

Il gioco e l'apprendimento nella scuola primaria: storia e tecniche di didattica ludica

Giuseppe De Simone, Maria Teresa Corrado
Università di Salerno

Riassunto:

Il gioco svolge un ruolo evolutivo basilare nello sviluppo del bambino, facilitando il suo apprendimento cognitivo, sociale ed emotivo. L'attività ludica è un'esperienza diretta e non astratta dell'apprendimento che, quando associato alla didattica, ne amplifica gli effetti. Attraverso una prospettiva storica e pedagogica, nel presente contributo si analizzano dapprima le principali teorie di autori come Fröbel, Piaget e Vygotskij, in relazione al gioco e all'apprendimento educativo. In seguito, assumendo una prospettiva didattica, si evidenziano i vantaggi che l'attività ludica può apportare all'interno del ciclo scolastico primario. L'associazione tra gioco e attività didattica in questo periodo di sviluppo, infatti, migliora l'acquisizione di competenze specifiche e trasversali del discente, sia nel breve che nel lungo termine. In tal senso, tecniche come il *game-based learning* e la *gamification*, oltre ad attività ludiche più classiche, si dimostrano particolarmente efficaci nel potenziare la motivazione ad apprendere degli studenti, rendendo l'esperienza didattica (ed educativa) più coinvolgente.

Parole chiave:gioco, scuola primaria, gamification, apprendimento, didattica

Abstract:

Play plays a fundamental evolutionary role in child development, facilitating cognitive, social, and emotional learning. Play-based activity provides a direct, non-abstract learning experience which, when combined with teaching, amplifies its effects. Through a historical and pedagogical perspective, this contribution first analyzes the main theories of authors such as Fröbel, Piaget, and Vygotsky in relation to play and educational learning. Then, adopting a didactic perspective, it highlights the advantages that play activities can bring within the primary school cycle. The association between play and teaching activities during this developmental period improves the acquisition of both specific and transversal skills in the student, in both the short and long term. In this sense, techniques such as game-based learning and gamification, in addition to more traditional play activities, prove particularly effective in enhancing students' motivation to learn, making the educational (and teaching) experience more engaging.

Keywords:play, primary school, gamification, learning, teaching

1. Introduzione

Una delle attività principali del bambino, almeno fino al periodo della scuola primaria, è il gioco. La pedagogia moderna ha da tempo sottolineato l'importanza dell'attività ludica sotto il profilo didattico e psicologico. Il gioco, infatti, riveste un carattere determinante per lo sviluppo della personalità. Nasce da un bisogno interiore che porta il bambino a muoversi, agire, operare sulle cose che lo circondano (Piaget, 1945), nonché a inventare oggetti che vorrebbe possedere. Attraverso queste attività, il bambino costruisce i propri modelli di conoscenza e comportamento, aumentando le

proprie competenze sociali e di apprendimento (Ligabue, 2020). Prende ovvero coscienza della realtà di cui è circondato, afferma sé stesso e sviluppa nuove attività cognitive (Ricchiardi & Coggi, 2011).

Nel presente articolo ci si chiede qual è il rapporto esistente tra apprendimento, didattica e attività ludica nel contesto scolastico. Dopo aver effettuato una disamina del gioco sotto un profilo storico, pedagogico e psicologico, l'attenzione sarà posta al contesto della scuola primaria. Di tale ambito si esporranno peculiarità dell'attività ludica e tecniche didattiche specifiche.

2. Prospettiva storico-pedagogica dell'attività ludica

Adottando una prospettiva storico-pedagogica, il primo contributo sul rapporto tra gioco e apprendimento lo troviamo in Fröbel, educatore tedesco dell'Ottocento. Egli considera l'attività ludica del bambino non solo un'attività ricreativa, ma un mezzo attraverso il quale egli esplora il mondo, sviluppa abilità cognitive, fisiche e sociali. Attraverso il gioco, per Fröbel, si favoriscono l'apprendimento attivo, in quanto direttamente coinvolto nel processo ludico (Fröbel, 1826).

Per Fröbel, in particolare, l'infanzia è da considerarsi la prima fase educativa del bambino, o "prima educazione". Essa inizia subito dopo i primi mesi di vita quando, grazie al linguaggio, il bambino traduce, con l'impulso creativo, ciò che è in lui in rappresentazioni esterne. Il gioco è pertanto l'espressione principale attraverso cui si permette al bambino la rappresentazione del mondo interiore, il momento in cui egli sperimenta il concetto di unità interno-esterno. In seguito, durante la seconda infanzia, quando si passa dalla fase dell'espressione all'apprendimento vero e proprio, con l'istruzione formale e la scuola, il gioco si innesta come un "mediatore didattico", poiché presenta al bambino, e poi al ragazzo, modalità di apprendimento alternative e più intuitive per conoscere l'ambiente di cui è circondato (Fröbel, 1826).

