

QUADERNI DI PEDIAGOGIA E PRATICHE EDUCATIVE



Associazione Pedagogisti Educatori Italiani



Playful Learning: il gioco come strumento pedagogico e di inclusione in classe

Sample Playful Learning: Game-Based Education as a Tool for Classroom Inclusion

Camilla Sciandra

cami.sciandra5@gmail.com

Abstract

Nel panorama educativo contemporaneo, l'inclusione scolastica richiede approcci didattici capaci di valorizzare le differenze, ridurre le barriere e promuovere la partecipazione attiva di ogni studente. Il Playful Learning, inteso come apprendimento attraverso il gioco, si configura come metodologia inclusiva che integra dimensioni cognitive, emotive e sociali, sostenuta da solide basi teoriche (Vygotskij, Dewey, Bruner, Resnick). L'articolo esplora i fondamenti scientifici di questo approccio, descrive i principi cardine (coinvolgimento attivo, creatività, collaborazione e adattabilità), e presenta strategie operative come gamification, escape room educative, storytelling interattivo e role-playing, arricchite da esempi di applicazione in contesti scolastici eterogenei. Sono analizzati risultati di ricerche e casi studio che evidenziano benefici in termini di engagement, competenze sociali, resilienza e performance accademiche. Le prospettive future puntano a una sempre maggiore integrazione con le tecnologie digitali e con i principi dell'Universal Design for Learning, per garantire un'istruzione equa e partecipativa.

Parole chiave: apprendimento; classe; inclusione; insegnamento; gioco

Abstract

In today's educational context, fostering inclusion requires teaching methods that value diversity, remove barriers, and actively engage all learners. Playful Learning—learning through play—emerges as an inclusive methodology integrating cognitive, emotional, and social dimensions, grounded in strong theoretical frameworks (Vygotsky, Dewey, Bruner, Resnick). This article explores the scientific foundations of this approach, outlines its core principles (active engagement, creativity, collaboration, adaptability), and presents operational strategies such as gamification, educational escape rooms, interactive storytelling, and role-playing, enriched with examples from diverse school contexts. It analyses research findings and case studies showing benefits in terms of engagement, social skills, resilience, and academic achievement. Future perspectives point towards deeper integration with digital technologies and the principles of Universal Design for Learning, ensuring equitable and participatory education for all

Keywords: learning; classroom; inclusion; teaching; play

1. Introduzione

Negli ultimi due decenni, il concetto di inclusione scolastica ha subito un'evoluzione significativa, passando da un'ottica di semplice integrazione degli studenti con bisogni educativi speciali a un approccio sistemico che mira a rimuovere ogni barriera alla partecipazione e all'apprendimento. In questo contesto, l'Unione Europea, attraverso il quadro delle *Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente* (2018), ha posto l'accento sull'importanza di metodologie attive e coinvolgenti, capaci di sostenere il successo formativo di tutti.

Il Playful Learning, ovvero l'apprendimento attraverso il gioco, si colloca in questo orizzonte come strategia capace di unire la dimensione ludica e quella educativa in un'unica esperienza, in grado di rispondere sia alle esigenze curricolari sia a quelle relazionali ed emotive. A differenza di attività ludiche non strutturate, il Playful Learning si fonda su una progettazione intenzionale, che prevede obiettivi chiari, strumenti adeguati e modalità di valutazione coerenti.

2. QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

Le radici del *Playful Learning* affondano in un terreno ricco e stratificato di approcci pedagogici, psicologici e neuroscientifici, che nel corso del tempo hanno evidenziato il ruolo centrale del gioco nello sviluppo cognitivo, emotivo e sociale dell'individuo.

Da un lato, la pedagogia attiva di John Dewey (1938) ha posto le basi per un'educazione esperienziale, in cui l'apprendimento è il risultato di un'interazione continua tra individuo e ambiente. In questa prospettiva, l'esperienza ludica diventa un potente strumento per integrare teoria e pratica, favorendo il pensiero critico e la capacità di problem solving.

