Form@re
Open Journal per la formazione in rete

articoli

Lingua inglese, didattica immersiva e game-based learning in un progetto di formazione per docenti promosso da Indire

English language, immersive teaching and game-based learning in a teacher training project promoted by Indire

Letizia Cinganotto[a]

[a] *Indire, l.cinganotto@indire.it*

Abstract

Il contributo presenta una iniziativa di formazione per docenti promossa da Indire nel 2016 sulla didattica immersiva della lingua inglese in "Edmondo", il mondo virtuale online dedicato alla scuola. Il progetto di ricerca sotteso alla formazione mirava a rilevare il potenziale della tecnologia immersiva e del game-based learning per l'apprendimento della lingua inglese e per l'applicazione della metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning). Il progetto si proponeva di creare un ponte tra *gaming virtual worlds* e *social virtual worlds*, mettendo in luce come le tecnologie immersive possano facilitare l'apprendimento e la comunicazione nella lingua straniera attraverso l'uso di giochi interattivi, scenari, ambienti simulati, role-play realizzati nel mondo virtuale dagli stessi partecipanti (docenti di lingua inglese e docenti CLIL di scuola primaria e secondaria), sotto la guida di esperti internazionali. Il progetto di ricerca viene descritto nelle sue molteplici sfaccettature, attraverso l'illustrazione degli ambienti di formazione, l'esame dei dati raccolti nei diari dei partecipanti, nei questionari e in un focus group dedicato.

Parole chiave: lingua inglese; didattica immersiva; CLIL; CALL; game-based learning.

Abstract

The paper presents the results of an immersive training initiative in "Edmondo", a virtual world based on OpenSim technology provided by Indire and addressed to Italian teachers and students. The initiative aimed to close the gap of *gaming virtual worlds* and *social virtual worlds* through user-generated content created by teachers (primary and secondary English and CLIL teachers). The content created was language learning games, activities, simulations, scenarios, role-plays, designed to be used in a virtual environment. Currently these games and activities are on display in a games park setting readily available for teachers to take their young learners to and engage them in real-time and fun communication activities. This paper presents the development and the results of the methodology course conducted in 2016 delivered by a group of international experts: the initiative will be described with the help of the data collected through questionnaires, diaries, comments and a devoted virtual focus group.

Keywords: English language; immersive teaching; CLIL; CALL; game-based learning.

© 2017 Author(s). Open Access article distributed under CC BY-NC-ND 4.0

1. Il quadro teorico di riferimento

Il *digital game-based learning* (Prensky, 2001) e la didattica immersiva[1] della lingua inglese rappresentano un filone di ricerca di grande interesse per molti studiosi, ricercatori e insegnanti in questi anni (Bartle, 2003; Bell, 2008; Bronack, Riedl & Tashner, 2006; Hew & Wing, 2010; Schroeder, 2008): questi approcci consentono agli studenti di affrontare compiti di realtà e attività significative in ambienti immersivi, aumentati[2], simulati, in grado di stimolare un uso creativo ed efficace della lingua attraverso giochi di ruolo e attività *peer-to-peer*.

I mondi virtuali permettono di immergersi totalmente in ambienti simulati, che ricostruiscono contesti e situazioni di vita quotidiana all'interno delle quali gli *avatar* possono comunicare, muoversi e interagire in modo quasi naturale, utilizzando la lingua straniera, sia parlata (*voice chat*) che scritta (*text chat*) per svolgere compiti autentici: gli obiettivi linguistico-comunicativi delle varie attività proposte vengono raggiunti in modo quasi inconsapevole e, grazie all'*avatar*, il filtro affettivo (Krashen, 1981) che spesso può inficiare l'efficacia comunicativa delle interazioni in lingua straniera, si riduce sensibilmente e può permettere agli studenti di raggiungere ottime performance linguistiche e interazionali.

Una didattica ludica in ambienti immersivi, opportunamente modulata in base alla fascia d'età e al livello linguistico degli apprendenti, può dunque contribuire a innalzare la motivazione e la curiosità, attivando meccanismi cognitivi di elevata complessità, con ottime ricadute in termini di risultati di apprendimento (Cobb & Fraser, 2005; De Freitas, 2008; Felix, 2005; Whitton & Hollins, 2008).

La didattica ludica immersiva è in grado dunque di facilitare esperienze di apprendimento significative e profonde, nelle quali gli studenti si concentrano in modo "olistico", attivando una molteplicità di intelligenze (Garner & Gardner, 2006), tra cui l'intelligenza corporeo-cinestetica, in quanto la simulazione della specifica situazione reale richiede la totale immersione dei sensi (Dickey, 2005; Vickers, 2007). Vengono dunque mutuati dei principi ludici e adattati al contesto di vita reale simulata, in modo da stimolare gli studenti e guidarli verso la progressione degli apprendimenti (Trybus, 2015).

In base alla definizione di Kapp (2012), "gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems"[3] (p. 10).

L'*Horizon Report NMC* (Johnson, Adams Becker, Estrada & Freeman, 2014) fa riferimento alla *gamification* come ad una tendenza che si sta diffondendo in modo

---

[1] Con l'espressione *didattica immersiva* si fa riferimento alle modalità di insegnamento/apprendimento all'interno dei mondi virtuali, ambienti 3D online simulati dal computer nei quali gli utenti – mediati da un avatar – possono esplorare ambientazioni, contribuire a realizzarle, partecipare e progettare attività, comunicare con altri utenti (http://www.indire.it/progetto/didattica-immersiva/).

[2] Con il termine *realtà aumentata* ci si riferisce all'uso di dispositivi tecnologici, sensori e altri strumenti particolari, con i quali è sempre più facile integrare i dati del mondo reale con quelli virtuali.

