



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: aprile 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Editoriale: Gioco serio, oltre l'ossimoro

di

Gina Chianese

Università degli Studi di Trieste

gchianese@units.it

Stefania Fantinelli

Università degli Studi di Foggia

stefania.fantinelli@unifg.it

Il “serious game” (SG), concetto apparentemente ossimorico, rimanda ad un’attività seria in un contesto di gioco, senza finalità di intrattenimento. Si tratta, quindi, di un gioco “in cui l’educazione (nelle sue varie forme) è l’obiettivo principale piuttosto che l’intrattenimento” (Michael, Chen, 2005, p. 17).

La sua crescente diffusione, a partire dagli anni '70 per poi affermarsi agli inizi del 2000, e il crescente interesse multidisciplinare sul tema pone la necessità di una riflessione rispetto alle attuali direzioni e le piste di futuro da esplorare sul tema.

Il SG ha trovato, infatti, un terreno favorevole per la sua applicazione in differenti contesti: non solo gli ambiti formali dalle scuole, all’università fino alle proposte per la terza età, ma anche gli apprendimenti nei contesti non formali e nei luoghi di lavoro prevedendo lo sviluppo parallelo della dimensione formativa/educativa e quella ludica (Guerini). Costituisce, quindi, attualmente un valido strumento di apprendimento e di sviluppo professionale e personale oltre che di comunità (Breuer, Bente, 2010).

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 2, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15201

A ragione di tale crescente e rapida diffusione troviamo alcuni elementi specifici e caratterizzanti quali innanzitutto la condizione di *flow* (Csíkszentmihályi, 1990); ossia dell'immersione completa nel compito che si collega a quella di *embodiment* che garantisce attraverso la forte connessione corpo-mente un apprendimento attraverso un'esperienza diretta in contesto garantendo un "movimento" non solo cognitivo ma anche corporeo ed emotivo. L'apprendimento avviene, dunque, in un contesto significativo - talvolta immersivo - e ciò che si deve apprendere è direttamente correlato all'ambiente nel quale viene comunque applicato.

E' da sottolineare anche l'elemento della riflessione, oltre che dell'azione in contesto. In tal senso l'apprendimento è la risultante dell'esperienza in contesto e della riflessione su esso (Schön, 1983) gestita anche attraverso l'opportunità di ricevere feedback immediati in seguito ad eventuali errori. Grazie alle tecnologie il SG può anche farsi digitale, divenendo *digital serious game*.

Infine, oltre che ad una dimensione individuale, il SG richiama anche quella collettiva favorendo il team-building e la collaborazione/cooperazione nell'affrontare sfide e problemi (Sedano *et alii*, 2013). Il n. 2/2023 della rivista Qtimes riflette la ricchezza di contributi e l'approccio inter e multidisciplinare all'interno del quale il SG fornisce un importante contributo in ambito educativo, formativo e socio-culturale attraversando i diversi contesti formali, non formali ed informali.

L'apporto dei SG nell'educazione e nella formazione degli adulti acquisisce un ruolo importante ancora più considerando il contesto post-pandemico e di ri-avvio-ri-partenza di tali attività secondo nuove e diversificate prospettive. La situazione pandemica vissuta ha determinato, infatti, l'urgenza di adottare diverse soluzioni per limitare i rischi di contagio per cui le limitazioni imposte alle vite professionali, formative e personali ha fatto registrare il decrescere dell'impegno e della motivazione in particolare fra i giovani adulti. In questo contesto si propongono esperienze di gamification per motivare gli studenti alla partecipazione e all'impegno (Gabbi *et. al.*) e promuovere altresì un apprendimento situato fondato sull'esperienza (Arduini), collaborativo volto allo sviluppo di competenze di team working (Giacchi *et al.*). Inoltre, le metodologie *game based* possono utilmente essere impiegate nelle pratiche di orientamento al percorso universitario in ottica riflessiva (Garofano *et al.*) e come strumento esplorativo delle proprie inclinazioni rispetto ai futuri percorsi formativi (Liverano).

Ciò richiede, tuttavia, specifiche competenze e una formazione adeguata per i docenti universitari per colmare il gap fra atteggiamento nei confronti della gamification ed effettivo utilizzo (Marinensi *et al.*); oltre che volta allo sviluppo della abilità di progettazione di interventi educativo-didattici al fine di migliorare l'inclusione educativo-scolastica (D'Aprile, Bufalino).

La recente esplosione dell'ambito digitale, determinatosi soprattutto nel periodo pandemico, ha riguardato anche i SG sia attraverso applicazioni, che lo sviluppo di percorsi formativi. In tal senso si leggano le esperienze volte alla promozione di percorsi di promozione della salute e del benessere fisico e alimentare (Monacis *et. al.*), a supporto del benessere e dell'invecchiamento attivo (Tinterri *et. al.*) e di esplorazione urbana che promuovono la consapevolezza dei significati e dei valori territoriali (Romano, Caravello), in una visione di cittadinanza attiva e consapevole. Inoltre proprio la dimensione digitale nei SG ha consentito anche in contesti di apprendimento non formale e di

public engagement di generare nuove opportunità formative e didattiche innovative per coinvolgere il pubblico, soprattutto di giovani, nella visita ai musei proponendo un'esperienza attiva, coinvolgente e in alcuni casi immersiva (Baldassarre et al).

Tuttavia, proprio l'uso massivo del digitale, richiede la necessità di interrogarsi su un impiego consapevole e democratico di tali strumenti. Di qui la proposta di sviluppare abilità e competenze metacognitive attraverso dei serious games da agire nei differenti contesti: personale, professionale e comunitario (Gianeselli).

Anche in ambito aziendale-lavorativo i SG stanno rivelando la loro efficacia sia nei processi di formazione-aggiornamento, sia di selezione (Quatera; Altomari) oltre che nell'inserimento lavorativo dei giovani adulti con disabilità grazie agli aspetti di ripetizione, task analysis, feedback immediato, presenti anche nell'educazione speciale (Bocchi).

Sempre in ambito lavorativo si sottolinea l'efficacia dei SG per lo sviluppo delle soft skills in particolare del team-building, problem solving e pianificazione strategica (Balzano); oltre che del saper competere quale abilità personale importante nei diversi momenti dell'esistenza individuale (Giani).

In sintesi i SG possono promuovere la possibilità di favorire apprendimenti "out of the box", dunque critici, con la proposizione di ambienti di apprendimento esperienziali (Chianese, Fantinelli) che grazie anche a processi di *embodiment* garantiscono un apprendimento corpo-mente (Schiavone) e lo sviluppo della competenza chiave di apprendere ad apprendere, quindi a non agire di default o secondo modalità predefinite (Madella, Giacomantonio).

Riferimenti bibliografici:

Breuer, J., Bente, G. (2010). Why so serious? On the relation of serious games and learning. *Journal for Computer Game Culture*, 4(1), 7-24.

Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience* (Vol. 1990). New York: Harper & Row.

Michael, D., Chen, S. (2006). *Serious Games: Games That Educate, Train and Inform*. Boston: Thomson.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Sedano, C., Islas, Carvalho, M.B., Secco, N., Longstreet, C., Shaun, (2013). *Collaborative and Cooperative Games: Facts and Assumptions*. Center for Teaching and Learning Research and Publications. 14. in: https://epublications.marquette.edu/ctl_leadership/14