PLAYFUL LEARNING: IL GIOCO COME STRUMENTO PEDAGOGICO E DI INCLUSIONE IN CLASSE

Parallelamente, la teoria socio-culturale di Lev Vygotskij (1978) ha messo in luce come il gioco favorisca lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori, agendo all'interno della *zona di sviluppo prossimale*. Attraverso attività strutturate ma creative, il bambino può sperimentare ruoli, regole e dinamiche sociali, acquisendo competenze che vanno ben oltre i contenuti disciplinari.

L'apporto di Jerome Bruner (1996) ha ulteriormente consolidato questa visione, sottolineando l'importanza della narrazione e dello *scaffolding* come strumenti per sostenere il processo di apprendimento. In un contesto di *Playful Learning*, l'insegnante funge da guida, modulando il proprio intervento in base alle necessità e alle potenzialità di ciascun alunno.

Sul versante psicologico, studi come quelli di Bateson (2013) e Lillard et al. (2013) hanno dimostrato che il gioco non è un'attività marginale o meramente ricreativa, ma un'esperienza che stimola la creatività, la flessibilità cognitiva e le abilità socio-emotive.

Le neuroscienze educative offrono ulteriori conferme: ricerche di Immordino-Yang (2015) e Doidge (2007) hanno evidenziato come esperienze ludiche e coinvolgenti possano promuovere la neuroplasticità, facilitando l'apprendimento duraturo e l'adattamento a contesti complessi.

Infine, i principi dell'Universal Design for Learning (Meyer, Rose & Gordon, 2014) si integrano naturalmente con il *Playful Learning*, garantendo che le attività siano accessibili e significative per tutti, comprese le persone con bisogni educativi speciali.

In sintesi, il *Playful Learning* non è una semplice "aggiunta" alle metodologie tradizionali, ma un approccio educativo fondato su solide basi teoriche, capace di coniugare rigore pedagogico e piacere dell'apprendimento, inclusione e personalizzazione, creatività e sviluppo di competenze trasversali.

3. PRINCIPI CARDINE DEL PLAYFUL LEARNING

Tale approccio si fonda su quattro pilastri fondamentali che, se integrati in modo intenzionale e consapevole nella progettazione didattica, sono in grado di trasformare radicalmente l'esperienza di apprendimento. Tali principi non devono essere considerati come elementi separati o rigidamente distinti, bensì come dimensioni interconnesse, capaci di influenzarsi e potenziarsi reciprocamente.

In un'aula che adotta il Playful Learning, il coinvolgimento attivo, la creatività, la collaborazione e l'adattabilità non sono soltanto obiettivi formativi, ma diventano il tessuto stesso su cui si costruisce l'esperienza educativa. Ogni attività ludica, infatti, rappresenta un contesto complesso in cui lo studente esercita simultaneamente più competenze: partecipa attivamente, sperimenta soluzioni originali, interagisce con i compagni e si adatta a regole e situazioni in continua evoluzione.

L'integrazione di questi quattro principi consente di superare il tradizionale dualismo tra "gioco" e "studio", creando ambienti in cui il piacere dell'attività ludica si fonde con il rigore della progettazione educativa. In questo senso, la didattica attraverso il gioco non è un semplice "momento ricreativo" all'interno della lezione, ma una cornice metodologica che trasforma il gioco in strumento per l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze trasversali.

Quando questi pilastri vengono applicati in maniera equilibrata, la classe diventa un laboratorio di apprendimento attivo e inclusivo, in cui ogni studente trova il proprio spazio di espressione e di crescita, e dove l'insegnante agisce come facilitatore e mediatore di esperienze significative.

3.1 COINVOLGIMENTO ATTIVO

Il coinvolgimento attivo rappresenta l'essenza del Playful Learning. In un contesto tradizionale, lo studente può limitarsi a recepire passivamente informazioni; in un contesto ludico-educativo, invece, diventa protagonista, chiamato a prendere decisioni, sperimentare, formulare ipotesi e verificarle. Ad esempio, in un laboratorio di

scienze in quinta primaria, invece di ascoltare una spiegazione sulla fotosintesi, gli studenti possono partecipare a un “gioco di simulazione” in cui impersonano le diverse componenti di una pianta. Questo tipo di attività non solo rende il contenuto più memorabile, ma favorisce la comprensione dei processi grazie al coinvolgimento multisensoriale e corporeo.

