



# Un modello ludiforme di supporto alla didattica per l'accompagnamento allo studio universitario

## A ludiform model of didactic support for the university study's accompaniment

---

Martina Marsano

Università degli Studi Roma Tre  
martina.marsano@uniroma3.it

### ABSTRACT

The university is an institution that plays a crucial role in the society as it has to train the citizens and workers of the future. Nevertheless, as noted by recent studies and reports, in Italy the percentage of students who decide to leave university is among the highest in Europe. The support services present in the universities play an important role, but often they are not known and advertised and are not always able to solve a series of problems encountered systematically by the students. It is therefore necessary to understand the most frequent difficulties that students have to face and consequently the ways by which to improve their experience of formal education. In this sense, we present a research that, through the use of elements taken by the world of video games, is focused on the construction of a ludiform model of didactic support, which aims to meet the needs of university students – especially those who encounter greater difficulties in the courses attendance and in the learning activities. The research is based on the belief that learning and play are deeply connected, although this can be rarely observed in formal learning settings, such as universities.

L'università è un'istituzione che riveste un ruolo cruciale all'interno della società in quanto ha il compito fondamentale di formare i cittadini e i lavoratori del futuro. Tuttavia, come rilevato da recenti ricerche e rapporti, in Italia la percentuale di studenti che decide di abbandonare gli studi universitari risulta essere tra le più alte d'Europa. I servizi di tutorato presenti nelle università svolgono un ruolo importante, ma talvolta sono poco conosciuti e pubblicizzati e non sono sempre in grado di risolvere una serie di problematiche riscontrate sistematicamente dagli studenti. Appare dunque necessario comprendere quali sono le difficoltà incontrate con più frequenza dagli studenti e di conseguenza le modalità attraverso cui migliorare la loro esperienza di studio. In tal senso, viene presentata una ricerca che, mediante l'utilizzo di elementi di derivazione videoludica, si focalizza sulla costruzione di un modello ludiforme di supporto alla didattica, che intende rispondere alle esigenze degli studenti universitari – in particolar modo di chi incontra maggiori difficoltà nella frequenza e nello studio. La ricerca poggia le sue basi sulla convinzione che apprendimento ed elemento ludico siano profondamente connessi, sebbene ciò sia raramente riscontrabile nei contesti formali dell'apprendimento, come l'università.

### KEYWORDS

University, Didactic Support, Ludiform Model, Video Games, Gamification. Università, Supporto Didattico, Modello Ludiforme, Videogiochi, Gamification.

## Introduzione

I recenti dati Eurostat (2017) e diverse ricerche condotte negli ultimi anni (Burgalassi et al., 2016) hanno messo in evidenza come, in Italia, il problema relativo all'abbandono degli studi universitari sia ancora estremamente attuale. Il nostro paese si posiziona al penultimo posto (seguito dalla Romania) per la percentuale di popolazione in possesso di un titolo di istruzione terziaria – 26,5% contro il 40% degli altri paesi europei. Invece, si posiziona al secondo posto – preceduto in questo caso dalla Francia – per il tasso di abbandono degli studi universitari. I dati provenienti dall'ultimo rapporto Anvur (2016) confermano il problema, infatti sebbene nell'A.A. 2015/2016 il numero degli immatricolati abbia subito un aumento, il tasso di abbandono risulta ancora elevato. L'abbandono avviene solitamente tra il primo e il secondo anno – si stima che una matricola su tre abbandoni o cambi corso di laurea durante il primo anno di università – per diverse ragioni: vi sono linee di pensiero che parlano di fattori sociali ed economici (l'Italia è la terza più cara d'Europa per quanto riguarda le rette universitarie) e altre che invece puntano su fattori motivazionali. Inoltre, spesso le lezioni universitarie sono frequentate da un numero molto esiguo di studenti, si stima infatti che a frequentare le lezioni siano meno della metà degli iscritti: ciò produce un meccanismo secondo il quale gli studenti non vivono a pieno la vita universitaria, spesso non riuscendo ad instaurare relazioni significative con i propri colleghi e/o docenti e non acquisendo gli strumenti necessari per muoversi in maniera adeguata all'interno del contesto accademico. A riprova di ciò, è stato appurato che quando si instaura un rapporto di qualità tra studente e docente vi è una maggiore motivazione nel portare a termine il proprio percorso di studi (Edwards et al., 2016). Ciò evidentemente appare difficile nel contesto italiano, nel quale, dal 2009, è avvenuta una diminuzione progressiva del numero dei docenti (un calo netto del 12%), che ha conseguentemente portato ad un innalzamento del rapporto docente/studente – si stima che per ogni docente vi siano 30 studenti, ma spesso tale numero cresce esponenzialmente.

