

Aspetti ludici e dimensione empatica nei mondi virtuali: uno studio di caso in Second Life

Laura Fedeli^a

^a *Università degli Studi di Macerata, laura.fedeli@unimc.it*

Abstract

Le peculiarità comunicative e di interazione dei mondi virtuali li hanno resi particolarmente accattivanti come tecnologia didattica in diversi contesti formativi. Le caratteristiche di creatività e potere di azione in questi ambienti hanno dato vita a sperimentazioni e studi, condotti a livello internazionale in campo educativo, al fine di identificare gli aspetti produttivi su cui poter costruire e integrare percorsi didattici online e in modalità blended. Il presente contributo presenta i risultati di una prima analisi condotta su uno studio di caso in riferimento al collegamento tra aspetti ludici del mondo virtuale *Second Life*, e il potenziale sviluppo di una dimensione empatica nel corso delle attività didattiche svolte all'interno del mondo, in un Master in Tecnologie dell'Istruzione e dell'Apprendimento organizzato dall'Università degli Studi di Macerata.

Parole chiave: embodiment; empatia; mondi virtuali; Second Life.

Abstract

The communication and interaction peculiarities of virtual worlds have contributed in motivating teachers and educators in using those environments as educational technologies in different teaching/learning contexts. Their peculiarities in terms of creativity and power of action have originated experimentations in the educational field run at an international level in order to identify best practices to activate and/or integrate learning paths organized at a distance or in blended solutions. The present paper presents the first results of a case-study on the analysis of the relationship between the playful aspects of the virtual world *Second Life* and the potential development of an empathic dimension during the educational activities run in a Master course in Instructional Technologies at University of Macerata (Italy).

Keywords: embodiment; empathy; virtual worlds; Second Life; edutainment.

1. Introduzione

Il concetto di mondo virtuale nasce in relazione agli ambienti multiutente di natura prettamente testuale (Multi-User Dungeon, MUD) per poi subire un'espansione rilevante con la nascita delle prime comunità virtuali e con lo sviluppo della grafica computerizzata. I mondi virtuali creati alla fine del XX secolo furono i primi esempi dell'attuale concetto di ambiente 3D basato sull'interazione di *avatar* connessi da diversi Paesi attraverso *client* predisposti. Successivamente con i Massively Multiplayer Online Roleplaying Game (MMORPG) e i Multi-User Virtual Environments (MUVE) i mondi virtuali hanno raccolto il favore di un pubblico sempre maggiore, come dimostrano il numero di utenti attivi registrati in due mondi molto conosciuti: *World of Warcraft* (2004) e *Second Life* (2007).

Le peculiarità di tali ambienti da un punto di vista di comunicazione e interazione li hanno resi particolarmente accattivanti per un pubblico molto diversificato, sia da un punto di vista generazionale, sia da un punto di vista di motivazione all'uso di tali tecnologie. Se *World of Warcraft* può essere definito un gioco, mondi come *Second Life*, pur presentando aspetti ludici, nascono con obiettivi legati alla socializzazione e non determinati da una trama predisposta dal progettista del mondo virtuale.

Le caratteristiche di creatività e potere di azione in questi ambienti hanno dato vita a sperimentazioni e studi condotti a livello internazionale, in campo educativo, al fine di identificare gli aspetti produttivi su cui poter costruire e integrare percorsi didattici nei diversi contesti formativi. Il presente contributo presenta i risultati di una prima analisi condotta su uno studio di caso, un Master in Tecnologie dell'Istruzione e dell'Apprendimento, in cui il campione, rappresentato dagli studenti iscritti al corso, è stato indagato in riferimento al collegamento tra aspetti ludici del mondo virtuale *Second Life* e il potenziale sviluppo di una dimensione empatica nel corso delle attività didattiche svolte all'interno del mondo.

