne ripassa il contenuto, poiché ogni suo membro dovrà interrogare un avversario sul tema. Simultaneamente, alla gilda è consigliato di rivedere l'intero programma già svolto, poiché saranno a loro volta oggetto di domande da parte di una delle fazioni opposte;
- terminata la preparazione, ogni gilda preparerà dieci domande sul tema da porre agli avversari;
- una volta posta la domanda, i riceventi hanno la possibilità di rispondere immediatamente o di cercare la risposta nel testo di riferimento per dieci secondi. Una persona risponderà quindi alla domanda, con la condizione che a tutti i membri della gilda tocchi una risposta, ma senza un ordine prestabilito.



Tra le norme condivise dal gruppo (costituite sull'esplicito modello proposto da Dörnyei - Murphey, 2003), inoltre, è in opera una sorta di galateo sulle domande: queste dovranno essere inerenti a un argomento del manuale (e quindi su un costruito grammaticale, sul lessico o su un tema di cultura e civiltà); dovranno essere poste in inglese, riformulate ove possibile rispetto alle parole del libro e dovranno prevedere una risposta ugualmente in inglese; dovranno essere limitate agli argomenti già affrontati e non a unità successive o temi che esulano eccessivamente dai contenuti del testo di riferimento.

Il punteggio viene attribuito dal docente in tempo reale come feedback immediato e dipendente da sforzo e risultato. La prima gilda che preparerà il materiale, per esempio, avrà 10 XP di bonus, mentre la seconda ne avrà 5. A ogni risposta corretta, la squadra (e non il singolo) riceverà 10 XP in premio; in caso di risposta errata o non data, i 10 XP vengono accreditati alla gilda che ha proposto la domanda. Se la risposta è parziale, non chiara, o non si è certi della sua correttezza, il docente interviene come giudice *super partes*, così come in caso di necessarie spiegazioni e approfondimenti. La squadra vincente alla fine dell'attività avrà un bonus di 50 XP, l'ultima 10 – è importante che tutti, alla fine, guadagnino comunque un feedback positivo in relazione allo sforzo (anche nei casi di pareggio si procede ad attribuire 25 XP a ogni squadra). Per la stessa ragione, York (2012) sceglie di non fare in alcun caso ricorso a sottrazioni dal punteggio.

Sono *solo quests*, invece, le missioni opzionali che gli studenti possono scegliere di intraprendere a casa come lavoro extra nel progresso verso il voto migliore. Anche queste sono divise per abilità linguistiche: le abilità scritte vengono esercitate tramite materiali in Rete, le abilità orali attraverso Skype e la collaborazione del docente in veste di *informant*. Alcuni esempi di *solo quest* riportati in York (*ibidem*) sono la scrittura entro un tempo limite (sfida contro se stessi inerente alla scrittura di frasi di senso compiuto in inglese) e il monologo in lingua su un argomento a piacere. Anche in questo caso le procedure di attribuzione del punteggio sono pubbliche – condivise sulla pagina wiki del corso<sup>21</sup> – e lo studente si rende responsabile del proprio percorso in termini di scelta della modalità, del tempo, del luogo e dell'obiettivo; quest'ultimo è, come nelle quest dei migliori giochi di ruolo, scalabile e telescopico – cioè a maggiore sforzo coronato da successo corrisponde una maggiore ricompensa, come nell'esempio di attività orale in lingua denominata *Skype Speaking*:

- per i primi 20 XP, gli studenti devono presentarsi e parlare dei propri hobby, della propria famiglia, discutere del luogo in cui abitano e di preferenze su temi di conversazione quotidiana;
- per ulteriori 20 XP, dovranno fare un resoconto della settimana;
- 30 XP: leggere un libro per trenta secondi;
- 40 XP: commentare (positivamente o negativamente) argomentando sul progetto EQ;

<sup>21</sup> Ora in disuso, ma comunque visionabile all'indirizzo: <http://dendaienglish.wikispaces.com/Home+page>.

- 40 XP: leggere una propria composizione scritta per trenta secondi;
- 50 XP: dare un'opinione personale su un articolo di giornale o una notizia di cronaca;
- 50 XP: parlare della propria squadra del cuore o del passatempo preferito per più di trenta secondi;
- 100 XP: parlare con un amico o compagno per più di due minuti su ciò che piace o non piace di EQ;
- 100 XP: commentare con un amico o compagno la propria settimana universitaria.

La sperimentazione di York (2012) non è verosimilmente perfetta, né dal punto di vista glottodidattico, né per quanto concerne la creazione di un'esperienza ludicizzata. La sua prospettiva, infatti, pur bilanciata nello sviluppo delle abilità e coerente con i bisogni comunicativi di espressione del sé di apprendenti di livello A1, è molto, forse eccessivamente, focalizzata sul recupero di formule linguistiche, grammatica e lessico già precedentemente affrontati in sede di lezione frontale. Il momento di scoperta in prima persona della lingua e della sua componente culturale da parte dell'apprendente è minoritario nel suo progetto di classe ludicizzata, poiché non sono previsti materiali autentici o contatti culturali all'infuori del docente. Pur essendo questa impostazione glottodidattica estremamente comune, quasi normativa nel contesto cultural-educativo giapponese<sup>22</sup>, la sua pratica può dare luogo a risultati 'artificiali', o quanto meno ristretti. Uno dei risvolti negativi di EQ, infatti, è per il suo fautore la sua sostanziale inadeguatezza nel diffondere una cultura dell'apprendimento linguistico non limitato ai soli momenti di classe. Le *solo quest* non sono state sufficienti a promuovere il lavoro casalingo e hanno incontrato il favore solo di una parte degli studenti; inoltre, non è chiaro se coloro i quali hanno accettato di buon grado l'attività ludicizzata abbiano avuto ricadute positive sulla motivazione all'apprendimento dell'inglese anche in contesto extra-scolastico: nel suo resoconto, York (2012) non ha estrapolato dati in questo senso.

Per quanto concerne l'utilizzo di elementi ludici, si può criticare la scarsa coesione narrativa: gli studenti impersonano teoricamente eroi dei videogiochi giapponesi, ma le loro quest sono di tipo essenzialmente linguistico, esercizi da studenti di lingue e non missioni epiche e storie interrelate – tipiche invece di questa forma narrativa, come i prototipici videogiochi nipponici della serie *Final Fantasy*. Inoltre, l'enfasi eccessiva sulla competizione, pur essendo apprezzata in modo particolare

<sup>22</sup> Nonostante l'enfasi contemporanea su una svolta comunicativa, la cornice scolastica nipponica dà tuttora valore preferenziale a pratiche glottodidattiche basate su un insegnamento esplicito della grammatica come introduzione alla LS. L'importanza della lingua orale e con fini comunicativi è nota e ben accolta, ma la tendenza attuale è di *aggiunta* della componente comunicativa, anziché della sua *integrazione* (cfr. la nozione di approccio integrato in Chini - Bosisio, 2014; Porcelli, 1994): all'insegnamento formalistico primario e preferenziale vengono accostate, in sede e in funzione di esercizio, attività comunicative in lingua. Rimandiamo di nuovo a Kikuchi (2013) per una trattazione critica, e al paragrafo successivo per l'esperienza personale di chi scrive, dopo cinque anni di insegnamento di lingua e cultura in Giappone.

dagli studenti giapponesi e forse da questo specifico campione, può minare l'armonia di gruppo, soprattutto quando queste meccaniche sono instaurate all'interno della classe tra fazioni opposte e non, per esempio, in competizione con un 'nemico esterno' (Dörnyei - Murphey, 2003, cfr. anche il paragrafo 5.1.1). In aggiunta, il progresso ci sembra troppo evidentemente messo in evidenza dai 'punti esperienza', che rischiano così di diventare l'obiettivo immediato dello studente, in sostituzione di un obiettivo linguistico-comunicativo (così come spesso accade con i voti, cfr. Brophy, 2004; Dörnyei, 2001, nonché il paragrafo 5.2.4); le quest, infatti, sono diversificate tra loro, ma ripetitive in quanto rivolte troppo spesso a un ripasso e un esercizio (uno sguardo verso il passato), anziché all'esperienza di lingua, all'induzione della grammatica e all'espansione della competenza (uno sguardo verso il futuro).

Nonostante le imperfezioni di implementazione, York si dice positivamente colpito soprattutto da due aspetti di *English Quest*: l'aumento della partecipazione attiva in classe e l'atmosfera di apprendimento tramite il divertimento che le attività ludicizzate hanno contribuito a creare. Nelle sue parole:

With this method [...], where students get instant feedback on their participation, and a clear reason to participate (to gain XP), class participation levels went up. A lot. Whereas before I would have to ask a question and force myself to count from 10 up to 30 seconds before finally providing the answer myself, I had multiple students offering answers almost instantaneously after asking a question.

[...] With the addition of game-like activities and team-based 'battles' the class dynamic was one of laughter, rivalry and camaraderie. One example includes teams trying to catch their opponents out with tricky questions based on a presentation they just gave. Another being students laughing out loud as I put on Final Fantasy battle music as BGM [background music] for a particularly demanding activity (York, 2012: 5).

Questo successo a metà si può spiegare probabilmente riprendendo il modello della *Motivational teaching practice* di Dörnyei (2001) utilizzato per il cap. 5. Gli interventi di EQ, se analizzati in questa luce, ci sembrano favorire in modo sufficiente la creazione di un ambiente adatto all'instaurarsi della motivazione all'apprendimento delle lingue; inoltre, alcune attività, come le quest a incremento di difficoltà, sono evidentemente pensate per conservare la motivazione nel lungo tempo del corso d'inglese per principianti. Tuttavia, manca un vero intervento studiato per alimentare una motivazione intrinseca, accendere l'interesse per l'inglese e le sue culture di riferimento, o per la sua importanza come lingua franca; aspettativa di successo e orientamento all'obiettivo sono più una speranza che prodotti di una costruzione ad hoc; i materiali didattici sono usati ingegnosamente (si pensi all'esempio del manuale in *Textbook Review Battle*), ma non resi veramente rilevanti per gli apprendenti; le condizioni realistiche non sono esplicitamente discusse. In aggiunta, è assente o non descritto in York (*ibidem*) un momento di riflessione equivalente alla fase post-azionale di Dörnyei e Ottó (1998).

La sperimentazione è terminata nel 2012, dopo solo un anno, a causa del trasferimento di York, ora insegnante di inglese presso una scuola elementare di Saitama. Il progetto non ha pertanto potuto essere replicato con miglorie, come MC, a causa

del cambiamento drastico di pubblico, che non permette l'utilizzo di pratiche neanche lontanamente simili a quelle della glottodidattica in contesto universitario. Chi scrive ha inaugurato un progetto pilota, nel biennio 2014-2016, per costruire sui dati incoraggianti di EQ un'esperienza ludicizzata influenzata dal paradigma presentato nei capitoli precedenti.

#### 6.3.4. Fukudai Hero

Fukudai Hero (FH) è un progetto pilota di ludicizzazione applicata all'insegnamento dell'inglese presso l'Università di Fukui (Giappone). FH è stato attivato inizialmente per due semestri nell'anno accademico 2014-2015, seguito da una fase di raccolta dati e ricalibrazione degli elementi ludici in vista di una seconda sperimentazione, che sarà attivata nell'anno accademico 2019-2020. Un'introduzione al progetto, i suoi riferimenti e la sua struttura si trova in Lombardi (2014), mentre i risultati dei primi due semestri di sperimentazione sono presentati e discussi in Lombardi (2015). In questa sede, si riassumono lo scenario precedente la sperimentazione, i principali interventi di ludicizzazione, e le influenze finali sulla motivazione degli studenti.

Come accennato in precedenza (cfr. anche Kikuchi, 2013), la didattica delle lingue nel contesto universitario giapponese deve far fronte a forti demotivi – uno su tutti l'esperienza traumatica dell'esame di stato e degli esami di ammissione all'università, noti sotto l'unica etichetta di *shiken jigoku* (inferno degli esami), che spesso provoca negli studenti un rigetto emotivo di tutto ciò che è associato con l'ambiente scolastico. Inoltre, gli studenti iscritti all'università generalmente si attengono all'aspettativa societale che li porta ad avere due, spesso tre o quattro lavori part-time in concomitanza agli studi, e a iscriversi ai prestigiosi ma molto esigenti club sportivi dell'ateneo. Se a queste condizioni si aggiunge il fatto che per molti studenti iscritti a facoltà sia scientifiche sia umanistiche lo studio dell'inglese, pur obbligatorio, non è prioritario, allora non sorprende che lo scenario più comune che i docenti di inglese vivono in classe sia lo spettacolo di 20-30 teste piegate sul banco in cerca disperata di qualche minuto di sonno. Lo scenario alternativo è l'assenteismo, nonostante le politiche ministeriali che determinano la frequenza obbligatoria ai corsi di inglese.

La situazione presso l'Università di Fukui non era dissimile nel 2014, quando il direttore del centro linguistico ha proposto a chi scrive di ripensare una classe di inglese per la comunicazione orale dedicata agli studenti della facoltà di ingegneria (primo semestre) e scienze dell'educazione (secondo semestre) in un paradigma di esperienza ludicizzata. Usando il processo a sei fasi derivato descritto nel p. 5.2, si può introdurre così il primo corso-pilota di Fukudai Hero.

**OBIETTIVO** Voglio massimizzare la partecipazione degli studenti in classe per favorire un'esperienza davvero comunicativa di uso della lingua inglese. Non potendo cambiare un'infelice scelta di libro di testo imposta dall'alto, voglio creare opportunità di usare la lingua che i ragazzi conoscono, in aggiunta ai contenuti del libro di testo, in classe e al di fuori della classe. Inoltre, voglio minimizzare le assenze dando

agli studenti una chiara visione dei vantaggi di presenza – nonostante la classe si incontri nell’impopolare slot delle 8:30 – e partecipazione attiva.

**COMPORAMENTI** Voglio che gli studenti abbiano un motivo per venire a lezione, prima di tutto. E, una volta giunti in aula, che abbiano degli obiettivi precisi per la lezione in corso, e in armonia con un obiettivo comunicativo finale. Voglio che gli studenti abbiano la possibilità di scegliere il più possibile in autonomia quali obiettivi perseguire, e il modo di raggiungerli – sempre avendo controllo sul proprio progresso. Infine, vorrei che imparassero ad associare l’inglese con uno strumento che possono usare per ottenere degli obiettivi concreti, e non solo come una lingua che nasce e muore tra i confini della classe di lingue.

**DESCRIZIONE** In classe ho 24 studenti giapponesi (19 maschi, 5 femmine) appartenenti a due diversi dipartimenti (architettura e ingegneria meccanica, entrambi al secondo anno) che non si conoscono gli uni con gli altri e non hanno mai lavorato insieme. I loro punteggi TOEIC vanno da 430 a 470, corrispondenti a un basso livello A2 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, ma si tratta di valori riferiti alle abilità di lettura e ascolto in inglese, non di *speaking* – per il quale nessuna informazione è disponibile in merito. Tutti gli studenti hanno almeno un lavoro part-time (ma uno studente ne giostra quattro) e tutti prendono parte alle attività di almeno un club universitario.

**ATTIVITÀ** Per favorire un’atmosfera positiva, in cui anche studenti che non si conoscono possano lavorare insieme, voglio proporre una rivisitazione narrativa della classe, che metta tutti gli studenti sullo stesso piano e instauri una serie di obiettivi da raggiungere in quanto gruppo-classe, sottolineando quanto la presenza e il contributo di ognuno siano fondamentali. Per enfatizzare l’orientamento al progresso dei singoli, voglio adottare un sistema di feedback positivo, visibile e continuo come quello del videogiochi, legato sia alla partecipazione durante la lezione sia a task che renderò disponibili come missioni opzionali, lasciando scegliere agli studenti se, quando, e quali missioni affrontare.

**DIVERTIMENTO** Avendo stabilito un’atmosfera di collaborazione e non intimidatoria, sarà più facile ricordarsi che *usare* una lingua straniera può anche essere un modo per divertirsi. Nessun manuale di glottodidattica prescrive attività noiose. E quindi, perché non rendere più interessanti anche gli argomenti del libro di testo promuovendo missioni inusuali, ancorate nel principio del ‘fare qualcosa con la lingua’? Perché non mischiare realtà e fantasia per portare gli studenti a usare l’inglese con altri parlanti al di fuori della classe, all’interno del campus universitario o in città?

**APPLICAZIONE** L’inizio della prima lezione è il momento della negoziazione dell’esperienza ludicizzata. Spiegherò agli studenti che si trovano ora nel regno di

Fukudai (abbreviazione di *Fukui daigaku*, università di Fukui) – un regno con disperato bisogno di veri eroi. Loro hanno tutti i requisiti per diventarlo: il loro addestramento comincerà il giorno stesso. Potranno usare il proprio nome o scegliersi un avatar che li rappresenterà nel loro progresso attraverso l’addestramento (ossia, il corso). A ogni lezione avranno delle missioni da compiere usando la lingua inglese (lingua ufficiale di Fukudai): alcune obbligatorie, la maggior parte a scelta e pensate per affinare i talenti individuali o il lavoro in gruppo. Al completamento di ogni missione, riceveranno un numero determinato di punti esperienza (XP, seguendo il modello proposto da Sheldon, 2012), che sarà immediatamente registrato su una ‘scheda personaggio’ personale. Alla fine della breve spiegazione, e una volta che la classe avrà cominciato il suo lavoro con il libro di testo, tutto sarà pronto per la prima missione.

In termini degli elementi ludici presentati in questo volume, dunque, FH usa primariamente dinamiche di narrativa, progresso, e relazioni; meccaniche di collaborazione, obiettivi, sfida (con se stessi) e feedback; componenti quali avatar, punti e quest, su cui poggia gran parte della proposta. Talmente importante è il ruolo delle quest (‘missioni’), che vogliamo qui riportarne un esempio, prima di discutere i risultati della sperimentazione.

*Mission #1*

Today our topic was ‘staying healthy in the modern world’. Did you enjoy it? With this mission, you have a chance to use your English skills to become a healthier person. The following is your first Fukudai Hero mission:

Your mission is to eat a healthy meal, and take a picture of it (before you eat it!)  
Bring the picture of your healthy meal to class next Tuesday,  
and be ready to explain why you believe your meal was healthy.

This mission is worth 50 points. But you can get extra points if you cook the meal yourself!

Degno di nota è il fatto che tutti gli studenti abbiano completato con successo la prima missione, nonostante avesse introdotto un task da fare a casa. Inoltre, il docente stesso ha completato la missione, e presentato per primo il proprio pasto, fornendo un modello di mini-presentazione. In questo modo, si è rivelato giocatore egli stesso, e non separato dagli studenti dalla barriera ‘naturale’ studente-insegnante.

Alla fine del primo semestre di sperimentazione, chi scrive ha invitato gli studenti a compilare un questionario a risposta aperta, che è successivamente stato analizzato con software di analisi qualitativa (Nvivo) per estrapolare informazioni relative a cambiamenti della motivazione. I risultati sono stati poi confrontati con le valutazioni del corso (indipendenti dalla ricerca in corso) e, in ultima analisi, la performance degli studenti in termini di XP guadagnati (ossia, di voto finale del corso) e la frequenza alle lezioni. Dai 22 questionari raccolti emerge in generale

una valutazione positiva del corso (90% di soddisfazione, rispecchiato dal 91% della valutazione indipendente con 23 rispondenti), e in particolare un apprezzamento del sistema di punti e missioni, risultato essere il fattore che maggiormente ha contribuito alla motivazione degli studenti. Nel dettaglio, i dati sembrano rivelare che la *flessibilità* e la *permanenza* (o continua disponibilità) delle missioni sono le caratteristiche che hanno permesso agli studenti di affrontare il corso con più tranquillità, avendo la possibilità di controllare il carico di lavoro, per esempio saltando missioni durante le settimane degli esami di metà corso dei corsi di ingegneria meccanica, e recuperando XP in seguito con altre missioni. Infine, 95% dei rispondenti sceglierebbe un corso di inglese per la comunicazione orale ludicizzato al posto di un corso equivalente non ludicizzato.

Dal punto di vista del docente, la maggiore partecipazione degli studenti in aula e fuori è stata evidente, soprattutto se paragonate ad altre classi non ludicizzate (ma con lo stesso syllabo) insegnate nel medesimo semestre; anche a livello di risultati la classe di Fukudai Hero ha totalizzato una media di 76.4 punti su 100, mentre le classi parallele non ludicizzate hanno totalizzato una media di 72 punti. Le assenze non giustificate, pur non azzerate, sono state 0.9 a lezione – un dato di molto ridotto rispetto al 2.5 delle classi di controllo.

