

Loretta Fabbri, Alessandra Romano

Transformative Teaching in Higher Education



University, Teaching & Research

Collana diretta da *Antonella Nuzzaci*

Comitato scientifico della collana

Ilaria Bellatti (Universitat de Barcelona)
Guido Benvenuto (Sapienza Università di Roma)
Ottavio Besomi (Eidgenössische Technische Hochschule Zürich)
Arnaldo Bruni (Università degli Studi di Firenze)
Elsa M. Bruni (Università degli Studi di Chieti-Pescara)
Stefano Carrai (Università degli Studi di Siena)
Luca Cignetti (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana)
Marcel Crahay (Université de Genève)
Alberto Fornasari (Università degli Studi di Bari)
Teresa Godall (Universitat de Barcelona)
José Luis Gaviria (Universidad Complutense de Madrid)
Stephen Gorard (University of Birmingham)
Lan Li (Bowling Green State University, Ohio, USA)
Pierpaolo Limone (Università degli Studi di Foggia)
Elzbieta Mach (Uniwersytet Jagielloński)
Alessandro Martini (Université de Fribourg)
Berta Martini (Università degli Studi di Urbino)
Montserrat Fons (Universitat de Barcelona)
Juli Palou (Universitat de Barcelona)
Maria de las Nieves Muñoz Muñoz (Universitat de Barcelona)
Robert Miguel Ferrer (Universitat de Barcelona)
Manson Michel (Professeur émérite de l'Université Paris 13)
Anna Murdaca (Università degli Studi di Messina)
Chiara Panciroli (Università degli Studi di Bologna)
Emilio Pasquini (Università degli Studi di Bologna)
Lucia Patrizio Gunning (University College London)
Slavica Pavlović (University of Mostar)
Joaquín Pratz (Universitat de Barcelona)
Paola Rizzi (Università degli Studi di Sassari)
Anna Salerni (Sapienza Università di Roma)
Daniel Slapek (University of Wrocław)
Patrizia Sposetti (Sapienza Università di Roma)
David Stephens (University of Brighton)
Alfredo Stussi (Scuola Normale Superiore di Pisa)

Loretta Fabbri
Alessandra Romano

Transformative Teaching in Higher Education



Volume stampato con il contributo
dell'Università degli Studi di Siena



Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 978-88-6760-936-9



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

Introduzione di <i>Victoria Marsick, Loretta Fabbri, Alessandra Romano</i>	7
--	---

Sviluppare i processi di innovazione attraverso i meccanismi di apprendimento all'interno delle comunità professionali. Un modo di pensare e fare i <i>Teaching & Learning Center</i> di <i>Loretta Fabbri, Alessandra Romano, Sonia Carmignani</i>	19
--	----

— Prima Parte —

Trasformare le pratiche didattiche in *Higher Education*. Il contributo delle metodologie attive di sviluppo

1. Transformative learning strategies in Higher Education: A critical review di <i>Alexis Kokkos</i>	55
2. Trasformare la didattica universitaria: il caso di studio della Red Latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio dell'Università di Siena e dei suoi Soci Fondatori di <i>Carlo Orefice, Esteban Sefair V., Gina Vindigni</i>	73
3. I <i>Teaching and Learning Centres</i> (TLC): una rete di servizi a supporto della didattica di <i>Maurizio Sibilio</i>	93
4. Mai più lezioni noiose! Le trasformazioni della didattica e l'impatto delle metodologie attive in higher education di <i>Monica Fedeli</i>	103

5. The Educator's Role in Creating a Classroom Culture of Belonging: Reimagining Diversity, Equity, Inclusion for the Multi-diverse Classroom 121
di *Deborah J. Kramlich, Yabome Gilpin-Jackson*

— Seconda Parte —

Fare didattica transdisciplinare. Approcci creativi, performativi e inquiry-based

6. L'analisi delle pratiche discorsive come strumento per la valutazione d'efficacia dell'innovazione didattica: il caso delle cliniche legali 157
di *Luigina Mortari, Roberta Silva*
Alessia Maria Aurora Bevilacqua
7. From technology-enhanced to technology-transformed education: Developing transformative teaching competence in preservice teachers 179
di *Ottavia Trevisan, Marina De Rossi*
8. Il docente e il game designer. Trasformare la didattica universitaria a colpi di gamepad 201
di *Mario Giampaolo, Fabio Viola*
9. Students as visual thinkers. Didattica e apprendimento image-based in Higher Education 215
di *Laura Occhini, Nicolina Bosco*
10. L'Educazione Interprofessionale: apprendere insieme per lavorare insieme 231
di *Antonella Lotti*

Autori 247

8.

