

## LE ATTIVITÀ LUDICHE IN CONTESTO UNIVERSITARIO: UNO STUDIO SULLA PERCEZIONE DEGLI STUDENTI DI ITALIANO L2 E LS

Giorgia Bassani e Elena Perrello

### ABSTRACT

*Il presente articolo rappresenta il proseguimento di una ricerca in cui è stata indagata la percezione degli insegnanti di italiano L2 e LS relativamente alla glottodidattica ludica in contesto universitario e illustra una ricerca-azione in cui sono stati progettati e implementati alcuni giochi in classi di italiano L2 e LS. Per questa seconda ricerca ci si è focalizzati, in particolare, sulla percezione dei discenti e sui loro feedback.*

*Vengono presentati i contesti di insegnamento-apprendimento in esame, le attività ludiche implementate e i propositi che hanno guidato la realizzazione dell'indagine. In seguito, vengono analizzati i dati più significativi relativi alla percezione dei discenti. Altresì, viene stabilito un confronto tra i due contesti universitari in cui sono state sperimentate le stesse attività. Con questo articolo, si vogliono fornire spunti di riflessione, strumenti e proposte operative per la creazione di attività ludiche efficaci, da utilizzare in presenza con studenti universitari.*

### 1. INTRODUZIONE<sup>1</sup>

Il presente lavoro intende essere il proseguimento di una precedente ricerca-azione (d'ora in avanti RA) in cui si è indagata la percezione degli insegnanti di italiano L2 e LS relativamente alla glottodidattica ludica in contesto universitario. Da questa prima ricerca è emerso che gli insegnanti intervistati sembrano condividere, perlomeno da un punto di vista teorico, l'utilità delle attività ludiche e le sue finalità glottodidattiche ma anche che a volte risulta difficile riservare loro uno spazio significativo nel corso della singola lezione e, più in generale, nella prassi didattica di ciascuno. Il ricorso alle attività ludiche, inoltre, sembra essere frenato dalle poche ore a disposizione, dalla mancanza di materiali idonei ad un pubblico di discenti adulti e da fattori interni, come l'immagine stessa che si ha dell'insegnante che opera in contesto universitario. Inoltre, è emerso che

---

<sup>1</sup> Entrambe le autrici hanno creato gli strumenti di raccolta dati e, insieme, hanno osservato, analizzato e interpretato i dati. Giorgia Bassani ha poi scritto i paragrafi 3, 4, 4.3, 5 e 7 ed Elena Perrello i paragrafi 1, 2, 4.1, 4.2 e 6.

spesso è lo stesso pubblico di studenti universitari (adulti e giovani adulti) a costituire un freno. I docenti temono che i propri discenti possano sentirsi eccessivamente infantilizzati e, in generale, ritengono che l'approccio ludico non sia adatto ad un contesto di insegnamento universitario (Bassani, Perrello 2019: 113-114). Questi ultimi dati hanno portato le ricercatrici a riflettere sul ruolo dei discenti e ad indagare la loro percezione relativamente al gioco, per incrociare le due prospettive (quella dei docenti e quella degli studenti) e cercare di ottenere così una panoramica più completa e chiara della situazione.

Le domande-guida della presente ricerca sono state:

1. Qual è la percezione degli studenti e delle studentesse dei (nostri) corsi di lingua all'università rispetto al gioco e alle attività ludiche?
2. Come si sente l'apprendente adulto durante il gioco in classe?
3. Prende parte alle attività ludiche e, se sì, in che modo?
4. Il gioco è visto dagli studenti universitari come una parte realmente utile della lezione o come una 'perdita di tempo'?
5. Il ricorso alle attività ludiche ostacola o facilita il processo di acquisizione linguistica del discente adulto?

Per concludere questa premessa, ricordiamo che l'obiettivo della RA non era creare attività ludiche *ex-novo*, bensì testarne alcune tra le più comuni e citate dai docenti intervistati<sup>2</sup>. Le attività che vengono illustrate in questo articolo sono state realizzate sulla base di quelle presenti in diversi manuali e riadattate ai contesti di insegnamento-apprendimento in esame.