[3] "*gamification* significa usare la meccanica del gioco, l'estetica e il pensiero ludico per interessare le persone, motivare l'azione, promuovere l'apprendimento e risolvere problemi" (trad. dell'autrice).

massiccio nell'istruzione superiore: il 68% dei "giocatori" hanno più di 18 anni e sono nella fascia di istruzione universitaria. Se la gamification è efficace al livello di istruzione terziaria, è facilmente comprensibile come possa esserlo ancora di più ai livelli di istruzione primaria e secondaria (Farr & Murray, 2016; Mawer & Stanley, 2011). Nello specifico, il *game-based learning* in ambienti immersivi risulta essere ancora più efficace e incisivo, in quanto consente agli apprendenti di effettuare dei "provini" della vita reale, affrontando sfide e accettando rischi all'interno di un ambiente protetto. Tra gli aspetti caratterizzanti di un'esperienza di gamification in ambiente immersivo si possono evidenziare:

- la competizione sana e amichevole;
- il senso di soddisfazione e compiacimento dell'apprendente nel raggiungimento degli obiettivi di gioco;
- il carattere stimolante e divertente allo stesso tempo dell'esperienza;
- la sfida e l'incoraggiamento a compiere progressi e a spingersi sempre più in avanti;
- la possibilità di ricevere un feedback immediato e suggerimenti per eventuali azioni correttive;
- la facilitazione della comprensione e della memorizzazione dei contenuti.

James Paul Gee (2003) rileva come alla base della gamification vi sia soprattutto l'opportunità di sperimentare il mondo assumendo ruoli e identità diverse da quelle reali e attivando una pratica riflessiva a spirale, fondata sulla formulazione di ipotesi, sulla loro sperimentazione e valutazione e sull'eventuale successiva rimodulazione, a partire dagli esiti precedenti: "a cycle of probing, hypothesizing, probing again, and rethinking strategies"[4] (p. 208-209). Lo stesso Gee (2005) sottolinea come la gamification contenga in sé i principi fondamentali alla base dell'apprendimento: "good videogames incorporate good learning principles, principles supported by current research in cognitive science"[5] (p. 34).

Di seguito alcuni temi significativi evidenziati in letteratura in relazione alla didattica immersiva (De Freitas, 2008):

- la motivazione è un elemento chiave per l'apprendimento in ambienti immersivi, tuttavia deve essere alimentata costantemente e posta in correlazione con contesti reali di vita e in funzione di chiari e precisi obiettivi di apprendimento;
- il senso di sfida, di sana competizione e l'opportunità di scoprire nuovi mondi e nuovi contenuti assumono una importanza cruciale per l'apprendente;
- spesso l'uso della didattica immersiva e del game-based learning a scuola è ostacolato dalla mancanza di strutture e attrezzature adeguate;
- strumenti cognitivi come il forum di discussione e il diario possono supportare l'apprendimento attraverso la mediazione dell'interazione e incoraggiando lo scambio e il confronto parallelamente allo svolgimento delle attività ludiche.

La letteratura scientifica tuttavia, ha anche evidenziato alcune possibili criticità legate all'uso di queste metodologie per una maggiore efficacia dell'apprendimento: a tal proposito De Freitas e Oliver (2006) mettono in luce l'insufficiente numero di ricerche a

[4] "un ciclo di esplorazione, ipotesi, ancora esplorazione e ripensamento delle strategie" (trad dell'autrice).

[5] "i videogames di qualità incorporano validi principi di apprendimento, supportati dalla recente ricerca nell'ambito delle scienze cognitive" (trad. dell'autrice).

supporto dell'uso del game-based learning e delle simulazioni per l'apprendimento: "although a number of frameworks exist that are intended to guide and support the evaluation of educational software, few have been designed that consider explicitly the use of games or simulations in education"[6] (p. 262). Anche Borrás, Martínez & Fidalgo (2014) rilevano possibili problemi e criticità in questo ambito: "there are drawbacks to their use for educational purposes associated with educational content, transfer of learning, assessment, potential problems of teacher involvement or technical infrastructure"[7] (p. 2).

Il game-based learning per l'apprendimento delle lingue è riconosciuto e supportato dalla Commissione Europea in un recente Rapporto (European Commission, 2014) che pone l'accento sulla dimensione del Computer Assisted Language Learning (CALL), mettendone in luce le potenzialità per l'apprendimento delle lingue straniere anche in base all'approccio Content and Language Integrated Learning (CLIL) (apprendimento di contenuti disciplinari in una lingua straniera veicolare).

In particolare il documento fa riferimento ai seguenti esempi di CALL:

- materiale autentico nella lingua straniera, come videoclip, webquest, podcast;
- ambienti di apprendimento online in cui è possibile comunicare con parlanti stranieri in sincrono (chat, audio/video conferenza) o in asincrono (forum, blog, social network, etc.);
- strumenti specifici per l'apprendimento delle lingue con riferimento alle varie abilità (software o app per la pronuncia, la grammatica, il lessico, etc.);
- ambienti di apprendimento online virtuali che offrono la possibilità di comunicare con il docente e tra pari;
- game-based learning.

2. Le politiche scolastiche italiane in ambito linguistico

La Commissione Europea in questi ultimi anni ha supportato con convinzione l'apprendimento precoce delle lingue e la diffusione dell'approccio CLIL tra gli Stati membri, incoraggiando l'apprendimento di almeno due lingue straniere a partire dalla più tenera età. Uno dei primi documenti di riferimento è rappresentato dalle Conclusioni del Consiglio Europeo del 12 maggio 2009 che ha delineato il "Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione" e ha lanciato il Programma "Istruzione e Formazione 2020" (Education and Training - ET 2020), finalizzato al perseguimento di obiettivi strategici comuni per gli Stati membri, tra cui la promozione del plurilinguismo e lo sviluppo delle competenze linguistiche.

Anche le politiche educative italiane in questi ultimi decenni si muovono in questa direzione, supportando azioni finalizzate al miglioramento delle competenze linguistiche e metodologiche dei docenti e allo sviluppo delle abilità linguistiche degli studenti.

---

[6] "sebbene esista un certo numero di framework per la valutazione dei software didattici, solo un limitato numero di questi considera esplicitamente l'uso dei giochi e delle simulazioni nella didattica" (trad. dell'autrice).

[7] "ci sono svantaggi nel loro uso per fini educativi correlati al contenuto didattico, al trasferimento dei risultati di apprendimento, alla valutazione; potenziali problemi legati al coinvolgimento del docente o alla infrastruttura tecnica" (trad. dell'autrice).