Il docente e il game designer. Trasformare la didattica universitaria a colpi di gamepad

Mario Giampaolo

Professore associato di didattica ed educazione digitale - Università di Siena

mario.giampaolo@unisi.it

Fabio Viola

Game designer - Fondazione Alghero

f.viola@mobileidea.it

1. Il docente ed il *game designer*. L'università e l'industria creativa

A cosa servono i videogiochi? Fino agli inizi degli anni 2000, la domanda ha generato accesi dibattiti tra studiosi e professionisti delle istituzioni educative e formative. I videogiochi rendono i giocatori più violenti? Desensibilizzano i giocatori al mondo «reale» e alle conseguenze «reali»? Sebbene questi dibattiti siano ancora marginalmente presenti in alcuni ambienti, ricerche scientifiche hanno dimostrato il ruolo che i videogiochi svolgono nel promuovere cambiamento sociale e culturale (Griffiths, 2004).

Posizionandosi in queste traiettoria di studio il contributo parte dalla tesi che le istituzioni educative e formative dovrebbero iniziare a guardare a *Netflix*, *Minecraft* e *Candy Crush* come modelli, e rivali, nella capacità di raggiungere, coinvolgere e trasferire informazioni ai loro pubblici. Come è possibile, ad esempio, che Paola durante le lezioni, esprima una minima parte delle proprie capacità e manifesti scarsa partecipazione mentre ogni sera intercala abilità di pensiero laterale, problem solving e relazioni sociali in sessioni di *World of Warcraft* o contribuendo a voci di *Wikipedi-*

dia? Guardare i cambiamenti in atto tra le “nuove” generazioni attraverso la lente della principale industria del coinvolgimento, i videogiochi, potrà aiutare a capire gli indirizzi futuri e le buone pratiche necessarie per rendere rilevanti e memorabili settori strategici del nostro futuro come l’università.

Secondo Scot Osterweil (2007), *creative director* del Massachusetts *Institute of Technology’s Education Arcade*, ogni progetto didattico dovrebbe includere quelle che lui chiama le “*four freedoms of play*”:

1. *la libertà di fallire*: il game over nei giochi è introdotto come leva di apprendimento portando i giocatori ad imparare progressivamente dai propri sbagli;
2. *la libertà di sperimentare*: i giochi stimolano la libera esplorazione ed il senso di scoperta portando i giocatori a provare differenti strategie e ad accumulare pezzi di informazione;
3. *la libertà di assumere differenti identità*: ogni giocatore porta a cimentarsi con problemi, anche complessi, attraverso differenti prospettive e personaggi;
4. *libertà dello sforzo*: il successo di molti giochi risiede nel bilanciamento tra periodi di intensa attività seguiti da altri di parziale inattività. Il gioco si adatta ai tempi e ai ritmi dei giocatori e non viceversa.

Come è possibile promuovere l’incontro tra principi di progettazione didattica e ludica, tra università e industria creativa? In che modo i docenti universitari possono impiegare le *game-based methodologies* nei loro insegnamenti? Gli autori, un docente universitario esperto di processi di apprendimento e un *game designer* esperto di progettazione di videogames, descrivono nei seguenti paragrafi come le metodologie attive basate sul gioco interagiscono con le teorie dell’apprendimento, le dinamiche e le meccaniche di *gamification* in ambienti reali e virtuali, proponendo infine un modello di progettazione basata sul coinvolgimento del learner.