## **2. RICOGNIZIONE: I CONTESTI DI INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO**

Per questo lavoro, si sono presi in esame un contesto di italiano L2 e uno di italiano LS. Per quanto riguarda il contesto di italiano L2, un'università americana in Italia, tutti gli studenti che hanno partecipato alla ricerca avevano un'età compresa tra i 21 e i 25 anni, frequentavano un anno di studio presso la loro università con sede in Italia e studiavano italiano in corsi estensivi obbligatori di due lezioni a settimana da due ore ciascuna. Il livello del corso in cui è stata effettuata la ricerca era B2 del QCER. I gruppi coinvolti sono stati due: uno formato da 7 studenti e l'altro da 11, tutti con l'inglese-americano come L1.

Venendo invece al contesto LS, il gruppo-classe che ha partecipato alla ricerca era formato da 7 ragazze di età compresa tra i 18 e 22 anni, iscritte al primo anno di università di varie facoltà. Anche in questo caso il corso era di livello B2

---

<sup>2</sup> Le attività ludiche più citate dai docenti intervistati sono state quelle di ludolinguistica. I dati relativi ai giochi utilizzati dai docenti durante le lezioni di italiano L2 e LS sono disponibili nell'articolo delle due autrici dal titolo "La glottodidattica ludica in contesto universitario: un'analisi sulla percezione dei docenti di italiano L2/LS", pubblicato sul Bollettino Itals.

del QCER ed era un corso LANSAD<sup>3</sup> con test di accesso iniziale. Per tutte le iscritte, infatti, l'italiano era la seconda o la terza lingua straniera e il francese la L1, ad eccezione di una discente, di madrelingua portoghese. Le lezioni, di due ore, avevano cadenza settimanale e la ricerca è stata effettuata nel secondo semestre. Due elementi, in particolare, sono da segnalare: il fatto che in questo contesto le attività didattiche ludiche costituissero una novità e che il corso si svolgesse dalle 18 alle 20, orario in cui le ragazze erano stanche dopo una giornata intera di lezioni e si faceva fatica a tenere alta l'attenzione, specialmente negli ultimi minuti.

Avendo trovato delle analogie tra i due contesti di insegnamento-apprendimento (ambiente universitario, livello del corso, piccoli gruppi di studenti, docenti motivate ad utilizzare il gioco didattico e con formazione e interessi professionali comuni), si è deciso di implementare le stesse attività ludiche, in modo da osservare ed analizzare le reazioni, le percezioni e i *feedback* degli allievi e, eventualmente, trovare ulteriori strade di ricerca.

### **3. AZIONE: ATTIVITÀ LUDICHE IMPLEMENTATE E STRUMENTI DI RACCOLTA DEI DATI**

Le attività ludiche proposte, numerose e varie, sono state somministrate in momenti diversi dei corsi e delle lezioni. Quelle che prendiamo in esame nel presente articolo sono la Battaglia Navale, usata per fissare il congiuntivo presente e passato, e il Tris, per praticare il periodo ipotetico della possibilità. I dati sono stati raccolti attraverso l'osservazione diretta delle docenti, diari di bordo, questionari anonimi, interviste e *feedback* spontanei e sono stati poi incrociati ed analizzati dalle docenti stesse. Nel complesso, la RA ha coperto l'arco di un intero semestre.

### **4. LA PERCEZIONE DEI DISCENTI**

I dati raccolti relativamente alla percezione dei discenti sono stati selezionati in quanto elementi importanti per l'apprendimento e l'acquisizione linguistica, nonché basi indispensabili per la negoziazione, la convivenza pacifica, la socializzazione e la costruzione di un pensiero critico e creativo. Per motivi di chiarezza espositiva sono stati suddivisi in tre macro-categorie che risultano interconnesse. I tre gruppi in questione sono:

- a. immaginazione e produzione linguistica;
- b. autonomia e serietà del gioco;
- c. dalla competizione alla collaborazione.

---

<sup>3</sup> Acronimo per *langues pour spécialistes d'autres disciplines*, ovvero 'lingue per specialisti di altre discipline'.