Accanto alla prospettiva di Fröbel, molto avanti rispetto al pensiero pedagogico del tempo, ritroviamo il contributo di Gross. A inizio Novecento, egli sottolineò il valore adattivo (ed educativo) del gioco (Bulgarelli & Molina, 2020), dandogli però una funzione evolutiva, in quanto utile alla conservazione della specie (non soltanto umana). Questo perché con l'attività ludica l'essere umano (e altre specie animali in grado di

compiere azioni giocose) ha la possibilità di esercitare abilità e competenze specie-specifiche in modo protetto che, da adulto, gli serviranno per adattarsi alla società di cui farà parte (Groos, 1896; 1901).

Da una parte abbiamo la prospettiva pedagogica di Fröbel, dall'altra quella evoluzionistica di Gross. È però con le teorizzazioni di Piaget che si fa un notevole passo avanti nella comprensione psicologica dell'attività ludica, in merito al suo rapporto con l'apprendimento.

Il pensiero di Piaget si inserisce in una cornice teorica di matrice cognitivo-costruzionista ed è legata allo sviluppo dell'intelligenza e all'adattamento all'ambiente del bambino. Quest'ultimo, nel corso della crescita, sperimenta continuamente nuove realtà nel rapportarsi al contesto di cui è circondato e, tramite i processi di assimilazione e accomodamento, si adatta gradualmente ad esso (Miller, 2002). Per assimilazione si intende l'azione dell'individuo sull'ambiente, con la quale un elemento nuovo viene incorporato nello schema mentale del bambino; con accomodamento, invece, si intende l'azione dell'ambiente sull'individuo, cioè gli schemi motori o mentali dell'individuo che vengono modificati per adattarsi all'ambiente. Quando entrambi i processi sono in equilibrio, si realizza l'adattamento (Bulgarelli & Molina, 2020; Piaget, 1945).

All'interno di questa cornice teorica, qui brevemente riassunta, Piaget (1945) considera il gioco come espressione dei processi di assimilazione. Un gioco che cambia in base al periodo evolutivo in cui si presenta e che assume diversi significati in relazione all'età.

Piaget definisce “giochi di esercizio” quelli che si presentano intorno ai 12-18 mesi, quando i neonati, ad esempio, seguono con lo sguardo un oggetto che si muove. Attorno ai due anni di età, compaiono i giochi simbolici: il bambino inizia a creare nuove realtà su cui sperimentare abilità e competenze. Infine, durante il ciclo della scuola primaria, si presentano i giochi di regole, che incoraggiano la socializzazione e l'abbandono dell'egocentrismo (Piaget, 1945). Ogni tipo di gioco permette di affinare schemi cognitivi e sensoriali specifici del periodo evolutivo che il bambino sta vivendo (Miller, 2002).

In Piaget (1945) si delinea, per la prima volta, un importante collegamento del gioco con l'apprendimento cognitivo, sebbene la sua teorizzazione non si focalizzi ancora sulla didattica. Un passo in avanti, in tal senso, viene compiuto da Vygotskij.

Lo psicologo russo sostiene che il gioco è possibile soltanto a partire dall'età prescolare, quando nel bambino emergono inclinazioni, interessi, bisogni, desideri che non possono essere soddisfatti nell'immediato. Un soddisfacimento che, piuttosto, può avvenire nell'attività ludica. Di conseguenza, Vygotskij collega il gioco ad aspetti immaginari che permetterebbero di distinguere tale attività da altre, ma che è connessa alla sua dimensione affettiva in quanto, per l'appunto, è la soddisfazione di un desiderio non realizzabile (Vygotskij, 1966).

Vygotskij fa un ulteriore passo in avanti con la teorizzazione della "zona di sviluppo prossimale" (Vygotskij, 1934). Essa rappresenta l'area di apprendimento che si colloca tra ciò che un bambino può fare autonomamente e ciò che può realizzare con l'assistenza di un adulto o di pari più competenti. Secondo tale visione, l'autore sostiene che il gioco è una zona di sviluppo prossimale in cui il bambino si colloca al di sopra delle proprie possibilità grazie alla collaborazione di adulti o pari più competenti. In questo modo, il gioco assume una valenza emotiva, cognitiva e soprattutto sociale, in quanto genera effetti su di sé, ma in rapporto agli altri (Vygotsky 1934; 1966).

Ampliando le riflessioni di Vygotskij, Bruner (1972) sostiene che il gioco è il mezzo principale attraverso cui i bambini fuoriescono dalla propria immaturità. Nel gioco i bambini imparano soluzioni, possibili alternative, regole sociali. Il momento ludico, in tal senso, occupa una posizione importante per l'educazione, poiché consente l'acquisizione (e l'apprendimento) di abilità e nuove combinazioni comportamentali (Bruner, 1972). Egli sostiene che «il gioco può servire come veicolo per insegnare la natura delle convenzioni di una società, e può anche ragguagliare sulla natura della convenzione in sé stessa» (Bruner, 1972, 50).

