

Di che cosa parliamo quando parliamo di *gamification*

Immaginiamo di entrare in un'aula didattica e trovarci di fronte destinatari che lavorano autonomamente o in gruppo e competono per essere i primi e i migliori a rispondere alle sollecitazioni di un docente che conduce una lezione tanto coinvolgente e motivante da annullare ogni forma di noia o ripetitività. Fantascienza? Eppure non pare impossibile, a patto di ripensare nuovi concetti di trasferimento di conoscenze e creazione di esperienze didattiche in grado di includere elementi narrativi e ludici.

Pur essendo uno degli argomenti più discussi nel campo della formazione, i tentativi di formulare una definizione compiuta di *gamification* sono lungi dall'approdare a una conclusione. Il termine appare per la prima volta intorno al 2008 nell'ambito dei media digitali¹, tuttavia la sua diffusione stenta ad affermarsi almeno fino alla seconda metà del 2010. Parallelamente compaiono termini o locuzioni simili, che includono o sono in qualche modo riferibili a concetti di "gioco" e "divertimento" applicati a contesti diversi: *productivity games*, *surveillance entertainment*, *funware*, *playful design*, *behavioral games*, *game layer* e *applied gaming*. L'espressione *gamification* è infine istituzionalizzata e, sebbene non immune da critiche², largamente utilizzata.

Ma di che cosa parliamo, quando parliamo di *gamification*? E perché ne parliamo in riferimento alla formazione? Secondo Deterding et al. (2011) il termine è attualmente utilizzato in riferimento a più concetti correlati, come le crescenti diffusione ed ubiquità dei giochi e dei videogiochi nella vita quotidiana, o l'utilizzo di elementi di specificità del gioco per catturare l'attenzione degli utenti in contesti tradizionalmente lontani dall'intrattenimento – quali, per esempio, la formazione e l'apprendimento –. La definizione proposta da Deterding et al. (2011), suffragata da un'estesa analisi delle parti che la compongono, è la seguente: "L'utilizzo di elementi, dinamiche e meccaniche del gioco in contesti diversi dal gioco". In generale, la finalità è quella di coinvolgere gli utenti, incoraggiandoli a raggiungere determinati obiettivi seguendo regole prestabilite e possibilmente – considerazione non banale, dal momento che si parla di gioco – divertendosi. La *gamification* ha applicazioni in molti ambiti della vita quotidiana³, tipicamente quelli caratterizzati da azioni ripetitive, noiose o che suscitano avversione, come, talvolta, l'apprendimento.

È evidente che, sebbene la pervasività di elementi ludici e videoludici nella modernità sia fenomeno relativamente recente e strettamente connesso alla diffusione massiva di tecnologie digitali, la definizione suggerita è applicabile ad un arco temporale ben più ampio, in particolare con riferimento alla formazione. La letteratura si concentra sul tema sin dagli anni '70, e in particolare, analizzando gli sforzi dell'*Association for Business*

¹ Si veda Deterding et al. (2011).

² Si veda, ad esempio, la posizione di Ian Bogost su http://www.bogost.com/blog/gamification_is_bullshit.shtml.

³ Tra gli esempi più famosi si ricorda *Foursquare*, una rete sociale basata sulla geolocalizzazione degli utenti in cui sono previsti punti, premi, classifiche in base alla frequenza e all'abilità di utilizzo del sistema. Per il corretto utilizzo delle dinamiche del gioco applicate al business si veda <http://mashable.com/2010/07/13/game-mechanics-business/>.

*Simulation and Experiential Learning (ABSEL)*⁴, indaga i risultati di processi di formazione meno tradizionali (e più interattivi, coinvolgenti, esperienziali) in termini di efficacia, successo e soddisfazione dei destinatari⁵.

Il gioco è da sempre utilizzato come strumento a finalità didattiche, sin dalle fasce d'età più giovani, e molti sono gli esempi citabili di giochi "educativi", in grado di sviluppare di volta in volta abilità e capacità quali concentrazione, memoria, manualità, eccetera.

