

La mia città: un gioco da tavolo per l'apprendimento dell'italiano L2

ALESSANDRA CASTORRINI E ALESSIA CAVIGLIA *

***La mia città* [My city]: a board game for learning Italian as foreign language**

This paper shows the results of an action-research regarding a ludic approach to the didactics of Italian as a second language, by taking into account the needs of adult students with low levels of alphabetization in their mother tongue. It had been developed and proposed to the students the table-top boardgame *La mia città* [My city]. The game aims to help with reviewing and systematizing the lexical and grammatical information presented during a previous lecture and practising the four language skills. The results of the playtest showed a good level of appreciation by the students and a very good engagement level.

Il contributo illustra i risultati di una ricerca-azione relativa all'uso di un approccio ludico nella didattica dell'italiano come lingua seconda con apprendenti adulti con bassi livelli di alfabetizzazione nella loro lingua madre. È stato realizzato e proposto agli studenti il gioco da tavolo *La mia città*, che mira al ripasso e alla normalizzazione del lessico e delle strutture più comuni delle unità didattiche già affrontate a lezione, con particolare attenzione alle quattro le abilità linguistiche di base. Gli esiti dei playtest in aula hanno tra l'altro registrato un buon livello di gradimento da parte degli studenti e un più che soddisfacente livello di engagement.

ALESSANDRA CASTORRINI (italianol2@cefal.it) è la coordinatrice dei progetti didattici per un'associazione del terzo settore (Cefal Emilia-Romagna) dal 2016. Si occupa di formazione e di insegnamento della lingua italiana come L2. Dal 2017 è Responsabile, esaminatrice ed intervistatrice per la sede PLIDA di Ravenna per la Società Dante Alighieri.

ALESSIA CAVIGLIA (alessia.caviglia@studio.unibo.it) ha ottenuto la laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche presso l'Università di Bologna con una tesi di Didattica della lingua italiana sull'uso di metodologie ludiche nell'insegnamento dell'italiano a studenti migranti.

* Il contributo è frutto del lavoro delle due autrici. Alessia Caviglia ha curato in particolare la redazione dei paragrafi 1.1., 1.2., 1.4., 2. e 3.; Alessandra Castorrini del paragrafo 1.3.

1. La ludo-didattica come strumento di inclusione

1.1. Glottodidattica ludica con richiedenti asilo: una proposta didattica.

Da qualche decennio, l'approccio ludico alla didattica è divenuto centrale nell'insegnamento della lingua italiana, grazie alla riflessione sui vari tipi di motivazione e sui benefici di metodologie che facciano leva sulle emozioni positive degli apprendenti. Si pensi ai contributi di pionieri come Anthony Mollica¹ o più recentemente Paolo Balboni².

La ricerca in materia ha trovato riscontro nel recente proliferare di materiali didattici e di libri di testo contenenti spunti e proposte ludiche di diversa natura ed è stata applicata con successo a contesti di insegnamento differenti tanto per l'insegnamento della lingua madre tanto per quello della lingua seconda. Questa fioritura ha contribuito alla diversificazione delle proposte e a un'attenzione sempre maggiore alla necessità di trovare modi sempre differenti e sempre più precisi di stimolare la motivazione degli studenti, concentrandosi anche sui profili specifici degli apprendenti.

Questo contributo nasce come risposta a una serie di problematiche individuate in alcune classi di lingua italiana composte da apprendenti adulti richiedenti asilo. La proposta didattica si inserisce all'interno di un percorso di ricerca-azione (d'ora in poi: RA)³ che ha avuto luogo nell'inverno 2019 presso un Centro di Accoglienza Straordinaria (CAS) di Lugo (Ravenna) con alcune classi di apprendenti il cui livello linguistico si attesta al di sotto del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER). Durante le varie fasi della ricerca è stato progettato, realizzato e proposto ad alcuni nuclei di studenti un gioco da tavolo, *La mia città*, concepito come attività di ripasso e fissazione del lessico e delle strutture specifiche di alcune unità didattiche già trattate, con particolare riferimento all'utilizzo delle quattro competenze linguistiche di base (ascolto, lettura, scrittura e parlato), singolarmente e in combinazione.

Nato per rispondere alle esigenze specifiche delle classi oggetto della ricerca, il modello di gioco si è rivelato compatibile con la possibilità di essere adattato a programmi e livelli differenti e proposto a studenti provenienti da diversi retroterra.

¹ Tra tutti, Mollica 2010.

² Tra i più significativi, si segnalano Balboni 1998; 2002; 2013; 2014.

³ Sulle metodologie della ricerca-azione, cfr. Pozzo, Zappi 1993; Coonan 2000.

1.2. Il contesto di lavoro e le classi

Come in ogni canonico percorso di RA, sono state individuate alcune classi di lingua italiana composte da apprendenti adulti, tutti richiedenti asilo in attesa di responso da parte delle autorità al momento della ricerca⁴ e tutti temporaneamente inseriti all'interno di CAS nei comuni di Lugo e Faenza⁵.

Nonostante fossero previsti corsi di italiano per gruppi di diversi livelli⁶, sono state presi in esame solo le classi di studenti il cui livello era da considerarsi al di sotto del QCER.

Nel periodo in cui si è svolta la ricerca, i corsi di italiano si tenevano per due ore tre volte alla settimana, direttamente all'interno del CAS o in spazi dedicati limitrofi⁷. Gli studenti erano prevalentemente di sesso maschile⁸, di età generalmente compresa tra i 18 e i 30 e anni provenienti da diversi paesi dell'Africa e dell'Asia⁹.