2. Quadro teorico

Nell'ultimo decennio, con la diffusione ad ampio spettro di vari mondi virtuali destinati a un pubblico diversificato in termini di età e preferenze di gioco¹, la comunità degli educatori ma anche esperti e progettisti hanno fornito un vasto contributo scientifico aprendo nuove piste di riflessione e ricerca sul rapporto tra il mondo del gioco digitale e il processo di insegnamento/apprendimento (Aldrick, 2004; Bartle, 2004; Crawford, 2003; Gee, 2003; Prensky, 2007; Van Eck, 2010).

È indubbio che, anche all'interno di mondi virtuali non specificatamente progettati a scopi ludici, siano presenti dimensioni in grado di soddisfare il piacere del gioco che si declina in modo differente secondo il tipo di metafora narrativa che sorregge il mondo stesso. Bartle (2004) distingue quattro categorie di giocatori (*achievers, socializers,*

¹ Per un quadro esaustivo sul complesso di mondi virtuali esistenti e relativa *target audience* si consultino i report della KZero Worldwide (<http://www.kzero.co.uk/>) e nello specifico la *virtual worlds universe chart*.

explorers, killers) in base alle diverse aspettative di divertimento che risultano comunque strettamente connesse alle caratteristiche del mondo virtuale.

Un ambiente come *World of Warcraft*, ad esempio, si presta a soddisfare le esigenze di giocatori *achievers* in cui l'obiettivo primario è misurarsi con consegne specifiche e raggiungere un livello sempre maggiore di esperienza per acquisire reputazione e riconoscimenti. *Second Life* è un mondo sociale in cui il focus dell'utente non è raggiungere un obiettivo prefissato, ma interagire con la comunità dei *residenti* del mondo ed esplorarlo.

È utile specificare che *Second Life*, così come i mondi simili costruiti con tecnologia *open sim*,² è in continua trasformazione proprio grazie al potere di azione degli utenti nel costruire spazi, oggetti e interi complessi abitativi e/o adibiti a scopi professionali. Pur non potendo definire come giochi i mondi virtuali sociali, le connotazioni ludiche di tali ambienti li rendono particolarmente appetibili per una potenziale integrazione in contesti formativi.

L'introduzione di un mondo virtuale all'interno di un percorso educativo-didattico, però, necessita di strumenti e strategie che consentano al docente di orientarsi con sicurezza e autonomia in un complesso sistema che coinvolge l'utente-studente nella veste di giocatore anche da un punto di vista valoriale.

Se la costruzione del proprio avatar può rappresentare un momento di profonda riflessione educativa nell'utilizzo di un videogame (Rosa, 2012) in un contesto come quello offerto dai MUVE sociali, che offre allo studente la possibilità di interagire e confrontarsi con una molteplicità di utenti in un ambiente dinamico in continua trasformazione sociale e culturale, approfondire le valenze legate al concetto di avatar e al concetto di *embodiment*³ (Fedeli, 2013) diventa una necessità imprescindibile. L'avatar diviene un'identità vicariante. "Les avatars virtuels sont donc véritablement 'incarnés', voire 'encérébrés', au point que leur créateur assume leur vie émotionnelle. La vicariance est ici une réelle *identification* avec la créature virtuelle" (Berthoz, 2013, p. 41)⁴.

L'utente agisce, percepisce e abita il mondo virtuale attraverso un corpo virtuale, una rappresentazione grafica in 3D che viene personalizzata e adeguata alle esigenze identitarie dell'utente stesso. Come evidenziato in ricerche condotte nel mondo virtuale *Second Life* (Fedeli & Rossi, 2011; Fedeli, 2013) la costruzione dell'avatar, così come la predisposizione dell'equipaggiamento necessario per renderlo unico e riconoscibile nella propria comunità di riferimento, costituisce un momento di creatività e di espressione di potere di azione.

Il gioco identitario non è dettato da regole predefinite dal mondo virtuale, bensì dalla cultura stessa della comunità che in esso risiede.

² Open Sim (open simulator, http://opensimulator.org/wiki/Main_Page) è un progetto open source per la creazione di mondi virtuali. Il progetto utilizza il protocollo di comunicazione client-server di Second Life.