#### 4.1. IMMAGINAZIONE E PRODUZIONE LINGUISTICA

Elementi collegabili al campo della fantasia, della creatività e dell'immaginazione ricorrono frequentemente nei questionari degli studenti intervistati. Nel contesto L2, dopo il Tris, ad esempio, alcuni di loro scrivono: "mi piacciono le parole e i verbi un po' strani, perché devo pensare di più", "dovevo pensare in modo strano", "dovevo essere creativo", "abbiamo bisogno di usare l'immaginazione e pensare quali verbi usare". Nel contesto LS, due studentesse, dopo lo stesso gioco, hanno affermato che questo le ha aiutate a creare frasi divertenti. Citando lo psicoanalista Winnicott, Suso Lopez afferma (2003: 3):

*"Même si à l'intérieur du jeu, le sens se fragilise, devient illusion, il permet d'accéder à la créativité: «c'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité toute entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi»<sup>4</sup>".*

Il gioco è dunque strettamente legato alla capacità di creare. Sulla capacità di creare e sul legame tra creazione e immaginazione, sono imprescindibili le riflessioni di Vygotskij (2010: 19-21), il quale sostiene che

*"L'attività creativa è [...] quella che rende l'uomo un essere rivolto al futuro, capace di dar forma a quest'ultimo e di mutare il proprio presente. [...] l'immaginazione si manifesta in tutti [...] gli aspetti della vita culturale, rendendo possibile la creatività artistica, scientifica e tecnica. [...] la creatività è una condizione indispensabile dell'esistenza".*

Tali riflessioni, se riportate nel contesto della presente ricerca, si possono tradurre con il fatto che il gioco ha stimolato l'uso dell'immaginazione, la quale ha avuto un impatto sulla 'creazione' linguistica e metalinguistica, permettendo la costruzione di frasi complesse e, quindi, un 'pensare in maniera articolata'. L'attività ludica ha favorito la riflessione sulla lingua e sui meccanismi della grammatica anche da un punto di vista interno e non più solo esterno, da spettatore, permettendo ai discenti di avere un ruolo più attivo nel processo di produzione linguistica. Queste riflessioni vanno a sostenere le affermazioni di Caon e Rutka (2019: 4), i quali osservano che

*"Il gioco (...) risulta essere esperienza complessa e coinvolgente, non solo perché attiva il soggetto globalmente, ma soprattutto perché permette al soggetto di partecipare, di essere protagonista, di apprendere attraverso la pratica, in modo costante e naturale, accrescendo le proprie conoscenze e competenze".*

---

<sup>4</sup> "Anche se all'interno del gioco il senso si indebolisce e diventa illusione, esso permette di accedere alla creatività: «è giocando, e solo giocando, che l'individuo, bambino o adulto, è capace di essere creativo e di usare interamente la propria personalità. È soltanto con la creatività che l'individuo scopre il suo io». (Traduzione nostra)

Il fatto di pensare in maniera complessa è stato uno dei punti più apprezzati dagli studenti in entrambi i contesti. Questo è facilmente collegabile al fatto che capire il funzionamento della lingua, darsi degli obiettivi di apprendimento nel breve termine e monitorare il processo di apprendimento sono caratteristiche importanti nel discente adulto che fatica ad affidarsi all'insegnante senza avere certezze della propria crescita. A tal proposito Begotti (2010: 14) sostiene che

“Il formatore andragogico deve cercare di stabilire un clima favorevole in classe [...], ma soprattutto deve creare un meccanismo di progettazione in collaborazione con i discenti, e [...] deve stabilire con loro degli obiettivi e condurre a esperienze di apprendimento con tecniche e materiali adatti, finché non arriverà a valutare i risultati dell'apprendimento e a diagnosticare nuovi bisogni”.

Riteniamo importante, dunque, prima di proporre un'attività ludica a discenti adulti e affinché questa sia efficace e apprezzata, chiarire insieme ad essi le finalità linguistiche e gli obiettivi glottodidattici dell'attività in questione.