Anche se consigliata e monitorata dalla presenza di un foglio firme, la frequenza alle lezioni non era da considerarsi obbligatoria e la partecipazione ai corsi da parte degli studenti era, nella maggior parte dei casi, volontaria.

A fronte di gruppi-classe piuttosto numerosi sulla carta, il numero effettivo degli studenti a lezione, al netto di tutti coloro che non partecipavano perché inseriti in percorsi lavorativi, di volontariato o di formazione professionale, di rado superava i dieci elementi, la cui frequenza era saltuaria e non continuativa.

Un altro fattore rilevante da tenere presente per inquadrare la situazione specifica è sicuramente la natura variegata delle storie personali e di scolarizzazione degli studenti; nelle stesse classi si trovavano, infatti, apprendenti con

⁴ Durante il periodo della ricerca, alcuni degli studenti hanno ricevuto il responso positivo da parte del tribunale di Bologna, che analizza le domande di ricorso in seguito ad un rigetto da parte della Commissione territoriale di riferimento, ente deputato al giudizio delle domande d'asilo. Si segnala, inoltre, la presenza di un piccolo numero di studenti posti all'interno di una situazione burocratica più complessa, ma comunque assimilabili per esperienze e vissuto ai richiedenti asilo: si tratta di soggetti in seconda accoglienza in carico ai servizi sociali o direttamente gestiti dalla cooperativa. Per una disamina più approfondita sul tema dei richiedenti asilo si rimanda a Sarti 2010.

⁵ Le quattro classi in cui si sono svolte le simulazioni e i play-test si trovavano nelle frazioni di Villa San Martino (Lugo), Solarolo (Solarolo), Barbiano (Cotignola), San Mamante (Faenza).

⁶ Almeno un gruppo per studenti al di sotto del livello A1 del QCER e uno per studenti il cui livello potesse essere individuato tra l'A1 e l'A2.

⁷ Gli studenti di Villa San Martino frequentavano le lezioni presso un'aula all'interno del complesso scolastico di CEFAL. Per gli altri gruppi classe le lezioni erano somministrate direttamente all'interno delle loro strutture abitative.

⁸ A prendere parte alla fase finale del progetto e ai *play-test* sono stati 21 studenti e 2 studentesse.

⁹ I paesi di provenienza degli studenti sono Nigeria, Senegal, Pakistan, Costa d'Avorio.

livelli di scolarizzazione in lingua madre molto differenti¹⁰, con conoscenza di lingue tipologicamente più vicine o più lontane dell'italiano, in possesso o meno di lingue veicolari conosciute dalle docenti e con esperienze migratorie e di vita molto differenti tra loro.

1.3. *Asylum seekers*: una problematica definizione

In questa sezione si cerca di definire meglio il richiedente asilo, figura cruciale dei corsi di italiano L2 nei CAS. Sotto un profilo giuridico, un *asylum seeker* è una tipologia particolare di migrante costretto ad una migrazione forzata a causa della negazione di inviolabili diritti umani e che, dopo l'approdo in un Paese Terzo, richiede formalmente l'asilo¹¹. Dopo l'arrivo, viene formalizzata una domanda di richiesta d'asilo all'Ufficio di Polizia di Frontiera oppure alla Questura competente (Art. 6 D. Lgs n. 25/2008). Si avvia così l'inserimento in un centro di prima accoglienza, dove il richiedente asilo attende la decisione sul riconoscimento dello status di rifugiato o di un'altra forma di protezione da parte di un organo preposto, la Commissione territoriale. La vita nei CAS, prima del cosiddetto "Decreto Sicurezza" (Decreto-Legge 4 ottobre 2018, n. 113), era organizzata in modo da favorire l'effettivo inserimento socio-lavorativo del soggetto nella comunità ospitante in attesa dell'accertamento della sua posizione giuridica. Si parlava di accoglienza diffusa, ossia di strutture abitative da 5-15 posti, situate in aree urbane più o meno vicine ai centri delle città. Oltre all'assistenza abitativa e alla distribuzione materiale (beni di primissima necessità: kit igienici e derrate alimentari), erano previsti diversi servizi: un'offerta linguistica basata su un patto formativo¹², lezioni di italiano e/o corsi di formazione professionale, inserimenti sociali, attività ludico-ricreative, eventuali inserimenti in contesti lavorativi. La situazione è *in progress* proprio perché, nonostante una proroga della Prefettura alle vigenti condizioni, tutti i servizi precedentemente descritti sono in procinto di essere tolti¹³. Questa situazione di incertezza ha un impatto anche sulla effettiva partecipazione ai corsi di italiano.

¹⁰ Nel caso di studenti-richiedenti, Minuz (2005: 50) parla di «apprendenti deboli» perché si tratta di studenti spesso privi di strategie cognitive maturate secondo generalizzazioni e concettualizzazioni tipiche del sistema linguistico della L2.

¹¹ La parola Asilo deriva comunque dal termine greco *asylon* indicativo di un luogo che non poteva essere violato in quanto sacro e che, perciò, era "sicuro" per coloro che fuggivano dalla persecuzione (Sarti 2010: 13).

¹² In seguito ad un *placement test* si valutava il livello linguistico in ingresso e attraverso una scheda di analisi dei bisogni si stilava un primo curriculum delle competenze pregresse.

¹³ Per approfondire la convenzione tra Prefettura e Centri di accoglienza si rimanda al sito della Prefettura di Ravenna: www.prefettura.it/ravenna/multidip/index.htm (ultima consultazione: 23.12.2019).

