

# Gamification e didattica. Utilizzare componenti di Classcraft nella secondaria di primo grado

---

Andrea Brambilla<sup>1</sup> e Francesca Antonacci<sup>2</sup>

## Sommario

La gamification in ambito scolastico sta acquisendo negli ultimi anni sempre più visibilità in ambito accademico a livello internazionale, così come anche nella pratica didattica comune. In Italia, tuttavia, è ancora poco esplorata, come nel caso del sistema gamificato Classcraft. Questo lavoro riporta i risultati di un caso studio multiplo che ha coinvolto 11 insegnanti di scuola secondaria in Italia nell'utilizzo di questa piattaforma, esplorando in particolare, attraverso una puntuale descrizione e i relativi risultati emersi dalla sperimentazione, la possibilità di carpirne le caratteristiche e di estrapolarne le componenti al di fuori di Classcraft, verso un loro utilizzo nella didattica ordinaria. I risultati si sono concentrati in particolar modo sui *random event*, fatti inusuali che modificano l'abituale giornata di scuola, e sulle *quest*, attività in diversi passaggi per il lavoro in classe o domestico all'interno di una cornice narrativa. Dall'articolo emerge come Classcraft e, nello specifico, queste 2 componenti possano contribuire all'inclusione nella sua accezione di connessione sociale all'interno della classe, come era nelle aspettative dei docenti all'inizio della sperimentazione. Uno dei criteri per poter estendere questi risultati al di fuori del contesto di riferimento in un'ottica di generalizzazione probabilistica è l'utilizzo di queste componenti all'interno del cerchio magico.

## Parole chiave

Gamification, Scuola secondaria, Modelli didattici, Pratiche dell'inclusione, Cerchio magico.

---

<sup>1</sup> Dottore di ricerca in Educazione nella Società Contemporanea, svolge attività di ricerca presso il Dipartimento di Scienze umane per la formazione «Riccardo Massa» dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

<sup>2</sup> Professoressa ordinaria presso il Dipartimento di Scienze umane per la formazione «Riccardo Massa» e coordinatrice del corso di laurea magistrale in Linguaggi artistici per la formazione presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

# Gamification and Teaching: Using Classcraft Components in Secondary Education

---

Andrea Brambilla<sup>1</sup> and Francesca Antonacci<sup>2</sup>

## Abstract

In recent years, gamification in the school context has gained increasing visibility in the academic world at international level, as well as in general educational practice. In Italy, however, it is still little explored, as in the case of the gamified system Classcraft. This paper reports the results of a multiple case study that involved 11 secondary-school teachers in Italy in the use of this platform and, in particular, through a detailed description and the relative results that emerged from the experimentation, explores the possibility of grasping its characteristics and extrapolating its components outside Classcraft, towards its use in ordinary teaching. The results focused in particular on random events, unusual happenings that alter the usual school day, and quests, multi-step activities for class or homework within a narrative scaffold. The article shows how Classcraft, and in particular these 2 components, can contribute to inclusion in the sense of social connection within the classroom, as was the expectation of the teachers at the beginning of the experience. One of the requirements for extending these results beyond the reference context in a probabilistic generalisation perspective is the use of these components within the magic circle.

## Keywords

Gamification, Secondary school, Didactic model, Practices of inclusion, Magic circle.

---

<sup>1</sup> PhD in Education in Contemporary Society, he carries out research at the Department of Human Sciences for Education «Riccardo Massa» of the University of Milan-Bicocca.

<sup>2</sup> Full Professor at the Department of Human Sciences for Education «Riccardo Massa» and coordinator of the master's degree course in Artistic Languages for Education at the University of Milan-Bicocca.

## Punto di partenza

Siamo testimoni di profondi cambiamenti in atto nella società contemporanea. Assistiamo a un'evoluzione deviante dei social network che puntano a «valorizzare l'atto di condivisione in sé, per poi utilizzarlo per fini propri, di potere economico e politico» e a «tesaurizzare gli effetti quantitativi di queste interazioni, e così [da] impossessarsi [...] di tutti quegli elementi immateriali (e semiotici)», all'interno di quel fenomeno che viene definito «postconsumo», in cui il consumatore tradizionale si è trasformato in prodotto scambiato e venduto (Cervelli, 2021, pp. 242-243). L'AI, termine ormai di dominio pubblico, si diffonde a scuola in modo incontrollato e senza un'adeguata regolamentazione, come rilevato anche dall'UNESCO (Dotti, 2023).