#### **4.2. AUTONOMIA E SERIETÀ DEL GIOCO**

Il gioco nella percezione dei discenti, sembra essere qualcosa che, a dispetto di quanto emerso dallo studio precedentemente menzionato sulla percezione degli insegnanti, non infantilizza ma rende indipendenti. Attraverso i giochi proposti, infatti, tutti gli apprendenti hanno dimostrato di sviluppare “vari aspetti legati all'autonomia [...], a partire dagli aspetti psicologici (motivazione e volontà di essere autonomi, [...] consapevolezza linguistica e di sé) per arrivare a quelli cognitivi (uso di strategie e tecniche, riflessione critica)” (Menegale 2014: 11). Con riferimento alla Battaglia Navale, le studentesse del contesto LS hanno più volte sostenuto che il gioco permette di “riflettere sulla lingua e sulla grammatica” e “sviluppa autonomia”. In entrambi i contesti si è registrata una motivazione crescente, che è “un fattore che ritorna costantemente quando si parla di autonomia” (Menegale 2014: 15). Acquisire autonomia, infatti, permette all'apprendente di prendere consapevolezza delle proprie azioni e del proprio ruolo tra pari e, di conseguenza, accresce la sua motivazione: “*If students believe they can obtain the desired effects through their own actions, they are more motivated to undertake activities or to persist in the face of difficulty*”<sup>5</sup> (Beseghi 2018: 235).

In entrambi i contesti, si è assistito all'adozione di strategie mirate allo svolgimento delle attività e al successo di tutti i discenti attraverso dinamiche di *peer-tutoring*, collaborazione, interpretazione e adattamento delle regole del gioco. Grazie alle attività ludiche, mentre gli studenti hanno acquisito maggiori responsabilità, le docenti si sono ‘allontanate dalla scena’, lasciando gli allievi liberi di esprimersi spontaneamente nella L2/LS.

---

<sup>5</sup> “Se gli studenti credono nel fatto di poter ottenere gli effetti desiderati attraverso le loro azioni, sono più motivati ad intraprendere delle attività o ad insistere di fronte all'ostacolo”. (Traduzione nostra)

Le nostre esperienze sembrano dimostrare che il gioco può essere senz'altro serio nella modalità di svolgimento e negli obiettivi e confermano quanto già osservato da Caon e Rutka (2019: 6):

“Nella nostra stessa pratica didattica e nelle sperimentazioni effettuate, abbiamo potuto riscontrare un’efficacia della proposta metodologica ludica anche in contesti di insegnamento/apprendimento ad adolescenti ed adulti, a patto che essa sia spiegata e negoziata dal docente, valorizzata rispetto alle motivazioni psicopedagogiche e glottodidattiche che la sostengono e ai processi cognitivi complessi che può attivare”.

Un aspetto da mettere in evidenza è che tutti gli studenti coinvolti erano consapevoli dell’importanza dell’attività ludica, nessuno l’ha ritenuto inutile, nessuno ha messo in discussione questo momento o l’ha ritenuto tempo perso. Gli studenti avevano consapevolezza che il gioco fosse ‘serio’ e che aveva degli obiettivi linguistici specifici. A tal proposito, Huizinga (2002: 99) ricorda che “il carattere [...] serio di un’azione non esclude affatto la qualità ludica”. Pertanto, anche nelle aule universitarie si può giocare senza perdere serietà e formalità nonché raggiungere gli obiettivi didattici attraverso il divertimento e la creatività.

#### **4.3. DALLA COMPETIZIONE ALLA COLLABORAZIONE**

Gli aspetti della competizione e della collaborazione<sup>6</sup> sono emersi, in entrambi i contesti, durante i giochi del Tris e della Battaglia Navale, attività che stimolano il senso di competizione per le loro stesse finalità. La competizione, però, è sfociata in un senso di collaborazione da segnalare, perché talvolta mancante nel contesto accademico. Questo dato può dipendere anche dalla necessità e/o voglia di socializzare tipica della giovane età del *target* in questione e dalle buone e solidali dinamiche/relazioni già instaurate nel gruppo-classe. Ricordiamo infatti che tali attività ludiche sono state introdotte quando i gruppi erano ormai consolidati. Crediamo che questo passaggio (dalla competizione alla collaborazione) sia molto produttivo per quanto riguarda l’apprendimento dell’italiano e che dimostri la motivazione intrinseca degli studenti, il loro piacere di imparare<sup>7</sup>. I discenti si sono sentiti liberi e a loro agio nel ‘modificare’ il gioco

---

<sup>6</sup> Con il termine “collaborazione” ci riferiamo all’apprendimento nel quale “i principi sono stati interiorizzati dagli allievi che sono in grado di applicarli piuttosto autonomamente nella gestione del gruppo di lavoro” (Guazzieri 2009: 53).