Sotto un profilo didattico, il corsista richiedente asilo rientra in una casistica completamente a sé stante rispetto agli altri studenti di italiano L2, dal momento che è costituita da stili di apprendimento, attitudini e strategie cognitive diverse. In primo luogo, la scolarizzazione di base e, in generale, l'accesso all'istruzione è un elemento di discriminazione nella formazione delle classi e nell'impostazione delle lezioni. La letteratura¹⁴ distingue analfabeti totali, parziali e alfabeti, ma, a prescindere dall'etichetta, si parla in tutti i casi di "vulnerabilità" dovuta all'aver vissuto esperienze traumatiche e legate ad atti persecutori. Moltissimi corsisti hanno difficoltà cognitive che prescindono dalla lingua target in quanto carenti di ciò che Chini (2005: 61) chiama «maturità cognitiva che consente loro "operazioni formali" quali riflessioni metalinguistiche, concettualizzazioni, generalizzazioni sul sistema linguistico d'arrivo». A ciò si aggiunge poi una difficile capacità di astrazione che "costringe" il docente a focalizzarsi su contesti pragmatici e situazioni vicine a contesti a loro familiari. Oltre ai problemi legati alla quasi inesistente formazione scolastica, un altro problema è costituito dalla motivazione. Un corso per adulti è sempre soggetto a cali di attenzione o demotivazione, ma si aggiungono in questo caso anche fattori estrinseci all'acquisizione della lingua. Tra le cause che concorrono alla demotivazione c'è la considerazione che l'Italia sia percepita come tappa transitoria del proprio percorso migratorio. Essendo, quindi, l'Italia un paese frontaliero nel quale attendere l'accertamento della propria condizione giuridica, moltissimi studenti non ritengono opportuno investire tempo e sforzi cognitivi nell'acquisizione linguistica. Un altro fattore è poi costituito dalla distanza tipologica vera o presunta tra la lingua target e la lingua materna.

In ultima analisi, il percorso di acquisizione linguistica di un richiedente asilo è abbastanza asimmetrico, spesso tormentato, in quanto risente delle alterne vicende politiche o giuridico-legali (attribuzione o meno di una forma di protezione) o personali (considerazioni individuali sul proprio progetto di vita).

1.4. Studi preliminari

Durante la fase iniziale del nostro lavoro, è stato necessario rilevare il grado di familiarità delle classi con le attività ludiche e la propensione degli studenti alla somministrazione di questo tipo di esercizi. Per questa ragione, nell'arco di tre mesi, sono state presentate e monitorate diverse proposte didattiche¹⁵ che conciliassero gli argomenti delle unità didattiche con differenti

¹⁴ Si rimanda a Minuz 2005 per una rassegna e gli opportuni rinvii bibliografici.

¹⁵ Tra le altre, *Articolandia* in Consonno, Bailini 2017: 35 e *La tombola degli aggettivi possessivi*, illustrata al link <http://italianoperstranieri.loesch.it/giochi-la-tombola-degli-aggettivi-possessivi.n5989> (ultima consultazione: 23.12.2019).

tipi di coinvolgimento ludico¹⁶.

In un secondo momento, è stato presentato agli studenti un questionario (cfr. *Appendice*) la cui compilazione assistita¹⁷ potesse restituire una panoramica sul livello di apprezzamento generale delle lezioni di italiano in presenza e in assenza di giochi, sulle attività che avevano preferito tra quelle svolte, sulla difficoltà percepita nell'acquisizione dei regolamenti e su quali caratteristiche intrinseche¹⁸ dei giochi contribuissero maggiormente al loro coinvolgimento. Inoltre, sono state raccolte informazioni anche sugli argomenti preferiti tra quelli trattati a lezione per scegliere quali unità didattiche privilegiare nella creazione dell'attività ludica (come si vedrà in § 2.1).

Parallelamente, in alcune classi è stato proposto un breve percorso didattico sul lessico specifico del gioco, come corollario a un approfondimento più ampio sul testo regolativo.

Durante questo periodo sono state inoltre raccolte e messe a confronto tramite interviste le testimonianze delle diverse docenti¹⁹ sulle maggiori criticità rilevate nel presentare attività ludiche alle classi.

1.5. Obiettivi della proposta ludica

Visti i risultati dei questionari preliminari e del confronto tra docenti e data la natura disomogenea dei gruppi classe, congiunta alla frequenza endofasica e alle strategie di apprendimento differenti, si è scelto di sviluppare una proposta ludica che tenesse conto delle problematiche individuate come segue:

1. La mancanza di lingue veicolari comuni e il livello linguistico non sufficiente a garantire la comprensione di spiegazioni complesse ha evidenziato la necessità di un gioco dal regolamento semplice e immediato, graficamente intuitivo e caratterizzato da meccaniche abbastanza ripetitive da consentirne la comprensione tramite osservazione.

¹⁶ Per i vari tipi di coinvolgimento ludico si è fatto riferimento agli studi glottodidattici sopra citati, ma anche a lavori in campo digitale e di *gamification* tra cui Calleja, Gordon 2007.

¹⁷ Si ricorda che, nel caso in cui si sia di fronte a ciò che Minuz (2005: 22) chiama "analfabeti totali", è stato necessario adoperare semplificazioni, ricorrere a disegni o mimica, lingue veicolari e altre strategie che permettessero la comunicazione con gli studenti.

¹⁸ Per caratteristiche intrinseche si intendono proprio le componenti materiali del gioco e/o le sue parti fondanti: le regole, le pedine e il loro uso, il ricorso a dati o a tabelloni, le eventuali *fiches* o carte.