2. *Game based methodologies*: tra gioco e apprendimento

L'esperto di *gamification* Karl Kapp discute l'implementazione degli elementi di gioco negli ambienti educativi e formativi nel suo libro «*The Gamification of Learning and Instruction*» (2012). Afferma che le metodologie di apprendimento basate sul gioco o *game based methodology* (GBM) propongono ambienti simulati che ricreano situazioni realistiche in cui i giocatori si impegnano in una sfida astratta, definita da regole, interattività e feedback che si traduce in un risultato quantificabile, suscitando spesso una reazione emotiva. Le GBM sono strumenti di formazione efficienti, continua Kapp (2012), perché incorporano elementi come sfide, fantasia, motivazione, metriche di monitoraggio e valutazione (livelli, classifica, punteggio), nonché motivazione e soddisfazione per il raggiungimento degli obiettivi.

Le GBM possono avere un ruolo importante nel promuovere apprendimento attivo e partecipativo in setting che mirano non solo all'acquisizione di nozioni disciplinari ma anche allo sviluppo personale, professionale e di abilità trasversali. Condividono, infatti, prospettive e teorie che sottolineano la natura attiva e partecipativa dell'apprendimento (Fabbri, Giampaolo, 2021; Fabbri, 2019; Fabbri, Romano, 2018; Fabbri, 2017; Fabbri, Melacarne, 2016). Per mettere in luce le relazioni tra metodologie attive e le GBM il contributo propone di seguito tre teorie dell'apprendimento che possono essere riconosciute come framework comune di riferimento.

2.1 *Costruttivismo*

Il costruttivismo propone un'idea di apprendimento come processo attivo piuttosto che come trasmissione passiva di conoscenza (Bruner, 1966). Chi apprende, il learner, costruisce le proprie comprensioni impegnandosi in attività e basandosi su conoscenze ed esperienze passate. Importanti per l'approccio costruttivista sono i costrutti di:

- cognizione situata: le comprensioni dell'individuo sono sviluppate dall'interazione con l'ambiente;
- conflitto cognitivo: il conflitto è stimolo per l'apprendimento e determina l'organizzazione e la natura di ciò che si apprende;
- collaborazione sociale: la conoscenza si evolve attraverso la negoziazione sociale e la validazione della propria comprensione con gli altri learner.

Gli ambienti di apprendimento sviluppati secondo l'approccio costruttivista dovrebbero: (a) supportare gli studenti ad assumersi la responsabilità di cosa e come apprendono; (b) esporre gli studenti a molteplici punti di vista; (c) rendere l'apprendimento autentico e pertinente con le attività nella vita reale; (d) sostenere l'apprendimento sociale; (e) utilizzare diverse modalità di presentazione dei contenuti.

Queste caratteristiche sono particolarmente rilevanti per le GBM. Ad esempio, i giochi di ruolo sia virtuali che in presenza possono offrire l'opportunità di esplorare mondi alternativi coinvolgenti e le simulazioni possono creare contesti autentici per la risoluzione di problemi. La collaborazione, l'apprendimento con gli altri e la condivisione di molteplici prospettive sono elementi comuni alla teoria costruttivista e alle GBM proprio perché prevedono collaborazione o competizione con altri e favoriscono interazione sociale.

2.2 *Apprendimento esperienziale*

Come riportato precedentemente la prospettiva costruttivista propone l'idea che gli studenti apprendono quando agiscono, quando esplorano e sperimentano contesti autentici, costruendo significati condivisi durante un'esperienza. In linea con questa prospettiva, l'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984) afferma che chi apprende partecipa ad esperienze concrete che lo conducono ad una riflessione su ciò che ha fatto. L'apprendimento così

generato è utilizzato per informare, modificare e pianificare le prossime attività. L'interazione e il feedback sono elementi cruciali per il ciclo di apprendimento esperienziale e caratterizzano anche le GBM. Queste metodologie hanno la capacità di facilitare un'intera gamma di interazioni. Salen e Zimmerman (2004) descrivono quattro tipologie di interattività che si verificano durante il gioco:

1. interattività cognitiva. Partecipazione psicologica, emotiva e intellettuale al gioco;
2. interattività funzionale. I controlli effettivi che il giocatore utilizza per interagire con il gioco;
3. interattività esplicita. Il giocatore fa delle scelte e risponde agli eventi del gioco;
4. interattività oltre l'oggetto. Si riferisce all'interazione al di fuori della singola esperienza di gioco.