### 1. Elemento ludico e apprendimento: dal gioco al videogioco

Da ciò che emerge dai dati riportati precedentemente appare chiaro come l'apprendimento, spesso, venga vissuto in maniera negativa o addirittura come una costrizione dagli studenti, soprattutto nei contesti formali dell'apprendimento. All'interno dell'università, inoltre, gli studenti si confrontano con un tipo di didattica in cui l'adozione della lezione frontale è predominante. Tale configurazione non consente al discente di apprendere dalla propria esperienza e di comprendere a pieno i concetti con i quali si confronta, che spesso infatti vengono imparati in maniera mnemonica per essere poi dimenticati in breve tempo.

Alla luce di tale scenario, riteniamo importante porre l'accento sul ruolo centrale dell'elemento ludico nell'apprendimento. Attraverso il gioco, il bambino apprende sin dai primissimi anni di vita, iniziando a conoscere sé stesso, gli altri e il mondo che lo circonda proprio mediante l'attività ludica (Piaget, 1972; Vygotskij, 1972). Tuttavia, il gioco continua a essere presente e a svolgere un ruolo di fondamentale importanza durante tutto il corso della vita dell'uomo, incidendo anche in maniera significativa sul suo apprendimento (Huizinga, 1946; Garvey, 1979; Brown, 2009).

Ormai da tempo, il videogioco, strumento che combina l'elemento ludico con quello tecnologico, riesce a coinvolgere bambini e adulti di tutte le età, facendo

sperimentare loro la dimensione ludica all'interno di un ambiente interattivo e stimolante. Numerosi studi e ricerche hanno comprovato il potenziale educativo dei videogiochi che grazie alle loro caratteristiche sono in grado di promuovere un apprendimento partecipativo, critico ed esperienziale (Steinkuehler & Squire, 2015; Granic et al., 2015), venendo utilizzati con sempre maggiore frequenza anche in ambito scolastico. È importante poi sottolineare che gli studenti di oggi sono soggetti nati e cresciuti in un ambiente altamente digitalizzato e abituati ad essere continuamente iperstimolati dai numerosi dispositivi elettronici che ormai sono entrati a far parte della loro vita quotidiana e che inevitabilmente tendono ad influenzare anche il loro modo di apprendere – tali individui sono stati definiti *nativi digitali* dall'autore statunitense Marc Prensky (2001).