³ Nell'articolo ci si riferisce al concetto di *embodiment* per indicare il processo con il quale l'utente nel mondo virtuale, attraverso un corpo-avatar, acquisisce potenzialità nell'operare percettivo-motorio.

⁴ "Gli avatar virtuali sono, quindi, veramente 'incarnati', perfino 'dotati di cervello' al punto che chi li crea assume la loro vita emotiva. La vicinanza è, qui, una vera *identificazione* con la creatura virtuale" (trad. Fedeli).

La facilità nel travestimento rende particolarmente efficace lo sviluppo di giochi di ruolo all'interno del mondo, momenti ricreativi in cui l'obiettivo del gioco spazia dal desiderio di appartenenza a determinate sottoculture (ad esempio la comunità dei *furry*, avatar-animali con tratti antropomorfi) al piacere di partecipare a *macro role-play* in cui vengono ricostruiti, ad esempio, ambienti storici con precise regole a cui adeguarsi (un caso esemplare è rappresentato dalle isole dedicate a Versailles in *Second Life*).

Analizzando le dimensioni ludiche dei mondi virtuali sociali si riscontra un aspetto determinante, ossia la rilevanza per l'utente-avatar di poter cambiare punto di vista; tali mondi, infatti, offrono la possibilità di visualizzare l'ambiente, se stessi e gli altri da angolazioni differenti. Tale caratteristica (Point Of View, POV) non solo arricchisce enormemente l'esperienza di interazione con il mondo ma facilita l'attività di costruzione e manipolazione di oggetti e spazi e dona fisicità al rapporto tra avatar (Fedeli, 2013).

Come leggiamo nelle interviste ai docenti coinvolti in una ricerca sulle potenzialità didattiche di *Second Life* in relazione al concetto di embodiment, il potersi osservare usando lo zoom o avvalersi di prospettive diverse ha consentito una gestione più efficace dello spazio interpersonale e una percezione di presenza che contribuisce a rendere l'esperienza virtuale un cosiddetto "empathetic embodiment" (Gee, 2003).

È interessante riportare le percezioni di alcuni docenti rispetto allo strumento POV anche in relazione al processo di insegnamento/apprendimento. Tratti riconducibili alla prossemica – organizzazione dello spazio e gestione delle distanze tra avatar – e alla cinesica – gesti e posture degli avatar – (Fedeli, 2013) si evidenziano come elementi di supporto nell'interazione didattica: "quando faccio lezione tendo a spostare la cam [si legga 'inquadratura'] sugli avatar con cui interagisco, un po' come si fa in RL [si legga 'real life'], questo mi aiuta a stabilire un legame [...] anche se non c'è la reciprocità in realtà il movimento della testa comunica all'altro avatar che sei rivolto verso di lui, un piccolo segnale di linguaggio non verbale" (Fedeli, 2013, p. 111);

"Uso la cam per osservare meglio anche gli altri avatar, per vedere con chi mi rapporto, per avvicinarmi a volte. Li guardo in faccia più da vicino [...] se li conosco appena ho bisogno di 'studiarli' anche guardando attentamente l'aspetto. Con persone con le quali sono in confidenza ho bisogno di incontrarmi 'fisicamente', di vederle" (Fedeli, 2013, pp. 111-112).

L'aspetto spaziale assume una rilevanza prioritaria per l'impatto che ha sul modo in cui l'avatar percepisce se stesso e gli altri. Il mondo virtuale non è uno spazio meramente geometrico, ma uno spazio "che vive del movimento del corpo del fruitore" (Diodato, 2005, p. 177), l'avatar stesso può essere concepito come spazio di relazione (Weinstone, 2004).

L'aspetto spaziale risulta determinante nella teoria sull'empatia di Berthoz (2004) il quale afferma: "je réintègre le corps sensible et agissant dans le mécanisme, de sorte qu'il ne s'agit plus d'une théorie mas d'un véritable vécu par moi du point de vue de l'autre" (p. 261-262)⁵. La capacità di cambiare prospettiva spaziale diventa una condizione dell'empatia.