A tal fine il Ministero dell'Istruzione (MIUR, 2010; MIUR 2012) ha fissato gli standard per il raggiungimento dei livelli di competenza linguistica nella prima lingua straniera al termine dei vari gradi di istruzione, sulla base del Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue (2001): livello A1 per la scuola primaria; A2 per la scuola secondaria di primo grado; B1 per il biennio della scuola secondaria di secondo grado; B2 al termine della scuola secondaria (Cinganotto, 2016).

Alla luce di questi standard, la formazione dei docenti riveste un ruolo chiave, sia per quanto riguarda gli aspetti metodologici, sia gli aspetti linguistici. La L. n. 107/2015 ("Buona Scuola") punta in modo molto incisivo sulle competenze linguistiche e sulla metodologia CLIL per la formazione dei cittadini dell'Europa del ventunesimo secolo. Nello specifico, il Piano Nazionale per la Formazione dei Docenti (ottobre 2016) colloca le competenze linguistiche e la metodologia CLIL tra le priorità della formazione docenti per il triennio 2016-2019, preannunciando una serie di iniziative di formazione per lo sviluppo delle competenze linguistiche e per la conoscenza e l'applicazione dell'approccio CLIL. Con la Buona Scuola la formazione dei docenti diventa obbligatoria e assume una serie di caratteristiche innovative per la scuola italiana, che la riqualificano, allineandola alla maggior parte dei paesi europei.

Il game-based learning e la didattica immersiva possono rappresentare un'alternativa efficace e stimolante per promuovere la formazione dei docenti in vari ambiti, tra cui le competenze linguistiche e il CLIL, mirando al contempo ad ottenere migliori risultati di apprendimento da parte degli studenti nelle aree di riferimento.

Sulla base di queste considerazioni e del quadro normativo di riferimento, Indire, l'Istituto Nazionale per la Documentazione, l'Innovazione e la Ricerca Educativa, che si è sempre occupato della formazione del personale scolastico sia come area di ricerca, sia per la progettazione e realizzazione di specifici piani di formazione su affidamento del MIUR (Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca), ha deciso di creare un appositi mondo virtuale online basato su tecnologia OpenSimulator, denominato "Edmondo[8]", rivolto esclusivamente al mondo della scuola, all'interno del quale docenti e studenti possono formarsi e sperimentare direttamente la tecnologia immersiva, partecipando alla realizzazione di progetti specifici.

3. I primi passi in lingua inglese in Edmondo

Il mondo virtuale di Indire, Edmondo, da diversi anni è utilizzata da un numero sempre crescente di docenti e formatori, appassionati di didattica immersiva e desiderosi di sperimentarla con i loro studenti. Si tratta di un ambiente "protetto", in quanto l'accesso è permesso solo a docenti e loro studenti, previa autenticazione. Una specifica regione di Edmondo, chiamata *English Village*, è dedicata alle attività e ai progetti di lingue straniere e CLIL. Dopo aver frequentato un corso di familiarizzazione alle funzionalità di base di Edmondo, ai docenti è offerta l'opportunità di frequentare altre tipologie di corsi, tutti gratuiti, tra cui anche la didattica immersiva della lingua inglese.

Le prime sperimentazioni in Edmondo nel campo della didattica immersiva della lingua inglese risalgono all'anno scolastico 2010-2011.

[8] La creazione di Edmondo e della regione dedicata alla lingua inglese si deve a Andrea Benassi, ricercatore tecnologo presso Indire.

Un primo esempio è rappresentato dal progetto "E-CLIL per una didattica innovativa" (Langè & Cinganotto, 2014), promosso dalla Direzione Generale degli Ordinamenti del MIUR con l'obiettivo di diffondere e supportare la metodologia CLIL in una rete di scuole su tutto il territorio nazionale, coniugando lo sviluppo delle competenze linguistiche, le conoscenze disciplinari e l'uso delle tecnologie e della rete.

All'interno di questo progetto, le attività del docente referente di una scuola secondaria di secondo grado, Maurizio Bracardi[9] si sono concentrate proprio sulla didattica immersiva in Edmondo per effettuare esperimenti di chimica in inglese con gli studenti direttamente nel mondo virtuale, ricostruendo ambienti e strumenti della didattica laboratoriale attraverso l'uso delle tecnologie immersive.

Un altro esperimento di didattica della lingua inglese in Edmondo risale al 2012 e si colloca all'interno di un corso di perfezionamento sulle lingue straniere[10] promosso dalla IUL, *Italian University Line*, l'università telematica promossa da Indire e dall'Università di Firenze: un modulo specifico del corso era dedicato all'uso delle tecnologie immersive per l'apprendimento linguistico.

4. Il progetto di ricerca: obiettivi e metodi

Nell'anno scolastico 2015-2016, i ricercatori Indire (Benassi e Cinganotto) hanno avviato un vero e proprio progetto di ricerca incentrato sulla formazione linguistica e metodologica in lingua inglese rivolta a un gruppo di docenti di lingua straniera e CLIL dei vari ordini e gradi di istruzione. L'iniziativa si avvaleva della supervisione scientifica di una rete di esperti internazionali di didattica immersiva della lingua inglese, coordinati da Heike Philp ("Let's Talk online", Bruxelles) e della moderazione di due docenti italiane esperte di glottodidattica e tecnologie: Annie Mazzocco e Daniela Cuccurullo (Benassi & Cinganotto, 2015).

La proposta formativa si articolava in un vero e proprio corso di formazione interamente in lingua inglese, della durata di dieci settimane, con incontri periodici in Edmondo e attività in asincrono su una piattaforma Moodle dedicata.

Le lezioni in Edmondo rappresentavano il vero "laboratorio" del corso, in quanto ai docenti veniva proposta la costruzione di giochi o attività interattive all'interno del mondo virtuale stesso, da utilizzare poi con gli studenti per attività finalizzate all'apprendimento della lingua inglese, oppure all'apprendimento di contenuti disciplinari in lingua inglese secondo la metodologia CLIL. Il focus era dunque rappresentato dall'approccio ludico alla didattica immersiva, per valorizzarne e apprezzarne in pieno il potenziale didattico.

La domanda di ricerca era la seguente: I mondi virtuali e il game-based learning possono rappresentare un valore aggiunto per l'apprendimento/insegnamento della lingua inglese e per l'apprendimento di contenuti disciplinari in lingua inglese secondo la metodologia CLIL? In che modo?