3.2 CREATIVITA’

La creatività non si limita alla produzione artistica, ma abbraccia la capacità di risolvere problemi in modi originali, di immaginare scenari alternativi e di sviluppare idee innovative. Attività come il design thinking applicato alla progettazione di giochi educativi stimolano gli studenti a passare dall’analisi di un problema alla creazione di soluzioni concrete. Un esempio significativo è l’ideazione di un gioco da tavolo per ripassare la geografia, in cui gli studenti stabiliscono regole, realizzano carte e tabelloni, integrando competenze geografiche, linguistiche e di lavoro di gruppo.

3.3 COLLABORAZIONE

Il gioco strutturato richiede spesso la cooperazione tra pari, creando occasioni per sviluppare abilità di negoziazione, gestione dei conflitti e comunicazione efficace. Nei contesti scolastici inclusivi, queste dinamiche sono fondamentali per integrare studenti con background e abilità differenti. Ad esempio, un’attività di treasure hunt matematica in cui i gruppi devono risolvere problemi per trovare indizi spinge gli studenti a condividere conoscenze, suddividere compiti e valorizzare le competenze di ciascuno.

3.4 ADATTABILITA’

La flessibilità è forse la caratteristica più potente del Playful Learning. Le attività possono essere facilmente rimodulate in base alle esigenze della classe, differenziando i livelli di difficoltà o modificando le modalità di partecipazione. Ciò consente di includere studenti con diversi stili di apprendimento, bisogni educativi speciali o livelli di competenza linguistica.

4. IL GIOCO COME STRUMENTO DI INCLUSIONE

Come sappiamo, l’inclusione scolastica non può essere ridotta a un gesto iniziale di accoglienza o a un’attenzione episodica verso gli studenti con bisogni educativi particolari: è un processo complesso e continuo, che richiede un impegno quotidiano per rimuovere barriere – fisiche, cognitive, emotive e relazionali – e per valorizzare le differenze come risorse per la comunità di apprendimento.

In questa prospettiva, questo approccio rappresenta un terreno privilegiato, poiché unisce l’elemento motivazionale del gioco alla possibilità di creare spazi di interazione in cui tutti, indipendentemente dalle proprie competenze iniziali, possano trovare un ruolo significativo. Il gioco, infatti, agisce come un linguaggio universale che supera differenze linguistiche, culturali o di abilità, permettendo a ciascuno di sentirsi parte di un’esperienza comune.

Le attività ludiche strutturate – cioè progettate con obiettivi chiari e modalità inclusive – favoriscono un clima di classe positivo, in cui l’errore viene percepito come parte integrante del gioco ma anche del processo di apprendimento, limitando così l’idea che lo sbaglio sia direttamente collegato al fallimento. Di conseguenza, tale prospettiva abbassa l’ansia da prestazione e incoraggia la partecipazione anche di studenti che, in contesti più formali, tendono a rimanere in disparte.

5. STRUMENTI E STRATEGIE OPERATIVE

Come già accennato, l’applicazione del Playful Learning in classe richiede una progettazione attenta, che tenga conto degli obiettivi formativi, della composizione del gruppo e delle risorse disponibili.

5.1 GAMIFICATION DELL'APPRENDIMENTO

La gamification consiste nell'integrare elementi tipici del gioco (punti, livelli, classifiche, badge) in attività non ludiche per aumentare la motivazione.