Nel corso della seconda metà del Novecento, Montessori riprende, personalizzandola, la prospettiva di Fröbel. Nella sua visione, il gioco e il lavoro del bambino finiscono per sovrapporsi. Per Montessori, in altre parole, i bambini imparano facendo, ma non in un contesto di gioco simbolico, come sosteneva Fröbel, quanto di attività pratiche e concrete.

Montessori si riferisce al gioco come una vera e propria forma di lavoro (Lupi, 2016): le attività da ella costruite sono progettate per essere coinvolgenti, pratiche, concrete, per favorire nel bambino lo sviluppo graduale dell'intelligenza (Montessori, 1949; 1950).

Non sono attività ludiche, quindi, fini a sé stesse. L'immaginazione, piuttosto, ha un ruolo secondario, poiché qualsiasi materiale educativo deve essere concreto e favorire la concentrazione, la ripetizione. Montessori crede, d'altronde, che i bambini hanno una preferenza naturale non per il gioco simbolico, ma per il gioco reale (Montessori, 1949).

3. Il gioco secondo nel senso pedagogico ed evolutivo del termine

Indipendentemente dalle visioni e interpretazioni che sono state date dagli autori sopra citati, è oramai indubbio che il gioco abbia una valenza pedagogica ed evolutiva. O, meglio, sia una vera e propria esigenza della mente, un'attività irrinunciabile dietro la quale si nascondono enormi significati (Quaglia, 2006).

Quando entra nel gioco, il bambino vi entra come se entrasse davvero in un mondo parallelo: uno spazio fondamentale per l'esplorazione di sé, delle proprie emozioni, delle relazioni (Winnicott, 1971). Winnicott, a tal proposito, parla di uno spazio transizionale, ovvero un luogo che non è né totalmente interno (fantasioso) né totalmente esterno (la realtà oggettiva), ma una via di mezzo che consente l'esplorazione della realtà senza esserne costretto da un lato, senza perdersi nell'immaginario dall'altro (Winnicott, 1971).

Sotto il profilo pedagogico, il gioco assume svariati significati a seconda delle modalità con cui si svolge. Modalità che, inevitabilmente, finiscono per essere collegate al concetto di apprendimento e didattica, come a breve vedremo. L'attivazione pedagogica si manifesta poiché la mente ha bisogno di essere stimolata: quando il bambino gioca, il bambino "accende" la propria mente in funzione dell'attività che viene svolta. E il cervello, a sua volta, attiva altre aree del cervello afferenti all'attività ludica, come quelle deputate al comportamento, alle emozioni, alla memoria, sviluppandole (Quaglia, 2006).

Il primo comportamento ludico che ha delle valenze educative è certamente quello dell'imitazione. Un'attività svolta principalmente nei primi anni di vita, attraverso cui la mente si impossessa del comportamento degli altri mediante l'osservazione (Meltzoff, 1990). Altro componente pedagogico dell'attività ludica è l'esplorazione del mondo circostante, tramite cui la mente si attiva e si stimola a sua volta (Werner, 1940). Infine, abbiamo la componente immaginativa, poiché nel gioco, soprattutto quello simbolico, il

bambino non imita più soltanto l'altro, ma lo esplora, lo immagina, lo impersonifica.

Se ne deriva che, sotto il profilo educativo, il gioco è in tutti i sensi una forma condensata di imitazione, esplorazione e immaginazione, o meglio una categoria "sovracomportamentale" (Quaglia, 2006, 490). E quando questi elementi si sposano tra loro in un'unica attività, ciò apre nuove possibilità di apprendimento (Quaglia, 2006).

Sono altre tre le grandi aree di competenza che il gioco stimola: competenze etiche, che hanno a che fare con i comportamenti; competenze sociali e relazionali, che interessano la sfera delle relazioni, del gruppo, dell'interazione con altri ragazzi; competenze cognitive, che si riferiscono alle caratteristiche del nostro cervello e del nostro modo di ragionare su cui si costruiscono gli apprendimenti (Morin, 2001; Ligabue, 2020).

Il gioco, peraltro, non dipendendo dalle capacità verbali o dalle capacità di pensiero astratto, o almeno non totalmente né dalle une né dalle altre, permette: la facilitazione della comunicazione; il benessere emotivo; il rinforzo delle relazioni sociali; il potenziamento delle capacità individuali (Schaefer & Drewes, 2013).