Questi radicali mutamenti, che investono l'intero universo degli utenti, non si possono ignorare nel modo di fare didattica rivolta a preadolescenti e adolescenti, i quali sono particolarmente coinvolti. La scuola odierna, infatti, appare spesso impreparata rispetto all'insinuarsi di questi nuovi strumenti e quella italiana non fa certo eccezione: i ragazzi di oggi soffrono nelle classi tradizionali più di qualsiasi altra generazione precedente (McGonigal, 2011, pp. 127-128). L'arroccamento su un modello didattico unicamente di tipo trasmissivo, che vede i docenti quali unici baluardi di una conoscenza ipostatizzata (Antonacci e Guerra, 2022), da consegnare ritualmente come un'antica narrazione da cerchio intorno al fuoco, risulta essere insufficiente nel panorama odierno. È dunque di fondamentale importanza trovare nuovi linguaggi utili per incontrare gli alunni, non con l'obiettivo di ridurre il livello della didattica erogata, attraverso un vizioso processo degenerante volto ad abbassare gradualmente le competenze, ma con lo scopo di mettersi in una posizione di ascolto e di dialogo verso gli studenti per lasciare loro spazio (Reggio, 2022).

Il gioco e l'utilizzo consapevole delle nuove tecnologie sono riconosciuti come linguaggi possibili per un'evoluzione del sistema scolastico che non sia fine a se stessa (Antonacci e Guerra, 2018). Insieme, gioco e nuove tecnologie trovano un punto di incontro in contesto scolastico nella «gamification», ossia l'inserire elementi di gioco in contesti non di gioco, in modo da trarre i benefici motivazionali tipici del gioco (Deterding et al., 2011; Walz e Deterding, 2014; Hamari, 2019).

Per descrivere o classificare i sistemi gamificati, si parla di caratteristiche, *feature* (Sanchez, Young e Jouneau-Sion, 2017), oppure di *game element* (Toda et al., 2019), che vedono la propria genesi nelle 4 energie di Caillois (2000): *agon* (competizione), *alea* (casualità), *mimicry* (imitazione), *ilinx* (ebbrezza). In questo articolo si utilizzerà il termine «componenti», ovvero parti, pezzi, sezioni, le quali verranno descritte alla luce di una ricerca condotta attraverso un caso studio multiplo di classi della scuola secondaria, affinché possano essere inserite nella pratica didattica. La domanda di ricerca che muove questo lavoro è infatti:

come utilizzare alcune componenti di gamification nella didattica ordinaria in una classe di scuola secondaria in Italia?

Si procede presentando una parte del progetto di riferimento, seguito dalla descrizione di Classcraft, il sistema gamificato utilizzato, e delle sue principali componenti, attraverso una panoramica dei risultati emersi dallo studio. Negli ultimi 2 paragrafi si provvede a un confronto con la letteratura, che riporta alla teoria dei *game studies*, e a stilare le conclusioni.

## La scuola come gioco di ruolo

Il titolo di questo paragrafo coincide con il nome del progetto che ha introdotto Classcraft in 10 classi di scuola secondaria di primo grado e una di secondaria di secondo grado in Italia. La sperimentazione e dunque l'osservazione per un periodo prolungato (Merriam, 2001), di almeno 2 mesi, sono state possibili grazie agli insegnanti co-ricercatori coinvolti. Lo studio ha previsto una fase preliminare con una terza secondaria di primo grado dell'Istituto «Falcone e Borsellino» di Bellusco (MB), composta da 9 ragazze e 17 ragazzi, che ha coinvolto le ore di Italiano, Storia e Geografia (12 a settimana), dal 1° febbraio al 31 maggio 2022, per un totale di circa 130 ore.

L'obiettivo di questa fase, considerata poi, pur con alcuni aggiustamenti, un caso studio a tutti gli effetti, è stato quello di testare il Classcraft e il design della ricerca scelto come riferimento (Çakıroğlu e Güler, 2021). Sei donne e 4 uomini sono stati i docenti co-ricercatori coinvolti nella fase successiva della ricerca (a.s. 2022-23) su base volontaria (Viganò, 2002). Sette di loro prestavano servizio in Lombardia, una in Piemonte, una in Campania e uno in Puglia. Sette su 10 insegnavano in scuole statali, 3 in paritarie. Gli anni di servizio variavano dai 4 ai 22. Le discipline di insegnamento rappresentate erano quelle letterarie, Matematica, Scienze, Informatica e Inglese. Nove docenti hanno concluso nella maggior parte dei casi la sperimentazione a ridosso della fine dell'anno scolastico, dopo il 10 maggio 2023, mentre uno non ha utilizzato la piattaforma.