Un esempio efficace è la creazione di un "passaporto delle competenze" in cui ogni studente guadagna timbri o punti per obiettivi raggiunti, che siano legati al rendimento accademico o alla partecipazione collaborativa. Il modulo è pensato per 4–6 settimane. Ogni settimana si svolgono due incontri brevi (20–30') in cui la classe, organizzata anche in gruppi di 3–4, lavora con un passaporto personale, badge e una tabella di avanzamento condivisa online; un timer scandisce le fasi. Si parte sempre da obiettivi e regole esplicitati; durante le attività gli studenti accumulano punti per padronanza dei contenuti, collaborazione e progresso individuale. A fine settimana, un debriefing di 10 minuti aiuta a mettere a fuoco strategie efficaci e punti da migliorare. Per l'inclusione, si modulano i compiti per livelli, si assegnano ruoli chiari e si offrono supporti visivi e tempo extra dove necessario. La valutazione integra una rubrica a 4 livelli (Engagement, Collaborazione, Padronanza) con una autovalutazione guidata.

5.2 ESCAPE ROOM EDUCATIVE

Questa strategia unisce narrazione, problem solving e cooperazione. In una escape room di storia, per esempio, gli studenti devono "liberare" un personaggio storico risolvendo enigmi collegati a date, eventi e fonti iconografiche, oppure durante l'ora di matematica, la classe affronta una "escape room" in cui per aprire un lucchetto bisogna risolvere diversi enigmi. Gli indizi sono diversificati: problemi numerici, immagini, rebus e codici da interpretare. In questo modo, studenti con stili cognitivi differenti possono utilizzare i propri punti di forza per aiutare il gruppo, sperimentando la soddisfazione di un contributo determinante. Il vincolo del tempo stimola concentrazione e gestione dello stress.

5.3 STORYTELLING INTERATTIVO

La narrazione interattiva permette di lavorare contemporaneamente su linguaggio, comprensione e creatività. In un progetto di scuola primaria, gli alunni creano insieme una storia ambientata in un mondo fantastico. Coloro che presentavano difficoltà di scrittura hanno contribuito con disegni e idee orali, chi amava la tecnologia realizza illustrazioni digitali o registrava le voci dei personaggi, mentre chi era più abile con le parole si occupa della narrazione scritta. Il prodotto finale è frutto di competenze eterogenee, e ogni studente può riconoscersi in una parte del progetto.

5.4 SIMULAZIONI E ROLE - PLAYING

Il role-playing consente di sperimentare scenari reali o storici in un contesto sicuro e guidato, in cui ogni studente può assumere un ruolo e contribuire in base alle proprie competenze. In una classe di scuola secondaria di primo grado, per affrontare il tema della Rivoluzione francese, è stato organizzato un gioco di ruolo in cui gli studenti impersonavano figure storiche, giornalisti e cittadini dell'epoca. Gli alunni con DSA hanno ricevuto schede sintetiche e immagini di supporto per facilitare la comprensione e la memorizzazione delle informazioni, mentre quelli con competenze linguistiche più avanzate hanno elaborato testi più complessi, come discorsi pubblici o articoli di giornale dell'epoca. Un alunno con sindrome di Down ha partecipato attivamente interpretando il ruolo di un commerciante del mercato parigino. Per lui, l'attività è stata adattata con l'uso di un vocabolario semplificato, frasi modello e supporti visivi raffiguranti i prodotti in vendita. Durante la simulazione, ha potuto interagire con i "clienti" (compagni di classe) utilizzando espressioni concordate e gesti, rafforzando così le sue competenze comunicative e sociali.

Sul piano organizzativo, l'intervento si articola in due lezioni da 45 minuti seguite da un debriefing di circa 15 minuti. Si utilizzano schede-ruolo in doppia versione (standard e semplificata), cartellini identificativi, estratti di fonti e una griglia di osservazione per il docente. La sequenza operativa prevede: esplicitazione degli obiettivi e delle regole, consultazione guidata delle fonti, gioco di ruolo con turni e pause di controllo per riallineare l'azione,

quindi debriefing finalizzato a mettere in relazione esperienza e concetti storici. La valutazione combina l'osservazione criteriale (partecipazione, uso delle prove, pertinenza argomentativa) con un breve "exit ticket" scritto. L'esito atteso è una partecipazione diffusa e una ricostruzione storica condivisa e inclusiva. Grazie a queste strategie di adattamento, tutti gli studenti hanno potuto contribuire alla ricostruzione storica secondo le proprie possibilità, vivendo un'esperienza condivisa, stimolante e inclusiva.