## 2. Videogiochi, gamification e alternate reality game: nuovi modi di apprendere

Il videogioco possiede tutta una serie di caratteristiche che lo rendono particolarmente adatto alla promozione dell'apprendimento, tanto che il linguista Gee (2003) ha individuato ben 36 principi dell'apprendimento che possono essere rintracciati nei videogiochi *mainstream*. In primo luogo, il videogioco, grazie alla sua natura immersiva, consente al giocatore di agire in prima persona all'interno dell'ambiente virtuale, nel quale egli ha modo confrontarsi con situazioni che gli permettono di sviluppare abilità legate alla risoluzione dei problemi e alla presa decisionale – infatti il giocatore può osservare immediatamente le conseguenze che derivano dalle sue scelte (Bocci et al., 2016; De Castro et al., 2018a). Il giocatore si trova immerso all'interno di un ambiente governato da un sistema di regole che egli deve necessariamente rispettare per procedere nel gioco e che guidano la sua esperienza. Tali regole vengono apprese attraverso l'esperienza, quindi *per scoperta*, ciò significa che il giocatore non ha bisogno di consultare un manuale per impararle. Nel videogioco, poi, le azioni del giocatore sono orientate al raggiungimento di obiettivi specifici che gli consentono di sapere quali saranno i suoi prossimi passi e che lo guidano nella sua esperienza di gioco. Il sistema di feedback, poi, fornisce al soggetto suggerimenti e indicazioni, informandolo costantemente sul suo percorso: le informazioni necessarie al giocatore appaiono *just in time*, ossia esattamente nel momento in cui il soggetto ne ha più bisogno. Inoltre, ogni volta che egli raggiunge un obiettivo, il gioco lo ricompensa attraverso quelli che potremmo definire rinforzi positivi – premi in termini di punti, denaro virtuale, bonus e potenziamenti. Una delle caratteristiche che contraddistingue i videogiochi è senza dubbio la presenza dell'elemento sfidante, infatti il raggiungimento degli obiettivi è sempre legato al superamento di un certo numero di sfide, le quali non sono mai né troppo semplici, né troppo difficili, ma soltanto leggermente al di sopra delle capacità del giocatore, che per superarle deve mettersi alla prova. Nei videogiochi, infatti, è possibile rintracciare il concetto di *sfida ottimale*, ossia quella sfida che il soggetto porta avanti con sé stesso piuttosto che con gli altri (De Castro et al., 2018b). Quando poi il giocatore fallisce, egli ha modo di ricominciare e provare nuovamente, avendo a disposizione sempre nuove possibilità; nell'ambiente sicuro e protetto del videogioco l'errore non viene condannato, ma risulta invece necessario per il raggiungimento dell'obiettivo. Se nella vita reale il fallimento produce un effetto negativo, nel videogioco, invece, consente al giocatore di perfezionare le proprie abilità, spingendolo a compiere più tentativi: non a caso Gee (2003) definisce l'attività videoludica come “piacevolmente frustrante”. Nella situazione di gioco, è il soggetto a porsi in modo volontario in una situazione “stressante”, che tutta-

via egli è consapevole di poter fronteggiare in modo adeguato; in tale situazione infatti egli sperimenta il cosiddetto stress positivo, l'*eustress*, il quale produce sensazioni psico-fisiche gradevoli e stimolanti. Grazie alle loro caratteristiche, quindi, i videogiochi permettono al giocatore di sperimentare ciò che Csikszentmihalyi (1990) definisce esperienza di *flusso*, ossia quella condizione che si verifica nel momento in cui il soggetto è completamente assorto nell'attività che sta svolgendo, tanto da perdere completamente il senso del tempo e dello spazio.

Le caratteristiche che rendono i videogiochi così accattivanti possono essere trasferite nella realtà e applicate a situazioni della vita quotidiana al fine di generare cambiamenti comportamentali, per esempio rendendo maggiormente motivanti attività che normalmente possono risultare tediose o poco coinvolgenti (McGonigal, 2011). Si parla in questo caso di *gamification*, l'utilizzo di elementi ludici in contesti diversi da quelli del gioco, come ad esempio l'ambito lavorativo (Kapp, 2012). La *gamification* – utilizzata in diversi ambiti, da quello aziendale ed educativo a quello medico e militare – adotta principi di derivazione videoludica quali livelli, sistema di punti, feedback e reward e altri elementi come i badge o la barra di avanzamento per "ingaggiare" il soggetto e motivarlo nello svolgimento delle attività.