### *Il caso studio multiplo*

Il paradigma di ricerca, ossia la cornice teoretica entro cui il progetto si è costruito, è quello ecologico (Mortari e Ghirotto, 2019). Tra i presupposti ad esso afferenti risulta fondante la teoria sistemica, secondo la quale il sistema è più della somma delle singole parti (Gambini, 2007). In Classcraft ciò emerge, come si approfondirà nel paragrafo successivo, in quanto appare difficile epurare completamente una componente dalle altre. L'ipotesi gnoseologica di riferimento è il costruttivismo (Von Glasersfeld, 1995), che suggerisce di tenere conto di una

molteplicità di attori (ricercatori, insegnanti, alunni) per la co-costruzione dei significati. Tale visione è allineata con la coesistenza di diversi approcci epistemici (Pagani, 2021), tra i quali spiccano il naturalismo, com'è tipico per la ricerca in campo scolastico (Lincoln e Guba, 1985), e l'epistemologia induttiva, che consente un'apertura a molteplici strumenti di raccolta dei dati (Meyer, 2001).

All'interno di questo quadro teorico, la strategia di ricerca utilizzata è il caso studio multiplo (Corcoran, Walker e Wals, 2004), ovvero «un'indagine empirica che studia un fenomeno contemporaneo entro il suo contesto di vita reale» (Yin, 2005, p. 44), che mira a studiare più casi (classi di scuola secondaria) contemporaneamente, riferiti al medesimo oggetto di ricerca (l'utilizzo della gamification, in particolare di Classcraft, in contesto scolastico). Tale strategia consente un rigore metodologico maggiore rispetto ai risultati strettamente relativi a Classcraft, alle sue componenti e alle buone prassi, che sono rilevanti in relazione al contesto in cui i fenomeni si sono verificati. Dal momento che la maggior parte dei dati raccolti sono testuali, a seguito di un continuo processo di triangolazione, si è ritenuto di optare per un'analisi tematica dei dati (Braun e Clarke, 2006).

## **Classcraft**

Le motivazioni che hanno mosso i docenti a prendere parte alla sperimentazione con Classcraft, che rappresenta in qualche modo un modello didattico innovativo per il panorama italiano, raccolte per la maggior parte dei casi attraverso un questionario iniziale di contesto, sono state molteplici. La motivazione più ricorrente è quella di aumentare il coinvolgimento degli alunni, individuata da 8 insegnanti, ossia da tutti i rispondenti tranne uno. Afferiscono a questa statistica anche altri termini come «motivazione» e «attenzione», decisamente in linea con la finalità stessa della gamification, in quanto parte della sua definizione.

Possiamo indicare quale seconda motivazione più frequente il riconoscimento di Classcraft come pratica dell'inclusione. Con questa espressione si intende racchiudere quelle 7 attestazioni che fanno riferimento alla creazione di un «clima unito», dell'aumento di «collaborazione» tra compagni, dell'«integrazione» di alcuni alunni, del rafforzamento delle relazioni tra pari. Seguono poi lo sviluppo di competenze personali di diverso tipo, un miglioramento degli apprendimenti e della didattica, e il desiderio di sperimentare nuovi strumenti didattici, ciascuna indicata da 3 docenti. Concludono questa classifica altre motivazioni indicate da un solo insegnante, tra le quali figura la volontà di confronto con i colleghi.

Classcraft è un sistema gamificato digitale, ispirato a celebri videogiochi online, che ha l'obiettivo di trasformare la didattica in un gioco di ruolo in cui l'insegnante rappresenta il master. Il suo lancio ufficiale è avvenuto in Canada nel 2014 a opera di Shawn Young, riscuotendo immediatamente il consenso di

molti insegnanti delle scuole primarie e secondarie, divenendo presto popolare in più di 85 Stati (Sanchez, Young e Jouneau-Sion, 2017). Sebbene si sia diffuso a livello mondiale e alcuni studi lo riconoscano in grado di soddisfare i criteri per esperienze ottimali di gamification nella didattica (Zhang, Yu L. e Yu Z., 2021), fino al 2023 non risultavano altri studi attivi sulla piattaforma in Italia, né alcun contatto diretto tra il quartier generale di Classcraft e gli utenti in Italia, mostrando una significativa mancanza di rete. A ciò si aggiunga la mancanza dell'italiano tra le 11 lingue di sistema. Anche su tali constatazioni si fondava la decisione di intraprendere uno studio su Classcraft in Italia, riconosciuto come un gap nella letteratura (Morse, 2012).

### *Le componenti di Classcraft*

Classcraft può essere descritto attraverso le sue componenti, le quali, come già anticipato, sono difficilmente districabili perché interrelazionate le une con le altre. Ne consegue anche che non esiste una biunivoca corrispondenza tra esse e gli elementi di gioco, né con le energie di Caillois.<sup>1</sup>

Si procede dunque elencando le componenti principali della piattaforma e descrivendole in modo organico, per restituire anche questa interrelazionalità che le caratterizza e rappresentare al meglio il sistema gamificato nella sua interezza. Fanno eccezione 2 componenti di particolare complessità e interesse, sulle quali si concentrano i 2 sottoparagrafi successivi e il paragrafo seguente.