¹⁹ L'intervista è uno degli strumenti più utili della RA, perché permette di raccogliere dei dati utili a strutturare la ricerca o a monitorare il suo andamento. Inoltre, è necessaria per la triangolazione dei dati un confronto a più voci con figure altre, chiamate "amiche critiche" (Canoon, 2005: 41). In questo caso sono state effettuate delle interviste semi-strutturate che prevedessero risposte aperte e generali.

2. Dal momento che non in tutti i nuclei erano stati trattati gli stessi temi e che, in generale, porre i bisogni dell'apprendente al centro della programmazione porta spesso a proposte didattiche molto differenti di classe in classe, si è sottolineata l'importanza di una proposta che fosse personalizzabile per ogni caso e adattabile a differenti programmi e argomenti.
3. La frequenza discontinua delle lezioni da parte di studenti e studentesse ha reso necessario che fossero presenti nel gioco diverse opzioni tra cui scegliere, in modo che chi dovesse aver perso totalmente una o più unità didattiche potesse comunque accedere all'attività.
4. Nonostante la componente competitiva fosse stata indicata dagli apprendenti come uno dei requisiti fondamentali per il loro coinvolgimento nei giochi, si è rivelato problematico conciliare questo aspetto con la grande disparità di competenze registrate all'interno dei nuclei. Si è scelto di proporre un tipo di meccanica che consentisse di accumulare punti da cui derivare una classifica ma che mantenesse molto basso il livello di ingerenza diretta sulle condizioni di vittoria altrui.
5. Similmente a quanto detto per la competitività, molti studenti hanno indicato come stimolante una certa dose di componente aleatoria. A differenza del caso precedente, tuttavia, un gioco eccessivamente viziato da dinamiche di alea avrebbe potuto compromettere l'intento didattico e si è quindi optato per restituire una percezione di alea all'interno di un sistema che ne riducesse al minimo l'effettiva presenza.

Sebbene non direttamente derivata dai dati raccolti, sin dalle prime fasi di progettazione è emersa l'esigenza di chiarire quanto spazio lasciare nelle dinamiche di *gameplay* all'intervento e alla mediazione dell'insegnante. Pur ritenendo interessante la possibilità di dare un ruolo privilegiato all'interazione tra pari, tale ambiziosa proposta è risultata di difficile attuazione per diverse ragioni.

In primo luogo, la ridotta competenza nella letto-scrittura degli apprendenti target non avrebbe concesso l'accesso autonomo ai materiali di gioco; una semplificazione degli stessi per renderli compatibili con questa necessità avrebbe invece compromesso l'immediatezza del regolamento.

Secondariamente, avendo posto come imprescindibile obiettivo dell'attività il lavoro su tutte e quattro le competenze di base, non è stato possibile trovare una soluzione che permettesse agli apprendenti di lavorare sull'ascolto senza un input esterno, dal momento che far produrre i testi da ascoltare ai giocatori stessi avrebbe minato tanto le dinamiche competitive quanto quelle di non ingerenza tra giocatori di livelli diversi.

2. La mia città, gioco da tavolo

2.1. Progettare il gioco

Per le ragioni fin qui presentate, si è reso quindi necessario progettare un gioco dal regolamento semplice e immediato, che combinasse competizione e non ingerenza tra giocatori e che potesse essere condotto da qualsiasi docente sulla base dei propri programmi didattici, lavorando sulle diverse abilità di base in contemporanea.

In seguito a un'analisi dei più comuni tipi di giochi da tavolo presenti in commercio e delle loro caratteristiche intrinseche²⁰, ci è parso che un "gioco a gestione risorse"²¹ potesse essere il miglior candidato a rispondere alle nostre esigenze. In questo tipo di giochi, i giocatori compiono azioni per ottenere risorse che possono essere investite al fine ottenere benefici tangibili che attivino diverse condizioni di vittoria.

Il concetto di "risorse" ci è parso molto coerente con l'introduzione delle abilità linguistiche di base: si è deciso che nel gioco sarebbe stato possibile ottenere quattro diversi tipi di risorse, ciascuna direttamente collegata a parlato, ascolto, scrittura o lettura. L'ottenimento di queste risorse sarebbe stato garantito dall'esecuzione di differenti *task* che avrebbero restituito a ogni giocatore le risorse corrispondenti alle abilità usate per ottenerle. Le risorse ottenute sarebbero poi servite per "comprare" diverse "carte edificio" che avrebbero portato agli effettivi punti vittoria.

Abbiamo quindi selezionato diversi tipi di *task* e li abbiamo associati alle abilità necessarie per portarli a termine, assicurandoci che tutte le abilità fossero rappresentate nella stessa quantità e cercando di proporre esercizi che mettessero alla prova sia una sola abilità per volta, sia due di esse in combinazione. I *task* sono stati progettati per essere presentati su carte e divisi in diversi mazzi tematici, uno per ogni unità didattica scelta, in modo da garantire un minimo di scelta sugli argomenti da affrontare.

²⁰ Per le caratteristiche specifiche dei vari generi di giochi da tavolo si rimanda a Woods, Stewart 2012.

²¹ I "giochi a gestione risorse" sono una categoria dei giochi da tavolo in stile tedesco che racchiude diversi giochi caratterizzati da un regolamento immediato e da meccaniche di gioco astratte, ossia non strettamente correlate ai temi o all'ambientazione del gioco. Nei giochi a gestione risorse, solitamente, i giocatori usano il proprio turno per accumulare *token* che possono poi essere utilizzati in gioco per ottenere condizioni di vittoria. Questi giochi si contraddistinguono spesso per la poca interazione diretta tra giocatori durante il turno e per la componente aleatoria regolata dalla presenza di carte o postazioni sul tabellone ma non determinante ai fini della vittoria. Per maggiori approfondimenti sul tema si rimanda a Bondioli 1996.