Anche gli *alternate reality game* (ARG) rappresentano una modalità interessante di applicazione dell'elemento ludico nella realtà: sono esperienze interattive che si servono sia di piattaforme digitali (siti web, social network, email) sia della realtà per coinvolgere il giocatore in una storia che si sviluppa contemporaneamente tra il reale e il virtuale (Szulborski, 2005). I giocatori collaborano al fine di risolvere enigmi e misteri e di recuperare gli indizi necessari per procedere con la narrazione, estrapolando le giuste informazioni presenti su diversi media, si parla infatti di *transmedia storytelling* (Jenkins, 2006). Gli ARG, sebbene in misura minore rispetto alla *gamification*, sono utilizzati anche in campo educativo con lo scopo di coinvolgere maggiormente gli studenti nel processo apprenditivo e di far sviluppare nuove forme di *literacy* (Bonsignore et al., 2013).

Dunque, il *fil rouge* che congiunge queste diverse prospettive è l'introduzione dell'elemento ludico nelle situazioni della vita quotidiana degli individui, elemento forse troppo poco presente nelle attività legate allo studio e al lavoro.

### 3. La ricerca

A partire da tali premesse teoriche, vengono ripotate di seguito le ipotesi che sono alla base della presente ricerca:

- Il gioco, sebbene venga spesso associato unicamente alla sfera dell'infanzia, svolge un ruolo centrale durante tutto il corso della vita degli individui ed è stato inoltre comprovato il suo forte legame con l'apprendimento;
- I videogiochi posseggono caratteristiche che appaiono cruciali per la promozione dell'apprendimento, in quanto consentono all'individuo di agire in prima persona e di imparare dalla propria esperienza;
- Attraverso il trasferimento delle caratteristiche tipiche dei videogiochi nella realtà, le attività della vita quotidiana, come il lavoro o lo studio, possono divenire intrinsecamente motivanti. Sembra essere infatti in continuo aumento l'utilizzo della *gamification* e degli *alternate reality game* nei settori educativi, con risultati positivi.

La ricerca, dunque, si propone il raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- Rilevare le difficoltà che gli studenti incontrano più di frequente durante il percorso universitario;
- Ideare un modello ludiforme di supporto alla didattica, costituito da attività che abbiano come filo conduttore la presenza di elementi di derivazione videoludica;
- Verificare l'efficacia del modello ideato e individuarne i punti di forza e criticità.

### 3.1. Metodologia

La ricerca, che è di tipo esplorativo e utilizza strumenti quali-quantitativi, coinvolge un gruppo di studenti di diversi Corsi di Studi del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre e si articola in sette fasi: 1) vaglio della letteratura ed elaborazione dell'idea di progetto; 2) definizione delle caratteristiche principali del modello ludiforme; 3) mappatura delle difficoltà incontrate più di frequente dagli studenti e try-out di alcuni aspetti del modello ludiforme all'interno di diverse attività laboratoriali del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Roma Tre; 4) ridefinizione del modello sulla base dei feedback ricevuti nell'ambito delle attività laboratoriali; 5) sperimentazione del modello su scala più ampia; 6) analisi dei dati e verifica dell'ipotesi progettuale; 7) disseminazione.

### 3.2. Risultati attesi

Sulla base di queste premesse, si ipotizza che il modello ludiforme possa essere in grado di rispondere alle esigenze degli studenti e di promuovere lo sviluppo di un atteggiamento positivo nei confronti dell'attività di studio e, di conseguenza, dare origine a una serie di azioni che possano portare gli studenti al raggiungimento degli obiettivi formativi attesi. In particolare, si suppone che il modello possa incidere in maniera positiva sulle seguenti dimensioni:

- interne: implementazione significativa delle competenze di autoregolazione (motivazione ad apprendere; orientamento; interessi e atteggiamenti; autoefficacia e agentività; realizzazione; relazioni sociali);
- esterne: incidenza significativa sulla frequenza delle lezioni, sul numero di esami sostenuti, sul rendimento con un miglioramento dei voti degli esami.