Sotto il profilo della comunicazione, la valenza educativa dell'attività ludica si manifesta nel facilitare l'espressione di sé e l'insegnamento (diretto e indiretto) di contenuti. L'uso dei giochi permette di catturare l'attenzione dei bambini e aumentare la loro motivazione, veicolando in questo modo maggiori contenuti di conoscenza (Schaefer et al., 2016).

Per quanto concerne, invece, il profilo emotivo, nel gioco si sviluppano competenze che hanno a che fare con sentimenti, emozioni, affetti. Conoscenze, queste ultime, che permettono una più efficace gestione dello stress, ad esempio, nel momento in cui il bambino si approccerà a nuovi contenuti scolastici. Tali capacità vengono assunte perché il gioco è inserito all'interno di una cornice sociale che porta all'aumento delle corrispondenti competenze sociali ed empatiche (Schaefer et al., 2016).

In aggiunta, il gioco potenzia determinate abilità individuali, quali: risoluzione creativa dei problemi; sviluppo della resilienza; autoregolazione e aumento dell'autostima (Mochi & Cassina, 2021).

4. La correlazione con l'apprendimento didattico

Come si è intuito, riprendendo Bruner (1972), vi è una stretta connessione tra gioco,

immaturità e intelligenza adattiva. Essendo un modo per minimizzare le conseguenze delle azioni, il contesto ludico è il luogo ideale per apprendere in una situazione meno rischiosa di quella reale. In altre parole, nella sua forma simbolica, il gioco aiuterebbe gli immaturi, ovvero i bambini, a comprendere e usare correttamente regole e convinzioni sociali (Bruner, 1972).

Un'idea, quella di correlare il gioco con l'apprendimento, che fa parte anche della concezione vygotskijana, in quanto esperienza di prova e perlustrazione di significati. Un vero e proprio strumento di conoscenza del reale, uno dei mezzi più importanti per apprendere comportamenti umani, contenuti, nozioni di vario tipo (Lotman, 1967). Non solo, il gioco consentirebbe sì l'acquisizione di regole e contenuti, ma anche la possibilità di personalizzarle, interiorizzarle e farle proprie in base all'esperienza (Bateson, 1955; 1956; Bondioli, 2010).

Seguendo il ragionamento di Dewey (1938), il gioco si presenta come uno dei metodi più efficaci per facilitare l'apprendimento poiché è la perfetta sintesi del *learning by doing*. Porre l'esperienza come fattore essenziale per la didattica implica che soltanto ciò che viene vissuto viene interiorizzato. Soltanto ciò che viene provato, pur in uno spazio intermedio e transizionale (Winnicott, 1971), può essere meglio appreso.

Per fare in modo che l'attività ludica si ponga come mezzo di apprendimento didattico, occorre riflettere sulla qualità dell'azione che viene proposta all'interno del gioco.

Pur dovendo adattarsi alle età in cui si presenta, è opportuno differenziare nell'esperienza giocosa due aspetti: il fare, ovvero l'atto di giocare in sé e per sé; il processo che deriva da questo fare (Dewey, 1938). L'esperienza ludica diventa valida sotto il profilo dell'apprendimento, e quindi dell'educazione, soltanto se sussistono connessioni tra un'azione e le sue conseguenze. Quando cioè un certo procedimento, o una certa procedura ludica, si scopre che causa degli effetti e si diviene consapevoli del perché. Nel momento in cui si crea questa connessione, il gioco, essendo di per sé un'esperienza, faciliterà l'apprendimento (Costantini, 2011).

In estrema sintesi, perché l'apprendimento divenga efficace, è necessario che assuma un valore esperienziale, e solo successivamente si amplii anche a livello astratto. Il tutto per costruire una didattica socio-costruita che privilegi una costruzione condivisa e socializzata del sapere, che parta sì dalla conoscenza, ma relazionata all'ambiente reale

e concreto in cui il bambino vive (Capra & Lovecchio, 2021).

Appurato che il gioco è conoscenza in quanto esperienza, l'ulteriore elemento che lega il gioco con l'apprendimento è la motivazione (Boscolo, 2009), specie nell'ambito della scuola infantile e, soprattutto, di quella primaria.

Sappiamo che la motivazione è l'insieme dei fattori che spingono il comportamento di un individuo verso una meta. Se la applichiamo all'ambito scolastico, la motivazione è considerata uno stimolo grazie al quale l'alunno acquisisce comportamenti positivi, come i contenuti delle varie materie (Caligari & De Carolis, 2020). Se manca la motivazione, con ogni probabilità mancherà la spinta per l'apprendimento (Boscolo, 2009). Un insegnante deve creare, inventare e realizzare il miglior metodo didattico per favorire l'incontro tra motivazione e apprendimento nell'esperienza scolastica che il bambino-discente si trova a vivere (Caligari & De Carolis, 2020).