All'inizio dell'esperienza gli alunni vengono divisi in squadre, composte indicativamente dai 3 ai 6 elementi. Contestualmente avviene l'attribuzione a ciascuno di un avatar tra guardiano, guaritore e mago, i quali hanno un diverso numero di cuori (punti vita) e di cristalli (mana), in linea con il proprio ruolo: il guardiano ha il compito di difendere i propri compagni di squadra dalla perdita di cuori; il guaritore può far loro recuperare a posteriori i cuori; il mago restituisce cristalli ai compagni e sviluppa con il tempo i poteri più forti.

Esiste un sistema di feedback negoziabile a seconda degli obiettivi interni alla classe, volto a premiare i comportamenti positivi e a sanzionare quelli negativi. La conseguenza dei comportamenti negativi, come ad esempio non avere svolto i compiti o essersi dimenticati il materiale, è la perdita di cuori, che, se reiterata, può portare alla morte nel gioco; tuttavia le conseguenze negative nella vita scolastica non sono effetti del gioco, ma del comportamento degli allievi, che il gioco solo riflette, in quanto esso genera la possibilità di aumentare ingaggio e coinvolgimento, ma non produce di per sé punizioni per sé, per la propria squadra ed eventualmente anche per tutta la classe.

---

<sup>1</sup> Per un approfondimento su questi temi e per una descrizione più accurata della raccolta e dell'analisi dei dati, si rimanda ad esempio a Brambilla, Antonacci e Chinazzi (2024) e Brambilla, Antonacci e Moore (2023).

I premi per i comportamenti positivi, quali partecipare attivamente alla lezione o porre una domanda particolarmente pertinente, sono di 2 tipi: i pezzi d'oro e i punti esperienza.

I pezzi d'oro hanno una funzione prettamente pleonastica in quanto servono ad abbellire il proprio avatar; i punti esperienza consentono invece di salire di livello e dunque di sbloccare in maniera progressiva nuovi poteri specifici per il proprio avatar. I poteri si possono utilizzare fintanto che si ha a disposizione il numero di cristalli necessario per l'attivazione, i quali si ricaricano col passare dei giorni.

Un esempio di potere acquisibile al livello 5 dai guardiani nella fase preliminare, poi ripreso dalla maggior parte dei casi studio, era Discrezione e consentiva allo studente di avere un giorno in più per consegnare un compito da svolgere a casa.

Tra i poteri esistono quelli collaborativi, che hanno, cioè, una ricaduta su compagni di squadra e consentono di guadagnare punti esperienza ulteriori a ogni utilizzo, come nel caso di Intuizione di Ky, che protegge tutta la squadra dall'essere interrogati per un giorno.

### *I random event*

I *random event* sono degli accadimenti sconosciuti agli studenti, preparati dai docenti, che nella maggior parte dei casi studio venivano sorteggiati dal sistema una volta a settimana all'inizio della giornata e andavano a modificarne l'ordinarietà. Questi potevano avere ripercussioni positive o negative su giocatori, tipologie di avatar, intere squadre o su tutta la classe, oppure essere semplicemente divertenti (Brambilla, Antonacci e Moore, 2023).

Per una loro comprensione più puntuale, si provvede alla presentazione di alcuni esempi:

1. *Assalto!* L'accampamento viene invaso da un'abile banda armata di sicari: ogni giocatore perde 2 vite;
2. *Ballo in maschera.* Una festa senza costumi non è una festa! Per la prossima lezione ciascuno deve indossare un indumento che c'entri con il nome della propria squadra;
3. *Cabaret.* Giovani comici crescono: ogni squadra ha un minuto per raccontare una barzelletta. La migliore fa guadagnare 200 XP a tutta la squadra;
4. *Monopoli.* Siete citati nel testamento di un lontano magnate del commercio di accessori per animali da compagnia: tutti i giocatori guadagnano 200 pezzi d'oro;
5. *Silenzio!* I maghi devono stare zitti: tutti i maghi non potranno parlare per tutta la durata della lezione.

Pur rappresentando molto bene l'*alea*, essendo estremamente adattabili al contesto della classe, i *random event* possono facilmente contenere *agon*, *mimicry*; più difficilmente *ilinx* (Caillois, 2000).

## Le quest

La *quest* è un'attività per gli studenti, presentata sottoforma di missione, divisa in diversi passaggi, generalmente riguardanti un medesimo argomento, che può essere svolta in classe o a casa, a seconda delle occorrenze. Potenzialmente, dunque, la totalità dei compiti assegnati e/o delle attività pensate per gli studenti potrebbe assumere questa modalità.