Per decidere quali *task* presentare sulle carte sono stati analizzati differenti proposte da numerosi libri di testo²² del livello corrispondente e sono stati scelti stimoli che fossero coerenti con gli esercizi che gli studenti erano abituati ad affrontare, selezionandone alcuni tra quelli con le richieste più immediate. Per bilanciare al meglio tutte le abilità di base, si è scelto di mantenere costante la frequenza con cui ogni proposta sarebbe apparsa in ogni mazzo, modificandone solamente il contenuto tematico.

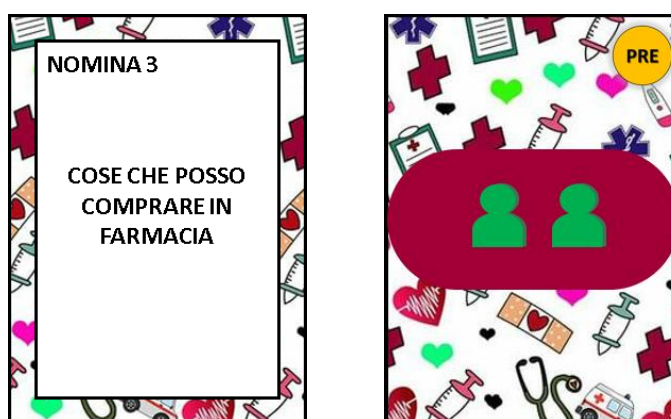


Figura 1: esempio di carta (fronte e retro)

Questa struttura costante ha, inoltre, permesso di creare un *toolkit* di esercizi suggeriti, ma lasciati tematicamente neutri in modo da permettere ai futuri docenti di creare dei mazzi personalizzati e tarati sui propri programmi.

Per rendere il regolamento il più immediato e intuitivo possibile, si è assegnato a ogni risorsa uno specifico simbolo, per permettere che fosse graficamente evidente quali e quante risorse fossero guadagnabili dall'esecuzione di ogni *task*. Gli stessi simboli sono stati riportati anche su un secondo tipo di carte, quelle acquistabili con le risorse per ottenere punti vittoria, per indicare il prezzo (Fig. 2).

Dopo aver individuato un nucleo di meccaniche imprescindibili, è stato necessario scegliere un tema e un argomento che facesse da cornice al gioco per renderlo appetibile agli studenti target e per modellare le restanti componenti del gioco al tema principale.

²² Tra i numerosi lavori disponibili, si segnalano in particolare Caldera, Santomauro 2010; Bolzoni *et al.* 2016; Borri *et al.* 2017.



Figura 2: esempio di carte con suggerimento di *task* ma non tematicamente assegnate per la personalizzazione (fronte e retro)

I due argomenti che gli studenti avevano indicato come i più interessanti nei questionari preliminari risultavano essere il lavoro e la città. Nonostante entrambi fossero potenzialmente idonei, si è scelto di usare il tema della città come cornice, assegnando ai giocatori il compito di costruire la propria città. Sulla base di questa scelta, le risorse in gioco e le carte acquistabili sono state rinominate rispettivamente con quattro effettive risorse necessarie alla progettazione di una città²³ e con alcuni edifici e punti di aggregazione caratterizzanti della stessa²⁴.

²³ I più appropriati in questo senso sono risultati “denaro”, “documenti”, “spazi edificabili” e “personale”.

²⁴ Sono stati scelti edifici iconici della città come “municipio”, “scuola”, “questura”, “stazione” ma anche centri di aggregazione familiari agli studenti target come “campo da calcio”, “parco” o “centro commerciale”.

Per mantenere il gioco intuitivo, è stata progettata una plancia di gioco semplice ed essenziale dove le varie componenti potessero mantenere una collocazione fissa e si è scelto di creare dei *token* fisici che fossero facilmente maneggiabili e riconoscibili (Fig. 3).

Terminata la progettazione delle meccaniche di gioco e scelto il tema sotteso all'intero progetto, si è proceduto con la definizione puntuale dei mazzi dedicati alle unità didattiche. Si è scelto di preparare cinque mazzi di prova, basati sulle ultime unità affrontate in classe e sulle preferenze degli studenti, e si è scelto di portarne in gioco quattro per volta, in modo che il numero di mazzi usati in ogni partita influenzasse sia il numero di argomenti disponibili tra cui scegliere per l'apprendente, sia la possibilità statistica di avere accesso ai diversi *set* di risorse proposti sul retro delle carte.



Figura 3: Plancia di gioco

2.2. Varianti e accorgimenti

In una fase avanzata di progettazione, quando la maggior parte delle regole e delle meccaniche erano già state definite, ci si è chiesti se fosse opportuno inserire all'interno del gioco la possibilità di lavorare non solo sul lessico e sulle strutture specifiche delle singole unità didattiche, ma anche sulla riflessione linguistica e grammaticale. Valutando questa possibilità come compatibile con quanto già prodotto e non invalidante per l'attività nel suo complesso,

si è scelto di sviluppare questo punto in parallelo, come componente aggiuntivo o variante, per garantire la giocabilità del gioco sia in presenza che in assenza di questa nuova aggiunta.