La percezione di maggiore comprensione dell'altro, esplicitata nei commenti dei docenti intervistati nella ricerca condotta da Fedeli (2013), è dettata dal senso di presenza e dalle

⁵ "Reintegro il corpo sensibile e agente all'interno del sistema, in modo che non si tratti più di una teoria, ma di una reale esperienza del punto di vista dell'altro" (trad. Fedeli).

opzioni di visualizzazione offerte dall'ambiente le quali consentono all'avatar di cambiare prospettiva ricalcando la fisiologia del cambiamento del punto di vista (Berthoz, 2004).

Il termine inglese *empathy*, introdotto nel 1990 da Titchener (Gallese, 2003), è una traduzione dal termine tedesco *Einfühlung* attribuito a Vischer (Accornero, 2009) e la cui origine risale al 1873.

Empatia è indubbiamente un termine equivoco e, come sostiene Lipps, “molto equivocato” (Pinotti, 2002), infatti, esso assume connotazioni differenti non solo nei diversi paradigmi teorici delle varie discipline (ad esempio in psicologia, filosofia, neurofisiologia), ma anche all'interno del medesimo approccio. In fenomenologia, ad esempio, lo stesso termine ha generato posizioni diametralmente opposte, come nel caso di Lipps e Husserl, in relazione alla presenza/assenza dell'aspetto emotivo nel riconoscimento dell'altro.

Se il legame tra il concetto di empatia e l'ambito educativo è stato ampiamente affrontato in pedagogia, imponendosi come paradigma richiamando sia la natura empatica dell'educazione sia la natura educativa dell'empatia (Bellingreri, 2013), lo sviluppo di una dimensione empatica nell'interazione didattica online non trova in letteratura un altrettanto ampio approfondimento, soprattutto alla luce della diffusione di ambienti virtuali altamente immersivi in cui il concetto espresso dalla parola macedonia *edutainment* (*education, entertainment*) trova nuove connotazioni.

3. Uno studio di caso: il Master in Tecnologie dell'Istruzione e dell'Apprendimento

Lo studio di caso è stato scelto seguendo un criterio di omogeneità (Sorzio, 2005) con studi condotti in precedenza (Fedeli & Rossi, 2011; Fedeli, 2013) sia in termini di coerenza con la tipologia di campioni già utilizzati (docenti di diversi ordini e gradi scolastici), sia in merito allo scopo dello studio, ossia l'approfondimento di un particolare processo, *embodiment*, in relazione a una nuova domanda di ricerca.

La domanda di ricerca che ha guidato lo studio di caso riguarda l'esplicitazione delle modalità attraverso le quali il concetto di *embodiment*, associato ad attività a connotazione ludica in un mondo virtuale come *Second Life*, possa supportare lo sviluppo di esperienze empatiche.

L'articolo intende presentare i primi risultati di un'indagine di approccio qualitativo volta ad esplorare il rapporto tra la specificità degli aspetti ludici presenti nel mondo virtuale *Second Life*, e la presenza di espressioni empatiche da parte di corsisti coinvolti in un percorso didattico nell'ambito di un master online in Tecnologie dell'Istruzione e dell'Apprendimento.

Il corso, oggetto dello studio, è stato condotto in modalità e-learning con tre incontri facoltativi in presenza, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata nell'arco dell'anno accademico in cui si è sviluppato (2012-2013).

Il Master, rivolto a insegnanti di ogni ordine e grado e educatori, ha l'obiettivo di stimolare un percorso di riflessione, sperimentazione e pratica delle tecnologie didattiche partendo dalle esperienze pregresse di ogni corsista in riferimento al proprio rapporto con

le tecnologie. Tale percorso è stato accompagnato da diversi spazi di riflessione e un e-portfolio ha accolto, nel tempo, produzioni autobiografiche e attività di collaborazione e condivisione con i colleghi attraverso wiki e forum di discussione (Fedeli, Rossi & Giannandrea, 2014).