Componente essenziale dell'interazione è il feedback. Oxland (2004) descrive diversi tipi di feedback: visivi, uditivi, di azione (il feedback segue l'azione di un giocatore), cumulativi (il feedback fornisce indicazione sulla progressione del gioco), emotivi, di appagamento (il feedback fornisce una sensazione di successo per aver risolto un enigma) e informativi.

Interattività e feedback sono essenziali per il processo di apprendimento e il fatto che le GBM possano incorporarli nei loro processi li rende utili per favorire l'apprendimento esperienziale.

2.3 Apprendimento basato sui problemi

L'apprendimento basato sui problemi coinvolge piccoli gruppi di studenti che lavorano insieme per affrontare problemi interdisciplinari tipici della vita reale. L'insegnante assume il ruolo di facilitatore, mette a disposizione di studentesse e studenti le risorse di apprendimento ma non fornisce informazioni su come affron-

tare il problema. I ricercatori (Gee, 2005; Dichev, Dicheva, 2017) hanno sottolineato che le GBM hanno la possibilità di creare esperienze per la risoluzione dei problemi della vita reale. Kiili (2005) sostiene che «gli ambienti di apprendimento basati sul gioco offrono problemi da affrontare. In effetti, un gioco in sé è un grosso problema composto da piccoli problemi» (p. 17). Molti tipi di giochi, infatti, propongono ambienti reali o virtuali in cui è necessario confrontarsi con la storia, con i personaggi e con i problemi presentati. In un sondaggio che ha coinvolto 25 educatori esperti nell'utilizzo di GBM, gli intervistati hanno sostenuto che la presentazione di problemi da risolvere è fondamentale per creare un apprendimento intenzionale applicabile ad altri contesti (de Freitas, 2006).

3. La *gamification*

Tra le GBM identificate in letteratura (Giampaolo, 2019) la *Gamification* ha nel tempo suscitato un forte interesse tra gli studiosi grazie al promettente impatto che sembra avere sui processi d'apprendimento. In realtà la valenza scientifica del metodo non è ancora dimostrata empiricamente e molti studi conducono a conclusioni contrastanti. Ciò che, però, gli autori di questo contributo ritengono interessante sono i principi e le caratteristiche di questa metodologia che, se spaccettati e compresi adeguatamente, riescono ad arricchire se non trasformare le pratiche didattiche in aula. Di seguito questa metodologia sarà presentata mediante un esempio che permetterà di descrivere le dinamiche e le meccaniche essenziali per gamificare ambienti di apprendimento reali e virtuali.

Il termine *gamification* o ludicizzazione è stato coniato durante la DICE Conference “*Design Outside The Box*” nel febbraio 2010 da Jesse Shell famoso *game designer* statunitense. Il suo *speech* offre la visione di come il gioco sta assumendo un nuovo significato, lontano da quello classico che offre lo stereotipo di ragazze e ra-

gazzi isolati dal mondo, per entrare a far parte della vita quotidiana di ognuno di noi.

[...] ti alzi al mattino per lavarti i denti, lo spazzolino rileva il movimento ed esclama “ottimo lavoro! hai guadagnato 10 punti!” Oppure può misurare con che frequenza lo utilizzi, “questa settimana hai lavato i denti tutti i giorni, hai ricevuto punti bonus!”. A chi interessa tutto questo? All’azienda che vende lo spazzolino. Più ti lavi i denti, più queste aziende aumenteranno i loro profitti (Shell, 2010).

Secondo Shell (2010), saremo i protagonisti di un grande gioco in cui determinate azioni porteranno al raggiungimento di piccoli obiettivi giornalieri e verranno premiate con dei punteggi o dei bonus personalizzati. Deterding (2012) afferma che il metodo della *gamification* permette di sfruttare meccaniche e dinamiche che rendono avvincenti i giochi per motivare le persone in contesti che sono tradizionalmente lontani dall’essere ritenuti divertenti. Il metodo, implementato durante le attività didattiche, può favorire l’interesse verso gli obiettivi di apprendimento ma anche l’incremento di performance personali o organizzative.