In breve, riportiamo ora i risultati del secondo corso-pilota, con protagonisti 24 studenti giapponesi (10 maschi, 14 femmine) del primo anno della facoltà di scienze dell'educazione (14 specializzandi in pedagogia, 10 in studi regionali), con livello di competenza A2 (misurato anche in questo caso su lettura e ascolto, non sulla comunicazione orale). La seconda iterazione di Fukudai Hero non ha avuto modifiche alla struttura, per non invalidare il confronto dei dati tra i due semestri, ma piccole modifiche si sono rese necessarie per facilitare la comprensione delle istruzioni delle missioni, sia da un punto di vista linguistico sia di presentazione.

I metodi di ricerca utilizzati sono gli stessi della prima iterazione, e i risultati i seguenti. La soddisfazione degli studenti con la didattica del corso si è attestata al 100% (23/23, percentuale invariata rispetto al questionario indipendente compilato invece da tutti e 24 gli studenti). Il fattore principale che, stante l'analisi qualitativa, ha contribuito ad alzare e sostenere la motivazione è risultato essere il *divertimento*, seguito a breve distanza dalla *sfida* insita nelle missioni, e dalla *flessibilità* già citata dal primo gruppo-pilota. In questo caso, il 100% degli studenti sceglierebbe nuovamente un corso di comunicazione orale strutturato come Fukudai Hero rispetto ad altre alternative.

Con questo secondo gruppo la partecipazione alle lezioni, secondo l'opinione del docente, è stata eccezionale, a livelli tuttora non ripetuti in una classe non ludicizzata. Sicuramente la fortuna di avere una classe molto reattiva ha avuto un ruolo non indifferente, ma abbiamo fiducia che la proposta presentata in queste pagine abbia avuto anch'essa un'influenza sul buon esito del corso. Computando i voti finali, la media della classe si è attestata a 84.7 punti su 100, ma non sono disponibili dati su classi con lo stesso syllabo, avendo il centro linguistico, in questo semestre,

lasciato libera scelta ai docenti sul syllabo da adottare. Le assenze non giustificate sono state trascurabili (0.2 a lezione).

Lungi dall'essere stata un'esperienza perfetta, Fukudai Hero ci sembra avere raggiunto gli obiettivi prefissati. Dal 2016 è in corso una rivisitazione del progetto, fondato sullo stesso paradigma ma più attento alle specificità del contesto educativo e culturale giapponese. La nuova sperimentazione di Fukudai Hero partirà a marzo 2019.

### 6.3.5. Quest to Learn

Tra gli studi di caso presentati, *Quest to Learn* (spesso abbreviato in Q2L) è senza dubbio il più ambizioso. In questo caso giochi, videogiochi ed elementi ludici sono parte integrante non solo della pratica didattica, ma anche del curriculum e delle mete educative.

Q2L è una scuola pubblica sperimentale (situata a New York e ora attiva, con il nome *Chicago Quest*, anche in Illinois) costruita sul gioco come strategia di esplorazione e conoscenza del mondo, orientata all'apprendimento esperienziale e alla promozione delle cosiddette *21st century skills* (Quest to Learn, 2012; Salen *et al.*, 2011) e di alfabetizzazione multimediale e *multiliteracy* (New London Group, 1996). Il progetto nasce nel 2006-2007 come idea dell'associazione New Vision for Public Schools in collaborazione con l'Institute of Play di New York e il finanziamento della MacArthur Foundation. Nel 2009 è stata inaugurata la classe pilota (*6th grade*) i cui studenti si sono diplomati nel 2016 e devono essere, secondo gli obiettivi della scuola, in grado di competere per l'ingresso nelle migliori università e in posizioni lavorative di spicco:

Design and innovation are at the heart of Quest to Learn (Q2L), a school committed to helping every student to achieve excellence in the skills and literacies necessary for top college and career readiness. We believe that students today can and do learn in different ways, often through interaction with digital media and games. Q2L builds on this belief to create a nurturing and vibrant 6th-12th grade school environment that supports all students in the pursuit of academic excellence, social responsibility, respect for others, and a passion for lifelong learning (Quest to Learn, 2012: 7).

Come accennato, l'intero curriculum è basato su giochi e serious games e integra inoltre diversi elementi ludici. Salen *et al.* (2011: 10) riportano:

The learning that takes place at Q2L is situated and gamelike. By 'situated', we mean that students are asked to 'take on' the identities and behaviors of designers, inventors, writers, historians, mathematicians, and scientists in contexts that are real or meaningful to them or both. By 'gamelike', we mean an approach to learning that draws on the intrinsic qualities of games and their design to engage students in a deep exploration of subject matter, with twenty-first-century learning at its core.

E ancora in Quest to Learn (2012: 7):

Quest [to Learn] supports a dynamic curriculum that uses the underlying design principles of games to create academically challenging, immersive, game-like experi-



ences for students. Games and other forms of digital media also model the complexity and promise of 'systems'. Understanding and accounting for this complexity is a fundamental literacy of the 21st century.

I 'sistemi' a cui la citazione fa riferimento sono la struttura principale, a livello di organizzazione, del curriculum. L'educazione del XXI secolo, per i promotori di Q2L, passa infatti per il *pensiero sistemico*, ossia lo studio delle cose in una rete interconnessa di influenze reciproche. Un esempio di questa impostazione è nella suddivisione del curriculum non in 'materie', bensì in 'domini di conoscenza' che superano l'arbitraria distinzione, per esempio, tra matematica e fisica, o tra lezioni di lingue e lezioni disciplinari (con la lingua, madre o straniera, intesa come veicolo di ogni processo di insegnamento e apprendimento). Inoltre, i domini permettono l'aggiunta al curriculum di campi del sapere oggi lontani dalla scuola, ma considerati imprescindibili per l'uomo del terzo millennio: crittografia, educazione alimentare, oratoria (*public speaking*), benessere psico-fisico, ma anche creatività, leadership, lavoro di squadra, autoriflessione e autovalutazione critica, partecipazione civica<sup>23</sup> ecc.

Le lingue, in particolare, intersecano tutti i domini di conoscenza nell'ottica che la letteratura glottodidattica contemporanea denomina CLIL. Sia l'inglese sia lo spagnolo (la lingua straniera designata nella sede newyorkese) sono quindi usati fin dall'inizio nel contesto delle scienze integrate, con momenti di riflessione sulla lingua e la cultura di riferimento in un'ottica implicitamente comparatistica (Salen *et al.*, 2011); momenti di lavoro di piccolo gruppo sono poi previsti per la pratica linguistica sia per la lingua straniera sia per i numerosi studenti per cui l'inglese è lingua seconda.

La modalità principale di veicolo didattico è la missione, intesa in questo caso come una scoperta guidata (*'scaffolded enquiry-based exploration'*, vedi *ibidem*), affidata al singolo all'interno del gruppo, del dominio di conoscenza. In *Quest to Learn* (2012: 10) si legge:

Missions, which are challenge-based units with a bit of narrative flair, organize the curriculum into a series of smaller quests. Each quest poses a problem or challenge that students have to learn to solve, either by gathering relevant resources, doing mathematical calculations, reading and analyzing texts, designing tools, repairing broken systems, creating models, doing scientific experiments, building games, or a host of other activities. Missions are approximately 10 weeks in length and culminate in a special unit called the Boss level. During the Boss level students are given a challenge the whole school works on together to solve, drawing on the knowledge and resources generated during the just-completed Missions. Boss levels are what we call 'synthesizing spaces', and provide opportunities both for students who need a little extra work or those seeking accelerated opportunities to extend their learning.

<sup>23</sup> Poiché la discussione dettagliata dell'idea non appartiene a questo spazio, rimandiamo a Salen *et al.* (2011) e *Quest to Learn* (2012) per un approfondimento sui sei domini di conoscenza in cui è strutturata la proposta educativa di *Quest to Learn*.

L'importanza primaria della quest nell'economia organizzativa della scuola è resa evidente dallo stesso nome del progetto; Salen *et al.* (2011) ne descrivono ben 17 tipologie diverse, che includono sia tecniche didattiche note (drammatizzazione, creazione di una storia, ricerca autonoma) sia azioni tipiche dei videogiochi: collezione di risorse, individuazione e distruzione (per esempio, di errori in un testo), progettazione, costruzione, sperimentazione, problem solving. I *boss level* sono, come nei videogiochi, quest dal carattere particolarmente impegnativo (di solito in forma di progetto da portare a termine entro un tempo limite) che richiedono un lavoro di preparazione e un'azione stessa più lunga e concentrata delle normali attività; un esempio di *boss level* di Q2L è in Vallon (2013).

Naturalmente la quest è primaria, poiché permette l'azione in prima persona e la presa di responsabilità dello studente del proprio apprendimento; tuttavia, non è componente esclusiva: gli studi dell'Institute of Play che stanno alla base del progetto hanno portato allo sviluppo di una struttura basata su meccaniche di collaborazione e cooperazione, rispetto a competizione od opposizione. Diversamente da altri progetti visti, infatti, l'enfasi sugli stati di vittoria e obiettivi contrastanti è minoritaria rispetto, per esempio, a mete comuni che sfruttano l'unicità del gruppo come *community of practice* (Lave - Wenger, 1991; Wenger, 1999):

The curriculum is delivered and supported by an innovative instructional model that fosters student problem solving, interdisciplinary learning, collaborative student work, reflective practices, and high levels of student engagement and ownership in the learning process (Salen *et al.*, 2011: 49).

Proprio per il carattere fortemente situato dell'apprendimento, i progettisti di Q2L hanno scelto di non mettere in moto le meccaniche succitate con sole componenti di gioco; Q2L, per esempio, non utilizza, se non al livello micro prerogativo di molte scuole elementari, la pressoché onnipresente triade di descrittori di cui fan parte punti, badges e classifiche (cfr. il paragrafo 2.3). Il feedback per gli studenti deriva quindi essenzialmente dalla *cornice epistemica* della loro azione (Shaffer, 2006). In altre parole, essendo l'apprendimento situato, il riscontro sul funzionamento di una costruzione, sulla correttezza di un'ipotesi, sul risultato di un esperimento, sulla comprensione di un enunciato è da ricercarsi all'interno della situazione stessa e tramite la mediazione della comunità di riferimento, formata dai maestri e dai pari. Ancora con Shaffer (2006: 102):

Epistemic games deliberately identify and copy the action and reflection that develop the skills, knowledge, and epistemology of some group of true professionals. An epistemic game copies the way professionals in training learn to find innovative solutions to complex problems by systematically getting stuck and unstuck with the help of peers and mentors.

Ogni apprendimento situato è per definizione inserito in un contesto; un contesto è, in termini di gioco, la massima espressione della dinamica narrativa. Nel caso di Q2L, questa dinamica non riprende un tema fantastico, come nella *Multiplayer Classroom* (p. 6.3.2), bensì una situazione, per l'appunto, di uso naturale della

conoscenza: gli studenti non sono eroi, ma di volta in volta assumono l'identità di matematici, programmatori, ingegneri, psicologi, maestri, linguisti. Un ruolo di estremo rilievo è poi giocato dalle restrizioni, che mantengono l'intero apparato ludicizzato su cui Q2L si fonda e permettono l'interazione tra curriculum e pratica didattica, fungendo da fondamento della situazione. Naturalmente, è inoltre sostanziale il riferimento alla dinamica relazionale.

Dal punto di vista didattico (e glottodidattico), *Quest to Learn* è un progetto molto promettente. I primi dati ufficiali relativi a un ciclo completo di istruzione saranno disponibili solo a 2018 inoltrato; purtuttavia, basandosi sui dati fattuali delle opinioni di genitori e alunni della scuola<sup>24</sup>, possiamo notare forti prese di posizione in favore dell'impostazione del progetto, accompagnati da un numero comunque non trascurabile di recensioni negative – riferite, però, soprattutto a carattere di *work in progress*, di attività in corso di costituzione che alcuni elementi di un progetto così nuovo, e innovativo, inevitabilmente portano con sé. Riportiamo in seguito una selezione<sup>25</sup> di alcuni delle centinaia di commenti raccolti nei primi anni della sperimentazione:

My child is thriving at this school. The teachers are kind and engage the children. My child has had his struggles and bored with school in the past. This year, he really likes his teachers and is starting to get more motivated than he has ever been in the past. They are not on video games all day but they do have a class, twice a week that my son loves, in fact they did not touch a computer for the first month. His math is improving and he doesn't get as frustrated as prior years. What I think I like most, my child feels safe in this school, to speak up, to stick up for himself and has met some wonderful new friends. The diversity is some of the best I have ever seen in a NYC school. We chose this school and so far, it's turned out well (*Missy*, 27. 12. 2010).

I have two children at *Quest to Learn* and they are thriving. Both of them are excited every day. My child in the eighth grade achieved fours in his state tests, but that is only a small indicator of the type of education he is getting. I also have a sixth grader totally involved in *Quest's* curriculum and mode of study. This is a superlative school where children are thought how to think and problem solve. Students are privileged to attend, and parents are lucky to have such a far-reaching and well conceived educational opportunity (*Joel Rose*, 26. 11. 2011).

I felt compelled to write after reading a few comments about *Quest*. My child goes to *Quest* & he has an IEP, they have been very responsive to needs. We are in con-

<sup>24</sup> Reperibili nei siti specializzati di valutazione delle scuole; i commenti che citiamo in seguito sono tratti da <http://insideschools.org/high/browse/school/1622>.

<sup>25</sup> La selezione è basata su criteri di rilevanza al nostro contesto. Riportiamo commenti, positivi o negativi, riguardanti curriculum, pratica didattica, qualità degli insegnanti e motivazione; ignoriamo quindi opinioni, quantunque importanti, riferite positivamente o negativamente ai servizi offerti (ingressi separati, armadietti personali, risorse ricreative), alla disponibilità tecnologica, alle percentuali di minoranze etniche e culturali, alle pari opportunità ecc. I commenti sono riportati così come appaiono, senza correzioni o moderazioni; le omissioni rappresentano un contenuto irrilevante o un'interazione diretta con un altro utente nei commenti senza valore in questa sede.

stant contact with the teachers, they respond to emails & help to solve challenges my kid is having. Sixth grade was better than any other year my child had (this child came from one of the top schools) My child has decided to stay at Quest through HS. Every kid has a different experience, in different situations. Sad when a parent writes that a whole school has horrible quality, sounds like an angry or disappointed parent. The good thing, they found a school that is a good fit, which is ultimately how we achieve, grow & become successful. Congrats. It's great for a child & parent to find that right school. However, getting high grades at one school & not another doesn't say much about either school. Maybe one school is too rigorous & the other school is more in line with that child's level of learning? (or learning styles) If a parent wants to express their opinions on a website, especially the negative, they should state specifics & not a general comments, which doesn't help anyone (*Parent*, 18.05. 2013).

I hate Quest. It is not organized at all. Some of the teachers are great, but otherwise they dont care. Dont come here! The people are good, but the management and organization is off. I am here at the school right now and I am switching out when I get the chance! (*anon*, 4. 11. 2013).

My child is in the 6th grade. He really likes the school. Me, not so much. There's only one teacher that communicates with me, the others rarely respond to emails even if it's fairly important. I feel the teachers are quick to blame the student instead of considering that they may have been mistaken by giving a certain grade. IEP is loosely followed. We are not sure if he's being challenged academically. We chose this school because we wanted our son to not hate school, and we've accomplished this, but it is not organized well. Perhaps a change in leadership will help. Bathrooms are filthy, even the boys complain, so that really says something! (*Community member*, 23. 05. 2016).

My son is in his 2nd year here and he really loves it. He comes home eager to tell me about challenges he enjoyed in the classroom. I've found the teachers very supportive and communicative. There is a very nice atmosphere within the school as both students an staff seem happy (*Parent*, 11. 09. 2017).

I commenti qui riportati sono la nostra unica fonte anche per quanto concerne motivazione, coinvolgimento e partecipazione degli studenti. Speculando su queste opinioni, del resto interessanti perché spontanee, possiamo pensare a Q2L come a un progetto di plausibile successo nelle direzioni proposte. Essendo gli elementi ludici così intrinsecamente integrati (e riconosciuti come tali) nella struttura della scuola, pensiamo che un simile incontro possa aprire nuove prospettive sulla ludicizzazione – ormai sempre più separata dal concetto originario di gamification e più simile all'idea di *ludicisation* proposta da Silva (2013) e Sanchez *et al.* (2017) e da noi discussa nei pp. 2.3 e 3.1: un potenziamento delle pratiche (glotto)didattiche favorito dalla conoscenza che deriva dall'indagine sulla motivazione umana e dalle procedure che giochi e videogiochi mettono in pratica per generarla o rafforzarne direzione, persistenza, intensità.

#### 6.4. Tendenze recenti

Since 2014, there has been an increase in the popularity of Learning Management Systems (LMS) which are considered gamified apps for offering options for leaderboards, badges, or awards. [...] Taking into consideration LMS solutions, many are the possibilities for creating gamified environments in online classrooms.

(Horst, 2017: 28)

Tutti gli studi di caso analizzati in questo capitolo (e non diversamente gli scenari di gamification nella glottodidassi presentati nel p. 5.2) hanno in comune una pianificazione e implementazione degli elementi ludici ex novo da parte del docente. In altre parole, si tratta di modelli e applicazioni creati appositamente per una situazione e replicabili in altri contesti solo con grandi sforzi di adattamento (o, nel caso di *Quest to Learn*, probabilmente impossibili da replicare). In molti casi, si è notato anche in letteratura (Horst, 2017; Kocakoyun - Ozdamli, 2018), il docente può non avere tempo di progettare un intervento ludicizzato da zero a ogni cambio di scenario didattico. Non sorprende, dunque, che negli ultimi anni siano nate piattaforme online che usano elementi di gamification integrati a strumenti di gestione della classe, condivisione di contenuti, e valutazione. In molti casi, l'utilizzo di questi strumenti permette al docente di provvedere ai propri studenti, con pochi click, uno spazio online di azione costellato di elementi ludici di base: avatar, badges, indicatori di progresso, livelli, ecc. In questo paragrafo conclusivo offriamo una breve panoramica delle più note piattaforme e degli studi di caso che le hanno utilizzate in glottodidattica.

**CLASSCRAFT** Come suggerisce il nome, che richiama a World of Warcraft, *Classcraft* è un LMS ispirato ai giochi di ruolo fantasy. In un mondo popolato da ogni genere di creature, il docente crea la propria classe a cui gli studenti possono accedere (primariamente tramite smartphone o tablet) e scegliere un ruolo tra tre di base: guaritore, guerriero, o mago. A ogni ruolo corrisponde un'abilità particolare che funziona al meglio quando in 'missione' assieme a studenti-giocatori che hanno scelto altri ruoli (collaborazione). Elementi ludici principali sono: avatar, badges, collaborazione, competizione, livelli, missioni, progresso (anche usato in logica sottrattiva), punteggio (in forma di punti esperienza), sfide. In particolare, la componente narrativa è primaria e tale da caratterizzare l'intera esperienza d'uso. Così nota anche lo studio di caso di Aspenwood (2017), che ha usato *Classcraft* nel contesto di una classe di inglese basata su un curriculum standard. Stante la valutazione finale, l'utilizzo estensivo di questo strumento ha contribuito ad aumentare la collaborazione tra studenti, in particolare dando voce e pari opportunità ad apprendenti più introversi, nonché un generale aumento della partecipazione attiva del gruppo-classe. Anche per questo motivo, la piattaforma di *Classcraft* è stata scelta per un progetto ambizioso di didattica del cinese come lingua straniera, per cui rimandiamo a Navarre (2019).

CLASS DOJO Originariamente pensato per la didattica nelle scuole elementari, per immediatezza e semplicità d'uso *Class Dojo* ha guadagnato sostenitori tra gli insegnanti di lingue a ogni livello scolastico (Horst, 2017). Anche questa piattaforma, sebbene con una dinamica narrativa decisamente meno caratterizzata rispetto a *Classcraft*, offre la possibilità di ricreare una classe online con profili individuali per ogni studente. La componente narrativa è qui solo accennata e richiama l'idea di un dojo, una palestra per allenarsi e prepararsi a missioni tematiche. Nonostante gli elementi ludici utilizzati da *Class Dojo* siano gli stessi di *Classcraft*, sono implementati in dinamiche più centrate sul docente. Maggiore enfasi, infatti, è data agli elementi di *progress tracking*, e l'assegnazione o rimozione di punti è interamente in mano all'insegnante, che può così promuovere in tempo reale, tramite smartphone, comportamenti desiderabili (per esempio, dando feedback positivo per la partecipazione attiva) e segnalare con feedback negativo (per esempio, togliendo punti esperienza) comportamenti indesiderati – quale l'uso eccessivo della L1 in classe. Nonostante sia da segnalare che tale uso di elementi ludici non risponda né all'apparato teorico da noi promosso, né a ben vedere alle buone pratiche glottodidattiche fondate su teorie della motivazione, sembra essere il principale modo di usare *Class Dojo* nei resoconti di esperienze da noi consultati (Howard, 2015; SpanishPlans, 2016).