I tre moduli in cui il corso si è sviluppato hanno introdotto il corsista alle diverse modalità e strategie di utilizzo delle nuove tecnologie, dove il concetto di tecnologia ha assunto molteplici dimensioni, dagli ambienti di apprendimento (piattaforme didattiche e mondi virtuali) ai diversi strumenti e applicazioni del Web 2.0.

Per quanto riguarda il rapporto tra e-learning e i diversi ambienti disponibili per gestire un gruppo-classe, i corsisti hanno potuto sperimentare, nell'ambito del secondo modulo, un ambiente alternativo alla piattaforma didattica in uso nel Master, ossia un ambiente virtuale in 3D, nello specifico un cosiddetto mondo virtuale sociale, il *MUVE Second Life*.

Come evidenziato nei paragrafi precedenti, il mondo virtuale *Second Life* consente all'utente-avatar di interagire con l'ambiente e con gli altri residenti usando un corpo virtuale e le capacità senso-motorie ad esso associate. L'utente-avatar non solo può usufruire a proprio piacere di ambienti già esistenti, ma ha perfino la possibilità di creare oggetti e spazi originali. Si è scelto di progettare l'attività didattica in *Second Life* facendo leva su alcuni aspetti legati alla dimensione ludica del mondo: la creazione e la successiva manipolazione di un proprio avatar, la costruzione di oggetti (*Tangram*) e l'esplorazione di ambienti che possono definirsi "spazi concettuali di gioco" (Barab, Ingram-Goble & Warren, 2009).

Per quanto riguarda l'attività di esplorazione, si specifica che l'aspetto ludico è consistito principalmente nella ricerca di input didattici, condotta in piccoli gruppi, in ambienti già esistenti.

I corsisti, divisi in cinque gruppi, hanno raggiunto le località indicate dal docente⁶ che si è avvalso di uno strumento wiki per strutturare l'attività attraverso la strategia del *field trip* (Krepel & Duvall, 1981). L'attività collaborativa si è dunque dispiegata all'interno del Learning Management System e, al suo esterno, nel mondo virtuale. Durante le fasi di interazione e confronto tra studenti nel viaggio virtuale alla scoperta dei siti didattici, i corsisti hanno compilato una sorta di diario di bordo all'interno del wiki predisposto. Le riflessioni sono scaturite da domande guida in riferimento ai seguenti aspetti:

- la valenza dell'attività collaborativa nel corso dell'esplorazione;
- gli strumenti e le strategie didattiche utilizzate nell'ambiente oggetto di esplorazione;
- l'uso delle opzioni di visualizzazione (POV) durante le esplorazioni.

⁶ Book Island, <http://maps.secondlife.com/secondlife/Book%20Island/128/128/36>); Renaissance Island, <http://maps.secondlife.com/secondlife/Renaissance%20Island/220/227/27>); Holocaust Museum, <http://maps.secondlife.com/secondlife/US%20Holocaust%20Museum1/11/46/27>); Virtual Macbeth, <http://maps.secondlife.com/secondlife/Macbeth/41/49/55>); Philosophy Island, <http://maps.secondlife.com/secondlife/Philosophy%20Island/129/114/22>).

4. Campione e tecniche di rilevazione dei dati

Il campione è costituito dai 17 corsisti del Master in Tecnologie dell'Istruzione e dell'Apprendimento, insegnanti che operano nella scuola di base (tre nella Scuola dell'Infanzia, sei nella Scuola Primaria e quattro nella Scuola Secondaria di I grado) e nel contesto dell'istruzione superiore (tre nella Scuola Secondaria di II grado e uno all'Università).

Benché il campione sia stato sottoposto a una codifica descrittiva in cui sono stati inseriti per ciascun partecipante gli attributi relativi alla formazione, alla professione svolta e alla disciplina specifica di insegnamento tali aspetti non sono risultati discriminanti nell'analisi dei dati.

Tre tecniche sono state utilizzate per la rilevazione dei dati: l'osservazione, le narrazioni dei corsisti e due interviste di gruppo.