L’introduzione di un gioco come *Road Warrior* in un Corso di Laurea in informatica, ad esempio, simula il contesto in cui un’azienda forma il proprio personale affinché riesca a rispondere ai quesiti dei clienti o a risolvere problematiche tecniche di un determinato software. *Road Warrior* è un videogioco che utilizza la metafora del guerriero della strada. Il sistema permette di implementare in un contesto d’apprendimento le seguenti meccaniche di gioco:

- il feedback. Tiene gli utenti costantemente aggiornati e li rende consapevoli dei progressi o dei fallimenti;
- le barre di progresso. Creano la sensazione di ottenere qualcosa man mano che si eseguono diverse azioni. Inoltre la cronologia delle azioni dell’utente, può agevolare il lavoro futuro;

- le sfide. Sono compiti impegnativi che guidano gli utenti fornendo missioni e premiandoli. Danno agli utenti la sensazione di lavorare verso un obiettivo e supportano la strutturazione dei compiti o delle attività;
- i sistemi di punti. Premiano gli utenti in seguito al completamento di azioni. Motivano gli utenti per la loro natura cumulativa e li spingono a rimanere attivi;
- i badges (distintivi). Sono premi opzionali il cui adempimento è al di fuori delle attività principali;
- le classifiche. Sono utilizzate per tracciare e visualizzare i progressi dell'azione. Motivano gli utenti per due ragioni: rendono visibile la propria performance personale dimostrando ad altri le proprie capacità; promuovono la competizione tra i partecipanti, se tempestivamente aggiornate;
- i livelli. Definiscono obiettivi e supportano i progressi di apprendimento, ad esempio, aumentando gradualmente la difficoltà ogni volta che si raggiunge un nuovo livello.

L'esempio discusso permette di presentare anche le dinamiche di gioco che caratterizzano il metodo della *gamification* per la formazione:

- gli obiettivi e i risultati da raggiungere, chiari e definiti incoraggiano gli studenti a realizzare performance avanzate e li soddisfano. Gli obiettivi sono pensati come sfide;
- la competizione può influenzare positivamente la motivazione ed è promossa in particolare dalla meccanica delle classifiche;
- la reputazione agli occhi degli altri è così importante da incentivare l'impegno nel raggiungimento degli obiettivi e dei risultati;
- l'autoespressione nasce dal desiderio di esprimere autonomia, identità e di contrassegnare la propria personalità come unica.

In questo paragrafo sono state brevemente presentate, con l'esempio del gioco Road Warrior, le meccaniche e le dinamiche

che caratterizzano il metodo della *gamification*. Ad un livello ancora più intrinseco, però, le esperienze di gamification e tutte quelle condotte con metodologie di apprendimento basate sul gioco si fondano su un ulteriore principio importantissimo approfondito nel seguente paragrafo: il coinvolgimento.

4. Il coinvolgimento al centro dei processi di progettazione didattica

Partendo dai loro studi sul gioco e su come questo crea coinvolgimento Viola e Cassone (2019) propongono il modello MOAR (fig. 1) quale framework per progettare esperienze che facilitano apprendimento. Di seguito si riportano le fasi:

- **Motivazione.** Affinché una persona decida di iniziare un'attività, è fondamentale che vi sia una molla alla base, una componente di motivazione o interesse. Può trattarsi di una semplice curiosità, come quella verso un nuovo prodotto che viene reclamizzato alla tv, o un interesse verso qualcosa che si inizia a conoscere, come quello di un ragazzo verso una disciplina o una professione. Interesse e motivazione concorrono su piani diversi a rinforzare il coinvolgimento. Una persona interessata cerca di approfondire il proprio livello di conoscenza, studia perché quello che imparerà sarà il suo principale premio. Ne diventa coinvolto. Si può essere altrettanto coinvolti perché alla base vi è una motivazione, come quella di prendere un trenta e accedere a una borsa di studio. La motivazione, che va intesa come un rinforzo alle nostre azioni, può provenire da noi stessi e dai nostri desideri più profondi (in questo caso è detta intrinseca), come il desiderio di scoprire un luogo nuovo o di diventare esperti in un'attività. Oppure può derivare dalle necessità di altri (amici, superiori, società), che tendiamo ad introiettare in varie forme (e in questo caso è detta motivazione estrinseca), come compiere degli straordinari a lavoro, o accompagnare qualcuno al cinema.