5.5 DIFFERENZIAZIONE PER ORDINI SCOLASTICI

L'adattamento del Playful Learning ai diversi ordini scolastici si fonda su un equilibrio tra invarianti metodologici, come obiettivi espliciti, allineamento tra meccaniche e apprendimenti, debriefing sistematico, uso di strumenti consolidati, e una modulazione progressiva di durata, complessità e scaffolding. Nella scuola dell'infanzia prevalgono contesti brevi e fortemente sensoriali, nei quali il gioco simbolico guidato sostiene linguaggio e autoregolazione: micro-role-play di vita quotidiana e narrazioni con oggetti o immagini si accompagnano a una valutazione formativa centrata su osservazione di coinvolgimento e benessere, e brevi verbalizzazioni guidate. Con l'ingresso nella primaria l'attenzione si sposta verso l'alfabetizzazione disciplinare e la cooperazione: cicli di gamification (ad es. il "passaporto delle competenze" su 4-6 settimane), storytelling digitale per scienze e italiano e attività manipolative consentono di integrare contenuti e processi; la valutazione mantiene un impianto autentico, con rubriche essenziali su padronanza e collaborazione e momenti di autovalutazione. Nella secondaria di I grado diventano centrali il pensiero argomentativo e il problem solving in piccoli gruppi: escape room disciplinari con briefing/debriefing e role-play storici ancorati a fonti brevi strutturano la partecipazione e rendono visibili le strategie, mentre rubriche per collaborazione/argomentazione ed exit ticket scritto sostengono la riflessione. In secondaria di II grado l'enfasi si orienta su compiti autentici, trasferimento e agency studentesca: simulazioni e dibattiti regolati, project work interdisciplinari con digital game-based learning (STEM/lingue) e meccaniche di gamification tarate sul progresso personale (missioni, feedback frequente) favoriscono responsabilità e autonomia; la valutazione integra prodotti o artefatti, presentazioni e peer-review, offrendo opzioni espressive differenziate per garantire accessibilità. In tutte le fasce d'età, la coerenza tra obiettivi, meccaniche e criteri, più che la singola tecnica impiegata, è la condizione che trasforma il gioco in apprendimento significativo.

6. IL RUOLO CHIAVE DELL'INSEGNANTE

Nel contesto del Playful Learning, l'insegnante non è più il mero trasmettitore di conoscenze, ma diventa un regista dell'apprendimento (Bruner, 1996), capace di orchestrare situazioni educative complesse in cui il gioco diventa un canale privilegiato per sviluppare competenze cognitive, sociali ed emotive. Questo implica la capacità di:

- creare un ambiente sicuro e stimolante, in cui gli errori siano percepiti come opportunità di crescita (Dweck, 2006);
- definire regole chiare e condivise, che forniscano un quadro strutturale ma lasci spazio alla spontaneità;
- osservare e leggere le dinamiche di gruppo, intervenendo quando necessario per facilitare l'interazione e prevenire conflitti;
- bilanciare guida e autonomia, affinché gli studenti possano sperimentare scelte e responsabilità.

Un momento cruciale di questa regia è il debriefing (Kolb, 1984), ossia la fase di riflessione che segue l'attività ludica. In questa fase il docente guida gli studenti a rielaborare l'esperienza, collegandola agli obiettivi didattici e alle competenze trasversali, stimolando la consapevolezza metacognitiva. Tale pratica è supportata anche dall'approccio del *reflective practitioner* di Schön (1983), secondo cui la riflessione durante e dopo l'azione è fondamentale per consolidare gli apprendimenti.

7. EVIDENZE E RISULTATI SUL CAMPO

La letteratura internazionale converge nel riconoscere che il Playful Learning, quando è intenzionalmente

progettato e sostenuto da un adeguato scaffolding docente, può incidere positivamente su attenzione, comprensione concettuale e competenze socio-emotive. La rassegna della LEGO Foundation (2018) colloca le pratiche lungo un continuum che va dal free play al guided play e documenta benefici su concentrazione, creatività, collaborazione ed empatia, a condizione che le attività siano allineate agli obiettivi curricolari e prevedano momenti di riflessione. In tale direzione, Zosh et al. (2018) mostrano come le forme di gioco guidato favoriscano strategie cognitive complesse e una più profonda costruzione dei concetti, grazie all'equilibrio tra agency degli studenti e guida dell'insegnante.