<sup>7</sup> Appoggiamo le riflessioni di Mariani, il quale sostiene che la motivazione intrinseca va “dal coinvolgimento cognitivo, che deriva dall’esplorare nuove idee, sviluppare conoscenze, risolvere problemi o raggiungere un obiettivo, [...] alla soddisfazione di bisogni personali profondi, [...] senza escludere il coinvolgimento della volizione, cioè dell’impegno consapevole” (2012: 9). Si ricorda anche l’importanza del piacere nell’apprendimento linguistico con le parole di Balboni, il quale sostiene che si tratta di una “motivazione essenzialmente legata all’emisfero destro, ma che può coinvolgere anche l’emisfero sinistro, divenendo in tal modo potentissima – e può motivare il ragazzo [...] ad appassionarsi” (2014: 172).

e stabilire delle nuove regole, hanno capito che potevano farlo, sebbene non fosse stato specificato. A questo proposito possiamo citare il caso di una coppia, in contesto L2, che ha collaborato per il Tris, per la quale sono state più importanti la produzione e la correttezza linguistiche e non tanto il raggiungimento dell'obiettivo ludico, ovvero fare tris. I discenti hanno sorpreso anche le insegnanti, che non avevano previsto una 'modalità collaborativa' del Tris, dando conferma del fatto che il gioco può prendere strade inaspettate e positive. Anche nel contesto LS ci sono stati casi interessanti: il primo in cui due studentesse hanno formulato le frasi insieme, trascurando pertanto l'aspetto competitivo dell'attività, e, il secondo, in cui si è assistito al *peer tutoring*. In quest'ultimo caso, l'allieva con una maggiore padronanza della lingua italiana ha spiegato le regole, sia grammaticali che del gioco, a quella che presentava alcune difficoltà.

L'aspetto collaborativo è forse uno dei punti nevralgici dell'apprendimento delle lingue e le esperienze illustrate sembrano aver confermato il ruolo del gioco nel rinsaldarlo. I contesti universitari prevedono ancora spesso lezioni frontali e il numero di ore dell'insegnamento linguistico resta, in generale, inferiore rispetto a quello disciplinare. Quindi anche nel caso in cui i corsi di lingue vengano impartiti seguendo gli approcci umanistico-affettivo, interculturale, ludico e comunicativo, le discipline restano tuttora abbastanza ancorate ad un metodo frontale e dirette al singolo. L'aspetto collaborativo è cruciale nell'apprendimento e nell'acquisizione linguistica e disciplinare, e non solo. Esso è prezioso anche nella vita per creare cittadini aperti, solidali e capaci di dialogare e negoziare e di dar vita a 'prodotti' interculturali, frutti di una formazione e di una crescita comuni e condivise. Ricordiamo che la metodologia ludica

"favorisce [...] l'interazione sociale, attraverso cui si costruisce conoscenza con il gruppo dei pari. [...] la glottodidattica ludica, inoltre, assume caratteristiche cooperative [...] in cui (vi) siano condizioni necessarie al raggiungimento di un obiettivo: l'interdipendenza tra i componenti del gruppo [...]; un buon clima che favorisca la relazione interpersonale; l'utilizzo di competenze sociali; la partecipazione attiva e responsabile di ogni studente". (Caon 2006: 5)

Tutto questo può essere riassunto da una risposta di uno degli studenti intervistati che, dopo la Battaglia Navale, ha dichiarato nel questionario "parlo con i miei amici e imparo insieme a loro". Citando ancora una volta Caon, siamo d'accordo sul fatto che

"Solo riconducendo il termine "competizione" al suo valore etimologico (*cum-petere*, "cercare insieme" e quindi "crescere insieme") noi possiamo cancellarne ogni risvolto "drammatico", farne un'occasione di maturazione e sviluppo". (2004: 41)