Le *quest* possono essere accompagnate da una storia che faccia da cornice all'attività. Si presentano, dunque, a titolo esemplificativo, gli step della *quest* di prova di Educazione civica sul tema delle fake news pensata da Fondazione Dalmine, ossia l'ente finanziatore del progetto, per le classi degli insegnanti coinvolti:

### 1. *Richiamo all'avventura*

- a) *Storia*: un pomeriggio stai parlando con gli amici del tuo gruppo quando, a un certo punto una luce abbagliante illumina il cielo. Non capite da cosa sia stata causata ma, quando ricominci a parlare per chiedere ai tuoi amici cosa pensano sia successo, loro ti guardano confusi... sembra quasi che non capiscano cosa stai dicendo! E quando iniziano a parlare li senti pronunciare parole in lingue sconosciute. Che gran confusione: nessuno riesce più a farsi capire dagli altri! Che cosa sta succedendo?
- b) *Compito*: in un mondo in cui tutti parlano e pochi ascoltano davvero è molto importante conoscere la differenza tra informazioni, notizie e opinioni. Accedi al link e rispondi alle domande del quiz.

### 2. *L'incontro con il mentore*

- a) *Storia*: un misterioso uomo, coperto da un lungo mantello pieno di simboli magici, vi si avvicina. Dice di essere il potente mago Vocabolous e che ha bisogno di un gruppo di coraggiosi avventurieri per aiutarlo a liberare la terra di Confusiolandia: il malefico Mr. Clickbaitus ha lanciato un incantesimo di cui non conosce il nome. Lo aiuterete a scoprire il nome dell'incantesimo?
- b) *Compito*: ascolta la breve spiegazione in classe su cosa sia il Clickbait. Trova online la soluzione al cubo di Rubik. Discuti nella message board con l'insegnante dei risultati che hai trovato.

### 3. *Prove — Alleati*

- a) *Storia*: e ora cosa facciamo? Qualcuno di voi sa dove andare per scoprire il nome dell'incantesimo? Io non ne ho idea. Mi sento sperduto in questo nuovo mondo in cui tutti parlano e non si capisce nulla.

- b) *Compito*: leggi la vignetta di Zerocalcare [in cui una sua dichiarazione è stata riportata in modo diametralmente diverso da 2 diversi giornali online] e discuti con il tuo gruppo: scoprite secondo voi cosa è successo e perché. Inviare al professore una breve relazione che spieghi quanto richiesto.

#### 4. *Prova centrale*

- a) *Trovate infine una traccia*: un uomo vi racconta di una biblioteca misteriosa ai confini del mondo che contiene ogni libro mai esistito. Sicuramente conterrà anche il nome dell'incantesimo che state cercando! Presto avventurieri, raggiungete la biblioteca e iniziate a sfogliarne i libri: una preziosa conoscenza giace al suo interno.
- b) *Assegnate ai seguenti titoli, risalenti alle 15:40 di giovedì 8 settembre 2022, un valore da 1 a 5 in base a quanto attirano la vostra attenzione*. Attenzione: al momento della loro pubblicazione il comunicato ufficiale della casa reale diceva solo che le condizioni di salute della Regina destavano preoccupazione.

- 5. *La via del ritorno: Ora è tutto chiaro! Studiando con calma e attenzione il libro magico scoprite il nome dell'incantesimo*. Appena lo leggete ad alta voce, vi accorgete che potete capire di nuovo i vostri compagni: avete sciolto la maledizione del malefico Mr. Clickbaitus. Il potente mago Vocabolous compare al vostro fianco dal nulla e vi ringrazia: «Miei prodi avventurieri, il mondo di Confusiolandia è salvo! Ma non abbassate le vostre difese, quello che avete imparato vi servirà ancora: altri come Clickbaitus verranno e dovremo essere tutti pronti».

## Risultati

Dall'analisi tematica risulta di nodale interesse la questione dell'inclusione, termine che in ambito scolastico viene visto da diverse sfaccettature (Shogren et al., 2015) e che può essere ricondotto alla «connessione sociale» (McGonigall, 2011). Considerando quegli alunni (circa uno per classe, nei casi studio considerati) particolarmente fragili rispetto alle relazioni sociali tra pari o con tendenza all'autoesclusione o con disabilità di tipo cognitivo, Classcraft non si è rivelato determinante nell'integrarli, come non ha neppure segregato o diviso (MI1-156, focus group, professore). Se invece consideriamo la componente collaborativa, la capacità di offrire sostegno spontaneo, indipendentemente dalla consapevolezza di ricevere una ricompensa (MS1-081 e MS1-071, diario, professoressa), il cambiamento relazionale anche con il docente (IT1-200, focus group, professoressa), il clima creatosi in classe, si riscontra che in questo Classcraft ha risposto pienamente alle aspettative dei docenti.

La giustificazione della scelta di approfondire 2 componenti in particolare, i *random event* e le *quest*, si trova nei risultati. Le *quest*, infatti, possono racchiudere molti elementi di gioco (Toda et al., 2019) insieme, grazie alla duttilità con cui sono state pensate e alla libertà detenuta dal docente. Si tratta anche delle 2 componenti più interessanti perché replicabili al di fuori di Classcraft, aprendo a prospettive interessanti. Inoltre, potendosi rivolgere sia al singolo, sia a una squadra, sia all'intera classe, *random event* e *quest* sono risultate componenti che hanno contribuito in maniera determinante alla connessione sociale.