Il modo più immediato per inserire questo nuovo stimolo è stato mediante l'introduzione di un ulteriore mazzo, visivamente diverso e posizionato sulla plancia a distanza dagli altri, contenente soltanto *task* più astratti e slegati da uno specifico argomento. Secondo questa variante o regola aggiuntiva, pescare dal mazzo sulla riflessione linguistica avrebbe garantito, una volta risolto il *task* proposto, di pescare dalla riserva una risorsa di qualsiasi tipo (cioè a scelta tra parlato, ascolto, scrittura o lettura), rendendo più semplice l'accesso alle risorse possedute in minor quantità ma rallentando la corsa verso l'ottenimento quantitativo delle stesse

Per arricchire il prodotto di una componente puramente accessoria che aumentasse la percezione di *alea* senza di fatto modificare in alcun modo le dinamiche di gioco, si è scelto di sfruttare il retro delle "carte edificio" per proporre un'ampia immagine di città frazionata su più carte e garantendo il punteggio raddoppiato per quelle carte che, comprate da un solo giocatore, alla fine del gioco avessero composto una città completa una volta affiancate tra loro.

2.3. Personalizzazione e modularità

L'ultimo obiettivo considerato nella progettazione del gioco è stato quello di rendere il sistema di regole adattabile e personalizzabile classe per classe, per fare in modo che l'attività potesse essere replicata in contesti differenti con risultati paragonabili. Nonostante il *toolkit* di creazione per i mazzi unità potesse fornire una parziale risposta a questa esigenza, è da tenere presente che i *task* suggeriti dalle carte erano comunque da considerarsi specifici per il livello linguistico di riferimento e sarebbero risultati completamente inappropriati qualora si fosse voluto presentare lo stesso gioco in classi con un livello di italiano più avanzato.

Per questa ragione, ci si è posti l'obiettivo di trovare delle soluzioni per verificare e per estendere la validità della proposta ludica a un bacino di studenti il più ampio possibile.

Il *toolkit* di cui si è precedentemente parlato è parso una risorsa sufficiente per adattare i mazzi ai programmi e agli argomenti trattati in classi con programmi molto differenti e potenzialmente composte da studenti provenienti dai contesti più disparati, ma non ha risposto altrettanto efficacemente al variare delle competenze linguistiche dei suddetti.

Per rendere l'attività proficua in classi di livelli immediatamente superiori (come i livelli A1 e A2 del QCER), è stata ritenuta necessaria una riorganizzazione dei mazzi unità affinché i *task* proposti fossero appropriati, con conseguente bilanciamento delle abilità di base. Per verificare l'attuabilità di questa

ulteriore personalizzazione, è stato realizzato, ma non ancora sottoposto a *playtest* un mazzo di livello A2, con relativo *toolkit*. Presupponendo una competenza linguistica più avanzata, i *task* di livello A2 si prestano maggiormente all'uso combinato di più competenze in simultanea, garantendo il circolare di un numero maggiore di risorse durante il *gameplay* e rendendo i ritmi del gioco più serrati. L'accelerare delle prime fasi di gioco e l'aumento del "potere di acquisto" dei giocatori al salire di livello rispecchia, inoltre, il migliorare dell'effettiva competenza linguistica degli apprendenti e rende le fasi strategico-competitive del gioco sempre più rilevanti ai fini della vittoria²⁵.

Date la basilarietà e l'immediatezza del regolamento e la ripetitività del *gameplay*, si è scelto di non elaborare alcuna proposta che si rivolgesse ai livelli superiori all'A2, giudicando l'attività troppo poco complessa per suscitare l'interesse di studenti più esperti senza l'apporto di modifiche sostanziali alla struttura di base del gioco.

3. Prime sperimentazioni in aula

3.1. I primi *playtest* in aula

Dopo la compilazione dei questionari preliminari, il gioco in *playtest* è stato portato nei mesi di marzo e aprile 2019 nelle quattro classi scelte per la ricerca.

Hanno preso parte ai *playtest* e alla valutazione dell'attività 21 studenti e 2 studentesse, tutti adulti e tutti fruitori delle lezioni di italiano di CEFAL Emilia -Romagna.

In ogni classe è stato introdotto in italiano il regolamento del gioco, sono stati presentati i materiali ed è stato mostrato un turno di esempio, prima dell'inizio della partita vera e propria.

Ogni partita ha avuto una durata compresa tra i cinquanta minuti e l'ora e mezza e l'intera attività è stata osservata da una o due docenti e registrata in presa diretta per un'analisi successiva.

Al termine della partita, gli studenti sono stati invitati a compilare un questionario di gradimento e di auto-valutazione.

Nel complesso, si è registrata una buona risposta da parte degli studenti che hanno mantenuto dei livelli di attenzione molto alti durante l'intera durata dell'attività e hanno manifestato una comprensione crescente delle dinamiche del gioco con il procedere dei turni. Il livello di difficoltà dei *task* proposti si è rivelato adeguato e i tempi calcolati per i vari turni sono risultati tendenzialmente conformi alle previsioni.

²⁵ Non è stato ancora realizzato un *toolkit* intermedio per il livello A1, nonostante le premesse di cui sopra lascino intravedere delle buone potenzialità per un'eventuale integrazione in questo senso.

Come si era supposto durante la fase di progettazione, l'intervento dell'insegnante si è confermato indispensabile per lo svolgimento dell'attività e la disparità dei livelli degli studenti ha influito sui loro punteggi finali, ma non sul regolare svolgimento della partita.