- **Occasione.** Per quanto una persona possa essere motivata, ciò può valere a nulla se non vi sono le condizioni adatte per poter eseguire l'attività desiderata al meglio. Pensiamo a un ragazzo che sogna di giocare ad uno sport che non viene praticato nella sua città, o al desiderio delle persone di viaggiare in paesi esotici, troppo costosi da potersi permettere. In maniera non troppo differente, deve esserci equilibrio tra ciò che una persona vuole o deve fare e ciò che è in grado di fare in quel momento. Spesso, al contrario capita che la situazione in cui siamo inseriti non sia perfettamente adatta alle nostre attuali capacità: un calciatore non potrà mai migliorare se continua a giocare in ambienti troppo inferiori alla sua preparazione, così come un qualsiasi impiegato perderà tutta la passione per il suo lavoro se messo di fronte a mansioni che non gli spettano e per le quali non è stato preparato. Non a caso, una delle componenti che producono lo stato di *flow* descritto da Csikszentmihaly (1990) è l'equilibrio tra difficoltà percepita e capacità della persona. Se sbilanciato verso uno dei due, esso provoca frustrazione in un caso, noia e abbandono nell'altro.
- **Azione.** La terza fase del ciclo consiste nell'azione o nella serie di azioni che vogliamo compiere, interagendo con la situazione e le sue richieste. E' importante riflettere sulla struttura delle mansioni da compiere, sull'insieme degli obiettivi disponibili, sullo spazio di azione concesso alle persone. Ciò che rende i videogiochi così coinvolgenti non è solo il fatto di essere intrinsecamente divertenti, ma anche di essere stati progettati per garantire il migliore percorso possibile per i giocatori, la sfida più soddisfacente e l'esperienza più gratificante. È attraverso la ripetizione costante di una serie di azioni che noi esseri umani apprendiamo in maniera efficace: attraverso uno sforzo o una sfida, anche in caso di fallimento (se non principalmente), impariamo e siamo più pronti per la sfida successiva. Un insieme ben strutturato di mansioni (*task*) ci permette di perfezionarci, di migliorare progressivamente o di colmare eventuali lacune, fino a raggiungere la perfezione. È la ripeti-

zione costante e modulata delle azioni che, se inserite in un ciclo di engagement, fa sì che esse possano trasformarsi in habits (abitudini, comportamenti acquisiti), con tempi e ritmi variabili a seconda dell'azione, della complessità del ciclo e del numero e frequenza delle ripetizioni.

- **Risposta.** Come esseri umani siamo abituati all'idea che ad ogni nostra azione corrisponda una reazione nel mondo, anche se piccola. Salutiamo qualcuno e ci aspettiamo di essere ricambiati, solleviamo dei pacchi preparandoci a sentire il loro peso, compiamo una buona azione e speriamo che qualcuno ci ringrazi per questo. La risposta è composta innanzitutto da un feedback immediato, ovvero il segno che la nostra azione si è compiuta. Ci innervosiamo quando, pur schiacciando i tasti virtuali del cellulare, nulla accade; o restiamo stupiti quando perdiamo la sensibilità a una mano o una gamba che si è addormentata. In maniera simile, siamo seccati quando mandiamo delle email e non riceviamo neanche un "ok" di risposta. Il feedback è il primo livello di risposta, immediata e praticamente automatica. Ma oltre ad esso sta il vero motivo per cui compiamo delle azioni, ovvero le varie forme di ricompensa e soddisfazione, sia fisica che psicologica, che desideravamo. Che si tratti di premi in denaro, di un ringraziamento in pubblico, o anche solo del senso di soddisfazione personale per quello che abbiamo appena fatto, è fondamentale che la risposta chiuda il ciclo di coinvolgimento, ma ancor più che le emozioni che essa produce possano trasformarsi in ulteriori motivazioni e far partire un ciclo ulteriore. Uno studente che ha preso un buon voto sarà incoraggiato a studiare di più, un impiegato cui è stato riconosciuto lo sforzo sarà probabilmente più coinvolto nell'azienda per cui lavora, e così via. La pressione sociale è un elemento fondamentale per generare una risposta adeguata e produrre le emozioni che rendono significativo un ciclo. Al contrario, la mancanza di un giusto feedback, di una ricompensa virtuale o reale adeguata e di processi che scatenino un'emozione abbastanza forte può essere