Seguendo la definizione riportata di *gamification* e focalizzando lo sguardo sugli elementi costitutivi del gioco attivabili per altre finalità, è possibile individuare:

	Narrazione e personaggi	spesso il gioco si svolge seguendo un canovaccio di trama interpretato da personaggi stabiliti
	Livelli di difficoltà	molti giochi si sviluppano secondo una progressione del livello di difficoltà, da uno assai elementare ad altri significativamente più difficili
	Sfida	il giocatore è continuamente spronato a mettere in gioco le proprie capacità e superare gli altri e se stesso nell'attività di gioco
	Orientamento al risultato	l'obiettivo di un gioco è generalmente molto chiaro, ed è il raggiungimento dello stesso a decretare la vittoria
	Interattività	le azioni del giocatore determinano esattamente ciò che accade nel gioco
	Feedback	l'accumulo di punti o altre forme di premio/punizione che determinano lo stato d'avanzamento del gioco e il livello del giocatore rispetto ad altri

Sostanzialmente, inserendo uno o più degli elementi sovracitati nei processi di formazione⁶, si hanno maggiori probabilità di coinvolgimento e motivazione dei partecipanti, di un intervento proattivo in aula e di incoraggiare un apprendimento più rapido ed efficace. Il docente ha la possibilità di incorporare fatti essenziali al fine didattico in un contesto narrativo, avviare il processo di apprendimento fornendo una sfida per il

⁴ <http://absel2011.wordpress.com/>.

⁵ Si veda a tal proposito la lunga serie di studi citati nell'articolo di Faria (2001).

⁶ Si noti che non è citato come elemento essenziale e determinante il fattore "divertimento", che è ben distinto dal coinvolgimento dell'utente e non è necessario alla gamification.

partecipante (partendo da un livello elementare a compiti progressivamente più difficili) e, infine, di valutare i risultati di apprendimento attesi⁷.

Non va dimenticato che nuove generazioni di partecipanti sono portatrici di diverse modalità di percezione e comprensione nel reale, del tempo e dello spazio, e di conseguenza hanno nuove esigenze di apprendimento che sempre meno si conciliano con le regole tradizionali della didattica frontale⁸. Esse danno per scontata la presenza del web, fanno spesso un uso precoce e intensivo di videogiochi, hanno in generale diete mediatiche nettamente differenti rispetto a quelle dei predecessori, e il divario tra le generazioni dei docenti cosiddetti “boomers” e dei partecipanti definiti “gamers”⁹ va ampliandosi sempre più; rendendo macroscopiche le difficoltà di gestione d’aula e del trasferimento di conoscenze¹⁰. La tabella sintetizza le maggiori divergenze che emergono da un confronto tra le due generazioni¹¹.

Percezione di...	Boomer	Gamer
Conoscenza	Strutturata (libri, memoria, procedure operative standard)	Non strutturata (messaggistica istantanea, blog, e-mail)
Struttura organizzativa	Gerarchica	Orizzontale
Canali di comunicazione	Formale (face-to-face, telefono)	Informale (messaggistica istantanea, e-mail, sms)
Applicazioni software	Interfaccia e informazioni separate	L’informazione è l’interfaccia
Carriera	Avanzamento lento	Rapidi avanzamenti
Ambiente d’apprendimento	Aula	Online
Videogiochi	Distrazione, intrattenimento, perdita di tempo	Stile di vita
Elaborazione delle informazioni	Lineare	Multitasking
Livello di comfort con la tecnologia	Migrante digitale	Nativo digitale

La generazione dei cosiddetti *gamers* è nata e si è formata in un contesto di diffusione crescente della tecnologia e di enorme ridondanza informativa; fa esperienza della realtà

⁷ Per una trattazione più estesa si veda Kapp (2012).