## Conclusioni

Come messo in evidenza da diversi studi e ricerche sul campo, l'università italiana, istituzione che riveste un ruolo di primaria importanza per il singolo e per la collettività, sta attraversando una fase di transizione caratterizzata da diversi elementi di criticità (alto tasso di abbandoni, basso numero di laureandi, obsolescenza nelle pratiche didattiche, spazi non sempre consoni a una didattica partecipata e finalizzata alla co-costruzione dei percorsi di conoscenza, difficoltà nella personalizzazione dei curricula, ecc.). Rappresentando il luogo che ha lo scopo di formare i futuri cittadini e lavoratori (Alessandrini, 2012), l'università

non può ignorare le difficoltà che tanto frequentemente sono incontrate dagli studenti, i quali costituiscono il cuore pulsante di tale istituzione. Nel momento in cui l'università non riesce sempre (o come atteso) a rispondere alle esigenze degli studenti, si viene a determinare un discostamento (chiaramente con gradi diversi di intensità da realtà a realtà) alla sua *mission*, che è quella di promuovere un interesse *lifelong* per l'apprendimento (Alberici, 2002). Risulta dunque necessario interrogarsi su come poter agire al fine di migliorare l'esperienza di studio degli studenti e di supportarli durante il loro percorso universitario, dal momento che ognuno di loro ha il diritto di poter vivere un'esperienza di studio quanto più possibile piena, significativa e soddisfacente.

### Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Roma: Mondadori.
- Alessandrini, G. (a cura di) (2012). *La formazione al centro dello sviluppo umano: crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè.
- ANVUR (2016). *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca*. Roma: Anvur.
- Bocci, F., De Angelis, B., Fregola, C., Olmetti Peja, D., & Zona, U. (2016). *Rizodidattica: teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bonsignore, E., Derek, H., Kraus, K., & Ruppel, M. (2013). Alternate reality games as platforms for practicing 21st-century literacies. *International Journal of Learning and Media*, 4(1), 25-54.
- Brown, S. (2009). *Play: how it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. New York: Avery.
- Burgalassi, M., Biasci, V., Capobianco, R., & Moretti, G. (2016). Il fenomeno dell'abbandono universitario precoce. Uno studio di caso sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre". *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 9 (17), 105- 126.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- De Castro, M., Giumini, G., Marsano, M., Zona, U., & Bocci, F. (2018a). Una rilettura educativa dei videogame violenti tra potenziamento dell'apprendimento e nuovo romanzo di formazione. *Ricerche Pedagogiche*, 52(207), 77-94.
- De Castro, M., Marsano, M., Zona, U., & Bocci, F. (2018b). Video game dynamic in unplugged mode for innovative and inclusive teaching. *Education Science & Society*, 9(1), 96-108.
- Edwards, D., Radloff, A., & McMillan, J. (2016). University experience in Australia and Japan: Using a common survey to understand similarities and differences. *Australian Council for Educational Research (ACER)*, [https://research.acer.edu.au/joining\\_the\\_dots/32/](https://research.acer.edu.au/joining_the_dots/32/).
- Eurostat, (2017). *Education and training statistics at regional level*. [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Education\\_and\\_training\\_statistics\\_at\\_regional\\_level](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Education_and_training_statistics_at_regional_level).
- Garvey, C. (1979). *Il gioco: l'attività ludica come apprendimento*. Roma: Armando Editore.
- Gee, J.P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. (2015). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66-78.
- Huizinga, J. (1946). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Kapp, K. M. (2012) *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- McGonigal, J. (2011). *La realtà in gioco: perché i giochi ci rendono migliori e come possono cambiare il mondo*. Milano: Apogeo.

- Piaget, J. (1972). *La formazione del simbolo nel bambino: imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Steinkuehler, C., & Squire, K. (2015). Videogames and Learning. In K.R. Sawyer (Ed.). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 377-394). New York: Cambridge University Press.
- Szulborski, D. (2005). *This is not a game: a guide to Alternate Reality Gaming*. Macungie, PA: New-Fiction Publishing.
- Vygotskij, L.S. (1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.