Sul versante delle sintesi quantitative, le metanalisi più recenti sulla gamification in educazione (es. Li et al., 2023; Zeng et al., 2024) riportano effetti complessivamente positivi su motivazione e risultati, pur con una significativa eterogeneità. Tra i moderatori più ricorrenti emergono: feedback frequente, durata ≥ 4 settimane, allineamento stretto tra meccaniche e obiettivi, focus su progressi individuali più che su competizioni di classe. Anche le esperienze di escape room educative, prevalentemente in ambito terziario e sanitario, indicano guadagni su conoscenze, problem solving e auto-efficacia quando l'attività è integrata con briefing e debriefing strutturati; la trasferibilità ai gradi scolari inferiori richiede tuttavia adattamenti specifici e ulteriori evidenze. Per lo storytelling digitale, la revisione sistematica di Wu et al. (2020) su 57 studi segnala miglioramenti nelle abilità linguistiche e nella motivazione, a fronte di campioni spesso ridotti e misure eterogenee.

Le metodologie impiegate negli studi sono prevalentemente quasi-sperimentali (pre-post con o senza gruppo di confronto) accanto a un numero minore di RCT e a indagini qualitative (osservazioni, interviste, analisi di artefatti). I campioni vanno dalla scuola primaria alla secondaria e, per alcune strategie (escape room, simulazioni), anche all'università; le dimensioni oscillano in genere tra 25 e 300 partecipanti. Le durate variano dalla singola unità a cicli di 4–8 settimane. Gli esiti misurati includono performance disciplinari, engagement, autoregolazione, collaborazione e indicatori socio-emotivi; sono ancora rari i follow-up a medio termine. Queste caratteristiche spiegano la variabilità degli effetti e suggeriscono prudenza nell'interpretazione dei risultati medi.

Nel contesto nazionale, Rossi (2021) documenta in classi di scuola primaria e secondaria un incremento fino al 25% della partecipazione attiva dopo un quadrimestre di attività ludico-educative strutturate, accompagnato da miglioramenti nella gestione del comportamento e nel rispetto delle regole condivise. Lo studio, di tipo pre-post con indicatori osservativi e restituzioni dei docenti, segnala un miglioramento del clima di classe; restano da verificare la stabilità degli esiti e il peso relativo delle diverse componenti (meccaniche di gioco, debriefing, valutazione autentica).

Accanto ai dati quantitativi, molte indagini riportano evidenze qualitative convergenti: studenti che riferiscono maggiore sicurezza nell'esprimere idee e nel cooperare; docenti che osservano una riduzione dei conflitti interpersonali e un aumento della collaborazione spontanea; dirigenti che segnalano un miglioramento del clima d'istituto e della motivazione all'apprendimento. Tali risultati sono coerenti con i quadri di riferimento dell'Educazione Socio-Emotiva (CASEL, 2020) e dell'Universal Design for Learning (Meyer, Rose & Gordon, 2014), che valorizzano ambienti didattici flessibili, partecipativi e multi-rappresentazionali.

Limiti e implicazioni. Tre criticità attraversano il corpus di studi: (i) eterogeneità di disegni e misure, che rende complessa la comparazione tra ricerche; (ii) durate limitate e scarsa presenza di follow-up; (iii) rischio di publication bias e monitoraggio incompleto della fidelity di implementazione. Sono auspicabili studi longitudinali e RCT in contesti scolastici italiani, con reporting trasparente (campioni, strumenti validati, fedeltà), confronto tra meccaniche (punti/badge vs missioni narrative), tempi di esposizione e strategie di debriefing.