un enorme disincentivo alla realizzazione di un ciclo ulteriore. Immaginate di passare ore e ore a cucinare un piatto nuovo, per poi scoprire che nessuno dei vostri cari ha voglia di assaggiarlo!

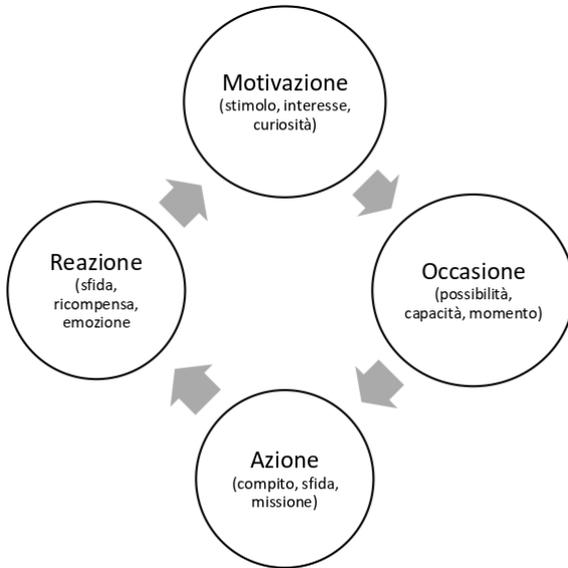


Figura 1 - Schema Moar del coinvolgimento

In conclusione, lo schema MOAR permette di progettare esperienze d'apprendimento ottimali basate sul gioco in cui l'attività è vissuta come gioiosa, aiuta a trovare un significato in ciò che si sta facendo o imparando, implica lo sviluppo di un pensiero attivo, impegnato, consapevole e iterativo che vede come componente essenziale l'interazione sociale. Si prospetta quindi come modello implementabile nella didattica universitaria per la progettazione di attività didattiche game-based che coinvolgano studentesse e studenti a partecipare attivamente alla costruzione dei propri apprendimenti.

Bibliografia

- Bruner J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Csikszentmihalyi M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper.
- de Freitas S. I. (2006). Using games and simulations for supporting learning. *Learning, Media and Technology*, 31(4), 343-58.
- Deterding S. (2012). Gamification: designing for motivation, *Interactions*, 19(4), 14-17.
- Dichev C., Dicheva D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International journal of educational technology in higher education*, 14(1), 9.
- Fabbri L. (2017). L'agire riflessivo. In P. C. Rivoltella, F. Bochicchio (eds.), *L'agire organizzativo* (pp. 147-162). Brescia: Morcelliana.
- Fabbri L. (2019). Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca. *Educational Reflective Practices*, I, 7-18.
- Fabbri L., Giampaolo M. (2021). Educatori designer e maker. Trasformazioni in atto per una professione del fare. *Nuova Secondaria*, 9, 5-20.
- Fabbri L., Melacarne C. (2016). Didattica dell'innovazione e innovazione didattica. L'apprendimento come condizione per il cambiamento. In M. Fedeli, V. Grion, D. Frison (eds.), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 319-339). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo: casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Gee J. P. (2005). Learning by design: Good video games as learning machines. *E-learning and Digital Media*, 2(1), 5-16.
- Giampaolo M. (2019). Game based methodologies. Apprendimento attivo per lo sviluppo professionale. *Educational Reflective Practices*, 2, 3-20.
- Griffiths M. (2004). Can Videogames be Good for Your Health? *Journal of Health Psychology*, 9(3), 339-344.
- Kapp K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction*. San Francisco: John Wiley & Sons.