KAHOOT! A differenza delle risorse presentate in precedenza, *Kahoot!* non è un LMS, bensì un'app ludicizzata per aumentare la partecipazione attiva in classe tramite domande e risposte. Idealmente, il docente può preparare in anticipo una serie di domande a risposta chiusa e proiettarle all'intera classe tramite LIM o proiettore; gli studenti, come nei quiz televisivi, potranno usare il proprio smartphone per rispondere, pubblicamente (facendo leva sulla competizione) o in segreto. I pochi elementi ludici utilizzati da *Kahoot!* sono: feedback immediato, punti, progresso, e in alcuni casi votati alla competizione classifiche. Nonostante la specificità d'uso di *Kahoot!*, tale è il suo successo nella didattica delle lingue, soprattutto in Europa, da meritare una citazione tra le tendenze recenti – anche in letteratura: è in Zarzycka-Piskorz (2016), infatti, un interessante studio di caso sull'inglese come lingua straniera a livello universitario. Su 112 rispondenti a un questionario sull'uso di *Kahoot!* in classe, (di livello compreso tra B1 e B2), il 90% ha riconosciuto nell'app un elemento significativo per la propria partecipazione.



## Conclusione

Il nostro augurio, con questo volume, è di aver fornito al tempo stesso un quadro di riferimento e una proposta applicativa per affrontare un problema evidente delle classi di lingue nelle scuole e nelle università italiane, e non solo: l'apparente amotivazione di molti studenti ad apprendere una lingua straniera, soprattutto quando questa non è scelta ma imposta da programmi e indicazioni nazionali o iniziative europee.

L'amotivazione non è carattere generale di questi studenti: al di là del banco di scuola hanno interessi, passioni e obiettivi e sono capaci di concentrazione profonda, dedizione e sforzi anche prolungati nel tempo. Ne è esempio il videogioco, che abbiamo proposto come leitmotiv del nostro lavoro poiché sembra avere una capacità intrinseca di coinvolgere e motivare i suoi giocatori (gran parte dei quali è in età scolare). Per questa ragione abbiamo condotto un'analisi del videogioco per tentare di comprenderne l'essenza e le possibili ricadute didattiche e glottodidattiche. Abbiamo riscontrato in questo senso, a partire dalla letteratura e dalle sperimentazioni, sia grandi potenzialità sia evidenti limiti. Tuttavia l'analisi ci ha condotto ad aprire uno spiraglio sugli elementi astratti costitutivi del videogioco, alcuni dei quali sono sorprendentemente simili a elementi presenti in tutti i processi di insegnamento di una lingua straniera.

Abbiamo in seguito evidenziato otto caratteri comuni: regole, narrativa, obiettivi, feedback, progresso, partecipazione, competizione e collaborazione, emozioni. Di questi elementi ludici e del loro effetto sulla motivazione abbiamo cercato riscontro nella letteratura psicologica e psicolinguistica, nonché di game design e di gamification. La coincidenza dei risultati e delle indicazioni in questi campi ci ha spinto a proporre un nostro modello per il ripensamento della didattica delle lingue in una prospettiva *game-informed*. In questo senso non proponiamo trasformazioni radicali; invochiamo piuttosto la presa di coscienza del diverso uso degli elementi ludici nella scuola e nel videogioco e dei diversi risultati, in termini di motivazione, coinvolgimento e partecipazione attiva, dei due differenti utilizzi. Poiché l'uso degli stessi elementi nel videogioco sembra orientarsi più efficacemente nella direzione naturale della motivazione umana, allora la nostra proposta si può riassumere in un tentativo di 'imparare dai videogiochi' per cambiare il segno motivazionale delle nostre pratiche glottodidattiche quotidiane.

Alla trattazione abbiamo fatto seguire alcuni studi di caso per testimoniare la bontà della ludicizzazione come strategia motivazionale in più di un campo dell'educazione, ivi compresa l'educazione linguistica. Caratteristica di questi studi di caso, però, è un'applicazione di elementi ludici a partire da esperienza, osservazione



e *trial & error*. È nostra speranza per il futuro che il quadro di riferimento teorico costruito in queste pagine possa servire da ossatura psicolinguistica e glottodidattica per nuove sperimentazioni a partire dalla ricerca. Per riutilizzare una metafora cara alla glottodidattica, che intende se stessa come scienza «finalizzata alla soluzione di un problema [...], come la medicina o la farmacologia» (Balboni, 1999: 47), possiamo pensare al nostro lavoro come il lungo bugiardino di un farmaco: istruzioni per l'uso di una medicina che può risolvere un problema, se i sintomi sono stati diagnosticati correttamente all'origine e se questa verrà effettivamente utilizzata a partire dalle indicazioni.

Come tutti i farmaci, anche la nostra proposta dovrà essere testata. Individuiamo nella ricerca-azione il protocollo ideale di svolgimento di queste sperimentazioni: la teoria vuole essere qui una guida per la pratica, ma sarà solo l'azione glottodidattica a fornire i risultati utili per rivedere la ricerca – soprattutto per quanto concerne la quantità degli elementi ludici a disposizione del docente di lingue, nonché la loro efficacia o meno nel realizzare obiettivi specifici della glottodidassi.

Il primo passo verso la ricerca-azione dovrà essere la presentazione della strategia motivazionale al pubblico dei docenti di lingue e la negoziazione dei suoi potenziali vantaggi. Individuiamo nei corsi di aggiornamento e, soprattutto, di formazione iniziale, i luoghi in cui riflettere sulla motivazione degli studenti e sull'influenza del docente in questo senso. In prospettiva futura, vorremmo approfondire proprio il ruolo del docente di lingue nell'esperienza ludicizzata, soprattutto per quanto concerne la sua propria e personale motivazione – tema, quest'ultimo, già centrale in Pennington (1995), Kassagby *et al.* (2001), Dörnyei e Ushioda (2011) e, in Italia, Balboni (2013) – e il rapporto tra questa e la motivazione degli studenti (lo stato dell'arte della quale è riassunto ancora in Dörnyei - Ushioda, 2011).

Concludiamo ricordando che il ripensamento degli elementi ludici nella pratica glottodidattica non è di per sé una panacea per la motivazione degli studenti; questa è, come abbiamo avuto modo di osservare durante la trattazione, un sistema dinamico e complesso di cui la parte *esecutiva*, sulla quale noi principalmente abbiamo lavorato, è solo, per l'appunto, un tassello. Abbiamo tuttavia fiducia che un intervento in questa direzione possa contribuire a realizzare, nella classe di lingue, quell'ambiente di *play* che si pone l'obiettivo di:

coniugare armonicamente il potenziale totalizzante ed educativo dei comportamenti ludici dell'uomo con gli obiettivi formativi e linguistici propri della glottodidattica, riuscendo così a conciliare una motivazione alta, un piacere e un coinvolgimento personale profondi con le istanze dell'istituzione scolastica. (Caon - Rutka, 2004: 30)

Come nei migliori videogiochi, questo obiettivo mette tutti i protagonisti del processo glottodidattico di fronte a una sfida continua. È solo con uno sforzo congiunto che potremo portare la nostra conoscenza e le nostre pratiche al prossimo livello e ancora ai successivi: *game is (never) over*.

## APPENDICE A

# Ludografia

AGE OF EMPIRES (Ensemble Studios, 1997) è un videogioco strategico in tempo reale basato sull'evoluzione storica. Il giocatore incarna il leader di una civiltà, che dovrà guidare all'avanzamento tecnologico dall'Età della pietra all'Età del ferro, compiendo scelte strategiche, diplomatiche e militari al fine di far prosperare il proprio popolo. Dato il buon successo del primo titolo, la serie è proseguita con nuovi videogiochi ambientati in diverse epoche della storia umana, dall'Impero romano, al Medioevo, alle colonizzazioni delle Americhe.

AMERICA'S ARMY (United States Army, 2002) è un serious game facente parte dei progetti di pubbliche relazioni e reclutamento dell'esercito degli Stati Uniti. Nel gioco il player interpreta il ruolo di un soldato in diverse missioni ad alto realismo, basate sul combattimento in squadre – di cui lo stesso giocatore dovrà controllare movimenti, strategie e azioni. Inoltre, il videogioco (e così anche i capitoli successivi della serie, ancora attiva oggi) promuove esplicitamente i valori dell'esercito e veicola tecniche di allenamento e di soccorso in uso tra i soldati statunitensi.

CIVILIZATION 3 (Sid Meier - Firaxis, 2001) è il terzo e più famoso capitolo della serie omonima. Nel videogioco il giocatore interpreta il leader di una civiltà in espansione, con l'obiettivo di creare un grande impero duraturo e intrattenere relazioni, più o meno pacifiche, con i popoli confinanti. Come molti titoli simili, è basato su turni di gioco e sulla gestione strategica delle risorse a disposizione in vista degli obiettivi preposti: sviluppo tecnologico, militare, culturale. La serie è attiva e l'ultimo titolo è stato pubblicato nel 2016.

DISNEY LEARNING è una serie di materiali educativi sviluppati da Disney per la prima scolarizzazione in inglese. Tra i suoi prodotti di edutainment ricordiamo *Disney Learning 1st and 2nd Grade* (2003) e *Schoolhouse Rock! Grammar* (2013).

ENGLISH TAXI V, pagina 42.

ENGLISH TRAINING (Nintendo, 2006) è un videogioco per Nintendo DS con fini pseudo-glottodidattici. Propone esercizi di trascrizione dall'inglese, di traduzione e di pronuncia e mini-giochi di scrittura rapida, di fonetica e, nuovamente, di traduzione interlineare.

EUROPA UNIVERSALIS II (Paradox Development Studio, 2001) è un videogioco strategico in tempo reale sulla storia europea dal 1419 al 1820. Il giocatore controlla l'economia, la diplomazia, lo sviluppo tecnologico e l'espansione coloniale di una nazione europea nel tempo, passando attraverso eventi storici reali e fittizi e cambiando la storia con il proprio intervento. I titoli della serie (il più recente dei quali, *Europa Universalis IV*, è uscito nel 2013) sono stati usati in più di un'occasione per la didattica della storia.

FINAL FANTASY Una delle serie più note e longeve della storia dei videogiochi (il primo capitolo è del 1987) è rappresentativa del genere RPG (gioco di ruolo); il giocatore comanda una squadra di personaggi, ognuno con caratteristiche proprie in termini di poteri e abilità in combattimento, uniti da un obiettivo comune – solitamente la lotta a una forza maligna o un nemico senza pietà – e protagonisti di viaggi epici verso la meta e all'interno di loro stessi (molto enfatizzata, nei titoli della serie, è infatti la storia personale e la componente psicologica di ogni personaggio).

FUZZY E FLOPPY V. pagina 43.

GLOBAL CONFLICTS V. pagina 57.

HALO è una serie sviluppata da Bungie Studios per Microsoft e attiva dal 2001 con titoli ad altissimo seguito di pubblico (e miliardi di dollari di incassi). I videogiochi *Halo* sono accomunati da un setting fantascientifico in cui è centrale la guerra tra umani e Covenant, un'alleanza aliena. Il giocatore interpreta Spartan John-117, soldato geneticamente potenziato impegnato in prima linea nella lotta (con l'ausilio di armi, armature e veicoli futuristici) contro la fazione nemica. La community di Halo è una delle più nutrite nella storia del medium e la sua produzione interna di letteratura ispirata dal gioco spazia da semplici mappe e trucchi a interi cicli di romanzi.

I LOVE BEES V. pagina 47.

INGRESS V. pagina 47.

LEMONADE STAND (Bob Jamison, 1973) è uno dei primi prodotti classificabili come edutainment. Il software mette il giocatore nei panni di un ragazzino responsabile di un chiosco di limonata e in carico di prezzi, pubblicità e, in ultima analisi, del successo dell'iniziativa. Il gameplay è pensato per insegnare le basi del pensiero economico e le variabili in gioco tra domanda e offerta.

MATH MISSIONS è una serie di edutainment, bestseller negli Stati Uniti, dedicata alla scoperta della matematica per bambini della scuola elementare o per l'*homeschooling*.

MAVIS BEACON TEACHES TYPING (The Software Toolworks, 1987) è un software, equiparabile a un videogioco edutainment, pensato per insegnare ai bambini la scrittura a tastiera cieca.

MICKEY'S SPACE ADVENTURE (Al Lowe, 1984) è un'avventura grafica per bambini con protagonisti Topolino e Pluto, alle prese con la ricerca di cristalli alieni in diverse parti del mondo e dello spazio.

MINGOVILLE V. pagina 45.

MY JAPANESE COACH V. pagina 41.

PACMAN (Namco, 1980) è uno dei videogiochi e dei personaggi più noti anche al di fuori dell'ambito videoludico. Capostipite del suo genere (arcade 'a labirinto'), ha per simulacro una pallina gialla animata che deve contestualmente raccogliere tutte le pillole disseminate per le vie tortuose del livello e sfuggire all'inseguimento dei piccoli fantasmi che gli danno la caccia. Spin-off del titolo sono tuttora in commercio e in download gratuito, facendo del brand uno dei più longevi e produttivi nella storia del medium.

PHOENIX QUEST (E-Gems, 1997) è un videogioco educativo per la didattica della matematica sviluppato all'interno del progetto di ricerca E-Gems. Pur non essendo disponibile in commercio, è diventato oggetto di molte ricerche in ambito accademico per via del gameplay che richiede l'uso della matematica per proseguire nel gioco e non la memorizzazione astratta di regole e formule. Una delle critiche maggiori a questo titolo, in effetti, è la sua difficoltà di rapporto alle richieste della didattica della matematica a scuola, che valutano l'esplicitazione anziché l'intuizione del pensiero matematico e la sua applicazione.

PONG (Atari, 1972) è considerato il primo videogioco commerciale di successo della storia. Richiama una (graficamente primitiva) partita di ping pong, in cui due giocatori devono far rimbalzare una pallina sulla propria paletta e mettere in difficoltà l'avversario cercando di segnare un punto. Oggi il gioco originale non è più in commercio, ma si trova esposto in diversi musei di arte contemporanea; il suo gameplay, tuttavia, ha fatto scuola e si ritrova in centinaia di migliaia di giochi commerciali e gratuiti.

READER RABBIT (The Learning Company, 1986) è una serie di videogiochi edutainment programmati per l'apprendimento della lettura e per lo spelling. Il primo titolo (*Reader Rabbit*) è stato pubblicato nel 1986 e l'ultimo in ordine cronologico è datato 2013.

SECOND LIFE (Linden Research, 2003) è un ambiente virtuale aperto in cui il giocatore può costruire un avatar personalizzato e interagire con altre persone, viaggiare, personalizzare i luoghi visitati, partecipare ad attività di gruppo, creare e scambiare servizi virtuali ecc. Per la sua malleabilità e possibilità di espressione individuale è stato storicamente veicolo di socializzazione e usato per iniziative di incontro, classi virtuali (anche e soprattutto per la didattica delle lingue, come testimonia la quantità di ricerca dedicata) e riunioni in Rete.

SIMCITY (Maxis, 1989) è il primo titolo della serie omonima (ancora attiva nel 2018) dedicata alla costruzione e alla gestione di città virtuali. Il giocatore rappresenta il sindaco di una città in espansione e ha potere sulla distribuzione delle risorse, sulla costruzione di nuovi edifici e monumenti, sull'istituzione di tasse, sull'erogazione di servizi ecc. – con l'obiettivo di rendere felici i propri cittadini, con un occhio al budget, e rendere sicura la città da calamità naturali. SimCity è capostipite dei giochi *open-ended*, ossia senza un obiettivo finale deciso a priori dal programmatore; da questo titolo in poi simili giochi di simulazione si classificheranno stabilmente tra i bestseller in ambito videoludico.

SNOOPER TROOPS (Spinnaker Software, 1982) è il primo titolo di una serie di giochi edutainment costruiti come avventure di investigazione. Il giocatore deve indagare sulla supposta esistenza di un fantasma, raccogliendo indizi e imparando a collegare fatti, idee e trarre implicazioni da resoconti e testimonianze.

SONIC THE HEDGEHOG (SEGA, 1991) è il primo titolo della serie con protagonista il porcospino blu simbolo di SEGA. Articolato su livelli, il videogioco prevede il superamento di ostacoli con velocità e precisione e la raccolta di anelli e smeraldi in vista dell'obiettivo finale: ostacolare i piani di conquista del mondo del malvagio dott. Robotnik. Tra i più noti videogiochi del genere platform, *Sonic* ha conosciuto anche successive ibridazioni con un gran numero di altri generi: sport, combattimento, gioco di ruolo, avventura.

SPACE INVADERS (Tomohiro Nishikado, 1978) è uno dei videogiochi più popolari della storia. Il suo cabinato coin-op è stato presente per decenni in ogni sala giochi del mondo ed è noto per aver provocato una penuria di monete, investite in partite, nel Giappone degli anni Ottanta. Nel gameplay il giocatore controlla un'astronave che tenta di distruggere un'invincibile formazione aliena. Per ogni navicella nemica abbattuta il giocatore guadagna punti, con l'obiettivo di entrare nella classifica dei migliori.

SPACEWAR! (Steve Russell, 1962) è il primo gioco digitale realizzato. Nella sua primitiva grafica, permetteva a due giocatori di controllare un'astronave da manovrare con l'obiettivo di distruggere il veicolo dell'avversario. Oggi ne rimane un unico

esemplare funzionante, esposto al *Computer History Museum* di Mountain View, CA.

*SPORE* (Maxis, 2008) è un simulatore di evoluzione progettato da Will Wright per Maxis. *Spore* permette al giocatore di seguire lo sviluppo di una specie da lui creata a partire dal brodo primordiale fino alla sua trasformazione in creature terrestri e, infine, a viaggiatori spaziali. Il titolo enfatizza grandemente la condivisione e l'interazione tra i suoi giocatori nella community di riferimento e ha avuto numerose applicazioni didattiche, in particolare nell'ambito della biologia.

*SUPER MARIO BROS.* (Nintendo, 1985) è il primo titolo della lunga e fortunata serie di videogiochi con protagonista il celebre e baffuto idraulico Mario. Tra i capostipiti del genere platform, vede Mario impegnato ad affrontare, in lunghi livelli lineari, gli sgherri dell'antagonista Bowser, fino al gran confronto finale contro lo stesso Bowser e l'agognata liberazione della principessa Peach – l'epitomica damigella in pericolo – rapita da Bowser per farne la sua sposa.

TACTICAL LANGUAGE & CULTURE TRAINING SYSTEM V. pagina 45.

*TETRIS* (Aleksij Pažitnov, 1984) è uno dei più noti giochi digitali arcade mai sviluppati. Il suo gameplay può essere riassunto in poche parole: blocchi colorati di diverse forme cadono dall'alto e l'unico modo che il giocatore ha per liberarsene è incastrarli in righe perfette nella parte bassa dello schermo – operazione che farà sparire l'intera riga e permetterà al gioco di continuare potenzialmente ad infinitum, con incrementi progressivi di velocità. Pur nella sua semplicità, anche grafica, e immediatezza, *Tetris* è uno dei giochi più venduti (e imitati) della storia del medium.

*THE OREGON TRAIL* (MECC, 1974) è un videogioco edutainment in forma di avventura pensata per mostrare e insegnare la vita dei pionieri americani nel XIX secolo. Il gioco è ambientato nel 1848 e il giocatore interpreta un capocarovana, responsabile della guida di un gruppo di coloni dal Missouri all'Oregon per aprire nuove piste e fondare nuove città. Versione aggiornate del gioco sono state prodotte fino al biennio 2011-2012.

*THE SIMS* (Maxis, 2000) è una simulazione di vita reale; insieme con gli altri titoli della serie (*The Sims 4* è uscito nel 2018) è il videogioco più venduto della storia. Il giocatore controlla la vita virtuale dei suoi *Sims*, assecondandone gli umori, favorendo le loro relazioni e la loro vita lavorativa, costruendo loro case e comodità. Storicamente, i titoli della serie sono stati utilizzati per sperimentazioni didattiche, non ultime nell'ambito della didattica delle lingue.