Riguardo ai *random event*, ciò che unisce è la voglia di scoprire quali vantaggi o quali svantaggi ci sono in una determinata sfida (MS1-025, intervista, alunno), vissuta proprio come il brivido dell'imprevisto (MS1-130, focus group, professoressa), anche se può presentare alcuni tratti negativi (MS2-027, diario, professore), perché a detta stessa degli alunni ci vuole un colpo di fortuna che ti trasforma in più forte o una catastrofe che mette tutto in azione e risveglia tutti (CS0-157, post-test, alunno). Decisivo è il fatto che essi siano sconosciuti agli alunni, che rappresentino un momento vissuto tutti insieme fuori dall'ordinario della didattica, come gruppo, generando così coinvolgimento sociale (Bonvin e Sanchez, 2017). Graditissimo in termini di piacere, divertimento e tensione positiva è il momento del sorteggio, emozioni positive che assumono un ruolo determinante in un sistema gamificato (Mullins e Sabherwal, 2020; Hashim, Rafiq e Yunus, 2019).

Le *quest* sono risultate componenti di rilievo sia per le attività a gruppi, sia per quelle individualizzate. Un grande ostacolo alla loro realizzazione è il fattore tempo, in quanto per gli insegnanti si tratta di ulteriore lavoro da aggiungere alle altre mansioni che già svolgono, in una modalità che necessita appunto di tempo per essere affinata.

Persino la parte di invenzione della storia a corredo delle attività didattiche è stata riconosciuta come affascinante, ma allo stesso tempo faticosa da realizzare, con un ampio rischio di non riscuotere l'effetto sperato (MI1-175, focus group, professore). Diventano divertenti e coinvolgenti, a livello individuale, quando vi è la possibilità di svolgere le *quest* in autonomia come lavori aggiuntivi o facoltativi (MIS-134, post-test, alunno); a livello di gruppo, quando è necessario incontrarsi fuori da scuola per eseguire un compito (CS0-229, post-test, alunno) e le squadre stesse hanno un grande obiettivo comune con un orizzonte temporale ben definito (CS0-398, diario, professore).

## Il cerchio magico

Gli elementi analizzati finora consentono di mettere in evidenza quanto sia cruciale la funzione del gioco di isolare una pratica per aumentarne le potenzialità e gli effetti in un ambito considerato, come quello della classe.

La letteratura descrive l'esperienza di gioco come l'attivazione di un *cerchio magico* (Huizinga, 2001; Salen e Zimmerman, 2003; De Koven, 2019; Antonacci, 2019): un contesto spazio temporale separato dalla vita ordinaria dalle connotazioni reali (come il tavoliere/board, lo spazio concreto in cui si gioca, la durata fissata della partita) o simboliche (possibilità, tempi e confini negoziati dalle regole del gioco).

Tale contesto è determinato da confini che proteggono il gioco dalla vita diffusa, e viceversa, e che «hanno il ruolo cruciale nel mantenere la finzione del gioco, così che gli aspetti della realtà con cui scegliamo di non giocare possano essere lasciati in sicurezza al di fuori» (De Koven, 2019, p. 51).

In questo senso gli studenti, pur dovendo necessariamente prendere parte all'esperienza con Classcraft in quanto attività scolastica, hanno sempre avuto la possibilità di scegliere se partecipare e quanto essere coinvolti nelle attività gamificate, senza conseguenze negative sulla loro vita scolastica: gli effetti delle sanzioni del gioco non sono mai state tradotte in voti negativi o compiti aggiuntivi (che, laddove già previsti, hanno assunto anch'essi una connotazione giocosa), ma hanno avuto effetti all'interno del *cerchio magico*. Infatti, il cerchio magico emerge quando i giocatori sono liberi di scegliere se e quanto partecipare al sistema gioco e, quando vi entrano, la loro condizione è descritta da una speciale postura, o *attitudine lusoria* (Suits, 2021) legata al piacere di giocare.

Il gioco è dato quando i giocatori possono scegliere liberamente di compiere uno sforzo per una motivazione intrinseca, come il divertimento e il piacere, senza aspettarsi effetti o conseguenze, che arrivano semmai come effetti secondari. In questo senso il gioco è «il superamento volontario di ostacoli non necessari» (Suits, 2021, p. 58), cioè un'attività che impegna in un compito di superamento di difficoltà, senza che vi sia una costrizione da vincoli esterni, ma solo per aumentare il benessere per sé o per il gruppo di cui si fa parte.

Cerchio magico e attitudine lusoria risultano essere le precondizioni affinché le componenti descritte possano essere estrapolate e utilizzate nella pratica didattica in altri contesti anche al di fuori di Classcraft.