La ricerca mirava dunque a osservare, monitorare e raccogliere i risultati di un corso di formazione per docenti in Edmondo sulla didattica immersiva della lingua inglese,

[9] Il progetto di Maurizio Bracardi può essere consultato al seguente link: http://www.mabra.it/clil

[10] L'autrice di questo contributo era docente del corso di perfezionamento.

attraverso un approccio multi-metodo che prevedeva l'uso di questionari, diari, commenti narrativi, focus group.

5. Gli ambienti di apprendimento dell'iniziativa di formazione

Il corso, progettato in cinque moduli bisettimanali, per una durata complessiva di 10 settimane nella primavera del 2016, si strutturava in incontri in sincrono in Edmondo con esperti internazionali (Carol Rainbow, An Novack, Shelwyn Carregan, Barbara Mac Queen, Doris Molero) e attività in asincrono su piattafoma Moodle. La prima settimana era in genere finalizzata alla presentazione di strumenti, mezzi e obiettivi didattici sottesi alla creazione di giochi immersivi, mentre la seconda consisteva nello "Show and Tell" da parte dei corsisti, ai quali veniva richiesto di presentare di volta in volta le loro creazioni in Edmondo, illustrando le finalità e il *lesson plan* su cui impostare l'utilizzo didattico dei vari giochi immersivi.

In piattaforma veniva chiesto di realizzare alcune attività per ciascun modulo, tra cui la documentazione fotografica dei giochi all'interno della gallery del corso. Tali "compiti", unitamente alla frequenza delle lezioni in Edmondo, erano funzionali al conseguimento dei badge e quindi dell'attestato finale.

Un compito trasversale del corso era rappresentato dalla realizzazione del "Learning Diary", una sorta di portfolio digitale finalizzato a raccogliere le testimonianze dei momenti più significativi del percorso formativo, anche in ottica metacognitiva.

In Figura 1 l'istantanea di un momento di una lezione in Edmondo: i corsisti sono impegnati nello svolgimento di un "board game", un gioco interattivo per la costruzione di frasi in lingua inglese. Lo stesso gioco sarà poi sperimentato in classe con gli studenti per l'esecuzione di specifiche attività linguistico-comunicative.

Figura 1. Un esempio di lezione in Edmondo.

Oltre a Edmondo e a Moodle, un altro ambiente funzionale allo svolgimento delle attività era rappresentato dal gruppo Facebook dedicato al progetto, ispirato all'ottica della condivisione e del peer learning, in cui i docenti amavano condividere le immagini dei loro giochi e scambiarsi commenti e riflessioni. Il gruppo rappresentava anche una facilitazione comunicativa, in quanto ci si aiutava reciprocamente a chiarire eventuali dubbi o problemi

linguistici, interagendo anche in italiano se necessario. Facebook infatti era l'unico ambiente in cui veniva consentito l'uso della lingua italiana.

6. L'articolazione del syllabus

Gli obiettivi del corso erano così definiti:

- progettazione e realizzazione di giochi linguistici in Edmondo;
- progettazione e creazione di oggetti interattivi in Edmondo con script, suoni, immagini;
- progettazione di lezioni di lingua inglese o CLIL con l'uso dei giochi immersivi;
- creazione di ambienti di apprendimento immersivi stimolanti e accattivanti;
- descrizione di un lesson plan e del rationale di un gioco o di una simulazione.

Il syllabus si articolava come segue:

- *Modulo 1*
  Lavorare con le immagini
  Esplorazione di vari tipologie di giochi e costruzione di un *board game*.

- *Modulo 2*
  Lavorare con i suoni
  Progettazione di una lezione di inglese/CLIL con l'uso di oggetti interattivi sonori, in base al proprio livello scolastico di appartenenza.

  Modulo 3
  Lavorare con gli oggetti
  Progettazione di una lezione di inglese o CLIL con l'uso di oggetti e giochi.

- *Modulo 4*
  Progettare attività didattiche
  English Language Teaching (ELT)/CLIL con l'uso di giochi immersivi.

  Progettare una lezione di inglese o CLIL con l'uso di un ambiente ludico simulato.

- *Modulo 5*
  Global Simulations and Interactive Scenarios

Un aspetto molto interessante del syllabus era dunque rappresentato dalla progettazione e realizzazione di scenari interattivi simulati in ambienti virtuali per la presentazione di attività e giochi di ruoli: l'uso dei role-play in ambienti simulati può rivelarsi molto efficace nell'apprendimento della lingua inglese (Figura 2), in quanto gli apprendenti si sentono immersi nell'ambiente simulato e sono stimolati a rappresentare in modo quasi naturale il personaggio che hanno deciso di interpretare (Bailenson, Yee, Merget & Shroeder, 2006; Childress & Brawsell, 2006). La performance linguistica nella lingua straniera è resa più efficace dalla contestualizzazione all'interno dello scenario simulato e dalla pregnanza dei compiti linguistici assegnati (Skehan, 1996; Willis & Willis, 2007), che rendono significativo l'uso della lingua per quelle specifiche finalità comunicative.

Figura 2. Un esempio di role-play in Edmondo.

7. Il questionario iniziale

Il questionario iniziale somministrato online ai partecipanti, aveva l'obiettivo di raccogliere informazioni in merito al target dei docenti iscritti al corso, al fine di modulare la progettazione didattica in base alle esigenze e ai livelli di partenza.

I partecipanti erano docenti di lingua inglese o di Discipline Non Linguistiche (DNL) in servizio nei vari ordini e gradi di scuola, come indicato nel grafico di Figura 3.