La tecnica dell'osservazione ha previsto da parte della ricercatrice l'assunzione del ruolo di *embodied participant observer* (Boellstorff et al., 2012). Così come evidenziato in ricerche di approccio etnografico e fenomenologico condotte in diversi mondi virtuali, tale tecnica è auspicabile per stabilire un coinvolgimento profondo e potersi integrare pienamente nella comunità oggetto di studio (Fedeli, 2014). Durante le osservazioni condotte nelle attività di personalizzazione dell'avatar da parte dei corsisti e in alcune fasi dei *field trip*, la ricercatrice si è avvalsa di un protocollo per registrare le proprie annotazioni (Creswell, 2009) e ottimizzare il processo di codifica e analisi dei dati attraverso il software scelto come supporto alla ricerca.

La documentazione narrativa ha riguardato post individuali inseriti in fili di discussione nei forum della piattaforma didattica e contributi collettivi prodotti dai piccoli gruppi di lavoro all'interno dello strumento wiki della piattaforma. Infine due interviste di gruppo condotte rispettivamente all'inizio del modulo e al termine dello stesso sono state utilizzate per elicitare in maniera più approfondita dati sulle percezioni dei corsisti già espresse nei documenti narrativi menzionati in precedenza. Tale tecnica ha il vantaggio di consentire al ricercatore di condurre e adattare il flusso conversazionale.

5. Analisi e interpretazione dei dati

Per l'analisi dei dati la ricercatrice si è avvalsa di un software progettato dal Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) del Dipartimento di Educazione dell'Università di Aveiro (Portogallo) e realizzato in collaborazione con la società Esfera Crítica. Il software WebQDA (<http://www.webqda.com/>) è nato per il supporto alla ricerca di approccio qualitativo e offre un ambiente di lavoro online in cui la collaborazione tra più ricercatori su uno stesso progetto è agevolata da strumenti di comunicazione e condivisione.

L'utilizzo del software ha reso più agevole l'operazione di codifica descrittiva del campione e di codifica interpretativa dei documenti, consentendo alla ricercatrice di visualizzare efficacemente le connessioni tra i nodi delle categorie, le unità di analisi e le attribuzioni ai singoli partecipanti.

L'analisi del contenuto della documentazione proveniente dalle riflessioni dei corsisti (in forum e wiki) e dalle interviste effettuate nel mondo virtuale ha seguito un approccio globale (Losito, 2002) in cui il significato veicolato dalle *unità di registro* (Bardin, 2000),

La Figura 1 presenta l'interfaccia di codifica del software in cui è possibile identificare le categorie create come *free nodes* (immersione nell'ambiente, confronto con altri avatar e percezione dell'altro) e i relativi riferimenti, ossia le unità a cui corrisponde, inoltre, una specifica classificazione relativa al partecipante (nel caso di documenti collettivi, come le trascrizioni delle chat e i lavori di gruppo in wiki, le unità sono state isolate e attribuite al singolo autore).

Per quanto riguarda le occorrenze di espressioni indicali, il software consente di effettuare una ricerca e di esportare i dati in un file Excel. Si vuole specificare che tale ricerca, seppur di natura quantitativa, ha avuto lo scopo di supportare un'interpretazione qualitativa globale dei dati precedentemente codificati in categorie e di determinare la connessione tra l'uso di indicali e la presenza di fenomeni empatici.

L'analisi delle unità di registro, relative alle tre categorie identificate, ha messo in evidenza la rilevanza dello strumento POV nella percezione di presenza fisica di se stessi e dell'altro nell'ambiente virtuale. Tale percezione ha fatto scaturire eventi empatici così come si evidenzia nelle seguenti unità di natura riflessiva:

[ki]⁸ “Il visuale di SL permette di entrare in una sintonia ‘ampliata’ con chi ci è vicino e un’immersione con i luoghi e gli oggetti dell’isola; proprio per questo motivo abbiamo preferito confrontarci in questa realtà piuttosto che nell’area ‘discussioni’ del wiki. Osservare i colleghi mentre stanno digitando qualcosa ti fa capire che stanno scrivendo in chat, vedere che si allontanano o si siedono sono alcuni degli indizi che ampliano la comunicazione e la completano, molto di più della semplice comunicazione scritta”;