I risultati dei questionari di gradimento e di auto-valutazione compilati dagli studenti hanno registrato altissime soglie di gradimento da parte della maggior parte degli studenti: la quasi totalità²⁶ ha dichiarato di aver gradito l'attività e ha manifestato la volontà di giocare ancora a *La mia città*. Meno uniformi sono state le risposte registrate in merito alla difficoltà percepita: una buona parte di studenti²⁷ ha dichiarato di aver trovato il gioco "troppo facile" o "troppo difficile" rispetto al proprio livello; questo al netto della maggioranza che ha, comunque, classificato il gioco come "adatto al mio livello". Simili riscontri sono stati registrati anche per quanto riguarda la durata della partita, considerata da molti studenti "troppo breve o della giusta durata" ma quasi da nessuno come "troppo lunga"²⁸.

3.2. Considerazioni sui *playtest* e conclusioni.

I risultati dei *playtest* hanno evidenziato una buona ricezione dell'attività da parte degli studenti e l'efficacia del sistema di gioco nel rispondere alle problematiche evidenziate in § 1.4.

Gli effettivi benefici apportati dall'attività all'apprendimento della lingua italiana sono più complessi da provare, ma non per questo meno fondamentali. Durante l'analisi delle registrazioni e l'osservazione in classe, sono stati osservati dei buoni risultati a livello di *performance* da parte degli apprendenti e, in generale, si è registrata una progressiva acquisizione dei termini specifici del gioco e delle strutture necessarie all'interazione sociale all'interno di esso. Il lavoro sulle abilità di base combinate ha prodotto dei buoni risultati, la maggior parte delle volte in linea con le competenze degli studenti e, in alcuni casi, con *performance* migliori di quelle registrate normalmente a lezione.

Per una valutazione più accurata della sua efficacia, tuttavia, sarebbe auspicabile testare ulteriormente il gioco, con gruppi classi differenti e con il maggior numero possibile di *mazzi unità*, valutando la possibilità di giocare diverse partite nella stessa classe e registrare il livello intrinseco di ri-giocabilità del gioco e gli eventuali benefici della reiterazione dell'attività.

²⁶ Su un totale di 23 studenti che hanno compilato il questionario, 22 hanno risposto affermativamente alla domanda "ti è piaciuto il gioco da tavolo la mia città?"; uno studente non ha risposto a nessuna delle domande.

²⁷ 14 studenti hanno risposto "adatto al mio livello", 4 studenti "troppo facile" e 4 studenti "troppo difficile".

²⁸ 4 risposte per l'opzione "troppo breve", 17 risposte per "della giusta durata" e solo una risposta per "troppo lunga".

Nel suo complesso, il gioco da tavolo *La mia città* si è rivelato un buon mezzo a sostegno della didattica e i *playtest* hanno dimostrato la sua efficacia nel far fronte alle maggiori problematiche individuate nelle classi per cui è stato progettato.

Ulteriori ricerche per verificare l'effettiva fruibilità del *toolkit* da parte dell'insegnante, per monitorare i risultati della somministrazione del gioco sul medio termine e per verificare la versatilità del sistema in realtà didattiche differenti da quella di partenza potrebbero essere sfide interessanti per il prossimo futuro.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, Paolo (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, Utet Libreria.
- Balboni, Paolo (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Libreria.
- Balboni, Paolo (2013), *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, Utet Libreria.
- Balboni, Paolo (2014), *Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare*, in «Crossroads: Languages in (E)motion», Napoli, City University Press.
- Bolzoni, Antonella – Contini, Marco – Frascoli, Daniela – Notaro, Pier Cesare – Perrella, Paola (2016), *Italiano di base. Corso per studenti migranti*, Firenze, Alma Edizioni.
- Bondioli, Anna (1996), *Gioco e educazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Borri, Alessandro – Caon, Fabio – Minuz, Fernanda – Tonioli, Valeria (2017), *Pari e dispari. Italiano L2 per adulti in classi ad abilità differenziate*, Torino, Loesher.
- Caldera, Mauro – Santomauro, Tiziana, (2010), *Parole in gioco: esercizi e attività di ludolinguistica: come trasformare l'aula in officina di scrittura creativa*, Molfetta, La Meridiana.
- Calleja, Gordon (2007), *Digital Game Involvement A Conceptual Model*, in «Games and Culture», 2/3, pp. 236-260.
- Caon, Fabio – Rutka, Sonia (2004), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni.

- Consonno, Silvia – Bailini, Sonia (2017), *Ricette per Parlare*, Firenze, Alma Edizioni.
- Coonan, Carmel Mary (2000), *La Ricerca Azione*, Venezia, Cafoscarina.
- Elliott, John (1993), *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Torino, Bollati Boinghieri.
- Minuz, Fernanda (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci.
- Mollica, Anthony (2010), *Ludolinguistica e Glottodidattica*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Pozzo, Gabriella – Zappi, Laura (1993), *La ricerca-azione*, Torino, Bollato.
- QCER= Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, traduzione italiana a cura di F. Quartapelle e D. Bertocchi, Firenze, La Nuova Italia-Oxford.
- Sarti, Silvia (2010), *L'Italia dei rifugiati*, Anci Comuni Care.
- Woods, Stewart (2012), *Eurogames: The Design, Culture and Play of Modern European Board Games*, Jefferson (North Carolina) / London, McFarland / Company Inc.
-

APPENDICE A: regolamento del gioco

LaMiaCittà

COMPONENTI

- 1 plancia di gioco
- da 2 a 4 *mazzi unità* formati da carte fronte e retro
- 1 mazzo *riflessione sulla lingua*
- 1 mazzo *edifici*
- 40 token *risorse* x 4:
 - *denaro*
 - *persone*
 - *documenti*
 - *luoghi*

PREPARAZIONE

Scegliere i *mazzi unità* da portare in gioco, mescolarli e posizionarli a faccia coperta nell'apposito spazio della plancia.