URGENT EVOKE (World Bank Institute, 2010) è un ARG programmato per invitare i giovani, in particolare in Africa, a intraprendere azioni per affrontare dal basso i più urgenti problemi del mondo e sforzarsi di cambiare la situazione per il meglio. *Evoke* usa una narrazione ispirata ai fumetti di supereroi e mette i giocatori nei panni dei membri di una società segreta, accomunate dalla volontà di innovazione sociale. Un social network mette poi in contatto persone e idee per passare dalla narrazione all'azione.

WHERE IN THE WORLD IS CARMEN SANDIEGO? (Brøderbund, 1985) è un videogioco in cui il giocatore interpreta un detective incaricato di debellare la banda facente capo a Carmen Sandiego e infine catturare la criminale stessa. Le investigazioni portano il detective in giro per il mondo, tra le maggiori città di trenta stati, in cui si nascondono i malfattori. Per la sua pregnanza geografica e l'uso contestuale della lingua inglese, il titolo è stato utilizzato in più occasioni per la didattica della geografia e dell'inglese come lingua seconda o straniera.

WHO IS OSCAR LAKE? (Jersey Cow, 1995) è un'avventura 'punta e clicca' per la didattica della lingua inglese (e, con l'edizione del 2003, anche francese, italiana, spagnola e tedesca). Il giocatore interpreta un viaggiatore in terra straniera, falsamente accusato di furto per uno scambio di identità – la polizia prende il protagonista per Oscar Lake, criminale incallito. Per provare la sua innocenza, il giocatore dovrà sostenere conversazioni in lingua straniera: con le sue scelte linguistiche influenzerà il risultato finale dell'investigazione. In quanto prodotto edutainment, il videogioco è corredato di strumenti più prettamente didattici, quali dizionari ed esercizi di pronuncia.

WORLD OF WARCRAFT V. pagina 67.

ZOMBIES, RUN! (Six to Start - Naomi Alderman, 2012) è un'app per iOS e Android che utilizza elementi di gamification (in particolare la narrativa) per accompagnare e motivare i propri utenti durante la corsa. Per le strade l'applicazione comunica al corridore, tramite auricolari, i dettagli di una missione estemporanea che coinvolge la fuga da orde di zombie e la raccolta di provviste e armi per sopravvivere e combattere. Nel reale, questo si traduce in accelerazioni e deviazioni dal percorso prestabilito, che vengono registrati dal sistema assieme a distanze, tempi e calorie bruciate. L'utente può così trovare nuova motivazione e maggiore coinvolgimento nella corsa, oltre a tenere traccia dei propri progressi podistici.

ZON (Zone Labs, 2008) è un ambiente virtuale che integra un videogioco *multiplayer* progettato per insegnare la lingua cinese ed elementi della cultura cinese tramite situazioni ed esercizi interattivi. Recentemente *Zon* è stato concesso in licenza alla University of Michigan per l'espansione dei contenuti e l'adeguamento al sillabo statunitense per il cinese come lingua straniera.

## Principi d'apprendimento dei videogiochi

Riprendendo il tema dal p. 1.3.2, riportiamo in questa sede i trentasei principi dell'apprendimento insiti nei videogiochi – il contributo del linguista statunitense e membro del *New London Group* James Paul Gee (2007) che più ha favorito il cambio di prospettiva in atto nei confronti delle potenzialità didattiche del medium. Tuttavia, il valore di questi principi è da ricercarsi *all'esterno* dei videogiochi stessi; come sostiene lo stesso Gee (2005: 6):

I believe that we can make school and workplace learning better if we pay attention to good computer and video games. This does not necessarily mean using game technologies in school and at work, though that is something I advocate. It means applying the fruitful principles of learning that good game designers have hit on, whether or not we use a game as a carrier of these principles [...]. These are all principles that could and should be applied to school learning tomorrow, though this is unlikely given the current trend for skill-and-drill, scripted instruction, and standardized multiple-choice testing.

I principi sono qui di seguito elencati con il nome originale; per la traduzione e la glossa seguiamo la nomenclatura dell'edizione italiana (Gee, 2013: 189-193) a cura di Pier Cesare Rivoltella.

### 1. ACTIVE, CRITICAL LEARNING PRINCIPLE

Principio dell'apprendimento attivo e critico: Tutti gli aspetti di un ambiente di apprendimento (inclusi i modi in cui il campo semiotico è progettato e si presenta) sono sviluppati in modo che possano stimolare non l'apprendimento passivo, ma quello attivo e critico.

### 2. DESIGN PRINCIPLE

Principio della progettazione: Imparare e giungere ad apprezzare la progettazione e i suoi principi è parte fondamentale dell'esperienza di apprendimento.

### 3. SEMIOTIC PRINCIPLE

Principio della semiotica: Apprendere e giungere ad apprezzare le relazioni esistenti all'interno di sistemi di segni molteplici (immagini, parole, azioni, simboli, artefatti ecc.) come sistema complesso è parte fondamentale dell'esperienza di apprendimento.



#### 4. SEMIOTIC DOMAINS PRINCIPLE

Principio del campo semiotico: L'apprendimento prevede la capacità di gestire, a diversi livelli, campi semiotici e di partecipare ai gruppi di affinità legati a questi campi.

#### 5. METALEVEL THINKING ABOUT SEMIOTIC DOMAINS PRINCIPLE

Principio del metapensiero sui campi semiotici: L'apprendimento include la capacità di pensiero attivo e critico riguardo alle relazioni esistenti tra il campo semiotico che si sta imparando e altri campi semiotici.

#### 6. 'PSYCHOSOCIAL MORATORIUM' PRINCIPLE

Principio della 'moratoria psicosociale': Chi apprende può assumersi dei rischi in uno spazio in cui le conseguenze nel mondo reale sono limitate.

#### 7. COMMITTED LEARNING PRINCIPLE

Principio dell'apprendimento impegnato: Chi apprende prende parte a un impegno esteso (molti sforzi e molta pratica) che costituisce il prolungamento delle sue identità nel mondo reale in un'identità virtuale nei confronti della quale si sente impegnato e in un mondo virtuale che trova coinvolgente.

#### 8. IDENTITY PRINCIPLE

Principio dell'identità: L'apprendimento comporta che si assumano delle identità con le quali giocare, in modo tale che chi apprende disponga di scelte reali (per sviluppare un'identità virtuale) e ampie possibilità di riflettere sulla relazione tra nuove e vecchie identità. C'è un gioco tripartito di identità quando chi apprende mette in connessione le identità nel mondo reale, l'identità virtuale e l'identità proiettiva, e riflette su di esse.

#### 9. SELF-KNOWLEDGE PRINCIPLE

Principio dell'autoconoscenza: Il mondo virtuale è costruito in modo tale che chi apprende impari non solo riguardo al campo dell'apprendimento, ma anche riguardo a se stesso e alle sue capacità effettive e potenziali.

#### 10. AMPLIFICATION OF INPUT PRINCIPLE

Principio dell'amplificazione dello stimolo: A fronte di un piccolo stimolo, chi apprende deve ottenere molti effetti.

#### 11. ACHIEVEMENT PRINCIPLE

Principio della realizzazione: Per chi apprende, a qualsiasi livello di competenza si trovi, vi sono ricompense sin dall'inizio, personalizzate rispetto al livello, agli sforzi e alla sempre maggiore padronanza di ciascuno.

## 12. PRACTICE PRINCIPLE

Principio della pratica: Chi apprende fa molto esercizio e fa pratica in un contesto in cui l'esercizio non è noioso (per esempio in un mondo virtuale che è affascinante rispetto ai canoni di chi apprende e in cui si sperimenta il successo mentre si gioca).

## 13. ONGOING LEARNING PRINCIPLE

Principio dell'apprendimento continuo: La distinzione tra chi apprende e chi padroneggia è vaga, dal momento che il primo, grazie al principio del 'regime di competenza' seguito, è costretto a decostruire la propria padronanza routinizzata, a livelli sempre più alti, per adattarla a condizioni nuove o mutate. Ci sono cicli di nuovo apprendimento, automatizzazione, decostruzione dell'automazione e nuova automazione riorganizzata.

## 14. 'REGIME OF COMPETENCE' PRINCIPLE

Principio del regime di competenza: Chi apprende ottiene migliori opportunità nel momento in cui apprende entro lo spazio delle proprie risorse, ma al limite più esterno, così che in alcune occasioni le cose vengono percepite come sfide, ma non 'impossibili'.

## 15. PROBING PRINCIPLE

Principio dell'esplorazione: L'apprendimento è un ciclo di esplorazione del mondo (il fare qualcosa); di riflessione durante e sull'azione e, su questa base, di formazione di ipotesi; di nuovo di analisi del mondo per mettere alla prova queste ipotesi; infine di accettazione delle ipotesi in quanto valide o di un loro ripensamento.

## 16. MULTIPLE ROUTES PRINCIPLE

Principio delle strade molteplici: Ci sono molti modi per fare progressi e andare avanti. Questo consente a chi apprende di fare delle scelte, di fare affidamento sui propri punti di forza, sul proprio stile di apprendimento e di risoluzione dei problemi, ma di provare allo stesso tempo strade alternative.

## 17. SITUATED MEANING PRINCIPLE

Principio del significato situato: I significati dei segni (parole, azioni, oggetti, artefatti, simboli, testi) sono situati nell'esplorazione corporea e non generali o decontestualizzati. Il significato viene scoperto a partire dal basso attraverso esperienze concrete.

## 18. TEXT PRINCIPLE

Principio del testo: I testi non vengono compresi solamente a livello verbale (ovvero solo in termini di definizioni delle parole nel testo e di relazioni intertestuali con altre definizioni), ma vengono capiti in termini di esperienze incarnate. Chi apprende si muove avanti e indietro tra testo ed esperienza. La comprensione puramente ver-

bale (come leggere testi avulsi dall'azione concreta) avviene esclusivamente quando il soggetto ha accumulato abbastanza esperienza nel campo di riferimento ed esperienze consistenti con testi simili.

#### 19. INTERTEXTUAL PRINCIPLE

Principio dell'intertestualità: Chi apprende riconosce i testi come una famiglia di testi che sono legati tra loro e li comprende uno in relazione agli altri, ma solo dopo aver guadagnato una comprensione incarnata di alcuni testi. Riconoscere un gruppo di testi come una famiglia contribuisce a farne capire il senso.

#### 20. MULTIMODAL PRINCIPLE

Principio della multimodalità: Il senso e la conoscenza sono costruiti attraverso linguaggi diversi (immagini, parole, simboli, interazioni, suoni ecc.) e non solo attraverso le parole.

#### 21. 'MATERIAL INTELLIGENCE' PRINCIPLE

Principio dell'intelligenza materiale: L'azione del pensare, il problem solving e la conoscenza sono 'archiviati' in strumenti, tecnologie, oggetti concreti e nell'ambiente. Questo consente a chi sta imparando di occupare la propria mente in altre faccende, combinando i risultati del proprio pensare con la conoscenza collocata in questi oggetti, per ottenere effetti ancora più importanti.

#### 22. INTUITIVE KNOWLEDGE PRINCIPLE

Principio della conoscenza intuitiva: La conoscenza intuitiva o implicita costruita attraverso la pratica e l'esperienza, spesso associata a gruppi di affinità, ha valore. Non deve essere valorizzata solo dalla conoscenza verbale e consapevole.

#### 23. SUBSET PRINCIPLE

Principio del sottoinsieme: Apprendere fin dall'inizio ha luogo in un sottoinsieme (semplificato) di campi di realtà.

#### 24. INCREMENTAL PRINCIPLE

Principio di progressività: Le situazioni di apprendimento sono ordinate nelle fasi introduttive in modo che i casi iniziali portino a una generalizzazione utile per i casi successivi. Quando chi apprende affronta casi successivi più complessi, lo spazio di ipotesi (il numero e il tipo di scelte che il discente può fare) è orientato dal tipo di modelli utili o dalle generalizzazioni che ha sviluppato in precedenza.

#### 25. CONCENTRATED SAMPLE PRINCIPLE

Principio del campione progettato: Chi apprende vede, soprattutto all'inizio, molti più esempi di segni e azioni fondamentali di quelli che sono normalmente presen-

ti in una situazione non controllata. Questi sono concentrati nelle fasi iniziali, in modo che il discente possa farne pratica e impararli in modo più efficace.

#### 26. BOTTOM-UP BASIC SKILLS PRINCIPLE

Principio della abilità di base bottom-up: Le abilità di base non sono apprese isolatamente o fuori da un contesto; piuttosto, le abilità di base fondamentali vengono scoperte partendo dal particolare e risalendo al generale (*bottom-up*) impegnando progressivamente in campi o in ambiti di gioco simili. Le abilità di base sono elementi di genere di un dato tipo di gioco/campo.

#### 27. EXPLICIT INFORMATION ON-DEMAND AND JUST-IN-TIME PRINCIPLE

Principio dell'informazione esplicita on demand e just in time: Il discente riceve informazioni esplicite sia *on demand* sia *just in time*, quando ne ha bisogno o proprio nel punto esatto in cui l'informazione può essere meglio compresa e usata nella pratica.

#### 28. DISCOVERY PRINCIPLE

Principio della scoperta: Il racconto è mantenuto a un livello di pianificazione attenta, così da permettere a chi apprende un'ampia possibilità di sperimentare e fare scoperte.

#### 29. TRANSFER PRINCIPLE

Principio del transfer: I discenti ricevono ampio supporto e possibilità di trasferire, nella pratica, a problemi successivi ciò che hanno imparato in precedenza, inclusi i problemi che richiedono adattamento e trasformazione dell'apprendimento precedente.

#### 30. CULTURAL MODELS ABOUT THE WORLD PRINCIPLE

Modelli culturali sul principio del mondo: L'apprendimento è fatto in modo tale che chi apprende giunga a pensare consapevolmente e a riflettere su alcuni dei propri modelli culturali sul mondo, nel rispetto della propria identità e abilità o delle proprie affiliazioni sociali, e li confronti con modelli nuovi che possono entrare in conflitto o essere in sintonia con essi in modi diversi.

#### 31. CULTURAL MODELS ABOUT LEARNING PRINCIPLE

Modelli culturali sul principio dell'apprendimento: L'apprendimento è fatto in modo tale che chi apprende giunga a pensare consapevolmente e a riflettere su alcuni dei propri modelli culturali sull'apprendimento e su se stesso in quanto discente, nel rispetto della propria identità e delle abilità o delle proprie affiliazioni sociali, e li confronti con nuovi modelli di apprendimento e con se stesso in quanto discente.

### 32. CULTURAL MODELS ABOUT SEMIOTIC DOMAINS PRINCIPLE

Modelli culturali sul principio del campo semiotico: L'apprendimento è fatto in modo tale che chi apprende giunga a pensare consapevolmente e a riflettere su alcuni dei propri modelli culturali circa il particolare campo semiotico che sta imparando, nel rispetto della propria identità e abilità o delle proprie affiliazioni sociali, e li confronti con modelli nuovi su quel dominio.

### 33. DISTRIBUTED PRINCIPLE

Principio distribuito: Il significato/conoscenza è distribuito/a attraverso chi apprende, oggetti, strumenti, simboli, tecnologie e ambiente.

### 34. DISPERSED PRINCIPLE

Principio diffusivo: Il significato/conoscenza è diffuso/a nel senso che il discente lo/a condivide con altri al di fuori del dominio/gioco, persone che può non avere mai visto o avere visto raramente in carne e ossa.

### 35. AFFINITY GROUP PRINCIPLE

Principio del gruppo di affinità: I discenti costituiscono un 'gruppo di affinità', ossia un gruppo legato principalmente attraverso impegni, obiettivi e pratiche condivisi e non razza, genere, nazione, appartenenza etnica o cultura.

### 36. INSIDER PRINCIPLE

Principio dell'addetto ai lavori: Chi apprende è un 'addetto ai lavori', 'insegnante' e 'produttore' (non solo un 'consumatore') in grado di personalizzare l'esperienza di apprendimento e il dominio/gioco dall'inizio e attraverso l'esperienza.

## Bibliografia

AARSETH E. (2005), From Hunt the wumpus to EverQuest: Introduction to quest theory, in KISHINO F., KITAMURA Y., KATO H. - NAGATA N. (eds), *Entertainment Computing – ICEC 2005: Proceedings of the 4th International Conference, Sanda, Japan, September 19-21, 2005*, Springer, Berlin, Heidelberg: 496-506.

ABRUZZESE A. - BORRELLI D. (2000), *L'industria culturale. Tracce e immagini di un privilegio*, Carocci, Roma.

ABT C.C. (1970), *Serious Games*, Viking Press, New York.

AGLIERI M. - TOSONE G. (2010), Parlare per stereotipi. Luoghi comuni su videogiochi ed educazione, in FELINI D. (a cura di), *Video game education. Studi e percorsi di formazione*, Unicopli, Milano: 23-34.

ALESSI S.M. - TROLLIP S.R. (2001, 3 ed.), *Multimedia for learning: Methods and development*, Allyn & Bacon – Pearson, Needham Heights, MA.

ALEXIOU A. - SCHIPPERS M. - OSHRI I. (2012), Positive psychology and digital games: The role of emotions and psychological flow in serious games development, in *Psych*, 3(12a): 1243-1247.

ALINOVİ F. (2011), *Game Start! Strumenti per comprendere i videogiochi*, Springer Italia, Milano.

AMABILE T.M. (1996), *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*, Westview Press, Boulder, CO.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013, 5 ed.), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, American Psychiatric Association, Arlington, VA.

AMES C. (1992), Classrooms, goals, structures and student motivation, in *Journal of Educational Psychology*, 84(3): 261-271.

ANDERMAN E.M. - ANDERMAN L.H. (2010), *Classroom Motivation*, Merrill, Upper Saddle River, NJ.

ANDERSON A. - BAVELIER D. (2011), Action game play as a tool to enhance perception, attention and cognition, in TOBIAS S. - FLETCHER J.D. (eds), *Computer games and instruction*, Information Age Publishing, Charlotte, NC: 307-329.

ANDERSON C.A. - GENTILE D.A. - BUCKLEY K.E. (2007), *Violent video game effects on children and adolescents: Theory, research, and public policy*, Oxford University Press, Oxford/New York.

ANDERSON J.R. (2009, 7 ed.), *Cognitive psychology and its implications*, Worth Publishers, New York.

ANDERSON T.A.F. - REYNOLDS B.L. - YEH X. - HUANG G. (2008), Video games in the English as a foreign language classroom, in EISENBERG M., KINSHUK D., CHANG M. - MCGREAL R. (eds), *Proceedings of the 2nd IEEE International Conference on Digital Game*

and *Intelligent Toy Enhanced Learning (DIGITEL 2008)*, IEEE Computer Society, Los Alamitos, CA: 188-192.

ANDREOLETTI M. (2010), Il videogioco. Questioni, tassonomie, similitudini, in *REM – Ricerche su Educazione e Media*, 2(1): 81-103.

ANG C.S. - ZAPHIRIS P. (2006), Developing enjoyable second language learning software tools: A computer game paradigm, in ZAPHIRIS P. (ed.), *User-Centered Computer Aided Language Learning*, Information Science Publishing, Engelska: 1-21.

ANG C.S. - ZAPHIRIS P. (2007), Computer games and language learning, in KIDD T.T. - SONG H. (eds), *Handbook of Research on Instructional Systems & Technology*, IGI Global, Hershey, PA: 449-462.

ANGELIS P. - HENDERSON T. (1989), Selected papers from the proceedings of the BAAL/AAAL joint seminar 'communicative competence revisited' held at the University of Warwick, 8-10 July 1988, in *Applied Linguistics*, 10(2): 113-250.

ANOLLI L. - MANTOVANI F. (2011), *Come funziona la nostra mente. Apprendimento, simulazione e serious games*, Il Mulino, Bologna.

ANTIN J. - CHURCHILL E.F. (2011), *Badges in social media: A social psychological perspective*, <http://gamificationresearch.org/wpcontent/uploads/2011/04/03-Antin-Churchill.pdf>.

APTER M.J. (1989), *Reversal theory: Motivation, emotion and personality*, Routledge, London.

ARIELY D. (2009), *Predictably irrational: The hidden forces that shape our behavior*, HarperCollins, New York/Pymble/Toronto/Auckland/London.

ARIELY D. (2010), *The upside of irrationality: The unexpected benefits of defying logic at work and at home*, HarperCollins, New York/Pymble/Toronto/Auckland/London.

ASGARI M. - KAUFMAN D. (2009), Motivation, learning and game design, in FERDIG R.E. (ed.), *Handbook of research on effective electronic gaming in education*, vol. 3, Information Science Reference, Hershey, PA/London: 1166-1182.

ASPENWOOD L. (2017), Increasing the participation and engagement of introverted students through classcraft, in *Academic Excellence Showcase Schedule*, 100, [https://digitalcommons.wou.edu/aes\\_event/2017/all/100](https://digitalcommons.wou.edu/aes_event/2017/all/100).