[Iv] “Il percorso di scoperta/ apprendimento è risultato interessante, attivo; ha messo in gioco percezioni sensoriali diverse ed emozioni, che l’opzione di visuale posteriore ha amplificato, facendoci assumere il punto di vista dell’avatar”;

[Sa] “Nell’esplorazione dell’ambiente è stato importante procedere e sperimentare insieme, scambiarsi pareri ed aiuto di fronte alle difficoltà incontrate e ai dubbi interpretativi legati al simbolismo degli oggetti e delle scene. L’opzione di visione frontale, inoltre, ha favorito il confronto e la messa in comune di idee e proposte”;

[Pa] “Crea la relazione, crea maggiore partecipazione, ‘umanizza’ l’esperienza, il punto di vista esterno ci contestualizza nel gruppo”.

La dimensione empatica è riscontrabile anche nell’uso della deissi nelle interazioni didattiche avvenute in *Second Life* durante le esplorazioni e nelle due interviste. Il prossimale “qui/questo” (spazio concreto del soggetto enunciante) e la co-occorrenza di deittici personali di prima persona plurale dimostrano una vicinanza tra i diversi soggetti e la percezione di sentirsi “gruppo”. Diverse sono le occorrenze di diversi tipi di deissi spaziale:

- quella espressa con deittici che suddividono e misurano lo spazio e quelle che collocano qualcosa all’interno dello spazio così suddiviso e misurato: “Sono dietro di voi!”, “Eccomi qui”, “Rimaniamo qua?”, “Qui sotto al lago”;
- quella che si serve di descrittori di movimento fra le parti dello spazio stesso: “Dove ti sei seduto?”, “Vieni, seguimi”, “Dove stai andando?”.

⁸ Ogni singolo partecipante è stato classificato nel software WebQDA con una sigla in modo da rispettare la privacy del corsista e del relativo avatar. Le sigle tra parentesi quadre indicano l’autore del commento.

7. Conclusioni

Lo studio di caso evidenzia elementi interessanti in riferimento all'ipotesi della presenza di una dimensione empatica sollecitata dall'embodiment nel mondo virtuale e dalle potenzialità del mondo stesso rispetto all'uso dello strumento POV.

Una prima analisi delle dinamiche sviluppatasi tra corsisti all'interno del mondo virtuale evidenzia un coinvolgimento profondo nelle interazioni didattiche. La connotazione di presenza *aumentata* e di immersione *corporea* in un ambiente virtuale mostra un legame privilegiato con l'utilizzo dello strumento POV. Il poter cambiare punto di vista ha consentito di percepire processi di confronto e condivisione che si sono rivelati particolarmente proficui per la gestione e il completamento delle attività collaborative.

Il sentirsi *gruppo* e avvertire la coesione dello stesso grazie alle interazioni "umanizzate" (per riportare un termine usato da un corsista) dall'uso dell'avatar ha contribuito a migliorare il processo di comprensione nelle fasi di negoziazione tra i diversi membri.

Tale percezione è avvalorata dall'analisi linguistica volta a evidenziare la presenza di fenomeni di deissi.

L'interpretazione dei dati, pur nei limiti di uno studio contestualizzato a un singolo modulo di un corso di Master con un numero esiguo di studenti, ha messo in luce la connessione tra due aspetti legati allo sviluppo di fenomeni empatici: il concetto di embodiment e il concetto di spazio. Il valore di tale connessione merita di essere ulteriormente indagato; lo studio di caso, infatti, non ha l'obiettivo di proporre una generalizzazione dei risultati, ma di far emergere aspetti significativi su cui impostare future piste di ricerca.