- Kiili K. (2005). Digital game-based learning: towards an experiential gaming model. *The Internet and Higher Education*, 8, 13-24.
- Kolb D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Osterweil S. (2007). The Four Freedoms of Play. Retrieved February 23, 2016 from <https://www.youtube.com/watch?v=feRw29g5yWA>
- Oxland K. (2004). *Gameplay and Design*. Harlow: Addison-Wesley.
- Salen K., Zimmerman E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. Boston: MIT Press.
- Schell J. (2010). speaks at DICE 2010 Las Vegas «*Beyond Facebook*». Recuperato da <https://www.realtimetranscription.com/showcase/-DICE2010/JesseSchell/index.php>
- Viola F., Cassone V. I. (2017). *L'arte del coinvolgimento. Emozioni e stimoli per cambiare il mondo*. Milano: Hoepli.

A stylized orange fox head logo is centered on the page. The fox's face is a large orange circle with white cutouts for the eyes and a white shape for the snout. A small orange ear is on the left, and a bushy orange tail is on the right.

Finito di stampare
SETTEMBRE 2022
da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce
www.pensamultimedia.it

Il volume costituisce l'esito di un lavoro di confronto tra studiose/i interessate/i ai processi di innovazione didattica e sviluppo professionale nei contesti universitari. Gli scenari universitari attuali pongono al centro l'emergenza di produzione e gestione di conoscenze circa le metodologie didattiche necessarie a facilitare apprendimenti significativi ed efficaci per attraversare le nuove frontiere professionali e lavorative.

Lo sviluppo professionale della comunità accademica rappresenta una delle strategie più significative per promuovere innovazione didattica e organizzativa. I *Teaching & Learning Center* sono dispositivi istituzionali finalizzati a validare le esperienze in corso e definire nuove traiettorie di sviluppo.

Il volume propone esempi, casi, modelli di realizzazione di processi di innovazione in ambito universitario. Rende conto della conoscenza in azione nei diversi contesti accademici e dei differenti posizionamenti, letture e interessi. La distintività risiede nel presidio delle modalità di connessione tra didattica, ricerca e innovazione delle comunità professionali e dei presidi organizzativi nell'università. Ogni saggio è stato interpretato come progetto potenzialmente esemplare, che sta producendo risultati, modelli di soluzioni, narrazioni e apprendimenti.

I casi esemplari hanno una funzione determinante nell'introduzione di nuovi paradigmi (Butera, 2020): il volume rappresenta, dunque, l'avvio di un processo che vuole avere come esito la ricerca e la diffusione di concrete attività e operazioni di trasformazione della didattica universitaria, anche attraverso lo sviluppo professionale dei suoi attori.

Loretta Fabbri è Professoressa Ordinaria di Didattica e Metodologie dei processi educativi e formativi presso il Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive dell'Università degli Studi di Siena. È Delegata del Rettore per il *Teaching & Learning Center*, Università degli Studi di Siena. Co-fondatrice dell'*Italian Transformative Learning Network*. Co-dirige la rivista internazionale *Educational Reflective Practices*. I suoi lavori di ricerca si concentrano sui temi connessi alla *Transformative Learning Theory* e alle *Reflective Practices*, con attenzione alle metodologie della ricerca e della formazione generate da tali paradigmi.

Alessandra Romano è Professoressa Associata in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive dell'Università degli Studi di Siena.

È Responsabile Scientifica del Progetto Erasmus KA+ T.E.S.T. "Technologies for STEAM Teaching". I suoi interessi di ricerca vertono sui dispositivi di *diversity* e *disability management* e sulle metodologie performative della ricerca trasformativa. Insieme a Loretta Fabbri ha pubblicato *Metodi per l'apprendimento trasformativo* (Roma, 2017).