Il gioco rappresenta, di conseguenza, quel mezzo che consente di trasformare l'apprendimento in esperienza, agendo per mezzo della motivazione. Se il gioco è ben condotto, "imparare giocando" influenzerà allora a tutti i livelli dell'apprendimento: cognitivo, sociale ed emotivo (Caligari & De Carolis, 2020).

Per i motivi di cui sopra, da diversi anni si sono oramai affiancati, in ambiente scolastico, curricoli ludici a quelli tradizionali per supportare, specie nel ciclo di scuola d'infanzia e di quello primario, il processo di apprendimento e alfabetizzazione. Alcuni studi hanno messo in luce che tale affiancamento produce vantaggi e risultati migliori di altri curricoli impostati soltanto a livello tradizionale, in tutte le aree relative allo sviluppo fisico, emotivo, sociale e cognitivo (Almon, 2003; Ricchiardi & Coggi, 2011).

Gli stessi risultati sono stati raggiunti in merito alle differenze di lungo termine: le nozioni permarranno più a lungo nei curricoli che integrano le attività ludiche a quelle classiche (Pramling-Samuelsson & Johansson, 2006).

5. Strutturare attività didattico-ludiche nella scuola primaria

Il contesto didattico della scuola primaria si presta alla perfezione per l'integrazione di un curricolo ludico con uno classico, poiché i bambini, riprendendo la rappresentazione che ne dà Piaget (1945), sono oramai in grado di effettuare giochi simboli e regole sociali. In tale contesto si può giocare con la lingua italiana, con l'arte, la musica, le

scienze, la matematica e ogni altra materia. Con l'ingresso nella scuola primaria, peraltro, il bambino sviluppa sufficienti abilità cognitive per comprendere elementi complessi dell'aspetto ludico, come l'educazione emotiva (Capra & Lovecchio, 2021).

In base al livello di sviluppo di ogni bambino all'inizio della scuola primaria, alle competenze acquisite nella lettura e scrittura, si strutturano percorsi didattici appropriati.

Per comprendere come organizzare attività ludiche all'interno della scuola primaria, occorre innanzitutto partire da una constatazione di base. E cioè che l'attività ludica deve essere considerata a tutti gli effetti come un'attività didattica. Come tale, necessita di spazi e tempi adeguati, «di pianificazione e progettazione in modo che ci sia un riconoscimento del suo valore educativo anche dal punto di vista formale» (Ligabue, 2020, 73). Occorre, di conseguenza, tenere presenti due elementi di primaria importanza per un apprendimento didattico che abbia come focus l'attività ludica: il tempo e lo spazio del gioco (Ligabue, 2020).

Il tempo deve essere ritagliato all'interno della stessa didattica, e non nei momenti di pausa tra un'attività e l'altra, poiché sminuirebbe il valore dell'esperienza e la sua efficacia. L'idea è di interrogarsi attraverso precisi ragionamenti su quali giochi acquistare o progettare, con quale finalità, per quali attività strutturate o destrutturate (Ligabue, 2020). L'intento deve essere, in definitiva, non trovare del tempo extra per strutturare l'attività ludica, quanto utilizzare l'intrinseco potenziale in termini di apprendimento di un gioco come parte del regolare programma di istruzione (Mayer & Harris, 2010). Un focus, dunque, sulle competenze che si affianchi al lavoro strutturato sulle conoscenze, che trova il suo naturale incontro nell'attività ludica (Ligabue, 2020).

La domanda da porsi, per un insegnante, deve essere: cosa possono imparare gli alunni giocando a questo gioco? E agire di conseguenza in funzione di essa.

Ritagliato lo spazio e il tempo per l'attività di gioco, la progettazione deve tenere conto della finalità con cui la stessa sarà utilizzata. Il primo problema da affrontare riguardo le modalità didattiche di espletazione del gioco sono di natura cognitiva, ossia il modo con cui si vuole fare apprendere un preciso contenuto didattico (Ricchiardi & Coggi, 2011).

I giochi si possono suddividere in (Cecchini, 1987):

- giochi logico-matematici, per innescare intuizioni logiche;
- giochi di ruolo o *role play*, per indagare l'assunzione di ruoli fittizi;
- giochi di simulazione strategica, come i *wargames*;
- giochi di simulazione giocate su tavolieri;
- giochi da tavola;
- giochi di simulazione su computer.

A queste tipologie si aggiungono quelli linguistici e di grammatica (cruciverba, parole crociate, il gioco dell'impiccato, raccontare una storia...); giochi matematici (giochi di carte, bingo matematico, gioco delle tabelline, battaglia navale per esercitarsi sul piano cartesiano...); giochi di logica e *problem solving* (puzzle matematici, *escape room* educative, gioco dell'oca...); giochi collaborativi per la risoluzione di problemi; giochi motori ed educazione fisica (gare di staffetta, giochi ludico-motori...); giochi per lo sviluppo delle competenze sociali; giochi artistici (Pralungo & Bellan, 2023).