In attesa di tali approfondimenti, le evidenze disponibili supportano l'adozione del *Playful Learning* come approccio didattico promettente, a patto che sia intenzionale, valutato con rubriche e griglie coerenti e integrato in una cornice inclusiva (UDL) orientata alla riflessione metacognitiva.

8. RACCOMANDAZIONI PER LA PRATICA EDUCATIVA

L'integrazione del Playful Learning richiede una progettazione intenzionale, in cui il gioco sia orientato a precisi obiettivi formativi e collegato a criteri di valutazione coerenti. In questa prospettiva, il gioco non è un fine, ma un mezzo per promuovere competenze disciplinari e trasversali; la letteratura insiste sull'allineamento tra finalità, attività e valutazione, così come sull'importanza di una regia didattica che alterni momenti di esplorazione e momenti di guida (Resnick, 2017).

Una prima raccomandazione riguarda la progettazione interdisciplinare. Attività ludiche che connettono ambiti diversi (ad esempio, matematica e scienze in un laboratorio sperimentale, o storia e lingua in uno storytelling documentato) favoriscono collegamenti concettuali e trasferimento, in linea con la tradizione dell'educazione attiva (Dewey, 1938). Per sostenere questi esiti, è utile esplicitare in anticipo gli obiettivi, definire i vincoli del compito e rendere trasparente il rapporto tra ciò che si fa e ciò che si impara.

Un secondo elemento chiave è la riflessione strutturata. La previsione sistematica di briefing e debriefing consente di legare l'esperienza ludica alle conoscenze in gioco, valorizzando processi metacognitivi (Kolb, 1984). Domande guida brevi ma mirate ("quale strategia ha funzionato?", "quali prove sostengono la mia risposta?", "come trasferire questa idea altrove?") aiutano a trasformare l'azione in apprendimento consapevole.

Sul piano valutativo, è preferibile adottare strumenti esistenti, validati o largamente adottati, evitando la proliferazione di rubriche ad hoc. Per documentare coinvolgimento e benessere durante le attività, la Leuven Involvement Scale (LIS) offre ancoraggi osservativi semplici e sensibili al contesto; per intercettare la dimensione di playfulness si possono utilizzare strumenti come il Test of Playfulness (ToP) o le scale sul comportamento di gioco sociale tipiche della scuola dell'infanzia e primaria. L'engagement cognitivo e affettivo può essere rilevato con autoriparti consolidati, quali lo Student Engagement Instrument (SEI) o l'Intrinsic Motivation Inventory (IMI), utili per triangolare le osservazioni con la percezione degli studenti. Quando le attività prevedono collaborazione strutturata, quali escape room, project work, role-play, rubriche pubblicate per il project-based learning (ad esempio quelle di PBLWorks) offrono criteri operativi per analizzare la qualità del lavoro di gruppo e fornire feedback formativo. In questo modo, i processi vengono valutati in modo autentico (Wiggins, 1998), mantenendo al contempo comparabilità e rigore.

Le ragioni inclusive attraversano l'intera progettazione. Le UDL Guidelines (Meyer, Rose & Gordon, 2014) suggeriscono di garantire opzioni multiple di rappresentazione, azione/espressione e coinvolgimento, prevedendo adattamenti proporzionati ai bisogni (linguaggio semplificato, supporti visivi, tempi dilatati, ruoli differenziati). L'allineamento con i framework di Educazione Socio-Emotiva (CASEL, 2020) aiuta inoltre a esplicitare le competenze relazionali e autoriflessive che le attività ludiche possono mobilitare, migliorando clima, partecipazione e regolazione.

Operativamente, una triangolazione minima per moduli di 4-6 settimane può includere: una lettura LIS del coinvolgimento all'avvio e a metà percorso; un'autovalutazione con IMI o SEI per monitorare motivazione e engagement; e una rubrica per la collaborazione tratta da repertori consolidati (ad es. PBLWorks) applicata a prodotto e processo. Questa combinazione consente di osservare esperienza, percezioni e comportamenti senza introdurre strumenti non testati, mantenendo la valutazione ancorata a pratiche riconosciute.