ASSOCIAZIONE EDITORI SOFTWARE VIDEOLUDICO ITALIANA (2017), *Crescono i videogiochi in Italia: oltre 25 milioni i videogiocatori, per un mercato che supera 1 miliardo di euro*, [http://www.aesvi.it/cms/view.php?dir\\_pk=902&cms\\_pk=2773](http://www.aesvi.it/cms/view.php?dir_pk=902&cms_pk=2773).

ATKINSON J.W. - RAYNOR J.O. (a cura di), (1974), *Motivation and achievement*, Winston & Sons, Washington, DC.

ATKINSON T. - HIRUMI A. (2010), The game brain: What does the brain tell us about playing games in schools?, in HIRUMI A. (ed.), *Playing games in school. Using simulations and videogames for primary and secondary education*, International Society for Technology in Education, Eugene, WA: 57-73.

AVEDON E.M. - SUTTON-SMITH B. (1971), *The study of games*, John Wiley & Sons, New York.

BAEK Y.K. (2008), What hinders teachers in using computer and video games in the classroom? Exploring factors inhibiting the uptake of computer and video games, in *CyberPsychology & Behavior*, 11(6): 665-671.

- BALBONI P.E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- BALBONI P.E. (1999), *Dizionario di glottodidattica*, Guerra Soleil, Perugia.
- BALBONI P.E. (2006), *The epistemological nature of language teaching methodology*, Guerra, Perugia.
- BALBONI P.E. (2008), *Fare educazione linguistica*, UTET Università, Torino.
- BALBONI P.E. (2012, 3 ed.), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino.
- BALBONI P.E. (2013), Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico, in *EL.LE – Educazione Linguistica. Language Education*, 4, <http://edizionicf.unive.it/index.php/ELLE/article/view/303/308>.
- BALBONI P.E. (2018), *A theoretical framework for language education and teaching*, Cambridge Scholars, Newcastle.
- BALBONI P.E. - CAON F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- BALTRA A. (1990), Language learning through computer adventure games, in *Simulation & Gaming*, 21(4): 445-452.
- BANDURA A. (1977), Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change, in *Psychological Review*, 84(2): 191-215.
- BANDURA A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, Freeman, New York.
- BARTLE R.A. (1996), Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs, in *The Journal of Virtual Environments*, 1(1), <http://www.mud.co.uk/richard/hclds.htm>.
- BARTLE R.A. (2003), *Designing Virtual Worlds*, New Riders, Indianapolis.
- BATEMAN C. (2008), *Top ten videogames emotions*, [http://onlyagame.typepad.com/only\\_a\\_game/2008/04/top-ten-videoga.html](http://onlyagame.typepad.com/only_a_game/2008/04/top-ten-videoga.html).
- BEAVIS C. - DEZUANNI M. - O'MARA J. (2017), *Serious play. Literacy, learning, and digital games*, Routledge, New York.
- BEGOTTI P. (2006), *L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico-affettiva e funzionale*, [http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso\\_gratuito/Filim\\_umanistico\\_funzionale\\_teorica.pdf](http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_umanistico_funzionale_teorica.pdf).
- BEGOTTI P. (2007), La glottodidattica umanistico-affettiva nell'insegnamento dell'italiano LS ed L2 ad adulti stranieri, in *Studi di Glottodidattica*, 1(2): <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/12/11>.
- BERGER A.A. (2002), *Video games, a popular culture phenomenon*, Transaction Publishers, New Brunswick, NJ.
- BERGMANN J. - SIMS A. (2012), *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*, International Society for Technology in Education, Alexandria, VA.
- BETRUS A.K. - BOTTURI L. (2010), Principles of playing games for learning, in HIRUMI A. (ed.), *Playing games in school. Using simulations and videogames for primary and secondary education*, International Society for Technology in Education, Eugene, WA: 33-55.
- BETTETINI G. - COLOMBO F. (1993), *Le nuove tecnologie della comunicazione*, Bompiani, Milano.



- BITTANTI M. (2008), Il cinema nei videogiochi? Analogie improprie, forme di rimediazione e convergenze parallele, in DE GIUSTI L. (a cura di), *Immagini migranti. Forme intermediali nel cinema contemporaneo*, CLUEB, Bologna.
- BLATCHFORD P. - KUTNICK P. - BAINES E. - GALTON M. (2003), Toward a social pedagogy of classroom group work, in *International Journal of Educational Research*, 39(1-2): 153-172.
- BLOOMFIELD L. (1942), *Outline guide for the practical study of foreign languages*, Linguistic Society of America, Baltimore, MD.
- BOGOST I. (2011a), *Gamification is bullshit. My position statement at the Wharton gamification symposium*, [http://www.bogost.com/blog/gamification\\_is\\_bullshit.shtml](http://www.bogost.com/blog/gamification_is_bullshit.shtml).
- BOGOST I. (2011b), *How to do things with videogames*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- BORELLO E. (2005), Dalla competenza comunicativa alla competenza emozionale nella didattica linguistica della scuola dell'infanzia, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 37(1): 107-118.
- BOSISIO C. (a cura di), (2010), *Il docente di lingue in Italia. Linee guida per una formazione europea*, Le Monnier Mondadori Education, Milano.
- BOSISIO C. (2011), Tecnologie per l'educazione linguistica e formazione degli insegnanti: alcune riflessioni, in DI SABATO B. - MAZZOTTA P. (a cura di), *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo. Studi in onore di Gianfranco Porcelli*, Pensa Multimedia, Lecce: 443-452.
- BOSISIO C. (2012), *Interlingua e profilo d'apprendente. Uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*, EDUCatt, Milano.
- BOSISIO C. - LOMBARDI I. (2014), Tecnologie per l'educazione linguistica, in CHINI M. - BOSISIO C. (a cura di), *Apprendere e insegnare le lingue oggi. Fondamenti della glottodidattica*, Carocci, Roma: 236-247.
- BOTTURI L. (2010), Educational gameplay without computers, in HIRUMI A. (ed.), *Playing games in school. Using simulations and videogames for primary and secondary education*, International Society for Technology in Education, Eugene, WA: 349-367.
- BRINKMAN D. (2011a), *Just Press Play: Intrinsic motivation via gameful education*, <http://research.microsoft.com/en-us/projects/justpressplay/>.
- BRINKMAN D. (2011b), *Unified game layer for education*, <http://research.microsoft.com/en-us/projects/gamefulresearch/>.
- BROPHY J.E. (2004, 2 ed.), *Motivating students to learn*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- BROWN H.J. (2008), *Videogames and education. Humanistic approaches to an emergent art form*, M.E. Sharpe, Armonk/New York/London.
- BRYANT T. (2006), *Using World of Warcraft and other MMORPGs to foster a targeted, social, and cooperative approach toward language learning*, <http://www.academiccommons.org/commons/essay/bryantMMORPGsfor-SLA>.
- BULLARD N. (1990), Briefing and debriefing, in CROOKAL D. - OXFORD R.F. (eds), *Simulation, gaming and language learning*, Newbury House, New York: 55-66.
- BUSHMAN J. (2010), Cloudmaker Days: A memoir of the A.I. game, in DAVIDSON D. (ed.), *Well played 2.0: Video games, value and meaning*, ETC Press, Pittsburgh, PA: 3-15.

- CAILLOIS R. (1958), *Les jeux et les hommes: le masque et le vertige*, Gallimard, Paris.
- CANALE M. - SWAIN M. (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, in *Applied Linguistics*, 1(1): 1-47.
- CANTOIA M. - ROMEO L. - BESANA S. (2011), *Figli e videogiochi. Istruzioni per l'uso*, La Scuola, Brescia.
- CAON F. (2005), *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Cafoscarina, Venezia.
- CAON F. (2006a), Glottodidattica ludica: fondamenti, natura, obiettivi, in *In.It.*, 19: 25.
- CAON F. (2006b), *Pleasure in language learning. A methodological challenge*, Guerra, Perugia.
- CAON F. - RUTKA S. (2004), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- CAPRA U. (2005), *Tecnologie per l'apprendimento linguistico*, Carocci, Roma.
- CARDONA M. (2010, 2 ed.), *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, UTET Università, Torino.
- CASTRONOVA E. (2006), *Synthetic worlds: The business and culture of online games*, Chicago University Press, Chicago.
- CHAMBERS G.N. (1999), *Motivating language learners*, Multilingual Matters, Clevedon.
- CHEN J. (2007), Flow in games (and everything else), in *Communications of the ACM*, 50(4): 31-34.
- CHEN J. (2013), *Designing Journey*, <http://www.gdcvault.com/play/1017700/Designing>.
- CHIK A. (2011), Learner autonomy development through digital gameplay, in *Digital Culture & Education*, 3(1): 30-45.
- CHINI M. - BOSISIO C. (2014), *Apprendere e insegnare le lingue oggi. Fondamenti della glottodidattica*, Carocci, Roma.
- CHOMSKY N. (1957), *Syntactic structures*, Mouton & Co., The Hague.
- CHOU Y. (2016), *Actionable gamification. Beyond points, badges, and leaderboards*, Octalysis Media, Fremont, CA.
- CILIBERTI A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.
- CLARK N. - SCOTT P.S. (2009), *Game addiction: The experience and effects*, McFarland, Jefferson, NC.
- CLÉMENT R. (1980), Ethnicity, contact and communicative competence in a second language, in GILES H., ROBINSON W.P. - SMITH P.M. (eds), *Language: Social Psychological Perspectives*, Pergamon Press, Oxford: 147-154.
- CLÉMENT R. - DÖRNYEI Z. - NOELS K.A. (1994), Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom, in *Language Learning*, 44(3): 417-448.
- CLÉMENT R. - GARDNER R.C. - SMYTHE P.C. (1977), Motivational variables in second language acquisition: A study of francophones learning English, in *Canadian Journal of Behavioural Science*, 9(2): 123-133.
- CLÉMENT R. - NOELS K.A. (1992), Towards a situated approach to ethnolinguistic identity: The effects of status on individuals and groups, in *Journal of Language and Social Psychology*, 11(4): 203-232.

- CLÉMENT R. - NOELS K.A. - DENAULT B. (2001), Interethnic contact, identity, and psychological adjustment: The mediating and moderating roles of communication, in *Journal of Social Issues*, 57(3): 559-577.
- COBB T. - HORST M. (2011), Does Word Coach coach words?, in *CALICO Journal*, 28(3): 639-661.
- COLEMAN D.W. (1990), Computerized simulations and games for language learning: Part 1, in *Simulation & Gaming*, 21(4): 443-444.
- COLEMAN D.W. (2002), On foot in SIM CITY: Using SIM COPTER as the basis for an ESL writing assignment, in *Simulation & Gaming*, 33(2): 217-230.
- CORDER S.P. (1967), The significance of learners' errors, in *International Review of Applied Linguistics*, 5(4): 161-170.
- CORNILLIE F. - THORNE S.L. - DESMET P. (2012a), Digital games for language learning: From hype to insight?, in *ReCALL Special Issue: Digital Games for Language Learning: Challenges and Opportunities*, 24(3): 243-256.
- CORNILLIE F. - THORNE S.L. - DESMET P. (eds), (2012b), *ReCALL special issue: Digital games for language learning: Challenges and opportunities*, vol. 24, 3, Cambridge University Press, Cambridge.
- COUNCIL OF EUROPE (2017), *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>.
- COVINGTON M.V. (1992), *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CRAWFORD C. (1984), *The art of computer game design*, McGraw-Hill/Osborne Media, Berkeley, CA.
- CROOKALL D. (1990), Preface, in CROOKALL D. - OXFORD R.E. (eds), *Simulation, gaming and language learning*, Newbury House, New York: xi-xv.
- CROOKALL D. (2007), Second language acquisition and simulation, in *Simulation & Gaming*, 38(1): 6-8.
- CROOKALL D. - COLEMAN D.W. - VERSLUIS E.B. (1990), Computerized language learning simulation: Form and content, in CROOKALL D. - OXFORD R.E. (eds), *Simulation, gaming and language learning*, Newbury House, New York: 165-182.
- CROOKALL D. - OXFORD R.E. (1990), Linking language learning and simulation/gaming, in CROOKALL D. - OXFORD R.E. (eds), *Simulation, gaming and language learning*, Newbury House, New York: 3-24.
- CROOKES G. - SCHMIDT R.W. (1991), Motivation: Reopening the research agenda, in *Language Learning*, 41(4): 469-512.
- CSIKSZENTMIHALYI M. (1975), *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*, Jossey-Bass, San Francisco.
- CSIKSZENTMIHALYI M. (1990), *Flow. The psychology of optimal experience*, HarperCollins, New York.
- CSIKSZENTMIHALYI M. (1997), Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis, in BESS J.L. (ed.), *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, MD: 72-89.

- CUMMINS J. (1979), Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters, in *Working Papers on Bilingualism*, 19: 121-129.
- CUMMINS J. (2008), BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction, in STREET B.V. - HORNBERGER N.H. (eds), *Encyclopedia of language and education*, vol. 2: Literacy, Springer, New York: 71-83.
- DALOISO M. (2006a), *La glottodidattica ludica. Una metodologia per bambini, adolescenti e adulti*, <http://www.psicolab.net/2006/laglottodidattica-ludica>.
- DALOISO M. (2006b), *La metodologia ludica per l'insegnamento dell'italiano a giovani adulti: dai fondamenti teorici all'esperienza in classe*, [http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page\\_id=321](http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=321).
- DALOISO M. (2009), *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Cafoscarina, Venezia.
- DALOISO M. (2011), *Introduzione alla didattica delle lingue moderne. Una prospettiva interdisciplinare*, Aracne, Roma.
- DAMASIO A. (1999), *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*, Harcourt Brace, New York.
- DANESI M. (1998, 2 ed.), *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica delle lingue*, Guerra, Perugia.
- DE BENI R. - MOÈ A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- DE JEAN J. - UPITIS R. - KOCH C. - YOUNG J. (1999), The story of Phoenix Quest: How girls respond to a prototype language and mathematics computer game, in *Gender and Education*, 11(2): 207-223.
- DE BOOT K. - LOWIE W. - VERSPOOR M. (2007), A dynamic systems theory approach to second language acquisition, in *Bilingualism Language and Cognition*, 10(1): 7-21.
- DE CASTEL S. - JENSON J. (2003), Serious play, in *Journal of Curriculum Studies*, 35(6): 649-665.
- DECI E.L. - FLASTE R. (1996), *Why we do what we do: Understanding self-motivation*, Penguin Press, New York.
- DECI E.L. - RYAN R.M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum Press, New York.
- DECI E.L. - RYAN R.M. (2000), Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions, in *Contemporary Educational Psychology*, 25(1): 54-67.
- DECI E.L. - RYAN R.M. (eds), (2002), *Handbook of self-determination research*, The University of Rochester Press, Rochester, NY.
- DEHAAN J. (2005a), Acquisition of Japanese as a foreign language through a baseball video game, in *Foreign Language Annals*, 38(2): 278-282.
- DEHAAN J. (2005b), Learning language through video games: A theoretical framework, an evaluation of game genres and questions for future research, in SCHAFER S.P. - PRICE M.L. (eds), *Interactive convergence: Critical issues in multimedia*, Inter-Disciplinary Press, Oxford: 229-239.
- DEHAAN J. (2011), Teaching and learning English through digital game projects, in *Digital Culture & Education*, 3(1): 46-55.

- DEL BLANCO Á. - MARCHIORI E. - FERNÁNDEZ-MANJÓN B. (2011), Adventure games and language learning, in TALAVÁN ZANÓN N., MARTÍN MONJE E. - PALAZÓN ROMERO F. (eds), *Technological innovation in the teaching and processing of LSPs. Proceedings of TISLID'10*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid: 243-253.
- DETERDING S. - DIXON D. - KHALED R. - NACKE L. (2011), From game design elements to gamefulness: Defining 'gamification', in LUGMAYR A. - FRASSILA H. - SAFRAN C. - HAMMOUDA I. (eds), *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference Envisioning Future Media Environments*, ACM, Tampere: 9-15.
- DI NAPOLI R. - POLEZZI L. - KING A. (2001), *Fuzzy boundaries? Reflections on modern languages and the humanities*, CILT, London.
- DICKINSON L. (1995), Autonomy and motivation: A literature review, in *System*, 23(2): 165-174.
- DIETRICH A. (2004), Neurocognitive mechanisms underlying the experience of flow, in *Consciousness and Cognition*, 13(4): 746-761.
- DOERING A. - BEACH R. - O'BRIEN D. (2007), Infusing multimodal tools and digital literacies into an English education program, in *English Education*, 40(1): 41-60.
- DONOVAN T. (2010), *Replay. The history of video games*, Yellow Ant, Lewes.
- DÖRNYEI Z. (1994), Motivation and motivating in the foreign language classroom, in *Modern Language Journal*, 78(3): 273-284.
- DÖRNYEI Z. (2000), Motivation in action: Toward a process-oriented conceptualisation of student motivation, in *British Journal of Educational Psychology*, 70(4): 519-538.
- DÖRNYEI Z. (2001), *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DÖRNYEI Z. (2002), The motivational basis of language learning tasks, in ROBINSON P. (ed.), *Individual differences and instructed language learning*, John Benjamins, Amsterdam: 137-158.
- DÖRNYEI Z. (2009a), Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment, in *Language Learning*, 5(1): 230-248.
- DÖRNYEI Z. (2009b), Motivation and the vision of knowing a second language, in BEAVEN B. (ed.), *LATEFL 2008: Exeter conference selection*, IATEFL, Canterbury: 16-22.
- DÖRNYEI Z. (2009c), The L2 motivational self system, in DÖRNYEI Z. - USHIODA E. (eds), *Motivation, language identity and the L2 self*, Multilingual Matters, Bristol: 9-42.
- DÖRNYEI Z. (2009d), *The psychology of second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- DÖRNYEI Z. (2010), The relationship between language aptitude and language learning motivation: Individual differences from a dynamic systems perspective, in MACARO E. (ed.), *Continuum companion to second language acquisition*, Continuum, London: 247-267.
- DÖRNYEI Z. (2011), Researching complex dynamic systems: 'Retrospective qualitative modelling' in the language classroom, in *Language Teaching Online*, 47(1): 1-12, [http://journals.cambridge.org/article\\_S0261444811000516](http://journals.cambridge.org/article_S0261444811000516).
- DÖRNYEI Z. (2015), *The psychology of the language learner revisited*, Routledge, London.

- DÖRNYEI Z. - CLÉMENT R. (2001), Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey, in DÖRNYEI Z. - SCHMIDT R. (eds), *Motivation and second language acquisition*, University of Hawaii Press, Honolulu, HI: 93-125.
- DÖRNYEI Z. - CSIZÉR K. (1998), Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study, in *Language Teaching Research*, 2(3): 203-229.
- DÖRNYEI Z. - CSIZÉR K. - NÉMETH N. (2006), *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*, Multilingual Matters, Clevedon.
- DÖRNYEI Z. - MURPHEY T. (2003), *Group dynamics in the language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DÖRNYEI Z. - OTTÓ I. (1998), Motivation in action: A process model of L2 motivation, in *Working Papers in Applied Linguistics*, 4: 43-69.
- DÖRNYEI Z. - USHIODA E. (2011, 2 ed.), *Teaching and researching motivation*, Pearson, Harlow.
- ECCLES J.S. (2005), Subjective task values and the Eccles et al. model of achievement related choices, in ELLIOT A.J. - DWUCK C.S. (eds), *Handbook of competence and motivation*, Guilford, New York: 105-121.
- EGENFELDT-NIELSEN S. (2006), Overview of research on the educational use of video games, in *Digital Kompetanse*, 1(3): 184-213.
- EGENFELDT-NIELSEN S. (2007), *The educational potential of computer games*, Continuum, New York.
- EGENFELDT-NIELSEN S. (2011), International survey on the experiences and perceptions of teachers, in EGENFELDT-NIELSEN S., MEYER B. - SØRENSEN B.H. (eds), *Serious games in education: A global perspective*, Aarhus University Press, Aarhus: 187-203.
- EGENFELDT-NIELSEN S. - HEIDE SMITH J. - PAJARES TOSCA S. (2008), *Understanding video games. The essential introduction*, Routledge, New York.
- EHRMAN M.E. - DÖRNYEI Z. (1998), *Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- EJSING-DUNN S. (2011), A game magically circling, in EGENFELDT-NIELSEN S., MEYER B. - SØRENSEN B.H. (eds), *Serious games in education: A global perspective*, Aarhus University Press, Aarhus: 170-183.
- EKMAN P. (2003), *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*, Henry Holt, New York.
- ELLIS N.C. (2007), Dynamic systems and SLA: The wood and the trees, in *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1): 23-25.
- ELLIS R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press, Oxford, New York.
- ELLIS R. (2006), The methodology of task-based teaching, in *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8(3): 19-45.
- ELLIS R. (2008, 2 ed.), *The study of second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- FAVARO G. (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze.