Si tratta di giochi che vanno a motivare l'apprendimento in specifiche aree funzionali (e dello sviluppo) del discente. I giochi matematici, ad esempio, vanno a incentivare lo sviluppo di abilità matematiche, mentre quelli di logica e di problem solving facilitano la formazione delle competenze trasversali. Quelli collaborativi e sociali, invece, aumentano le competenze sociali e di collaborazione degli alunni; infine, quelli artistici favoriscono la nascita o l'implementazione di abilità creative. Ogni tipologia di gioco può essere adattata per lo sviluppo di competenze specifiche: le *escape room*, ad esempio, specie quelle virtuali, possono facilitare l'apprendimento matematico (Vizzari, 2022).

Negli ultimi anni si è visto che la presenza del gioco nella didattica della scuola primaria incentiva non solo l'acquisizione di conoscenze, ma anche competenze e dinamiche relazionali (Berti, 2022). Esistono giochi pensati per favorire l'apprendimento, come i *serious game*, i *game based learning* e i *digitalbased learning* (Nesti, 2017) e giochi pensati come creazione del gioco stesso, in qualità di un vero e proprio progetto di ricerca di tipo collaborativo, come i *game design* (Salen, 2008). Fino ad arrivare alla *gamification*: le attività *gamificati* utilizzano per rendere l'attività di apprendimento ancora più seducente rispetto a una didattica intesa in senso classico

(Thibault, 2018).

6. Tecniche didattiche efficaci: *game based learning* vs *gamification*

Nell'ambito della scuola primaria, tra le tecniche didattiche di stampo ludico di maggior successo vi sono il *game based learning* e la *gamification*.

La *game based learning* utilizza il gioco per insegnare uno specifico contenuto nel senso più classico del termine (“imparare giocando”): attraverso il gioco il discente allena l'acquisizione di conoscenze. La didattica, in questo caso, utilizza i contenuti disciplinari e li rende sfidanti e divertenti, attraverso *webtool* come Kahoot, Quizizz, Quizalize. Si tratta di un insieme di strumenti digitali che permettono agli insegnanti di costruire giochi e quiz per gli alunni, da svolgere singolarmente o in gruppo, grazie a vari tipi di device (Volterrani, 2021).

In questo modo il *game based learning* favorisce l'apprendimento giocando, aiuta ad acquisire conoscenze e abilità disciplinari, è divertente e si può collegare a qualsiasi disciplina utilizzando *topic* specifici. Si focalizza su attività di breve durata, da pochi minuti a un'ora, e solitamente ha una struttura abbastanza semplice, essendo limitato ad esercizi come rispondere a quiz o risolvere determinati problemi (Volterrani, 2021).

La *gamification*, invece, è un orientamento di diverso tipo che comporta l'applicazione dei meccanismi di gioco in un contesto di non gioco, per promuovere comportamenti prosociali e guidare a obiettivi di apprendimento più complessi, seppur tramite compiti tradizionali. Si tratta di un orientamento iniziato da Papert nel 1967, quando diede vita a LOGO, un programma per sviluppare le prime nozioni di linguaggio matematico nei bambini. Alcuni anni dopo, nel 1970, fu sviluppato negli Stati Uniti il gioco *Oregon Trail* che ebbe un notevole successo negli anni settanta nelle scuole elementari del Nord America (Ferro & Schiumerini, 2021).

Da allora, con lo sviluppo della tecnologia si è arrivati sempre di più a correlare l'apprendimento e la didattica con ambienti virtuali, capaci di incidere, specie nella scuola primaria (e secondaria), sulla motivazione degli alunni e, dunque, sui risultati dell'insegnamento.

La logica alla base del videogioco è coinvolgere l'utente e portarlo a determinati obiettivi in un ambiente virtuale. E lo fa attraverso una serie di tecniche, attentamente

studiate, che comportano la raccolta di ricompense o punti, il raggiungimento di livelli, nuovi profili di giocatore. Più l'alunno gioca, più acquista punti, più "apprende" (Ferro & Schiumerini, 2021).

Si tratta di un'attività ludica altamente strutturata, che deve essere programmata dagli insegnanti in funzione del livello di preparazione di ciascun alunno. Può comportare anche il coinvolgimento di più classi, con ruoli e poteri differenti. I discenti, così, vivono assieme un'avventura vera e propria, utilizzando strategie di gioco, svolgendo insieme o singolarmente attività didattiche in ambientazioni virtuali, al fine di raggiungere livelli sempre più elevati e, quindi, livelli di apprendimento più completi. Meccanismi tipici dei videogiochi, ma per ottenere apprendimenti complessi (Ferro & Schiumerini, 2021).