Mescolare il mazzo *edifici*, posizionarlo a faccia coperta nell'apposito spazio della plancia e pescare 3 edifici da posizionare nell'area *mercato*.

Facoltativo: Mescolare il mazzo *riflessione sulla lingua* e posizionarlo nell'apposito spazio della plancia.

Disporre tutti i token *risorse* dove possano essere raggiunti da tutti i giocatori.

Stabilire il primo giocatore che sarà chi vive in Italia da meno tempo.

TURNI DI GIOCO

Ogni turno è composto di due fasi: una risoluzione *task* e acquisizione di risorse e una (eventuale) di acquisto. Non è possibile spendere le proprie risorse al di fuori del proprio turno.

FASE DI RISOLUZIONE

Il giocatore dichiara da quale *mazzo unità* vuole pescare, in base alle risorse offerte dalle carte disponibili, e svolge il *task* proposto sul fronte della carta. Se il *task* è svolto correttamente, preleva dalla riserva il numero di risorse indicato sul retro della carta.

FASE DI ACQUISTO

Quando le sue risorse lo consentono, il giocatore può scegliere di utilizzarle per comprare uno degli edifici disponibili tra i tre del mercato. In questo caso, dopo aver pagato, preleva la carta che intende comprare dall'area mercato e la sposta davanti a sé. Prima di passare il turno, gira una nuova carta mercato in modo tale da averne sempre tre disponibili.

[FACOLTATIVO: IL MAZZO RIFLESSIONE SULLA LINGUA:

Qualora il docente lo ritenesse adeguato, può essere inserito in gioco il mazzo *riflessione sulla lingua*. Questo mazzo funziona come i *mazzi unità* ma, a differenza di questi, permette di aggiungere alla propria riserva una risorsa di *qualsiasi* tipo (*due risorse per la versione a2). I task proposti da questo mazzo sono più teorici e includono sempre la verifica delle competenze grammaticali.]

FINE DEL GIOCO

Il gioco finisce quando il docente chiama l'ultimo giro. Alternativamente, si può stabilire come condizione di *end-game* il momento in cui viene pescata l'ultima carta di uno dei *mazzi unità*.

CONTEGGIO PUNTI

Ogni giocatore procede quindi al conteggio dei *punti vittoria*.

Ogni edificio costruito nella propria città fa guadagnare il numero di *punti vittoria* riportato sulla carta. Se lo stesso edificio è stato costruito più volte, dalla seconda volta in poi il punteggio vale la metà.

Le risorse non utilizzate valgono un punto ogni due risorse dello stesso tipo.

[Bonus- da applicare in caso di pochi giocatori o di partite molto lunghe: Se voltando sul retro le carte si riesce a ricomporre un'intera immagine di città, le carte che compongono l'immagine valgono il doppio dei punti.]

APPENDICE B: esempio di turno di gioco

Partecipano alla partita tre studenti: S1, S2 e S3.

Dopo aver determinato con un metodo arbitrario il primo giocatore, S1 osserva la plancia di gioco e sceglie di pescare *dal mazzo unità* relativo al *lavoro* perché la prima carta di quel mazzo garantisce due unità di tipo *ascolto* (identificabili come quelle indicate dal simbolo raffigurante i luoghi edificabili) e tra i *mazzi edifici* disponibili per l'acquisto c'è la carta "parco", che richiede 4 risorse di tipo *ascolto* per essere comprato. S1 esegue correttamente il *task* (che gli richiede di individuare quale parola tra "DATORE DI LAVORO" "COLLOQUIO" "CONTRATTO" E "CURRICULUM" e non sia stata nominata nel breve testo prodotto dall'insegnante: "Domani ho un colloquio. Devo incontrare il mio datore di lavoro alle otto e mezza nel suo ufficio e portargli il mio curriculum") e per questo preleva quattro *token* di tipo *ascolto* dalla riserva al centro del tavolo e li pone davanti a sé.

Dal momento che nessuna delle carte edifici è acquistabile con solo due risorse di tipo *ascolto*, S1 conclude le proprie azioni e passa il turno.

Il giro prosegue con S2, che pesca dal *mazzo famiglia*, la cui prima carta garantisce una risorsa di tipo *lettura* e una di tipo *scrittura*. La carta prevede che S2 completi il testo "La S_____A è la figlia di mia mamma" prima di prelevare le risorse dalla riserva. Dal momento che neanche queste due bastano a comprare un edificio, anche S2 deve passare il turno.

S3 sceglie di pescare la carta sulla cima del *mazzo salute*, la cui ricompensa è due risorse di tipo *parlato*. L'esercizio proposto dalla carta è quello di produrre una frase di senso compiuto contenente la parola "compressa". S3 non riesce a formare una frase e per questa ragione non pesca alcuna risorsa.

A giro terminato, il turno torna di nuovo a S1, che vorrebbe pescare un'altra carta che gli garantisca due risorse *ascolto* per comprare il "parco", ma non ne ha di disponibili da pescare. Deve così scegliere un'altra carta, valutando quale *mazzo unità* sia il più conveniente per ottenere risorse utili. I turni continuano in questo modo sino a che S2 non ha accumulato due risorse di tipo *lettura* e due di tipo *scrittura* che sono sufficienti per acquistare la carta edificio "scuola" tra quelle disponibili. S2 rimuove la carta scuola dal *mercato* e pone di fronte a sé prima di girare una nuova carta per il *mercato* e di passare il turno.

A fine partita tutti gli studenti contano i punti delle *carte edificio* che hanno di fronte a sé per determinare il vincitore.