## Limiti e prospettive della ricerca

Pur trattandosi di un campione che comprende classi e scuole differenti tra loro, anche in diverse regioni italiane e che aveva tra gli obiettivi di campionatura avere docenti di profili differenti per età, anni di servizio e materie di riferimento, questo campione non può dirsi rappresentativo del tessuto scolastico italiano, quanto piuttosto (eventualmente) di docenti ben motivati, i quali hanno accettato di prendere parte volontariamente alla sperimentazione. Si parla quindi di generalizzazione probabilistica, ossia della possibilità di comparare i casi analizzati con casi futuri a partire da contesti simili (Hammersley, 2001).

Se alla domanda di ricerca nata dai co-ricercatori a inizio sperimentazione, relativa alla gamification come pratica dell'inclusione, si può rispondere positivamente anche alla luce del cerchio magico, alla domanda che guida l'articolo si è risposto solo in parte. Infatti, le ricadute pedagogico-didattiche della sperimentazione e il ruolo che l'utilizzo delle componenti di Classcraft può avere in termini di competenze per gli studenti possono essere ulteriormente esplorate, *random event* e *quest* compresi.

Diverse sono le prospettive future che questo studio suggerisce. Una è l'approfondimento della gamification in contesto scolastico a partire dalle nuove suggestioni legate all'AI a scuola per la creazione di *random event* e *quest*. A questa si aggiunge l'approfondimento metodologico del caso studio multiplo e della relativa analisi dei dati, già affrontata in altri contributi scientifici dei medesimi autori. Tuttavia, la prospettiva più interessante è proprio l'ampliamento del discorso relativo alla domanda di ricerca principale di questo articolo, riguardante le modalità con cui adoperare le componenti studiate anche al di fuori di una piattaforma di gamification come Classcraft. Essa, infatti, costituisce un tema di particolare interesse e con potenziali ricadute dirette sulla prassi scolastica.

## Conclusioni

Tra le maggiori aspettative che gli insegnanti riponevano nella sperimentazione di Classcraft, oltre all'aumento del coinvolgimento da parte degli studenti, costitutivo della gamification, vi era il desiderio una maggiore inclusione all'interno della classe. Dai risultati emersi, Classcraft, in particolare con *random event* e *quest*, ha risposto positivamente alla domanda nata dai co-ricercatori di aumentare connessione e coinvolgimento sociale.

I risultati contribuiscono a fornire nuovi spunti di riflessione per la comunità scientifica e ampliano la comprensione di come la gamification possa essere progettata e utilizzata attraverso la tecnologia nell'istruzione secondaria. Ciò è stato possibile attraverso una descrizione delle componenti di Classcraft a partire dalla loro sperimentazione sul campo, così da poterle riproporre nella didattica ordinaria in una classe di scuola secondaria in Italia.

Attraverso una generalizzazione probabilistica ci è possibile affermare che riproporre *random event* e *quest* con le caratteristiche presentate in questo articolo, al di fuori di Classcraft, con lo scopo, tra gli altri, di aumentare la connessione sociale all'interno della classe, sia possibile laddove si abbia l'accortezza di ricreare il cerchio magico. Questo studio apre ad alcune prospettive future, tra cui l'utilizzo dell'AI per la gamification in contesto scolastico e l'ampliamento del discorso relativo alle modalità con cui adoperare tutte le componenti studiate anche al di fuori di una piattaforma di gamification come Classcraft.

## Riconoscimento

Un grazie speciale a Fondazione Dalmine per avere finanziato le licenze premium per gli insegnanti coinvolti. Senza il suo contributo, non sarebbe stato possibile condurre il progetto.