- FEDERATION OF AMERICAN SCIENTISTS (2006), *Harnessing the power of video games for learning*, <http://www.fas.org/gamesummit/Resources/Summit%20on%20Educational%20Games.pdf>.
- FELDMESSER K. (2009), A video game, a Chinese otaku, and her deep learning of a language, in FERDIG R.E. (ed.), *Handbook of research on effective electronic gaming in education*, vol. 1, Information Science Reference, Hershey, PA/London: 422-450.
- FELICIA P. (2009), *Digital games in schools. A handbook for teachers*, European Schoolnet, Bruxelles.
- FELICIA P. - EGENFELDT-NIELSEN S. (2011), Game-based learning: A review of the state of the art, in EGENFELDT-NIELSEN S., MEYER B. - SØRENSEN B.H. (eds), *Serious games in education: A global perspective*, Aarhus University Press, Aarhus: 21-44.
- FERRARA J. (2012), *Playful design. Creating game experiences in everyday interfaces*, Rosenfeld Media, New York.
- FERSTER C.B. - SKINNER B.F. (1957), *Schedules of reinforcement*, Appleton-Century-Crofts, New York.
- FIDLER R.F. (1997), *Mediamorphosis: Understanding new media*, Pine Forge Press, New York.
- FILICIAK M. (2003), Hyperidentities: Postmodern identity patterns in massively-multiplayer online role-playing games, in WOLF M.J.P. - PERRON B. (eds), *The Video Game Theory Reader*, Routledge, New York: 87-102.
- FOSTER A.N. - MISHRA P. (2009), Games, claims, genres and learning, in FERDIG R.E. (ed.), *Handbook of research on effective electronic gaming in education*, vol. 1, Information Science Reference, Hershey, PA/London: 33-50.
- FOTOUHI-GHAZVINI F. - EARNSHAW R.A. - MOEINI A. - ROBISON D. - EXCELL P.S. (2011), From e-learning to m-learning: The use of mixed reality games as a new educational paradigm, in *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 5(2): 17-25.
- FRASCHINI B. (2004, 2 ed.), Videogiochi & new media, in BITTANTI M. (a cura di), *Per una cultura dei videogames. Teorie e prassi del videogiocare*, Unicopli, Milano: 99-135.
- FREDDI G. (1990), *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Liviana, Padova.
- FREDDI G. (1993), *Glottodidattica. Principi e tecniche*, Canadian Society for Italian Studies, Ottawa.
- FREDDI G. (1999), *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, UTET Libreria, Torino.
- FREDDI G. (2010), *Lingue: strumenti di Humanitas. Studi, saggi, modelli educativi e glottodidattici, bibliografie*, EDUCatt, Milano.
- FULCO I. (2004), Lo zero ludico. Decostruzione del videogioco e fondamenti della pulsione ludica, in BITTANTI M. (a cura di), *Per una cultura dei videogames. Teorie e prassi del videogiocare*, Unicopli, Milano: 57-98.
- GABRINETTI M. - LOMBARDI I. - RICCHIUTO S. (2010), A.N.D.R.O.M.E.D.A.: la versione italiana del Profilo europeo, in BOSISIO C. (a cura di), *Il docente di lingue in Italia. Linee guida per una formazione europea*, Le Monnier Mondadori Education, Milano: 89-129.

- GABRYŚ-BARKER D. (2005), *Aspects of multilingual storage processing and retrieval*, University of Silesia Press, Katowice.
- GABRYŚ-BARKER D. (2013), The affective dimension in multilinguals' language learning experiences, in GABRYŚ-BARKER D. - BIELSKA J. (eds), *The affective dimension in second language acquisition*, Multilingual Matters, Bristol/Bufalo, NY/Toronto: 99-111.
- GARCÍA-CARBONELL A. - RISING B. - MONTERO N. - WATTS F. (2001), Simulation/gaming and the acquisition of communicative competence in another language, in *Simulation & Gaming*, 32(4): 481-491.
- GARDNER R.C. (1985), *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, Edward Arnold, London.
- GARDNER R.C. - LAMBERT W.E. (1959), Motivational variables in second language acquisition, in *Canadian Journal of Psychology*, 13(4): 266-272.
- GARDNER R.C. - LAMBERT W.E. (1972), *Attitudes and motivation in second-language learning*, Newbury House, Rowley, MA.
- GARDNER R.C. - MACINTYRE P.D. (1993), A student's contribution to second-language learning. Part II: Affective variables, in *Language Teaching*, 26(1): 1-11.
- GARDNER R.C. - MASGORET A. - TENNANT J. - MIHIĆ L. (2004), Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate level language course, in *Language Learning*, 54(1): 1-34.
- GARRIS R. - AHLERS R. - DRISKELL J.E. (2002), Games, motivation and learning: A research and practice model, in *Simulation & Gaming*, 33(4): 441-467.
- GARVEY C. (1990), *Play*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- GASS S.M. - SELINKER L. (2008, 3 ed.), *Second language acquisition: An introductory course*, Routledge, New York/London.
- GEE J.P. (2003), *What video games have to teach us about learning and literacy*, Palgrave Macmillan, New York.
- GEE J.P. (2005), Learning by design: Good video games as learning machines, in *E-Learning and Digital Media*, 2(1): 5-16.
- GEE J.P. (2007, 2 ed.), *What video games have to teach us about learning and literacy*, Palgrave Macmillan, New York.
- GEE J.P. (2013), *Come un videogioco: insegnare e apprendere nella scuola digitale*, edizione italiana a cura di P.C. RIVOLTELLA, Raffello Cortina, Milano.
- GORHAM T. - GORHAM J. (2013), Teachers' aversion to video games in language learning despite neuroscientific support, in *PeerSpectives*, 10: 14-19.
- GREEN C.S. - BAVELIER D. (2012), Learning, attentional control and action video games, in *Current Biology*, 22(6): 197-206.
- GREEN C.S. - SUGARMAN M.A. - MEDFORD K. - KLOBUSICKY E. - BAVELIER D. (2012), The effects of action video games on task switching, in *Computers in Human Behavior*, 28(3): 984-994.
- GREENBLAT C.S. (1975), Teaching with simulation games: A review of claims and evidence, in GREENBLAT C.S. - DUKE R.D. (eds), *Gaming-simulation: Rationale, design, and applications*, Halsted, New York: 139-153.



- GREENFIELD P.M. (1984), *Mind and media. The effects of television, video games and computers*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- GREENFIELD P.M. - CAMAIONI L. - ERCOLANI A.P. - WEISS L. - LAUBER B.A. - PERRUCCHINI P. (1996), Cognitive socialization by computer games in two cultures: Inductive discovery or mastery of an iconic code?, in GREENFIELD P.M. - COCKING R.R. (eds), *Interacting with video*, Ablex, Norwood, NJ: 141-167.
- GREGERSEN T. (2013), Language learning vibes: What, why and how to capitalize for positive affect, in GABRYŚ-BARKER D. - BIELSKA J. (eds), *The affective dimension in second language acquisition*, Multilingual Matters, Bristol/Buffalo, NY/Toronto: 89-98.
- GRUNDY S. (1991), A computer adventure as a worthwhile educational experience, in *Interchange*, 22(4): 41-55.
- HADFIELD J. - DÖRNYEI Z. (2013), *Motivating learning*, Routledge, London.
- HALL R. (2010), The magic of online games, in HIRUMI A. (ed.), *Playing games in school. Using simulations and videogames for primary and secondary education*, International Society for Technology in Education, Eugene, WA: 369-380.
- HANGHØJ T. - BRUND C.E. (2011), Teachers roles and positionings in relation to educational games, in EGENFELDT-NIELSEN S., MEYER B. - SØRENSEN B.H. (eds), *Serious games in education: A global perspective*, Aarhus University Press, Aarhus: 125-136.
- HARRIS S. - MARTINEZ R. - MARTIN C. - PHELPS A. - SQUIRE K. (2012), The role of quantitative assessment in Just Press Play: A pervasive game addressing college retention issues and the overall college experience, in MARTIN C. - OCHSNER A. - SQUIRE K. (eds), *Proceedings GLS 8.0: Games, learning, society conference. Madison, Wisconsin, June 13-15, 2012*, ETC Press, Pittsburgh, PA: 132-135.
- HAYS R.T. (2010), Making games more effective in the classroom, in HIRUMI A. (ed.), *Playing games in school. Using simulations and videogames for primary and secondary education*, International Society for Technology in Education, Eugene, WA: 249-276.
- HECKHAUSEN H. (1991), *Motivation and action*, Springer, New York.
- HERZ J.C. (1997), *Joystick nation: How videogames ate our quarters, won our hearts, and rewired our minds*, Little Brown & Co., Boston.
- HIGGINS E.T. (1987), Self-discrepancy: A theory relating self and affect, in *Psychological Review*, 94(3): 319-340.
- HIGGINS J.J. - MORGENSTERN D. (1990), Simulations on computers: Elements and examples, in CROOKAL D. - OXFORD R.E. (eds), *Simulation, gaming and language learning*, Newbury House, New York: 183-190.
- HIRUMI A. (2010), Introduction, in HIRUMI A. (ed.), *Playing games in school. Using simulations and videogames for primary and secondary education*, International Society for Technology in Education, Eugene, WA: 1-4.
- HITOSUGI C.I. - SCHMIDT M. - HAYASHI K. (2014), Digital Game-Based Learning (DGBL) in the L2 classroom: The impact of the UN's off-the-shelf videogame, Food Force, on learner affect and vocabulary retention, in *CALICO Journal*, 31(1): 19-39.
- HJORTH L. (2011), *Games and gaming. An introduction to new media*, Berg, Oxford/New York.

- HOFSTEDE G. (1984), The cultural relativity of the quality of life concept, in *Academy of Management Review*, 9(3): 389-398.
- HOLDEN C.L. - SYKES J.M. (2011), Leveraging mobile games for place-based language learning, in *International Journal of Game-Based Learning*, 1(2): 1-18.
- HORST K.K. (2017), *Gamification and the additional language classroom*, <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/171697>.
- HOWARD C. (2015), *ClassDojo.com & teaching in the target language*, <http://senorhoward.com/blog/2015/08/25/classdojo-and-teaching-in-the-target-language/>.
- HOWE M.L. - LEWIS M.D. (2005), The importance of dynamic systems approaches for understanding development, in *Developmental Review*, 25(3-4): 247-251.
- HUANG W.D. - JOHNSON T. (2009), Instructional game design using cognitive load theory, in FERDIG R.E. (ed.), *Handbook of research on effective electronic gaming in education*, vol. 3, Information Science Reference, Hershey, PA/London: 1143-1165.
- HUBBARD P. (1991), Evaluating computer games for language learning, in *Simulation & Gaming*, 22(2): 220-223.
- HUBBARD P. (2002), Interactive participatory dramas for language learning, in *Simulation & Gaming*, 33(2): 210-217.
- HUIZINGA J. (1939), *Homo Ludens: vom Ursprung der Kultur im Spiel*, Pantheon, Amsterdam.
- HUNICKE R. - LEBLANC M. - ZUBEK R. (2005), MDA: A formal approach to game design and game research, in HAUSKRECHT M. (ed.), *Proceedings of the 19th national conference on artificial intelligence: Workshop on challenges in game AI*, AAAI Press, San José, CA: 1-5.
- HYMES D. (1974), *Foundations of sociolinguistics: An ethnographic approach*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- JAHN-SUDMANN A. - STOCKMANN R. (2008), Introduction, in JAHN-SUDMANN A. - STOCKMANN R. (eds), *Computer games as a sociocultural phenomenon: Games without frontiers war without tears*, Palgrave Macmillan, Basingstoke/New York: xiii-xix.
- JENKINS H. (2006), *Convergence culture. Where old and new media collide*, New York University Press, New York, London.
- JESSEN C. (2011), Learning games and the disruptive effects of play, in EGENFELDT-NIELSEN S., MEYER B. - SØRENSEN B.H. (eds), *Serious games in education: A global perspective*, Aarhus University Press, Aarhus: 153-169.
- JOHNSON S.B. (2005), *Everything bad is good for you: How today's popular culture is actually making us smarter*, Riverhead, New York.
- JOHNSON W.L. (2007), Serious use of a serious game for language learning, in LUCKIN R., KOEDINGER K.R. - GREER J. (eds), *Artificial intelligence in education. Building technology-rich learning contexts that work*, IOS Press, Amsterdam: 67-74.
- JOHNSON W.L. - MARSELLA S. - VILHJÁLMSOHN H. (2004), The DARWARS Tactical Language Training System, in NATIONAL TRAINING SYSTEMS ASSOCIATION - NATIONAL DEFENSE INDUSTRIAL ASSOCIATION (ed.), *Simulation and training: Transforming 21st century operations. Interservice/industry training, simulation, and education conference (December 6-9, 2004, Orlando, Florida) Proceedings*, National Training Systems Association, Arlington, VA: 1-11.

- JOHNSON W.L. - WU S. (2008), Assessing aptitude for learning with a serious game for foreign language learning, in WOOLF B.P., AÏMEUR E., NKAMBOU R. - LAJOIE S. (eds), *Intelligent tutoring systems. 9th international conference, ITS 2008, Montreal, Canada, June 23-27, 2008 Proceedings*, Springer, Berlin: 520-529.
- JORDAN G. (1992), Exploiting computer-based simulations for language learning purposes, in *Simulation & Gaming*, 23(1): 88-98.
- JULKUNEN K. (2001), Situation and task-specific motivation in foreign-language learning, in DÖRNYEI Z. - SCHMIDT R. (eds), *Motivation and second language acquisition*, University of Hawaii Press, Honolulu, HI: 29-41.
- JUUL J. (2005), *Half-real: Video games between real rules and fictional worlds*, MIT Press, Cambridge, MA, London.
- KAISER A. (1995), *Genius ludi: il gioco nella formazione umana*, Armando, Roma.
- KAPP K.M. (2012), *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*, Pfeiffer, San Francisco.
- KASSAGBY O. - BORAIE D. - SCHMIDT R.W. (2001), Values, rewards, and job satisfaction in ESL/EFL, in DÖRNYEI Z. - SCHMIDT R. (eds), *Motivation and second language acquisition*, University of Hawaii Press, Honolulu, HI: 213-237.
- KEBRITCHI M. - HIRUMI A. - KAPPERS W. - HENRY R. (2008), Analysis of the supporting websites for the use of instructional games in K-12 settings, in *British Journal of Educational Technology*, 40(4): 733-754.
- KELLEY D. (1988), *The art of reasoning*, W.W. Norton, New York.
- KELLY M. - GRENFELL M. (2004), *European profile for language teacher education: A frame of reference*, University of Southampton, Southampton.
- KELLY T. (2012), *Everything you'll ever need to know about gamification*, <http://techcrunch.com/2012/11/17/everythingyoullerverneedto-know-about-%20gamification/>.
- KHAN S. (2011), *Let's use video to reinvent education*, [http://www.ted.com/talks/salman\\_khan\\_let\\_s\\_use\\_video\\_to\\_reinvent\\_education.html](http://www.ted.com/talks/salman_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education.html).
- KHAN S. (2012), *The one world schoolhouse: Education reimagined*, Hodder & Stoughton, London.
- KIKUCHI K. (2013), Demotivators in the Japanese EFL context, in APPLE M.T., DA SILVA D. - FELLNER T. (eds), *Language learning motivation in Japan*, Multilingual Matters, Bristol: 206-224.
- KIM A.J. (2012), *Gamification workshop 2010*, <http://amyjokim.com/2012/09/19/social-engagement-whos-playing-how-do-they-like-to-engage/>.
- KIM H.K. (2010), Use of interactive online games in teaching English as a foreign language, in BAEK Y.K. (ed.), *Gaming for classroom-based learning. Digital role playing as a motivator of study*, Information Science Reference, Hershey, NY: 125-137.
- KIM S. - SONG K. - LOCKEE B. - BURTON J. (2018), Gamification cases in education, in KIM S., SONG K., LOCKEE B. - BURTON J. (eds), *Gamification in learning and education. Advances in game-based learning*, Springer, Cham: 117-123.
- KIRRIEMUIR J. - MCFARLANE A. (2004), *Literature review in games and learning*, Report 8, Futurelab, Bristol.

- KOCAKOYUN S. - OZAMLI F. (2018), A review of research on gamification approach in education, in MORESE R., PALERMO S. - NERVO J. (eds), *Socialization – A multidimensional perspective*, IntechOpen, London: 51-72.
- KOLB D.A. (1984), *Experiential learning as the science of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- KOSTER R. (2005), *A theory of fun for game design*, Paraglyph Press, Scottsdale, AZ.
- KRASHEN S.D. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon Press, Oxford.
- KÜHN S. - ROMANOWSKI A. - SCHILLING C. - LORENZ R. - MÖRSEN C. - SEIFERTH N. - BANASCHEWSKI T. - BARBOT A. - BARKER G.J. - BÜCHEL C. - CONROD P.J. - DALLEY J.W. - FLOR H. - GARAVAN H. - ITTERMANN B. - MANN K. - MARTINOT J. - PAUS T. - RIETSCHEL M. - SMOLKA M.N. - STRÖHLE A. - WALASZEK B. - SCHUMANN G. - HEINZ A. - GALLINAT J. - IMAGEN CONSORTIUM (2011), The neural basis of video gaming, in *Translational Psychiatry*, 1(e53): 1-5.
- KUMARAVADIVELU B. (2006), *Understanding language teaching: From method to postmethod*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ/London.
- LANDOLFI L. (2006), Affective aspects in the language classroom: Focus on the teacher, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 37(2-3): 93-119.
- LANDOLFI L. (2007), Emotività e visualizzazioni in contesti di apprendimento linguistico, in BOSISIO C. - CAMBIAGHI B. - PIEMONTESE M.E. - SANTULLI F. (a cura di), *Aspetti linguistici della comunicazione pubblica e istituzionale. Atti del 7° Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (Milano, 22-23 febbraio 2007)*, Guerra, Perugia: 455-486.
- LANDOLFI L. (2009), Emotions and visualizations: Where heart and mind intermingle, in SHAFAEI A. - NEJATI M. (eds), *Annals of language and learning: Proceedings of the 2009 international online language conference (IOLC 2009)*, Boca Raton, FL: 192-208.
- LANTOLF J.P. (2000), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford University Press, Oxford.
- LANTOLF J.P. - APPEL G. (1994), Theoretical framework: An introduction to vygotskian perspectives on second language research, in LANTOLF J.P. - APPEL G. (eds), *Vygotskian approaches to second language research*, Ablex, Norwood, NJ: 1-32.
- LANTOLF J.P. - THORNE S.L. (2006), *Sociocultural theory and the genesis of second language development*, Oxford University Press, Oxford.
- LÀVADAS E. - BERTI A.E. (2003), *Neuropsicologia*, Il Mulino, Bologna.
- LAVE J. - WENGER E. (1991), *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- LAZZARO N. (2004), *Why we play games: Four keys to more emotion without story*, [http://www.xeodesign.com/xeodesign\\_whyweplaygames.pdf](http://www.xeodesign.com/xeodesign_whyweplaygames.pdf).
- LEE J.J. - HAMMER J. (2011), Gamification in education: What, how, why bother?, in *Academic Exchange Quarterly*, 15(2): 146-151.
- LEGRENZI P. - UMITÀ C. (2009), *Neuro-mania. Il cervello non spiega chi siamo*, Il Mulino, Bologna.
- LI R. - TOPOLEWSKI D. (2002), ZIP & TERRY: A new attempt at designing language learning simulation, in *Simulation & Gaming*, 33(2): 181-186.