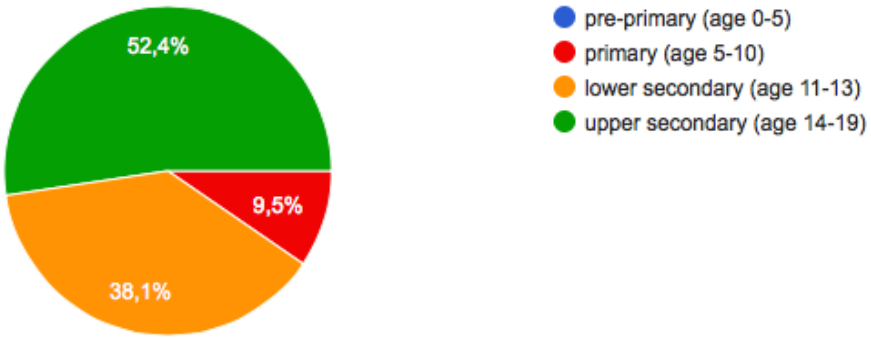

Figura 3. Il target dei partecipanti.

La metà dei partecipanti (47,6%) aveva già avuto precedenti esperienze di didattica immersiva della lingua inglese, mentre per la restante metà (52,4%) si trattava del primo approccio a questa metodologia.

Il livello di competenza linguistica in base al "Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue" era molto variegato (Figura 4), con una percentuale anche di docenti in possesso di un livello base A2 (28,6%), un livello forse non propriamente adeguato per comprendere in pieno tutte le attività e le lezioni in Edmondo tenute rigorosamente in lingua inglese.

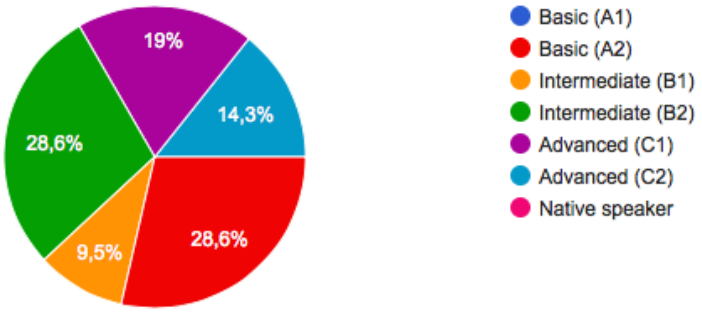

Figura 4. Il livello di competenza linguistica nella lingua inglese dei partecipanti.

Le esigenze formative emerse dal questionario iniziale ruotavano essenzialmente intorno al potenziamento della lingua inglese e intorno alla scoperta e sperimentazione di nuovi tool per la didattica delle lingue, come testimoniato dai commenti in Figura 5.

Si trattava dunque di combinare lo sviluppo delle competenze linguistiche con l'uso della tecnologia immersiva e ludica per acquisire nuovi strumenti e metodi per una didattica della lingua inglese e CLIL di qualità.

"Ho bisogno di migliorare il mio Inglese"

"Sto migliorando la metodologia e sperimentando strategie apprese in corsi precedenti, che non sono mai riuscita a mettere in pratica in classe"

"Building e scripting"

"Ho bisogno di migliorare il mio Inglese… e trovare nuove idee per lavorare e divertirmi con gli studenti!

"Formazione per un apprendimento che duri tutta la vita"

"Vorrei integrare maggiormente la programmazione nella mia didattica, in modo da poter creare direttamente ciò di cui ho bisogno e condividere le mie conoscenze con gli studenti. Maggiore coinvolgimento da parte dei miei colleghi e della scuola".

Figura 5. Esempi di risposte al questionario iniziale (tradotti dall'inglese).

8. Le attività e i prodotti

Numerosissimi sono i prodotti realizzati dai docenti nel corso dell'iniziativa: giochi, attività interattive, immagini, suoni, un archivio di materiale didattico di grande efficacia per la didattica della lingua inglese nei mondi virtuali.

Al termine del corso, durante il festival finale tenutosi nel mese di giugno, in una apposita *land*, denominata "English Game Park", è stata ricostruita l'intera gallery di giochi realizzati dai corsisti nell'arco delle 10 settimane, con i rispettivi lesson plan da utilizzare in classe. Durante il festival, alla presenza dei ricercatori, dei docenti e dei moderatori, si è tenuta la cerimonia di consegna degli attestati di partecipazione "virtuali", con grande soddisfazione di tutti. In Figura 6 un momento della cerimonia.

I giochi prodotti dai docenti nel corso dell'iniziativa sono stati riprodotti in English Game Park, suddividendo la land per livelli di competenza linguistica e per aree tematiche

(ELT[11]/CLIL) e sono ancora liberamente accessibili. In questo modo tutti i docenti e gli studenti di Edmondo possono consultare il materiale reso disponibile in quella regione, nell'ottica delle Open Educational Resources: non solo i giochi didattici, ma i relativi lesson plan che ne dettagliano gli obiettivi formativi e le caratteristiche per la fruizione didattica.

Figura 6. La cerimonia di consegna degli attestati virtuali.

Molti dati testuali, visivi e multimediali sono contenuti all'interno del Learning Diary dei singoli partecipanti, una sorta di memoria digitale delle varie tappe del percorso formativo, documentate secondo le modalità preferite dal docente.

I diari rappresentano un interessante archivio dell'esperienza vissuta e documentano l'entusiasmo e la passione dei docenti, impegnati a scoprire le potenzialità del mondo virtuale e della didattica ludica.

9. Il questionario finale

Il questionario somministrato al termine del percorso formativo ha offerto numerosi spunti di riflessione. I dati raccolti dimostrano l'interesse e l'entusiasmo dei partecipanti per l'iniziativa intrapresa e restituiscono un feedback complessivamente positivo, come evidenzia il grafico in Figura 7.

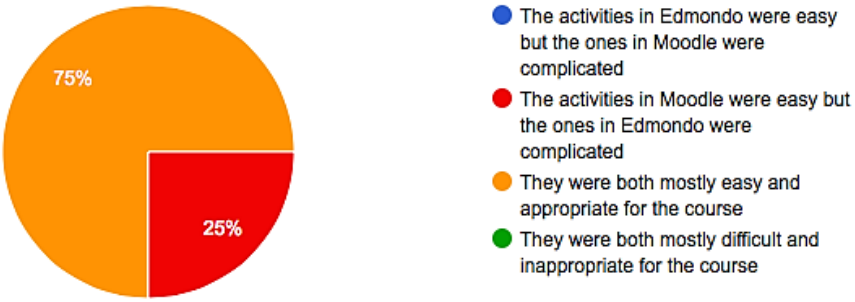

Figura 7. La percezione delle attività negli ambienti di apprendimento.