## 5. LIMITI DELLA RICERCA

Per quanto riguarda i limiti riscontrati in questa RA, innanzitutto va sottolineato che le ricercatrici sono state anche le docenti dei corsi in esame, ricoprendo pertanto il ruolo dell'osservatore interno e fornendo dati "più o meno impressionistici" (Coonan 2000: 25). Inoltre, le stesse avevano instaurato con i loro discenti un buon rapporto di fiducia e complicità che, da un lato, ha indubbiamente giovato all'azione didattica e facilitato l'apprendimento degli allievi. In riferimento a ciò, Concina ricorda che "Il clima di classe rappresenta la modalità collettiva con la quale gli studenti percepiscono il loro ruolo all'interno delle lezioni" (2016: 22) e che "una delle componenti più rilevanti nella promozione di una condizione di insegnamento efficace (è) la relazione interpersonale tra docente e discente" (Concina 2016: 28). Dall'altro lato, però, tale legame positivo può aver reso l'analisi dei dati meno oggettiva. Altresì, la positività dei risultati ottenuti in riferimento al gioco può essere stata, in parte, una conseguenza della vitalità, dalla curiosità e dell'entusiasmo tipici della giovane età del *target* in questione. Infine, va annoverato che è stata analizzata solo la percezione di studenti di corsi B2 e che questa, pertanto, potrebbe mutare per discenti di livello inferiore o superiore.

## 6. CONCLUSIONI

Per concludere, si proverà a rispondere alle domande poste ad inizio di questa ricerca. Per quanto riguarda la prima, ovvero qual è la percezione degli studenti e delle studentesse dei (nostri) corsi di lingua all'università rispetto al gioco e alle attività ludiche, è possibile sostenere che la percezione dei discenti intervistati è buona e che amano giocare e svolgere attività ludiche. La maggior parte delle risposte alla domanda "Ti è piaciuto il gioco/Ti sono piaciuti i giochi?", infatti, è stata positiva. Nessuno ha risposto "no" anche se ci sono stati alcuni "così così". Se analizziamo i questionari singoli dove questi appaiono, però, possiamo facilmente ricollegare alcuni di quei dati non altamente positivi a fattori esterni al gioco, come ad esempio le condizioni legate allo spazio-classe (classi piccole, poco illuminate e/o scomode), l'orario delle lezioni e rapporti non sempre distesi tra gli studenti. Inoltre, nei questionari si leggono le seguenti dichiarazioni, che avvalorano le nostre affermazioni: "i giochi sono molto divertenti, perché sono pieni di fantasia, ma anche grammatica e lessico", "ho preferito le lezioni del secondo semestre a quelle del primo, anche perché l'insegnamento è stato più ludico", "il corso è serio e al contempo divertente, con i giochi che si fanno".

Queste dichiarazioni rispondono in parte anche alla seconda domanda, ovvero come si sente il discente adulto durante il gioco in classe. Dalla nostra esperienza possiamo affermare che durante il gioco lo studente adulto si sente divertito e stimolato. A tal proposito, sempre nei questionari si legge anche che "erano giochi creativi che ci hanno sfidato. Mi sono piaciuti molto perché ho pensato diversamente" e che "i giochi sono molto divertenti".



Relativamente alla partecipazione degli studenti (domanda 3), nel contesto L2 i discenti hanno dimostrato maggior coinvolgimento, hanno dichiarato di voler "giocare a molti giochi" e, in varie occasioni, hanno esplicitamente richiesto alla docente nuovi giochi per praticare la lingua italiana o ne hanno suggeriti spontaneamente alcuni. Per quanto concerne il corso di italiano LS, si sono ravvivate l'attenzione e la motivazione. Inoltre, nei casi precedentemente esposti, si è visto che gli allievi hanno collaborato efficacemente e svolto attività di *peer tutoring*.

Venendo alla quarta domanda-guida, ovvero se il gioco è visto dagli studenti universitari come una parte realmente utile della lezione o come una 'perdita di tempo', è possibile sostenere che il gioco è visto come un'attività utile. Le studentesse del contesto LS, infatti, dovendo fornire un'opinione sull'intero corso alla fine del secondo semestre, hanno evocato spontaneamente il ricorso alle attività ludiche e dichiarato: "è stata una buona idea lavorare sulla grammatica, che è ciò che gli studenti amano meno, attraverso i giochi", "attraverso i giochi si impara meglio" e "i giochi aiutano ad apprezzare la grammatica".