- LIM H. (2002), The interaction of motivation, perception and environment: One EFL learner's experience, in *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 7(2): 91-106.
- LITTLEWOOD W. (1996), 'Autonomy': An anatomy and a framework, in *System*, 24(4): 427-435.
- LOCKE E.A. - LATHAM G.P. (1990), *A theory of goal setting and task performance*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- LOMBARDI I. (2010), Sul videogioco nella classe di lingue: prerogative e potenzialità, in *Nuova Secondaria*, 27(5): 78-81.
- LOMBARDI I. (2012a), Computer games as a tool for language education, in *G|A|M|E – Games as Art, Media, Entertainment*, 1/2012, <http://www.gamejournal.it/computer-games-as-a-tool-for-language-education/>.
- LOMBARDI I. (2012b), *Frets, drums & rock 'n' roll. La percezione del sé nei videogiochi musicali*, <http://psicologia.tesionline.it/psicologia/article.jsp?id=24393>.
- LOMBARDI I. (2012c), From the curtain to the Façade. Enhancing ESL/EFL learners' communicative competence through an interactive digital drama, in *Scenario*, 2/2012: 60-74.
- LOMBARDI I. (2012d), La lingua dei/nei videogiochi. Riflessioni e applicazioni di italiano L2, in GARGIULO M. (a cura di), *L'Italia e i mass media*, Aracne, Roma: 439-452.
- LOMBARDI I. (2012e), Not-so-serious games for language learning. Now with 99.9% more humour on top, in *Procedia Computer Science*, 15: 148-158.
- LOMBARDI I. (2013a), *Game [not] over. I videogiochi come strumento per la glottodidattica ludica*, Guerra – Strumenti dell'AltLA, Perugia.
- LOMBARDI I. (2013b), Prospettive di gamification nella classe di lingue: verso una teoria di riferimento, in *Scuola e Lingue Moderne*, 51(6-9): 38-44.
- LOMBARDI I. (2013c), 'Updating' language teachers: Educators, techno-educators, edurectors?, in *Cahiers de l'ILOB*, 5: 135-145.
- LOMBARDI I. (2013d), Motivare la classe di lingue: tra psicolinguistica e game design, in *EL.LE – Educazione Linguistica. Language Education*, 2(3), <http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2013/3/art-10.14277-2280-6792-76p.pdf/>.
- LOMBARDI I. (2014), What video games can teach us about language learners' motivation, in LANDOLFI L. (ed.), *Crossroads: Languages in (e)motion*, PhotoCity, Napoli: 235-245.
- LOMBARDI I. (2015), Fukudai Hero: A video game-like English class in a Japanese national university, in *EL.LE – Educazione Linguistica. Language Education*, 4(3), <http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2015/3/fukudai-hero/art-10.14277-2280-6792-ELLE-4-3-15-7.pdf>.
- LOMBARDO M.A. (2006), *La didattica ludica nell'insegnamento linguistico*, [http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page\\_id=292](http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=292).
- LUISE M.C. (2003), Studiare in un ambiente facilitante: l'approccio ludico e cooperativo per la lingua dello studio, in GRASSI R., VALENTINI A. - BOZZONE COSTA R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra, Perugia: 161-178.
- LUKMANI Y.M. (1972), Motivation to learn and language proficiency, in *Language Learning*, 22(2): 261-273.

- LYUBOMIRSKY S. (2008), *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*, Penguin Press, New York.
- MACINTYRE P.D. - MACKINNON S.P. - CLÉMENT R. (2009), The baby, the bathwater, and the future of language learning motivation research, in DÖRNYEI Z. - USHIODA E. (eds), *Motivation, language identity and the L2 self*, Multilingual Matters, Bristol: 43-65.
- MAIETTI M. (2004), *Semiotica dei videogiochi*, Unicopli, Milano.
- MALONE T.W. (1980), *What makes things fun to learn? A study of intrinsically motivating computer games*, Technical report CIS-7 (SSL-80-11), Xerox Palo Alto Research Center, Palo Alto, CA.
- MALONE T.W. (1981), Toward a theory of intrinsically motivating instruction, in *Cognitive Science*, 5(4): 333-370.
- MALONE T.W. - LEPPER M.R. (1987), Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations of learning, in SNOW R.E. - FARR M.J. (eds), *Aptitude, learning, and instruction: Cognitive and affective process analyses*, vol. 3, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ: 223-253.
- MANOVICH L. (2002), *The language of new media*, MIT Press, Cambridge, MA.
- MARCZEWSKI A. (2018, 2 ed.), *Even ninja monkeys like to play: Gamification, game thinking, and motivational design*, CreateSpace, Scotts Valley, CA.
- MARIANI L. (2012), La motivazione negli apprendimenti linguistici: approcci teorici e implicazioni pedagogiche, in *Italiano LinguaDue*, 4(1): 1-19.
- MARKUS H.R. - NURIUS P. (1986), Possible selves, in *American Psychologist*, 41(9): 954-969.
- MARTIN C. - MARTINEZ R. - HARRIS S. - LAWLEY E. - SQUIRE K. - PHELPS A. (2012), How do badges make you feel: Interest and motivation in RITs Just Press Play project, in MARTIN C., OCHSNER A. - SQUIRE K. (eds), *Proceedings GLS 8.0: Games, learning, society conference. Madison, Wisconsin, June 13-15, 2012*, ETC Press, Pittsburgh, PA: 217-221.
- MARTINEZ R. - MARTIN C. - HARRIS S. - SQUIRE K. (2012), Just Press Play: Design implications for gamifying the undergraduate experience, in MARTIN C., OCHSNER A. - SQUIRE K. (eds), *Proceedings GLS 8.0: Games, learning, society conference. Madison, Wisconsin, June 13-15, 2012*, ETC Press, Pittsburgh, PA: 9-13.
- MASLOW A.H. (1954), *Motivation and personality*, Harper, New York.
- MAWER K. - STANLEY G. (2011), *Digital play. Computer games and language aims*, Delta Publishing, Peaslake.
- MAZZOTTA P. (2003), Gli aspetti psico-affettivi nella didattica dell'italiano come lingua straniera, in *ITALS. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, 1(1): 47-64.
- MAZZOTTA P. (2007), Videogames e ambienti multimediali di apprendimento linguistico, in CARDONA M. (a cura di), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, UTET Università, Torino: 197-218.
- MCCLELLAND D.C. (1961), *The achieving society*, Van Nostrand, Princeton, NJ.
- MCCOMBS B.L. - POPE J.E. (1994), *Motivating hard to reach students*, American Psychological Association, Washington, DC.
- MCGONIGAL J. (2010), *Gaming can make a better world*, [http://www.ted.com/talks/jane\\_mcgonigal\\_gaming\\_can\\_make\\_a\\_better\\_world.html](http://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world.html).

- McGONIGAL J. (2011), *Reality is broken. Why games make us better and how they can change the world*, Penguin Press, New York.
- McKEE R. (1997), *Story: Substance, structure, style, and the principles of screenwriting*, ReganBooks, New York.
- MEAD G.H. (1937), *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*, Works of George Herbert Mead, vol. 1, Morris C.W. (ed.), University of Chicago Press, Chicago.
- MESKILL C. (1990), Where in the world of English is Carmen Sandiego?, in *Simulation & Gaming*, 21(4): 457-460.
- MEYER B. (2009a), Designing serious games for foreign language education in a global perspective, in MÉNDEZ-VILAS A., SOLANO MARTÍN A., MESA GONZÁLEZ J.A. - MESA GONZÁLEZ J. (eds), *Research, reflections and innovations in integrating ICT in education*, vol. 2, Formatex, Badajoz: 715-719.
- MEYER B. (2009b), Learning English through serious games: Reflections on teacher and learner performance, in CHANG M., KUO R., KINSHUK, GWO-DONG C. - HIROSE M. (eds), *Learning by playing. Game-based education system design and development. Proceedings of the 4th international conference on e-learning and games, edutainment 2009, Banff, Canada, August 9-11, 2009*, Springer, Berlin/Heidelberg: 293.
- MEYER B. (2011), Multi-sited analysis of game-based learning, in EGENFELDT-NIELSEN S., MEYER B. - SØRENSEN B.H. (eds), *Serious games in education: A global perspective*, Aarhus University Press, Aarhus: 84-97.
- MEZZADRI M. (2002), Imparare giocando, in *In.It*, 8: 6-10.
- MEZZADRI M. (2015), *I nuovi ferri del mestiere*, Guerra, Perugia.
- MICHAEL D. - CHEN S. (2006), *Serious games. Games that educate, train and inform*, Thomson Course Technology PTR, Boston, MA.
- MILLER M. - HEGELHEIMER V. (2006), The SIMS meet ESL: Incorporating authentic computer simulation games into the language classroom, in *Interactive Technology and Smart Education*, 3(4): 311-328.
- MITRA A. (2010), *Digital games. Computer at play*, Chelsea House, New York.
- MOÈ A. (2010), *La motivazione*, Il Mulino, Bologna.
- MORGAN S. (2011), *Gamification sucks*, <http://vimeo.com/35394885>.
- MOROSIN M.S. (2006), Emozioni e apprendimento: il cervello che sente e impara, in *In.IT*, 16: 6-10.
- MÜLLER-HARTMANN A. - SCHOCKER-V. DITFURTH M. (2010), Research on the use of technology in task-based language learning, in THOMAS M. - REINDERS H. (eds), *Task-based language learning and teaching with technology*, Continuum, New York: 17-40.
- MURPHEY T. (2013), The impact of self-information given to socially intelligent dynamic systems (SINDYS) i.e. classes!, in *Scuola e Lingue Moderne*, 51(1-5): 6-9.
- MURPHEY T. - FALOUT J. - FUKADA Y. - FUKADA T. (2012), Group dynamics: Collaborative agency in present communities of imagination, in MERCER S., RYAN S. - WILLIAMS M. (eds), *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice*, Palgrave Macmillan, Houndmills: 220-238.
- NACKE L.E. - DETERDING S. (2017), Editorial: The maturation of gamification research, in *Computers in Human Behavior*, 1-5/2017: 450-454.

- NARDI A. (2003), Cognizione, emozione e interazione nell'apprendimento della lingua straniera, in *Lingua e Nuova Didattica*, 32(4): 83-94.
- NAVARRE A. (2019), *Technology-enhanced teaching and learning of Chinese as a foreign language*, Routledge, London-New York.
- NEVILLE D.O. (2010), Structuring narrative in 3D digital game-based learning environments to support second language acquisition, in *Foreign Language Annals*, 43(3): 446-469.
- NEW LONDON GROUP (1996), A pedagogy of multiliteracies, in *Harvard Educational Review*, 66(1): 60-92.
- NIXON G.M. (2012), You are not your brain: Against 'teaching to the brain', in *Review of Higher Education and Self-Learning*, 15(5): 69-83.
- NOELS K.A. (2001), New orientations in language learning motivation: Toward a contextual model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation, in DÖRNYEI Z. - SCHMIDT R. (eds), *Motivation and second language acquisition*, University of Hawaii Press, Honolulu, HI: 43-68.
- NOELS K.A. (2009), The internalisation of language learning into the self and social identity, in DÖRNYEI Z. - USHIODA E. (eds), *Motivation, language identity and the L2 self*, Multilingual Matters, Bristol: 295-313.
- NOELS K.A. - CLÉMENT R. - PELLETIER L.C. (1999), Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation, in *Modern Language Journal*, 83(1): 23-34.
- NOELS K.A. - CLÉMENT R. - PELLETIER L.C. (2001), Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English, in *Canadian Modern Language Review*, 57(3): 424-444.
- NOELS K.A. - PELLETIER L.C. - CLÉMENT R. - VALLERAND R.J. (2000), Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory, in *Language Learning*, 50(1): 57-85.
- NOELS K.A. - PON G. - CLÉMENT R. (1996), Language, identity and adjustment: The role of linguistic self-confidence in the acculturation process, in *Journal of Language and Social Psychology*, 15(3): 246-264.
- NOLEN S.B. - WARD C.J. (2008), Sociocultural and situative approaches to studying motivation, in MAEHR M.L., KARABENICK S.A. - URDAN T.C. (eds), *Advances in motivation and achievement, volume 15: Social psychological perspectives*, Emerald, Bingley: 425-460.
- NORMAN D.A. (2004), *Emotional design: Why we love (or hate) everyday things*, Basic Books, New York.
- NORTON B. (2000), *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*, Longman, Harlow.
- NUTTIN J. (2000, 4 ed.), *Théorie de la motivation humaine*, Presses Universitaires de France, Paris.
- ODDONE C. - COTRONEO E. (2011), L'approccio ludico nella didattica delle lingue: il quadro di riferimento, le tecniche didattiche, i giochi, <http://www.linguaggi21punto0.unige.it/blog/l'approccioludico-nella-didattica-delle-lingue-il-quadro-di-riferimento-le-tecniche-didattiche-e-i-giochi/>.
- ORTEGA L. (2009), *Understanding second language acquisition*, Hodder Education, London.



- OSGOOD C.E. - SEBEOK T.A. (eds), (1954), *Psycholinguistics: A survey of theory and research problems*, Waverly Press, Baltimore, MD.
- OXFORD R.E. - SHEARIN J. (1994), Language learning motivation: Expanding the theoretical framework, in *Modern Language Journal*, 78(1): 12-28.
- PAHARIA R. (2010), *Who coined the term 'gamification'?*, <http://www.quora.com/Who-coined-the-term-gamification>.
- PAPERT S. (1998), Does easy do it? Children, games, and learning, in *Game Developer* (Jul. 1998): 88.
- PAVLENKO A. (2005), *Emotions and multilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge, New York.
- PAVLENKO A. (2013), The affective turn in SLA: From 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect', in GABRYŚ-BARKER D. - BIELSKA J. (eds), *The affective dimension in second language acquisition*, Multilingual Matters, Bristol/ Buffalo, NY/Toronto: 3-28.
- PENNINGTON M.C. (1995), *Work satisfaction, motivation and commitment in teaching English as a second language*, ERIC Document Ed 404 850, University of Luton, Luton.
- PETERSON C. (2013), *Pursuing the good life: 100 reflections on positive psychology*, Oxford University Press, New York.
- PETERSON M. (2001), MOOs and second language acquisition: Towards a rationale for MOO-based learning, in *Computer Assisted Language Learning*, 15(5): 443-459.
- PETERSON M. (2010), Computerized games and simulations in computer-assisted language learning: A meta-analysis of research, in *Simulation & Gaming*, 41(1): 72-93.
- PETTEY C. - VAN DER MEULEN R. (2012), *Gartner says by 2014, 80 percent of current gamified applications will fail to meet business objectives primarily due to poor design*, <http://www.gartner.com/newsroom/id/2251015>.
- PIIRAINEN MARSH A. - TAINIO L. (2009), Other-repetition as a resource for participation in the activity of playing a video game, in *The Modern Language Journal*, 93(2): 153-169.
- PILLER I. - TAKAHASHI K. (2006), A passion for English: Desire and the language market, in PAVLENKO A. (ed.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation*, Multilingual Matters, Clevedon: 59-83.
- PINK D.H. (2009a), *Drive. The surprising truth about what motivates us*, Riverhead Books, New York.
- PINK D.H. (2009b), *The puzzle of motivation*, [http://www.ted.com/talks/dan\\_pink\\_on\\_motivation.html](http://www.ted.com/talks/dan_pink_on_motivation.html).
- PINTRICH P.R. - SCHUNK D.H. (2002, 2 ed.), *Motivation in education: Theory, research and applications*, Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- PLASS J.L. - JONES L.C. (2005), Multimedia learning in second language acquisition, in MAYER R.E. (ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning*, Cambridge University Press, Cambridge, MA: 467-488.
- PORCELLI G. (1975), *Il Language Testing: problemi e tecniche*, Minerva Italiana, Bergamo.
- PORCELLI G. (1992), *Educazione linguistica e valutazione*, Liviana, Padova.
- PORCELLI G. (1994), *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.

- PORCELLI G. - DOLCI R. (1999), *Multimedialità e insegnamenti linguistici. Modelli informativi per la scuola*, UTET Libreria, Torino.
- PRABHU N.S. (1987), *Second language pedagogy*, Oxford University Press, Oxford.
- PRENSKY M. (2001), *Digital game-based learning*, McGraw-Hill, New York.
- PRENSKY M. (2002), The motivation of gameplay or, the REAL 21st century learning revolution, in *On The Horizon*, 10(1): 1-14.
- PRENSKY M. (2006), *Don't bother me mom – I'm learning! How computer and video games are preparing your kids for twenty-first century success – and how you can help!*, Paragon House, St. Paul, MN.
- PRENSKY M. (2010), Educating the millennial generation, in HIRUMI A. (ed.), *Playing games in school. Using simulations and videogames for primary and secondary education*, International Society for Technology in Education, Eugene, WA: 7-32.
- PRIEBATSCH S. (2010), *The game layer on top of the world*, [http://www.ted.com/talks/seth\\_priebatsch\\_the\\_game\\_layer\\_on\\_top\\_of\\_the\\_world.html](http://www.ted.com/talks/seth_priebatsch_the_game_layer_on_top_of_the_world.html).
- PURUSHOTMA R. (2005), Commentary: You're not studying you're just..., in *Language Learning & Technology*, 9(1): 80-96.
- PURUSHOTMA R. - THORNE S.L. - WHEATLEY J. (2009), *10 key principles for designing video games for foreign language learning*, <http://lingualgames.wordpress.com/article/10key-principles-for-designing-video-27mkxqba7b13d-2/>.
- QUEST TO LEARN (2012), *Quest to Learn: 2012-2013 student & parent handbook*, <http://q2l.org/Student%20Handbook%202012-2013.pdf%E2%80%8E>.
- RAGOSTA A. (2010), Quali attività formative con il videogioco? Un'ipotesi di progettazione modulare: riflessioni ed esperienze, in FELINI D. (a cura di), *Video game education. Studi e percorsi di formazione*, Unicopli, Milano: 111-123.
- RAMIREZ D. - SQUIRE K. (2014), Gamification and learning, in WALZ S.P. - DETERDING S. (eds), *The gameful world: Approaches, issues, applications*, MIT Press, Cambridge, MA: 629-652.
- RANALLI J. (2008), Learning English with The Sims: Exploiting authentic computer simulation games for L2 learning, in *Computer Assisted Language Learning*, 21(5): 441-455.
- RAVAJA N. - SAARI T. - LAARNI J. - KALLINEN K. - SALMINEN M. - HOLOPAINEN J. - JÄRVINEN A. (2005), *The psychophysiology of video gaming: Phasic emotional responses to game events*, <http://www.digra.org/dl/db/06278.36196.pdf>.
- REINDERS H. (ed.), (2012), *Digital games in language learning and teaching*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- REINDERS H. (2017), Digital games and second language learning, in THORNE S.L. - MAY S. (eds), *Language, Education and Technology*, Springer, Cham: 1-15.
- RESNICK M. (2004), *Edutainment? No thanks. I prefer playful learning*, <http://web.media.mit.edu/~mres/papers/edutainment.pdf>.
- RHEINBERG F. (2002, 2 ed.), *Motivation*, Kohlhammer, Stuttgart.
- RICHARDS J. - RODGERS T. (2014, 3 ed.), *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

- RIGBY S. - RYAN R.M. (2011), *Glued to games: How video games draw us in and hold us spellbound*, Praeger, Santa Barbara, CA.
- RIHA D. (2010), The role of the quest in serious gaming, in RIHA D. (ed.), *Videogame cultures and the future of interactive entertainment*, Inter-Disciplinary Press, Oxford: 43-51.
- ROSENTHAL R. - JACOBSON L. (1968), *Pygmalion in the classroom*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- RUTKA S. (2006), Non solo giochi: il concetto di ludicità, in *In.It*, 19: 11.
- RYAN R.M. - RIGBY S. - PRZYBYLSKI A. (2006), The motivational pull of video games: A self-determination theory approach, in *Motivation and Emotion*, 30(4): 344-360.
- SALEN K. - TORRES R. - WOLOZIN R. - RUFO-TEPPER R. - SHAPIRO A. (2011), *Quest to Learn: Developing the school for digital kids*, MIT Press, Cambridge, MA, London.
- SALEN K. - ZIMMERMAN E. (2004), *Rules of play: Game design fundamentals*, MIT Press, Cambridge, MA.
- SANCHEZ E. - YOUNG S. - JOUINEAU-SION C. (2017), Classcraft: From gamification to ludicization of classroom management, in *Education and Information Technologies*, 22(2): 497-513.
- SANDBERG J. - MARIS M. - DE GEUS K. (2011), Mobile English learning: An evidence-based study with fifth graders, in *Computers & Education*, 57(1): 1334-1347.
- SANDFORD R. - ULICSAK M. - FACER K. - RUDD T. (2006), *Teaching with games. Using commercial off-the-shelf computer games in formal education*, Futurelab, Bristol.
- SANTIPOLO M. (2012), Folk linguistics e didattica delle lingue: epistemologia di un rapporto e percorsi di ricerca, in *EL.LE – Educazione Linguistica. Language Education*, 2, <http://edizionief.unive.it/index.php/ELLE/article/view/155/223>.
- SHELL J. (2008), *The art of game design: A book of lenses*, Morgan Kaufmann, Waltham, MA.
- SHELL J. (2010), *When games invade real life*, [http://www.ted.com/talks/jesse\\_%20shell\\_when\\_games\\_%20invade\\_%20real\\_life.html](http://www.ted.com/talks/jesse_%20shell_when_games_%20invade_%20real_life.html).
- SCHLESINGER V. - JOHNSON S.B. - PANTER G. (2007), *This is your brain on video games: Gaming sharpens thinking, social skills, and perception*, <http://discovermagazine.com/2007/brain/video-games#.UHNlWt9ZzVP>.
- SCHNEIDER B. - CSIKSZENTMIHALYI M. - KNAUTH S. (1995), Academic challenge, motivation and self-esteem: The daily experience of students in high school, in HALLINAN M.T. (ed.), *Restructuring schools: Promising practices and policies*, Plenum Press, New York: 175-195.
- SCHUMANN J.H. (1997), *The neurobiology of affect in language*, Blackwell, Malden, MA.
- SELIGMAN M.E.P. (1990), *Learned optimism. How to change your mind and your life*, Knopf, New York.
- SELIGMAN M.E.P. (2011), *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*, Free Press, New York.
- SELIGMAN M.E.P. - CSIKSZENTMIHALYI M. (2000), Positive psychology: An introduction, in *American Psychologist*, 55(1): 5-14.