⁸ Si rimanda a *Do You Need Games In Your Elearning Mix? A white paper* by UPSIDE LEARNING SOLUTIONS, 2009. Disponibile su http://www.e-learning-social.com/uploads_article/1000/242/8.pdf

⁹ Secondo la definizione dell’US Census Bureau, i *Boomers* sono i nati nel dopoguerra, approssimativamente dal 1946 al 1964. Il termine è spesso utilizzato anche con una connotazione culturale e sociale, più che anagrafica, a indicare la tipologia di consumi con cui tali generazioni si sono formate (tipicamente, al televisione e la cultura di massa). I primi nati della generazione *Boomers* hanno compiuto 65 anni nel 2011, e entro pochi anni anche i più giovani avranno superato i 50 anni. I *Gamers*, ovvero i nati tra il 1980 e il 2001, hanno familiarità con il computer e con il web e mediamente trascorrono una parte del proprio tempo giocando con i videogiochi.

¹⁰ Si vedano a tal proposito Kapp (2007) e Oblinger (2004).

¹¹ La tabella è ripresa da Kapp (2007).

mediante processi rapidi, interattivi e spesso non lineari; costruisce il proprio futuro in un orizzonte globale altamente competitivo, da cui l'inadeguatezza di forme d'apprendimento tradizionali¹². L'utilizzo di elementi ludici in aula non si sostituisce ai libri di testo e non scimmietta premi, medaglie e punteggi, ma dà al partecipante una potente esperienza attraverso la quale sviluppare "conoscenza, capacità e/o attitudini dal punto di vista *cognitivo, relazionale e comportamentale* in un contesto d'apprendimento caratterizzato da un elevato livello di coinvolgimento attivo"¹³. I vantaggi dell'impiego di elementi ludici per finalità d'apprendimento sono molteplici:



I giochi possono essere usati per brevi dimostrazioni all'interno di una lezione o, in casi più complessi, impiegati come principale attività di apprendimento. Ancora, possono essere parte di un compito a casa o di un esame. Squire e Jenkins (2003) hanno individuato, in collaborazione con il Comparative Media Studies Program del MIT¹⁴, alcuni possibili scenari che illustrano le potenzialità del gioco a fini didattici. *Civilization III*, ad esempio, è un videogioco strategico in cui l'obiettivo per il giocatore è lo sviluppo di un grande impero dall'antichità fino al presente; nel gioco sono impiegate diverse civiltà, tecnologie, risorse strategiche e militari, forme di governo. Secondo gli studi del MIT il gioco sembra essere efficace per l'introduzione di concetti quali monoteismo o monarchia, nonché utile alla connessione di epoche e luoghi diversi della storia. Gli studi hanno mostrato come

¹² Si vedano Oblinger 2004 e Kapp 2006.

¹³ Hoover, Whitehead (1975), p. 25. Le categorie d'apprendimento citate sono prese dalle osservazioni degli autori nell'ambito dell'"experiential learning" e in seguito impiegate negli studi su business simulation. Traduzione e corsivo sono ad opera dell'autore.

¹⁴ <http://cms.mit.edu/>.