Il segreto della *gamification* è che comprende una componente motivazionale molto forte che viene ampliata dalla stessa attività ludica svolta dall'alunno. Il tutto in un clima didattico che deve ben bilanciare le sfide offerte dall'ambiente con le capacità e le competenze della persona che prende parte al gioco (Maestri et al., 2015).

Si vengono così a creare quattro profili di *players* (Zichermann & Cunningham, 2011): *Achievers*, cioè coloro che vogliono a tutti i costi raggiungere il risultato finale; *explorers*, ovvero coloro che amano esplorare il mondo per imparare conoscenze nuove, per vivere il gioco come esperienza arricchente; *socializers*, che giocano non tanto per imparare, ma per conoscere nuovi individui; *killers*, che amano vincere e imporsi, senza avere a cuore l'apprendimento. Il ruolo dell'insegnante subentra proprio qui: in base a ciascun profilo, dovrà essere in grado di adattare il gioco per fare in modo che l'alunno acquisisca quelle competenze che gli mancano. E dovrà farlo attraverso una personalizzazione dell'attività ludica, aspetto didattico imprescindibile dell'esperienza.

7. Conclusioni

Le teorie di Fröbel (1826), Piaget (1945) e Vygotskij (1934; 1966) sottolineano come il gioco, specialmente in età scolare, non sia da considerarsi soltanto un momento ricreativo o di svago, ma una modalità privilegiata con cui i bambini esplorano la realtà, costruiscono schemi cognitivi e sviluppano competenze (Ricchiardi & Coggi, 2011).

All'interno del contesto scolastico, in particolare della scuola primaria, il gioco è un vero e proprio strumento didattico, in grado di facilitare l'apprendimento e lo sviluppo socio-emotivo degli alunni. La scuola primaria, periodo in cui i bambini iniziano a partecipare a giochi simbolici e di regole, offre d'altronde il contesto ideale per l'integrazione del gioco nella didattica. Svariate tecniche ludiche, dalle più classiche a quelle più moderne, come il *game-based learning* e la *gamification*, si sono dimostrate molto efficaci per favorire i processi di apprendimento in questa fase evolutiva dello sviluppo. Secondo alcune ricerche, infatti, i curricoli scolastici che affiancavano alle attività classiche le attività ludiche hanno ottenuto risultati migliori in termini di acquisizione delle conoscenze (Almon, 2003; Pramling-Samuelsson & Johansson, 2006).

Ne consegue che, stimolando competenze specifiche e trasversali, l'attività ludica deve essere vista come parte integrante del curriculum scolastico del ciclo primario, e quindi essere pianificata con attenzione per massimizzarne i benefici educativi. Un approccio che favorirebbe, in qualsiasi contesto, l'acquisizione di conoscenze a lungo termine, sviluppando al contempo competenze sociali, emotive e cognitive essenziali per lo sviluppo integrale della personalità.

Bibliografia

- Almon, J. (2003). The vital role of play in early childhood education. In S. Olfman (Ed.), *All work and no play...How educational reforms are harming our preschoolers* (pp. 17–42). Westport: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Bateson, G. (1955). Gioco e fantasia: una teoria. In Bruner, J.S., Jolly, A., & Silva, K. (a cura di), *Il gioco* (pp. 121-132). Roma: Armando, 1981.
- Bateson, G. (1956). *The message "this is play"*. Princeton: Josia Macy Foundation.
- Berti, F. (2022). Pedagogia del gioco: il gioco inclusivo. Riflessioni sulla scuola come spazio ludico. In Demo, H., Cappello, S., & Macchia, V. (a cura di). *Didattica e inclusione scolastica* (pp. 53-71). Bolzano: Bolzano University Press.
- Bondioli, A. (2010). Gioco e formazione. Il gioco è una cosa seria? In Brusa, A., & Ferraresi, A. (a cura di), *Clio si diverte. Il gioco come apprendimento* (pp. 13-24). Molfetta: Edizioni La Meridiana.