- SERRA BORNETO C. (a cura di), (1998), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma.
- SHAFFER D.W. (2006), *How computer games help children learn*, Palgrave Macmillan, New York.
- SHELDON L. (2010), Ilovebees: Playing and designing in real-time, in DAVIDSON D. (ed.), *Well played 2.0: Video games, value and meaning*, ETC Press, Pittsburgh, PA: 273-284.
- SHELDON L. (2012), *The Multiplayer Classroom. Designing coursework as a game*, Course Technology – Cengage Learning, Boston.
- SHERNOFF D. - KNAUTH S. - MAKRIS E. (2001), The quality of classroom experiences, in CSIKSZENTMIHALYI M. - SCHNEIDER B. (eds), *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work*, Basic Books, New York: 141-164.
- SHIELD L. (2003), MOO as a language learning tool, in USCHI F. (ed.), *Language learning online: Towards best practice*, Swets & Zeitlinger, Amsterdam: 97-122.
- SHOAIB A. - DÖRNYEI Z. (2005), Affect in lifelong learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process, in BENSON P. - NUNAN D. (eds), *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge: 22-41.
- SIGUÁN M. (1983), Acquisition of a second language from a psychological point of view, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 15(2-3): 59-76.
- SILVA H. (2013), La 'gamification' de la vie: sous couleur de jouer?, in *Sciences du Jeu*, 1, <http://www.sciencesdujeu.org/pdf/55.pdf>.
- SKEHAN P. (1996), A framework for the implementation of task-based instruction, in *Applied Linguistics*, 17(1): 38-62.
- SKEHAN P. (1998a), *A cognitive approach to language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- SKEHAN P. (1998b), Task-based instruction, in *Annual Review of Applied Linguistics*, 18: 268-286.
- SØRENSEN B.H. (2009), Concept of educational design for serious games, in MÉNDEZ-VILAS A., SOLANO MARTÍN A., MESA GONZÁLEZ J.A. - MESA GONZÁLEZ J. (eds), *Research, reflections and innovations in integrating ICT in education*, vol. 2, Formatex, Badajoz: 278-282.
- SØRENSEN B.H. (2011), Educational design for serious games, in EGENFELDT-NIELSEN S., MEYER B. - SØRENSEN B.H. (eds), *Serious games in education: A global perspective*, Aarhus University Press, Aarhus: 101-121.
- SØRENSEN B.H. - MEYER B. (2007), Serious games in language learning and teaching: A theoretical perspective, in AKIRA B. (ed.), *Situated play. Proceedings of DiGRA 2007 conference*, University of Tokyo, Tokyo: 559-566.
- SØRENSEN B.H. - MEYER B. (2011), Educational design for learning games with a focus on the teacher's roles, in EGENFELDT-NIELSEN S., MEYER B. - SØRENSEN B.H. (eds), *Serious games in education: A global perspective*, Aarhus University Press, Aarhus: 137-149.
- SPANISHPLANS (2016), *Class Dojo in Spanish*, <https://spanishplans.org/2016/04/06/class-dojoin-spanish/>.
- SQUIRE K. (2004), *Replaying history: Learning world history through playing Civilization III*, Unpublished dissertation submitted in part fulfilment of the requirements of the

Doctor of Philosophy (Instructional Technology) Indiana University, Indiana, <http://website.education.wisc.edu/kdsquire/dissertation.html>.

SQUIRE K. (2011), *Video games and learning: Teaching and participatory culture in the digital age*, Teachers College Press, New York, London.

SQUIRE K. - JENKINS H. (2004), Harnessing the power of games in education, in *Insight*, 3(1): 5-33.

SQUIRE L. - KANDEL E.R. (2000), *Memory: From mind to molecules*, Scientific American Library, New York.

STACCIOLI G. (2008, 2 ed.), *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, Carocci, Roma.

STANLEY G. - MAWER K. (2008), Language learners & computer games: From Space Invaders to Second Life, in *TESL-EJ*, 11(4): 1-12.

STEVENS C. - BAVELIER D. (2012), The role of selective attention on academic foundations: A cognitive neuroscience perspective, in *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2(1): 30-48.

STEVICK E.W. (1990), *Humanism in language teaching: A critical perspective*, Oxford University Press, Oxford.

SUITS B. (1978), *The grasshopper: Games, life and utopia*, University of Toronto Press, Toronto.

SUTTON-SMITH B. (2001), *The ambiguity of play*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

SVENSSON P. (2003), Virtual worlds as arenas for language learning, in USCHI F. (ed.), *Language learning online: Towards best practice*, Swets & Zeitlinger, Amsterdam: 123-142.

SYKES J.M. (2009), Learner requests in Spanish: Examining the potential of multiuser virtual environments for L2 pragmatic acquisition, in LOMICKA L. - LORD G. (eds), *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning*, Computer Assisted Language Instruction Consortium, San Marcos, TX: 199-234.

SYKES J.M. - HOLDEN C.L. (2011), Communities: Exploring digital games and social networking, in ARNOLD N. - DUCATE L. (eds), *Present and future promises of CALL: From theory and research to new directions in language teaching*, Computer Assisted Language Instruction Consortium, San Marcos, TX: 311-336.

SYKES J.M. - OSKOZ A. - THORNE S.L. (2008), Web 2.0, synthetic immersive environments, and mobile resources for language education, in *CALICO Journal*, 25(3): 528-546.

SYKES J.M. - REINHARDT J. (2013), *Language at play: Digital games in second and foreign language teaching and learning*, Pearson, Upper Saddle River, NJ.

SYKES J.M. - REINHARDT J. - THORNE S.L. (2010), Multiplayer digital games as sites for research and practice, in HULT F.M. (ed.), *Directions and prospects for educational linguistics*, Springer, Dordrecht: 117-135.

TANONI I. (2003), *Videogiocando s'impara. Dal divertimento puro all'insegnamento-apprendimento*, Erickson, Trento.

TAYLOR M. (1990), Simulations and adventure games in CALL, in *Simulation & Gaming*, 21(4): 461-466.

- THE ENTERTAINMENT SOFTWARE ASSOCIATION (2017), *The 2017 essential facts about the computer and video game industry*, [http://www.theesa.com/wp-content/uploads/2017/09/EF2017\\_Design\\_FinalDigital.pdf](http://www.theesa.com/wp-content/uploads/2017/09/EF2017_Design_FinalDigital.pdf).
- THEODORE S. (2004), Uncanny valley, in *Game Developer* (2004/12): 43-45.
- THOMAS M. (2011), Digital games and second language acquisition in Asia, in *Digital Culture & Education*, 3(1): 1-3.
- THOMAS M. (2012), Contextualizing digital game-based language learning: Transformational paradigm shift or business as usual?, in REINDERS H. (ed.), *Digital games in language learning and teaching*, Palgrave Macmillan, Basingstoke: 11-31.
- THORNE S.L. (2008), Transcultural communication in open Internet environments and massively multiplayer online games, in SIELOFF MAGNAN S. (ed.), *Mediating discourse online*, John Benjamins, Amsterdam: 305-327.
- THORNE S.L. (2010), The 'intercultural turn' and language learning in the crucible of new media, in GUTH S. - HELM F. (eds), *Telecollaboration 2.0 for language and intercultural learning*, Peter Lang, Bern: 139-164.
- THORNE S.L. - BLACK R.W. - SYKES J.M. (2009), Second language use, socialization, and learning in Internet interest communities and online gaming, in *The Modern Language Journal*, 93(1): 802-821.
- TITONE R. (1977), *Psicodidattica*, La Scuola, Brescia.
- TITONE R. (1987), La dimensione affettiva, in FREDDI G. (a cura di), *Lingue straniere per la Scuola Elementare*, Liviana, Padova: 18-30.
- TITONE R. (1990), Il gioco come discorso: per un approccio ludico della glottodidattica, in TITONE R. (a cura di), *La lingua straniera. Insegnare con i nuovi programmi della scuola elementare*, Fabbri, Milano: 83-92.
- TITONE R. (1993, 2 ed.), *La psicolinguistica ieri e oggi*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma.
- TITONE R. (1996), *Imparare le lingue giocando. Il metodo ludico nell'insegnamento delle lingue dalla scuola materna alla scuola elementare*, ELI, Recanati.
- TORRESAN P. - GATTA L. (2006), Didattica ludica nel web, in *In.It*, 19: 20-27.
- TREMBLAY P.F. - GARDNER R.C. (1995), Expanding the motivation construct in language learning, in *The Modern Language Journal*, 79(4): 505-520.
- TWAIN M. (1996 [1876]), *The adventures of Tom Sawyer*, Oxford World's Classics, New York.
- USHIODA E. (1996a), Developing a dynamic concept of L2 motivation, in HICKEY T. - WILLIAMS J. (eds), *Language, education and society in a changing world*, Multilingual Matters, Clevedon: 239-245.
- USHIODA E. (1996b), *Learner autonomy 5: The role of motivation*, Authentik, Dublin.
- USHIODA E. (1998), Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation, in ALCÓN SOLER E. - ESPURZ V. (eds), *Current issues in English language methodology*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castelló de la Plana: 77-89.
- USHIODA E. (2001), Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking, in DÖRNYEI Z. - SCHMIDT R. (eds), *Motivation and second language acquisition*, University of Hawaii Press, Honolulu, HI: 93-125.

- USHIODA E. (2003), Motivation as a socially mediated process, in LITTLE D., RIDLEY J. - USHIODA E. (eds), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment*, Authentik, Dublin: 90-102.
- USHIODA E. (2009), A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity, in DÖRNYEI Z. - USHIODA E. (eds), *Motivation, language identity and the L2 self*, Multilingual Matters, Bristol: 215-228.
- USHIODA E. - DÖRNYEI Z. (2012), Motivation, in GASS S.M. - MACKEY A. (eds), *The Routledge handbook of second language acquisition*, Routledge, Abingdon: 396-409.
- VALLON R. (2013), *Boss level: Collaborative student-led learning at Quest to Learn*, <http://www.edutopia.org/blog/bosslevelstudentledlearning-rachelle-vallon>.
- VAN GEERT P. (2008), The dynamic systems approach in the study of L1 and L2 acquisition: An introduction, in *Modern Language Journal*, 92(2): 179-199.
- VANDERCROUSSE S. - VANDEWAETERE M. - CLAREBOUT G. (2012), Game-based learning: A review on the effectiveness of educational games, in CRUZ-CUNHA M.M. (ed.), *Handbook of research on serious games as educational, business and research tools*, vol. 1, IGI Global, Hershey, PA: 628-647.
- VANDERGRIFT L. (2005), Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening, in *Applied Linguistics*, 26(1): 70-89.
- VISALBERGHI A. (1988), *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*, La Nuova Italia, Firenze.
- VITRONE F. (2008), *Glottodidattica e metodologia ludica in contesto plurilingue*, <http://docenti.unimc.it/docenti/martinapaciaroni/22061552008-sdf/vitrone-f-glottodidattica-e-metodologia-ludica-in>.
- VOGLER C. (1992), *The writer's journey: Mythic structure for storytellers and screenwriters*, Michael Wiese Productions, Studio City – Los Angeles, CA.
- VON DER EMDE S. - SCHNEIDER J. - KÖTTER M. (2001), Technically speaking: transforming language learning through virtual learning environments (MOOs), in *Modern Language Journal*, 85(2): 210-225.
- WAHBA M.A. - BRIDWELL L.G. (1976), Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory, in *Organizational Behavior and Human Performance*, 15(2): 212-240.
- WARNER C.N. (2004), It's just a game, right? Types of play in foreign language CMC, in *Language Learning & Technology*, 8(2): 69-87.
- WASTIAU P. - KEARNEY C. - VAN DEN BERGHE W. (2009), *How are digital games used in schools?*, European Schoolnet, Bruxelles.
- WEBB N.M. - PALINCSAR A.S. (1996), Group processes in the classroom, in BERLINER D.C. - CALFEE R.C. (eds), *Handbook of educational psychology*, Prentice Hall, New York: 841-873.
- WEINER B. (1986), *An attributional theory of motivation and emotion*, Springer, New York.
- WENGER E. (1999), *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, Cambridge.
- WENTZEL K.R. (2000), What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective, in *Contemporary Educational Psychology*, 25(1): 105-115.

- WENTZEL K.R. (2005), Peer relationships, motivation, and academic performance at school, in ELLIOT A.J. - DWECK C.S. (eds), *Handbook of competence and motivation*, Guilford, New York: 279-296.
- WERBACH K. - HUNTER D. (2012), *For the win. How game thinking can revolutionize your business*, Wharton Digital Press, Philadelphia.
- WIEBE J.H. - MARTIN N.J. (1994), The impact of a computer-based adventure game on achievement and attitudes in geography, in *Journal of Computing in Childhood Education*, 5(1): 61-71.
- WIGFIELD A. - CAMBRIA J. - ECCLES J.S. (2012), Motivation in education, in RYAN R.M. (ed.), *The Oxford handbook of human motivation*, Oxford University Press, Oxford: 463-478.
- WILLIAMS D. - MA Y. - RICHARD C. - PREJEAN L. (2009), Narrative development and instructional design, in FERDIG R.E. (ed.), *Handbook of research on effective electronic gaming in education*, vol. 3, Information Science Reference, Hershey, PA/London: 1218-1233.
- WILLIAMS M. (1994), Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective, in *Educational and Child Psychology*, 11(2): 77-84.
- WILLIAMS N. - BURDEN R. (1997), *Psychology for language teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- WILLIAMS N. - BURDEN R. (1999), Students' developing conceptions of themselves as language learners, in *Modern Language Journal*, 83(2): 193-201.
- WILLIAMSON B. (2009), *Computer games, schools, and young people. A report for educators on using games for learning*, Futurelab, Bristol.
- WILLIS J. (1996), *A framework for task-based learning*, Longman, Harlow.
- WONG M.M. - CSIKSZENTMIHALYI M. (1991), Motivation and academic achievement: The effects of personality traits and the quality of experience, in *Journal of Personality*, 59(3): 539-574.
- YIP F.W.M. - KWAN A.C.M. (2006), Online vocabulary games as a tool for teaching and learning English vocabulary, in *Educational Media International*, 43(3): 233-249.
- YORK J. (2012), *Gaming the EFL classroom*, <http://www.digitalplay.info/blog/2012/02/24/gaming-the-efl-classroom/>.
- YOUNG C.A. - BUSH J.E. (2004), Teaching the English language arts with technology: A critical approach and pedagogical framework, in *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1): 1-22.
- ZANOLI F. (2010), Videogiochi e italiano L2/LS, in *Italiano LinguaDue*, 2(1): 141-153.
- ZARZYCKA-PISKORZ E. (2016), Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar?, in *Teaching English with Technology*, 16(3): 17-36.
- ZHAO Y. - LAI C. (2009), MMORPGs and foreign language education, in FERDIG R.E. (ed.), *Handbook of research on effective electronic gaming in education*, vol. 1, Information Science Reference, Hershey, PA/London: 402-421.
- ZHENG D. - YOUNG M.F. - BREWER R.A. - WAGNER M. (2009), Attitude and self-efficacy change: English language learning in virtual worlds, in *CALICO Journal*, 27(1): 205-231.



ZHENG D. - YOUNG M.F. - WAGNER M. - BREWER R.A. (2009), Negotiation for action: English language learning in game-based virtual worlds, in *Modern Language Journal*, 93(4): 489-511.

ZIAEEHEZARJERIBI Y. - GRAVES I. - GENTRY J. (2010), Repurposing COTS games, in HIRUMI A. (ed.), *Playing games in school. Using simulations and videogames for primary and secondary education*, International Society for Technology in Education, Eugene, WA: 277-306.

ZICHERMANN G. - CUNNINGHAM C. (2011), *Gamification by design. Implementing game mechanics in web and mobile apps*, O'Reilly Media, Beijing/Cambridge/Farnham/Köln/Sebastopol/Tokyo.

ZICHERMANN G. - LINDER J. (2013), *The gamification revolution: How leaders leverage game mechanics to crush the competition*, McGraw-Hill, New York.

ZIMBARDO P. - BOYD J. (2008), *The time paradox: The new psychology of time that will change your life*, Free Press, New York.

La collana “studi AItLA” accorpa le precedenti due collane dell’Associazione, quella degli «Atti» del convegno annuale e gli «Strumenti per la ricerca». La collana, costituita da volumi collettivi e monografie dedicate a temi e problemi della linguistica applicata, è ad accesso libero per tutti gli interessati.

*Volumi pubblicati*

---

1. *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, a cura di Anna De Meo, Mari D’Agostino, Gabriele Iannaccaro e Lorenzo Spreafico, 2014.
2. *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, a cura di Maria Elena Favilla e Elena Nuzzo, 2015.
3. *L’insegnamento della grammatica nella classe multilingue. Un esperimento di focus on form nella scuola primaria*, Anna Whittle e Elena Nuzzo, 2015.
4. *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*, a cura di Francesca Bianchi e Paola Leone, 2016.
5. *Le dinamiche dell’interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, a cura di Cecilia Andorno e Roberta Grassi, 2016.
6. *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, a cura di Emilia Calaresu e Silvia Dal Negro, 2018 | Premio Aitla 2017.
7. *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*, a cura di Anna De Meo e Margaret Rasulo, 2018.
8. *Translation And Interpreting for Language Learners (TAIL)*, Lessons in honour of Guy Aston, Anna Ciliberti, Daniela Zorzi, 2018.
9. *Lingua in contesto. La prospettiva pragmatica*, a cura di Elena Nuzzo e Ineke Vedder, 2019.

**N**elle lezioni di lingua straniera a scuola gli studenti sono spesso amotivati e poco coinvolti. Al contrario, potrebbero giocare (e, di fatto, giocano) ai videogiochi per ore senza tregua e con costante piacere. Ma cosa rende la prima attività noiosa e la seconda divertente? Ed esiste un modo per usare alcuni elementi dei videogiochi al fine di aumentare l'intensità della motivazione degli studenti di lingue a scuola? Il volume tenta di rispondere a queste domande tramite (1) l'analisi della natura del videogioco come medium e del suo potenziale glottodidattico; (2) la discussione di otto 'elementi ludici' che la didattica delle lingue usa comunemente, sebbene non concettualizzati come tali, e gli opposti esiti motivazionali che la diversa concettualizzazione comporta; (3) l'introduzione di paralleli tra concetti psicolinguistici, glottodidattici, e di gamification; (4) la presentazione di linee guida per fare dell'insegnamento e apprendimento delle lingue a scuola un'esperienza ludicizzata, e studi di caso di successo da cui prendere spunti d'implementazione.

*Ivan Lombardi* insegna didattica delle lingue moderne e game-based learning presso l'Università di Fukui, Giappone; collabora inoltre con l'Università di Nottingham con un corso online di game-based language learning. I suoi interessi di ricerca comprendono: motivazione in contesti formali di apprendimento, gamification e glottodidattica ludica, e tecnologie per l'educazione linguistica.

**studi AItLA vol. 10**

## MOTIVAZIONE, GIOCO, LINGUA. ELEMENTI LUDICI TRA GLOTTODIDATTICA E PSICOLINGUISTICA

Ivan Lombardi

**AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata**  
via Cartoleria, 5 - 40100 Bologna - Italy  
email: [info@aitla.it](mailto:info@aitla.it) | sito: [www.aitla.it](http://www.aitla.it)

Edizione realizzata da  
**Officinaventuno**  
via Doberdò, 21 - 20126 Milano - Italy  
email: [info@officinaventuno.com](mailto:info@officinaventuno.com) | sito: [www.officinaventuno.com](http://www.officinaventuno.com)

ISBN: 978-88-97657-32-3