l'utilizzo del gioco fosse di estremo interesse per i destinatari appartenenti a minoranze etniche e di ceti più poveri, tradizionalmente refrattari ad alcuni passaggi nell'ambito della storia e delle scienze sociali percepiti come propagandistici. I giocatori sono portati a percepire la storia non come un susseguirsi ineluttabile di eventi narrati, ma come il risultato dinamico e non scontato di molte forze interrelate e bilanciate. Il Comparative Media Studies Program del MIT ha sviluppato, in collaborazione con la Royal Shakespeare Company¹⁵, *Prospero's Island*, un gioco basato su *La Tempesta* di Shakespeare. Il gioco è destinato a un utilizzo individuale, e il partecipante invitato ad assumere le sembianze di uno dei protagonisti dell'opera, a interagire con gli altri, a rimodellare la geografia originale dell'opera e sconvolgerne la trama. L'abilità del partecipante è anche svolgere, tramite il gioco, analisi letteraria. Il sistema si presenta quindi come non-lineare, aperto, interattivo, e incoraggia il giocatore ad essere non soltanto lettore o spettatore dell'opera, ma autore o regista, per meglio comprenderne i meccanismi letterari e teatrali intrinseci. *Biohazard*¹⁶ è un gioco che ha ad oggetto la biologia e scienze ambientali: sono proposte catastrofi di estremo pericolo per la cittadinanza (come la diffusione di gas tossico in un centro commerciale) a cui i giocatori devono far fronte nel minor tempo possibile. Il gioco implica una valutazione rapida della situazione, gioco di squadra, sforzo di coordinamento, il riconoscimento dei sintomi provocati da sostanze chimiche e virus. Il cambiamento di poche variabili nel gioco conduce a scenari totalmente differenti, consentendo ai giocatori di esercitarsi su un ampio numero di situazioni d'emergenza. Oltre che per finalità strettamente didattiche, il gioco si dimostra strumento eccellente in ambito relazionale, di comunicazione, di problem solving.

Dalla breve rassegna presentata si evince che, una volta individuati i propri specifici obiettivi didattici, il docente può individuare il gioco o gli elementi ludici più congeniali da proporre ai destinatari, al fine di migliorarne il livello d'attenzione, di coinvolgimento e interattività, e di sommare – al raggiungimento degli obiettivi originari, perseguiti con metodi innovativi – vantaggi in termini di piacevolezza d'esperienza, coesione del gruppo di lavoro e maggiore responsabilità ed autonomia dei partecipanti.

¹⁵ <http://www.rsc.org.uk/>

¹⁶ <http://www.etc.cmu.edu/projects/biohazard/spring03/BIOHAZARD2about.htm>.

Bibliografia:

1. Detering S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. (2011) From game design elements to gamefulness: defining “gamification”, *Proceedings of the 2011 MindTrek conference*, disponibile online (ultimo accesso: 12/10/2012)
http://85.214.46.140/niklas/bach/MindTrek_Gamification_PrinterReady_110806_SDE_accepted_LEN_changes_1.pdf.
2. Faria A.J. (2001) The changing nature of business simulation/gaming research: A brief history, *Simulation & Gaming*, 3(1), pp. 97-110.
3. Hoover J.D., Whitehead C.J. (1975) An experiential-cognitive methodology in the first course in management: some preliminary results, *Simulation Games and Experiential Learning in Action*, 2, pp. 25-30. Disponibile online (ultimo accesso: 12/10/2012)
<http://sbaweb.wayne.edu/~absel/bkl/vol02/02ae.pdf>.
4. Kapp K.M. (2006) Bridging the boomer/gamer knowledge gap, online:
<http://www.karlkapp.com>.
5. Kapp K.M. (2007) Tools and Techniques for Transferring Know-How from Boomers to Gamers, *Global Business and Organizational Excellence*, July/August. disponibile online (ultimo accesso: 12/10/2012):
<http://kmforboomers.pbworks.com/f/Tools%20and%20techniques%20for%20transferring.pdf>
6. Kapp K.M. (2012) *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies For Training And Education*, San Francisco, Pfeiffer, pp. 336.
7. Oblinger, D. (2004) The Next Generation of Educational Engagement, *Journal of Interactive Media in Education*, vol(8). disponibile online (ultimo accesso: 12/10/2012):
<http://www-iime.open.ac.uk/article/2004-8-oblinger/199>.
8. Squire K., Jenkins H. (2003) Harnessing the Power of Games in Education, *Insight*, 3(1), pp. 5-33. disponibile online (ultimo accesso: 12/10/2012):
http://www.edvantia.org/products/pdf/InSight_3-1_Vision.pdf.
9. U.S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, U.S. CENSUS BUREAU, *The Older Population: 2010*. disponibile online (ultimo accesso: 12/10/2012):
<http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-09.pdf>