[11] ELT, English Language Teaching: l'insegnamento della lingua inglese.

Le attività del corso sono state complessivamente percepite come adeguate, comprensibili e facilmente realizzabili (75%). Solo il 25%, pur trovando agevoli le attività nella piattaforma Moodle, ha trovato complicato partecipare agli incontri in Edmondo, probabilmente per la specificità degli strumenti che lo caratterizzano.

Il feedback narrativo richiesto ai docenti ha confermato i risultati complessivamente positivi, mettendo in luce alcuni aspetti interessanti della formazione, nonché alcune ricadute didattiche dell'esperienza vissuta.

"Questo corso offre molte opportunità per l'insegnamento nei mondi virtuali"
"E' un'esperienza importante imparare l'Inglese con docenti madrelingua esperti di didattica immersiva"
"Raccomanderei questo corso perché i formatori sono fantastici!"
"Il corso è entusiasmante!"

Figura 8. Commenti raccolti (tradotti dall'inglese).

I commenti in Figura 8 mettono in luce la percezione positiva della didattica immersiva intesa come una modalità alternativa e stimolante per apprendere la lingua inglese in modo piacevole e divertente.

"Sono venuta a conoscenza di nuove opportunità per l'insegnamento virtuale"
"Ho appreso come usare maggiormente la didattica immersiva e la gamification"
"Sono molto soddisfatta di questo corso. Ho ricevuto molti input per insegnare in RL e VL. Grazie a tutti i formatori".

Figura 9. Commenti raccolti (tradotti dall'inglese).

Le riflessioni in Figura 9 sottolineano il valore aggiunto della didattica immersiva delle lingue sia per l'insegnamento in RL (Real Life) che in VL (Virtual Life), nonché per un approccio alla gamification.

"Ho raggiunto gli obiettivi previsti per ciascun modo. Ancora non sono in grado di costruire in Edmondo, ma voglio migliorare le mie abilità".

Figura 10. Commenti raccolti (tradotti dall'inglese).

Secondo la Figura 10 il/la docente, nonostante le difficoltà tecniche (non riesce ancora a costruire oggetti in Edmondo), ha tuttavia una forte spinta a migliorare le sue competenze e probabilmente proseguirà nel percorso formativo.

"Mi è piaciuto molto questo corso, ma era rivolto soprattutto ai docenti di Inglese e talvolta il livello era troppo elevato per me, tuttavia ho apprezzato la *full immersion* nelle discussioni e nei dialoghi, un elemento essenziale per migliorare l'inglese".

Figura 11. Commenti raccolti (tradotti dall'inglese).

Il commento in Figura 11 rileva una criticità emersa dai dati raccolti: il livello linguistico delle lezioni era forse troppo elevato per alcuni partecipanti, soprattutto per quella percentuale in possesso di competenze linguistiche di livello base. Questo feedback suggerisce dunque per il futuro, una più rigida selezione dei criteri di ammissione al

percorso formativo, nello specifico, una competenza linguistica nella lingua straniera in ingresso di livello almeno intermedio, considerati i contenuti interamente erogati in lingua inglese.

> "Ho compreso meglio le possibilità che la metodologia immersiva offre per l'apprendimento delle lingue. Ho incontrato docenti molto competenti e colleghi amichevoli… è stata un'esperienza coinvolgente, anche se ho dovuto faticare per seguire tutte le attività"
>
> "Ho imparato a usare la metodologia immersiva, a costruire strumenti per l'apprendimento e a creare percorsi linguistici interattivi"
>
> "Ho migliorato il mio inglese".

Figura 12. Commenti raccolti (tradotti dall'inglese).

Dai feedback in Figura 12 emergono la fatica per il lavoro svolto all'interno del percorso, le competenze digitali e linguistiche sviluppate, ma anche l'entusiasmo e la gratitudine per gli insegnanti e per i colleghi, con i quali hanno condiviso un'esperienza di vita.
I commenti dei docenti sollecitati da una specifica domanda del questionario finale, relativa agli eventuali benefici e al valore aggiunto della didattica immersiva e del game-based learning per l'apprendimento delle lingue e per il CLIL ci hanno permesso di raccogliere dei dati interessanti in riferimento alla domanda di ricerca iniziale: I mondi virtuali e il game-based learning possono rappresentare un valore aggiunto per l'apprendimento/insegnamento della lingua inglese e per l'apprendimento di contenuti disciplinari in lingua inglese secondo la metodologia CLIL? In che modo? (Figura 13).

> "Uso i mondi virtuali dal 2007 e ho imparato molto, in quanto gli ambienti immersivi arricchiscono la creatività, sono un modo maraviglioso per guidare le persone a risolvere i problemi e a migliorare le loro competenze"
>
> "Credo sia un buon metodo per comprendere la lingua inglese"
>
> "Students' embodiment"
>
> "E' molto motivante e coinvolgente e può offrire agli studenti la possibilità di sfruttare ambienti di apprendimento innovativi"
>
> "I benefici consistono nella possibilità di realizzare role-play nel mondo virtuale, in modo molto simile al mondo reale"
>
> "A differenza delle tradizionali tecnologie per l'apprendimento, l'educazione immersiva è progettata per impegnare e motivare gli studenti nello stesso modo degli attuali migliori video games, mantenendo elevata l'attenzione dei giocatori"
>
> "Più creatività, entusiasmo e complicità con gli studenti"
>
> "Secondo me la didattica immersiva sviluppa i 5 sensi"
>
> "Coinvolgimento, ambiente immersivo, elevata motivazione degli studenti"
>
> "Credo sia un buon metodo"
>
> "Ambienti ludici, identificazione con l'avatar e conseguente senso di appartenenza all'ambiente di apprendimento, opportunità di apprendere in modo "trans-culturale" e sviluppo di importanti abilità (digitali, cognitive, computazionali, legate al carattere)".

Figura 13. Commenti raccolti (tradotti dall'inglese).

10. Il focus group virtuale

A conclusione del corso, con l'obiettivo di raccogliere dati e informazioni aggiuntive in merito alla percezione e alle ricadute del percorso formativo, è stato organizzato un focus group virtuale a distanza, con adattamenti delle modalità e degli strumenti del focus group tradizionale in presenza.