- Boscolo, P. (2009). La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e senso comune. In Smorti, M., Tschiesner, R., & Farneti A. (a cura di), *Psicologia per la buona scuola* (pp. 27-39). Padova: Libreriauniversitaria.it Edizioni.
- Bruner, J.S. (1972). Natura e usi dell'immaturità. In Bruner, J.S., Jolly, A., & Silva, K. (a cura di), *Il gioco* (pp. 25-63). Roma: Armando, 1981.
- Bulgarelli, D., & Molina, P. (2020). Gioco e sviluppo sociocognitivo: l'approccio psicologico. In Savio, D. (a cura di), *Bambine e gioco. Prospettive multidisciplinari per una pedagogia ludica* (pp. 41-67). Bergamo: Edizioni Junior.
- Caligari, C., & De Carolis, C. (2020). Il gioco per l'apprendimento. *VS Star bene a scuola*, 9, 24-25.
- Capra, L., & Lovecchio, N. (2021). Imparare giocando. Learn by playing. *Formazione&Insegnamento*, XIX (2), 308-314.
- Cecchini, A. (1987). *I giochi di simulazione nella scuola*. Milano: Zanichelli.
- Costantini, E. (2011). *Il gioco è un bene educativo*. Marche: CSI.
- Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina, 2014.
- Ferro, F.C., & Schiumerini, G. (2021). Le difficoltà e le opportunità della valutazione attraverso il digitale: gamification come strumento di valutazione. *BRIKS*, 2, 96-103.
- Froebel, F.W.A. (1826). *L'educazione dell'uomo e altri scritti*. Firenze: La Nuova Italia, 1960.
- Groos, K. (1896). Il gioco degli animali: gioco e istinto. In Bruner, J.S., Jolly, A., & Silva, K. (a cura di), *Il gioco* (pp. 64-66). Roma: Armando, 1981.
- Groos, K. (1901). Il gioco dell'uomo: dispetti e giochi amorosi. In Bruner, J.S., Jolly, A., & Silva, K. (a cura di), *Il gioco* (pp. 67-84). Roma: Armando, 1981.
- Ligabue, A. (2020). *Didattica ludica. Competenze in gioco*. Trento: Erickson.
- Lotman, J. (1967). *Culture, Memory and History: Essays in Cultural Semiotics*. Londra: Palgrave MacMillan.
- Lupi, A. (2016). Il ruolo del gioco infantile nel pensiero di Maria Montessori e nelle scuole a metodo. *Reladei*, 5 (2), 114-123.
- Maestri, A., Polsinelli, P., & Sassoon, J. (2015). *Giochi da prendere sul serio*. Milano: Franco Angeli.
- Mayer, B., & Harris, C. (2010). *Libraries got game: aligned learning through modern*

board games. Chicago: Ala Editions.

Meltzoff, A. (1990). Foundations for developing a concept of self: the role of imitation in relating self to other and the value of social mirroring, social modeling, and self practice in infancy. In Cicchetti, D., & Beeghly, M. (eds.), *The self in transition: infancy to childhood* (pp. 139-164). Chicago: University of Chicago Press.

Miller, P.H. (2002). *Teorie dello sviluppo psicologico*. Bologna: Il Mulino.

Mochi, C., & Cassina, E. (2021). *Introduzione all'play therapy. Quando il gioco è terapia*. Roma: INA Play Therapy Press.

Montessori, M. (1949). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.

Montessori, M. (1950). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

Nesti, R. (2017). *Game based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*. Pisa: Edizioni ETS.

Piaget, J. (1945). *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1972.

Pralungo, B.R., & Bellan, B. (2023). Motivare l'apprendimento con il game-based learning. *BRICKS*, 2, 66-76.

Pramling-Samuelsson, I., & Johansson, E. (2006). Play and Learning—Inseparable Dimensions in Preschool Practice. *Early Child Development and Care*, 176, 47-65.

Quaglia, R. (2006). Giocare, un'esigenza dell'essere. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 483-493.

Ricchiardi, P., & Coggi, C. (2011). *Gioco e potenziamento cognitivo nell'infanzia. Comprensione, memoria, ragionamento, capacità critica e creatività. La teoria*. Trento: Erickson.

Salen, K. (a cura di) (2008). *The ecology of games: connecting youth, games, and learning*. Cambridge: MIT Press.

Schaefer, C.E., & Drewes, A.S. (2013). *The therapeutic powers of play*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Schaefer, C.E., O'Connor, K., & Braverman, L. (2016). *Handbook of play therapy*. New Jersey: John Wiley & Sons.

- Thibault, M. (2018). *Ludosemiotica. Il gioco tra segni, testi, pratiche e discorsi*. Roma: Aracne.
- Vizzari, A.R. (2022). *Didattica con le Escape Room. Spunti metodologici e percorsi operativi disciplinari. Scuola primaria e secondaria di primo grado*. Trento: Erickson.
- Volterrani, V. (2021). Game based learning e gamification: facciamo chiarezza. *Contributi ed idee*, 8 Gennaio 2021, 1-5.
- Vygotskij, L.S. (1934). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Roma-Bari: Laterza, 2019.
- Vygotskij, L.S. (1966). Il ruolo del gioco nello sviluppo del bambino. In Bruner, J.S., Jolly, A., & Silva, K. (a cura di), *Il gioco* (pp. 657-678). Roma: Armando, 1981.
- Werner, H. (1940). *Comparative psychology of mental development*. New York: International Universities Press.
- Winnicott, D. (1971). *Gioco e realtà*. Roma: Armando, 2006.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Sebastopol: O'Reilly Media.