Tramite l'ultimo quesito, infine, ci si chiedeva se il ricorso alle attività ludiche ostacolasse o facilitasse il processo di acquisizione linguistica del discente adulto. Si può affermare che i giochi non hanno rappresentato un freno nel processo di apprendimento linguistico ma che, anzi, lo hanno facilitato e reso più piacevole. Gli studenti hanno dichiarato: "imparo meglio quando mi diverto" e "giocare in classe è divertente, invece di imparare dal libro". In contesto LS, inoltre, il ricorso ad attività ludiche, avendo ravvivato l'attenzione e la motivazione, ha permesso di rendere efficaci da un punto di vista dell'acquisizione linguistica le due ore di lezioni serali.

Infine, si espongono quelle che sembrano essere le caratteristiche da considerare per rendere le attività ludiche implementabili ed efficaci in contesto universitario. Un gioco dovrebbe essere:

1. *inclusivo*: abbiamo visto come, per essere efficace, un'attività ludica in contesto universitario debba stimolare la collaborazione tra tutti i membri. In uno dei questionari, per esempio, si fa riferimento alla collaborazione all'interno del gruppo e, pertanto, risulta importante creare dei gruppi coesi e collaborativi. È necessario conoscere le dinamiche della classe per poter formare gruppi di lavoro in cui tutti i membri si sentano bene e a loro agio all'interno di essi e possano agire ed esprimersi liberamente;
2. *chiaro e trasparente* (negli obiettivi): un'attività ludica strutturata in modo ordinato e chiaro è apprezzata dagli adulti, che la considerano utile. A questa età i discenti riescono a distinguere i momenti in cui stanno imparando qualcosa da quelli in cui stanno perdendo tempo e hanno consapevolezza dei propri obiettivi. È necessario che l'insegnante sia chiaro e trasparente anche in questo affinché il gioco non venga percepito come non idoneo dai discenti (aspetto che alcuni insegnanti temevano).
3. *divertente*: perché, com'è noto, quando una persona si diverte abbassa il proprio filtro affettivo.
4. *veloce/facile da realizzare e adattabile*: ricordiamo che dalla precedente ricerca era emersa la difficoltà del ricorso ad attività ludiche per mancanza

di tempo e per la povertà di materiali espressamente concepiti per un pubblico adulto. Le attività ludiche non dovrebbero richiedere un grande impegno di preparazione né un eccessivo sforzo creativo da parte degli insegnanti, i quali si trovano molto spesso oberati di impegni e con poco tempo per creare materiali nuovi. Ricordiamo che *"tout peut devenir jeu et point n'est besoin d'utiliser une technologie compliquée pour créer des jeux adaptés à son propre enseignement: un banal exercice écrit, en y intégrant une dimension ludique, peut acquérir un tout autre impact"*<sup>8</sup> (Décuré 2016: 27). A questo proposito può essere utile che l'attività sia adattabile ad altri contesti, *target*, livelli, funzioni e, più in generale, ad altri obiettivi.

## 7. FUTURE STRADE DI RICERCA

In futuro, sarebbe interessante indagare come reagiscono *target* diversi (per nazionalità, livello ed età) alle stesse attività ludiche e capire se le conclusioni esposte possono essere estese. Altresì, potrebbe risultare utile e stimolante ritornare sul ruolo del docente e vedere come lui/lei propone le attività ludiche, quali modalità, tecniche e strategie didattiche usa e se e quanto queste influenzano la percezione, il coinvolgimento e l'apprendimento dei suoi studenti. Infine, ci si potrebbe focalizzare anche su eventuali abitudini radicate, stereotipi e/o preconcetti per cui l'insegnante decide o meno di implementare dei giochi nelle classi di italiano o per cui questi vanno o non vanno a buon fine.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BALBONI, P. E., 2014, "Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare", 165-178. Disponibile in: <https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/3659950/40134/MOTIVAZIONE%20ED%20EMOZIONE%20NAPOLI%2014%20.pdf> [27/09/2019].