In Figura 14 si riporta una sezione del protocollo del focus group.

Il focus group virtuale è finalizzato a raccogliere commenti, idee e suggerimenti dei partecipanti iscritti al corso di didattica immersiva della lingua inglese in Edmondo (Edizione: Primavera 2016).

Domande-stimolo	**Stimoli per la discussione**
Hai frequentato un corso (o alcune lezioni) di lingua inglese in Edmondo. Qual è la tua opinione in merito alla didattica immersiva in una classe di lingua inglese oppure in una classe CLIL (Content and Language Integrated Learning)? Puoi menzionare alcuni punti di forza e alcuni punti di debolezza?	• Valore aggiunto della didattica immersiva nell'apprendimento della lingua inglese e nel CLIL. • Punti di forza e punti di debolezza della didattica immersiva della lingua inglese e del CLIL. **Le informazioni che vogliamo ricavare** *Le opinioni dei partecipanti in merito a* ☐ didattica immersiva ☐ lingua inglese e CLIL ☐ didattica immersiva della lingua inglese e del CLIL

Figura 14. Una sezione del protocollo del focus group virtuale[12].

La possibilità di registrare l'evento online ha facilitato l'esame dei dati e ha offerto ulteriori elementi di conferma rispetto alle informazioni raccolte attraverso i questionari, il Learning Diary dei partecipanti e le interazioni negli ambienti di apprendimento.

Le reazioni sono state generalmente molto positive, tuttavia è emerso chiaramente il problema del livello di competenza linguistica in ingresso (Figura 15).

Docente 1: "A momenti ero in imbarazzo perché il corso non era organizzato per livelli […] ma era per tutti i docenti".

Docente 2: "Sì, ho frequentato il corso. Era difficile per il livello linguistico. I contenuti sono molto innovativi".

Figura 15. Alcune reazioni dei docenti (tradotte dall'inglese).

[12] Il focus group virtuale è stato condotto in lingua inglese. La sezione del protocollo in Figura 14 è stata tradotta in italiano dall'autrice.

Nei commenti delle due docenti torna dunque prepotentemente il problema della lingua, espresso anche in italiano, mettendo in rilievo ancora una volta l'esigenza di uniformare i livelli di competenza linguistica in ingresso.

Un'altra docente esprime lo stesso concetto nella chat testuale, utilizzando però la lingua inglese: ai partecipanti al focus group era stata data la possibilità di scegliere liberamente sia la lingua in cui esprimersi, sia il canale comunicativo (chat testuale/voce). Nella comunicazione scritta ci si sente più sicuri in quanto si ha la possibilità di riflettere più a lungo e quindi si utilizza più facilmente la lingua inglese. Nella comunicazione verbale invece, la tendenza è verso l'uso della lingua italiana, dato il carattere estemporaneo dell'interazione, che rende più impegnativo l'uso della lingua straniera.

I messaggi raccolti nella chat testuale offrono interessanti spunti di riflessione, soprattutto per la schematicità delle osservazioni raccolte, sintetizzate essenzialmente intorno ai punti di forza e ai punti di debolezza rilevati, come testimoniano i seguenti messaggi che riportano le debolezze riscontrate: "il role-play era un po' difficile per me"; "problemi di audio con classi numerose"; "la gestione della classe *inworld*"; "le istruzioni tecniche in Inglese sono difficili".

Emergono dunque alcune criticità interessanti, come il problema della gestione della classe all'interno del mondo virtuale, soprattutto quando le classi sono molto numerose; la difficoltà del linguaggio tecnico nella lingua straniera; il problema della voce degli studenti nel mondo virtuale e le difficoltà emotive legate all'uso della lingua straniera nei role-play.

Tra i punti di forza vengono citati i seguenti aspetti: "la didattica per scenari"; "esercizi interattivi"; "contesti simili a quelli reali"; "contatti con persone all'estero"; "credo che la didattica immersiva sia molto importante soprattutto per la motivazione all'apprendimento"; "la caccia al tesoro notturna è stata entusiasmante per gli studenti"; "il corso è stato interessante e coinvolgente"; "in questo corso abbiamo ricevuto molte informazioni nuove, soprattutto sui mondi virtuali. La difficoltà è nella lingua inglese"; "i punti di forza sono stati: praticare la lingua inglese e conoscere nuove tecniche da usare nei mondi virtuali"; "sono stato/a in grado di interagire con colleghi di altre discipline che usano Edmondo in classe: la mia esperienza è stata di stimolo per gli altri colleghi".

I dati raccolti nel focus group virtuale rappresentano un importante punto di partenza per la riprogettazione delle nuove edizioni del corso e per comprendere pienamente le ricadute della didattica immersiva e del game-based learning in ambito di ELT/CLIL.

11. Conclusioni

Il contributo ha inteso presentare un'esperienza di formazione online sulla didattica immersiva della lingua inglese, rivolta docenti di lingua e di disciplina di ogni ordine e grado. Il progetto di ricerca sotteso all'iniziativa, mirava a indagare il valore aggiunto che la didattica immersiva e il game-based learning possono apportare all'apprendimento delle lingue e alla implementazione della metodologia CLIL, offrendo modalità alternative o aggiuntive alla formazione tradizionale in presenza oppure a distanza unicamente su piattaforme e-learning.

I risultati sono stati incoraggianti: ai docenti piace questo nuovo format, lo trovano stimolante per rinnovare la formazione professionale e immaginano che possa rappresentare un'ottima sfida per gli studenti, suscitando il loro entusiasmo e la loro

partecipazione, anche se uno studio approfondito sul fronte degli studenti non è stato ancora intrapreso.

Un video realizzato da Heike Philp che ha sapientemente sintetizzato i principali momenti di questa esperienza, è stato presentato a Padova nel mese di giugno 2016, in occasione del "6th European Summit on Immersive Education, IED" (Benassi & Cinganotto, 2016; Cinganotto, Benassi & Philp, 2016).