Una ulteriore area di interesse è l'analisi di eventuali ripercussioni dei processi empatici, originati nel mondo virtuale, sulle successive interazioni dei corsisti in percorsi di apprendimento condotti in modalità e-learning (attraverso Learning Management System o altre tipologie di ambienti per la didattica online) e in percorsi blended.

Bibliografia

- Accornero, M. (a cura di). (2009) *Movimento, percezione ed empatia*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Aldrich, C. (2005). *Learning by doing. The essential guide to simulations, computer games, and pedagogy in e-learning and other educational experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barab, S. A., Ingram-Goble, A., & Warren, S. (2009). Conceptual Play Spaces. In R. Ferdig (Ed.), *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education* (pp. 989–1009). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Bardin, L. (1977). *L'Analyse de Contenu*, tr. Port., *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- Bartle, R.A. (2004). *Designing virtual worlds*. Berkeley: New Riders Publishing.
- Bellingreri, A. (2013). *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*. Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.

- Berthoz, A. (2004). Physiologie du changement de point de vue. In A. Berthoz, G. Jorland (édité par) *L'Empathie* (pp. 251–275). Parigi: Odile Jacob.
- Berthoz, A. (2013). *La Vicariance. Le cerveau créateur de mondes*. Paris: Odile Jacob.
- Boellstorff, T., Nardi, B., Pearce, C., & Taylor, T.L. (2012). *Ethnography and virtual worlds. A handbook of method*. Princeton (NJ): Princeton University Press.
- Crawford, C. (2003). *Chris Crawford on Game Design*. Indianapolis: New Riders Press.
- Cresti, S. (2012). Contesto e prospettiva. Note sull'indicalità fenomenologica. *Annali del Dipartimento di Filosofia* (Nuova Serie), 18, 99–126.
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, (CA): Sage Publications.
- Diodato, R. (2005). *Eстетica del virtuale*. Milano: Mondadori.
- Fedeli, L. (2013). *Embodiment e mondi virtuali. Implicazioni didattiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Fedeli, L. (2014). Ricerca qualitativa nei mondi virtuali: considerazioni di carattere metodologico. *TD Tecnologie didattiche*, 22(2), 88–94.
- Fedeli, L., & Rossi, P.G. (2011). Percorsi di apprendimento in Second Life: il valore del concetto di embodiment. In M.B. Ligorio, E. Mazzoni, A. Simone, M. Schaerf (a cura di) *Didattica on-line nell'Università: teorie, esperienze e strumenti* (pp. 204–226). Napoli: Editore Scriptaweb.
- Fedeli, L., Rossi, P.G., & Giannandrea, L. (2014). Learning across multiple spaces: an integrated approach to formal online and face-to-face contexts. In M. Orleans (Eds.) *Cases on Critical and Qualitative Perspectives in Online Higher Education* (pp. 371–391). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Gallese, V. (2003). The Roots of Empathy: The Shared Manifold Hypothesis and the Neural Basis of Intersubjectivity. *Psychopathology*, 36, 171–180.
- Gee, J.P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave/St.Martin's.
- Krepele, W. J., & Duvall, C. R. (1981). *Field trips: A guide for planning and conducting educational experiences*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Losito, G. (2002). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Vol II. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perconti, P. (2006). Filosofia della mente. In A. Pennisi, P. Perconti (a cura di) *Le scienze cognitive del linguaggio* (pp. 15–60). Bologna: Il Mulino.
- Pinotti, A. (2002). Empatia: un termine equivoco e molto equivocato. *Discipline filosofiche*, 12(2), 63–83.
- Prensky, M. (2007). *Digital Game-based Learning*. St. Paul (MN): Paragon House.
- Rosa, A. (2012). I videogiochi come palestra di sperimentazione valoriale. In D. Felini (a cura di) *Video game education* (pp. 49–64). Milano: Edizioni Unicopli.
- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci.

- Van Eck, R., (Eds.). (2010). *Gaming & Cognition: Theories and perspectives from the learning sciences*. Hershey, PA: IGI Global.
- Weinstone, A. (2004). *Avatar bodies: a tantra for Posthumanism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.