## Bibliografia

- Antonacci F. (2019), *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Antonacci F. e Guerra M. (2022), *Ripensare la formazione degli insegnanti della scuola secondaria: potenzialità di un framework pedagogico*, «Nuova Secondaria», vol. 6, pp. 162-169.
- Antonacci F. e Guerra M. (a cura di) (2018), *Una scuola possibile: Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*, Milano, FrancoAngeli.
- Bonvin G. e Sanchez E. (2017), *Social Engagement in a Digital Role-Playing Game dedicated to Classroom Management*, Fribourg, University of Fribourg.
- Brambilla A., Antonacci F. e Chinazzi A. (2024), *Game elements in Classcraft. Proposal for a taxonomy*, «Nuova Secondaria», vol. 2, pp. 293-304.
- Brambilla A., Antonacci F. e Moore S.E. (2023), *Game for didactic innovation. Classcraft in Italian secondary school*, «Education and New Developments», vol. 1, pp. 588-592.
- Braun V. e Clarke V. (2006), *Using thematic analysis in psychology*, «Qualitative Research in Psychology», vol. 2, pp. 77-101.
- Caillois R. (2000), *I giochi e gli uomini: la maschera e la vertigine*, Milano, Bompiani.
- Çakıroğlu U. e Güler M. (2021), *Enhancing statistical literacy skills through real life activities enriched with gamification elements: An experimental study*, «E-Learning and Digital Media», vol. 5, pp. 441-459.
- Cervelli P. (2021), *Dopo la crisi, la nuova strategia: regalare prodotti per vendere consumatori*, «Acta Semiotica», vol. 2, pp. 239-246.
- Corcoran P., Walker K. e Wals A. (2004), *Case studies, make-your-case studies, and case stories: A critique of case-study methodology in sustainability in higher education*, «Environmental Education Research», vol. 1, pp. 7-21.
- De Koven B. (2019), *Buon gioco. Giocare bene per vivere bene*, Trento, Erickson.
- Deterding S., Dixon D., Khaled R. e Nacke L. (2011), *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification*, «International Academic MindTrek Conference», vol. 1, pp. 9-15.
- Dotti M. (2023), *Al ed essere umano, un rapporto che si impara a scuola*, <https://www.vita.it> (consultato il 20 novembre 2024).
- Gambini P. (2007), *Psicologia della famiglia. La prospettiva sistemico-relazionale*, Milano, FrancoAngeli.
- Hamari J. (2019), *Gamification*. In *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, pp. 1-3.
- Hammersley M. (2001), *On Michael Bassey's Concept of the Fuzzy Generalisation*, «Oxford Review of Education», vol. 2, pp. 219-225.
- Hashim H., Rafiq K.R.M. e Yunus, M.M. (2019), *Improving ESL Learners' Grammar with Gamified-Learning*, «Arab World English Journal (AWEJ)», vol. 1, pp. 41-50.
- Huizinga J. (2001), *Homo ludens*, Torino, Einaudi.
- Lincoln Y.S. e Guba E.G. (1985), *Naturalistic inquiry*, Thousand Oaks (CA), Sage.
- McGonigal J. (2011), *Reality Is Broken. Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*, London, Jonathan Cape.
- Merriam S.B. (2001), *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, Hoboken (NJ), Jossey-Bass Publishers.
- Meyer C.B. (2001), *A Case in Case Study Methodology*, «Field Methods», vol. 4, pp. 329-352.

- Morse J.M. (2012), *The Integrity of Qualitative Research*. In L. Richards e J.M. Morse (a cura di), *Readme first for a user's guide to qualitative methods*, London, Sage, pp. 23-48.
- Mortari L. e Ghiretto L. (2019), *Metodi per la ricerca educativa*, Firenze, Carocci.
- Mullins J.K. e Sabherwal R. (2020), *Gamification: A cognitive-emotional view*, «Journal of Business Research», vol. C, pp. 304-314.
- Pagani V. (2021), *Behind the numbers. A mixed-methods study of the CLASS tool application in Italy*, «Italian Journal of Educational Research», vol. 26, pp. 46-56.
- Reggio P. (2022), *Reinventare Freire: lavorare nel sociale con i temi generatori*, Milano, Franco-Angeli.
- Salen K. e Zimmerman E. (2003), *Rules of Play: Game Design Fundamentals*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Sanchez E., Young S. e Jouneau-Sion C. (2017), *Classcraft: from Gamification to Ludicization of Classroom Management*, «Education and Information Technologies», vol. 1, pp. 497-513.
- Shogren K.A., McCart A.B., Lyon K.J. e Sailor W.S. (2015), *All Means All: Building Knowledge for Inclusive Schoolwide Transformation*, «Research and Practice for Persons with Severe Disabilities», vol. 3, pp. 173-191.
- Suits B. (2021), *La cicala e le formiche. Gioco, vita, utopia*, Azzano San Paolo, Edizioni Junior.
- Toda A.M., Oliveira W., Klock A.C.T., Palomino P.T., Pimenta M., Gasparini I., Shi L., Bittencourt I., Isotani S. e Cristea A.I. (2019), *A Taxonomy of Game Elements for Gamification in Educational Contexts: Proposal and Evaluation*, «International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)», vol. 1, pp. 84-88.
- Viganò R. (2002), *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Milano, Vita e Pensiero.
- Von Glasersfeld E. (1995), *Radical Constructivism*, London, Routledge.
- Walz S.P. e Deterding S. (a cura di) (2014), *The Gameful World: Approaches, Issues, Applications*, Cambridge (MA), MIT Press.
- Yin R.K. (2005), *Lo studio di caso nella ricerca scientifica: progetto e metodi*, Roma, Armando.
- Zhang Q., Yu L. e Yu Z. (2021), *A Content Analysis and Meta-Analysis on the Effects of Classcraft on Gamification Learning Experiences in terms of Learning Achievement and Motivation*, «Education Research International», vol. 1, pp. 1-21.