BASSANI, G., PERRELLO, E., 2019, "La glottodidattica ludica in contesto universitario: un'analisi sulla percezione dei docenti di italiano L2/LS", *Bollettino Itals*, 17 (81), 104-115. Disponibile in: [https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/novembre2019/Bassani\\_Perrello.pdf](https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/novembre2019/Bassani_Perrello.pdf) [19/12/2019].

BEGOTTI, P., 2010, *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*, Perugia, Guerra Soleil.

BESEGHI, M., 2018, "Emotions and Autonomy in Foreign Language Learning at University", *EL.LE*, 7 (2), 231-250. Disponibile in:

<sup>8</sup> "Tutto può diventare gioco e non c'è affatto bisogno di utilizzare una tecnologia complicata per creare dei giochi adatti al proprio insegnamento: un banale esercizio scritto, integrandovi una dimensione ludica, può avere tutt'altro impatto". (Traduzione nostra)

<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2018/2/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2018-02-003.pdf> [21/12/2019]

CAON, F., 2006, "La glottodidattica ludica: fondamenti, natura, obiettivi", *In.IT*, 19, 2-5. Disponibile in: <https://docplayer.it/12020140-L-italiano-in-gioco-la-glottodidattica-ludica-fondamenti-natura-obiettivi-fabio-caon.html> [15/10/2019]

CAON, F., RUTKA, S., 2004, *La lingua in gioco*, Perugia, Guerra.

CAON, F., RUTKA, S., "La glottodidattica ludica", modulo FILIM (formazione degli insegnanti di lingua italiana nel mondo). Disponibile in: [http://www.cestim.it/scuola/Materiali%20formazione%20operatori%20corsi%20estivi%202012/Caon\\_Rutka\\_glottodidattica\\_ludica.pdf](http://www.cestim.it/scuola/Materiali%20formazione%20operatori%20corsi%20estivi%202012/Caon_Rutka_glottodidattica_ludica.pdf) [23/06/2019].

CONCINA, E., 2016, "L'insegnante efficace: definizione e caratteristiche nella ricerca educativa", *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 2 (16), 20-31. Disponibile in: [https://www.researchgate.net/publication/309200236\\_L'insegnante\\_efficace\\_definizione\\_e\\_caratteristiche\\_nella\\_ricerca\\_educativa\\_The\\_effective\\_teacher\\_definition\\_and\\_main\\_aspects\\_in\\_the\\_educational\\_research](https://www.researchgate.net/publication/309200236_L'insegnante_efficace_definizione_e_caratteristiche_nella_ricerca_educativa_The_effective_teacher_definition_and_main_aspects_in_the_educational_research) [25/09/2019]

COONAN, C. M., 2000, "La Ricerca Azione", Venezia, Università Ca' Foscari. Disponibile in: <http://docplayer.it/2410643-La-ricerca-azione-carmel-mary-coonan-universita-di-ca-foscari-divenezia.html> [25/09/2019].

DÉCURÉ, N., 2016, "Représentations du jeu pédagogique: entre engagement et transformation", in SILVA H., LOISEAU M. (a cura di), *Jeu(x) et langue(s): avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues, Recherche et applications. Le français dans le monde*, 59, 26-33.

GUAZZIERI, A., 2009, "CLIL e apprendimento cooperativo", *Studi di Glottodidattica*, 2, 48-72. Disponibile in: <file:///C:/Users/asus/Downloads/171-42-1-PB.pdf> [26/09/2019].

HUIZINGA, J., 2002, *Homo ludens*, Torino, Einaudi.

MARIANI, L., 2012, "La motivazione negli apprendimenti linguistici: approcci teorici e implicazioni pedagogiche", *Italiano LinguaDue* 1, 1-19.

MENEGALE, M., 2014, *Apprendimento linguistico: una questione di autonomia?*, Trento, Erickson.

SUSO LOPEZ, J., 2003, "Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage des langues étrangères", Université de Granada, 21 pagine. Disponibile in: <https://pdfs.semanticscholar.org/111b/17554a8389bed99968b5cfe6f97ce62fd9e8.pdf> [27/09/2019].

VYGOTSKIJ, L., 2010, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma, Editori Riuniti.