La nuova edizione del percorso formativo è attualmente in corso, con opportune rimodulazioni anche alla luce del recente Piano Nazionale per la Formazione dei Docenti per il triennio 2016-2019, che ha riformulato e dato nuova veste a tutta la formazione del personale docente, allineandola con la maggior parte dei paesi europei. Il documento sopracitato, nel paragrafo dedicato alle competenze di lingua straniera, fa specifico riferimento alla necessità di valorizzare le diverse tipologie di interventi formativi: percorsi che combinino diverse modalità formative (es. lingua e cultura, tecniche innovative, misurazione e valutazione delle competenze linguistiche, corsi in presenza, online, stage all'estero, etc.).

Ne consegue che la formazione linguistica in ambiente immersivo e il game-based learning possono collocarsi pienamente all'interno del quadro normativo attuale e in risposta ai nuovi bisogni formativi di docenti e studenti del ventunesimo secolo.

Riconoscimenti

Si ringraziano Andrea Benassi per il costante supporto al progetto, Heike Philp e gli altri esperti internazionali per la consulenza scientifica e la docenza, Annie Mazzocco e Daniela Cuccurullo per il tutoraggio del corso.

Bibliografia

Bailenson, N.J., Yee, N., Merget, D., & Shroeder, R. (2006). The effect of behavioural realism and form realism of real-time avatar faces on verbal disclosure, nonverbal disclosure, emotion recognition, and copresence in dyadic interaction. *Presence, 15*(4), 359–372.

Bartle, R. (2003). *Designing virtual worlds*. Berkeley, CA: New Riders Publishing.

Bell, M. (2008). Toward a definition of 'virtual worlds'. *Journal of Virtual Worlds Research*, *1*(1), 1–5.

Benassi, A., & Cinganotto, L. (2015). *EdMondo: Immersive teaching/learning experiences in Italy.* EDEN 2015 Conference, Barcelona, 9-12 Giugno 2015.

Benassi, A., & Cinganotto, L. (2016). EdMondo – The virtual world tailored for school. *Conference proceedings: IED (Immersive Education), 6th European Immersive Education Summit*, Padua, 21-23 June 2016.

Borrás, O., Martínez, M., & Fidalgo, Á. (2014). Gamification in MOOC: challenges, opportunities and proposals for advancing MOOC model. *Proceedings of the Second International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 215-220). ACM, NY.

Bronack, S., Riedl, R., & Tashner, J. (2006). Learning in the zone: a social constructivist framework for distance education in a 3D virtual world. *Interactive Learning Environments*, *14*(3), 219–232.

Cinganotto, L. (2016). CLIL in Italy: a general overview. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, *9*(2), 374–400.

Cinganotto, L., Benassi, A., & Philp, H. (2016). Learning and Teaching English in virtual worlds: EdMondo, a case study from Italy. *Conference Proceedings: IED (Immersive Education), 6th European Immersive Education Summit*. Padua, Italy, 21-23 June 2016.

Childress, D.M., Braswell, R. (2006). Using massively multiplayer online role-playing games for online learning. *Distance Education*, *27*(2), 187–196.

Cobb, S., & Fraser, D.S. (2005). Multimedia learning in virtual reality. In R. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning (*pp. 525-548). Cambridge: Cambridge University Press.

Conclusioni del Consiglio dell'Unione europea del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»), in GUUE, 28 maggio 2009, C 119/2.

Consiglio Europeo (2001). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue***.**

De Freitas, S., & Oliver, M., (2006). How can exploratory learning with games and simulations within the curriculum be most effectively evaluated?. *Computer Education*, *46*(3), 249–264.

De Freitas, S. (2008). Emerging trends in serious games and virtual worlds. *Emerging technologies for learning*, *3*, 38–71.

Dickey, D.M. (2005). Three-dimensional virtual worlds and distance learning: two case studies of active worlds as a medium for distance education. *British Journal of Educational Technology*, *36*(3), 439–451.

E-CLIL per una didattica innovative. http://www.mabra.it/clil (ver. 15.04.2017).

European Commission (2014). *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and Computer Assisted Language Learning.*

Farr, F., & Murray, L., (2016). *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. Routledge.

Felix, U. (2005). E-learning pedagogy in the third millennium: the need for combining social and cognitive constructivist approaches. *ReCALL*, *17*(1), 85–100.

Gardner, H., & Gardner, E., (2006). Basic books. Multiple intelligences: new horizons in theory and practice. Basic Books.

Gee, J.P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Gee, J.P. (2005). Good Video Games and Good Learning. *Phi Kappa Phi Forum 85*(2), 33–37. http://www.academiccolab.org/resources/documents/Good_Learning.pdf (ver. 15.04.2017).

Hew, K.F., & Wing, S.C. (2010). Use of three-dimensional (3-D) immersive virtual worlds in K-12 and higher education settings: a review of the research. *British Journal of Educational Technology*, *41*(1), 33–55.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, TX: The New Media Consortium.

Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer, San Francisco.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning.* Pergamon Press Inc.

Langé, G., & Cinganotto, L. (2014). E-CLIL per una didattica innovativa. *Quaderni della Ricerca, 18*, Loescher.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.*

Mawer, K., & Stanley G., (2011). *Digital play. Computer games and language aims*. Delta Publishing.

MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2010). DPR 87/88/89 marzo 2010.

MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo.*

MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2016). *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019.* http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf (ver. 15.04.2017).

Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York, NY: McGraw-Hill.

Progetto Didattica Immersiva, Indire. http://www.indire.it/progetto/didattica-immersiva/ (ver. 15.04.2017).

Skehan, P. (1996). *A framework for the Implementation of Task Based Instruction, Applied Linguistics, 17*(1), 38–62.

Schroeder, R. (2008). Defining Virtual Worlds and Virtual Environments. *Journal of virtual worlds research, 1*(1). https://journals.tdl.org/jvwr/article/view/294/248 (ver. 15.04.2017).

Trybus, J. (2015). *Game-Based Learning: what it is, why it works, and where it's going.* New Media Institute. http://www.newmedia.org/game-based-learning--what-it-is-why-it-works-and-where-its-going.html (ver. 15.04.2017).

Vickers, H. (2007). Living (and learning) in an immaterial world. *English Teaching Professional, 53*, 8–10.

Whitton, N., & Hollins, P. (2008). Collaborative virtual gaming worlds in higher education. *ALT-J. 16*(3), 221–229.

Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.