Resta tuttavia un gap nella disponibilità di batterie specifiche per il Playful Learning nella scuola dell'obbligo, soprattutto per approcci come escape room, storytelling interattivo e role-playing in chiave inclusiva. Molti strumenti coprono domini parziali (engagement, motivazione, collaborazione) o provengono da contesti limitrofi (early years, ambito clinico-educativo, istruzione terziaria). È quindi opportuno segnalare la necessità di una linea di ricerca mirata all'adattamento e alla validazione di insiemi minimi di misure per i diversi ordini scolastici, con attenzione alla fedeltà d'implementazione, ai moderatori (durata, meccaniche, qualità del debriefing) e alla replicabilità. Dichiarare con trasparenza questo fabbisogno non indebolisce la proposta: al contrario, rafforza la qualità metodologica e apre a collaborazioni scuola-università per la costruzione di strumenti condivisi e comparabili.

9. LIMITI E POSSIBILI CRITICITA' DEL PLAYFUL LEARNING

L'adozione del Playful Learning è promettente, ma richiede condizioni organizzative e competenze specifiche. Rendere espliciti limiti e mitigazioni aiuta un impiego realistico, sostenibile e valutabile:

- **Risorse.** Le attività ludico-educative implicano tempo aggiuntivo per progettazione, predisposizione dei materiali e debriefing; necessitano spazi flessibili (lavoro a gruppi, isole, movimento) e formazione su orchestrazione, gestione delle dinamiche e valutazione autentica. Nelle scuole con dotazioni minime, la qualità può risentirne se i materiali non sono riusabili o se i tempi sono eccessivamente frammentati. *Mitigazione:* strutturare moduli brevi e ricorrenti (4–6 settimane) con format stabile; privilegiare materiali low-cost/riusabili; definire routine per ruoli e transizioni; attivare micro-formazione tra pari (osservazioni reciproche, condivisione di UA).
- **Resistenze degli stakeholder.** Alcuni docenti temono un indebolimento del rigore o un carico gestionale elevato; famiglie possono confondere “gioco” con “intrattenimento”; studenti più ansiosi o riservati faticano in compiti cooperativi/espositivi. *Mitigazione:* esplicitare obiettivi, criteri e prove (esempi di prodotti attesi); comunicare alle famiglie la logica formativa e gli indicatori di successo; offrire ruoli differenziati e canali espressivi multipli (orale/scritto/visivo), con gradazione della sfida.
- **Contesti meno favorevoli.** In classi con clima fragile, regole instabili o turnover elevato, l'approccio può risultare meno efficace; vincoli di spazio (aule piccole) o di orario (moduli molto brevi) riducono la profondità delle attività. In fasi ad alta pressione valutativa (standardizzazioni, esami) occorre dosare il carico. *Mitigazione:* introdurre micro-attività (10–15') per costruire progressivamente routine e fiducia; alternare gioco e istruzione esplicita; selezionare compiti a forte allineamento curricolare; pianificare debriefing guidati per ancorare i concetti.
- **Rischi di implementazione.** L'eccesso di meccaniche (punti/badge/classifiche) può spostare l'attenzione dalla comprensione al “fare punti”; debriefing assente o superficiale lascia l'esperienza episodica; criteri di valutazione non allineati generano ambiguità e percezioni di ingiustizia. *Mitigazione:* privilegiare progresso personale e feedback frequente; rendere il debriefing non negoziabile in ogni sessione; adottare strumenti esistenti e coerenti (es. rubriche per collaborazione, scale di engagement/benessere), esplicitando come si collegano agli obiettivi.
- **Limiti delle evidenze.** Il corpus di ricerche presenta eterogeneità di disegni e misure, durate brevi e rari follow-up; gli strumenti disponibili misurano spesso domini parziali (engagement, motivazione, collaborazione) e non l'intero ecosistema del *Playful Learning*. *Implicazioni:* promuovere studi longitudinali e comparativi nei diversi ordini di scuola; riportare con trasparenza la fedeltà d'implementazione e i moderatori (durata, meccaniche, qualità del debriefing); avviare la validazione di set minimi di misure integrate, utili per la pratica e il confronto tra contesti.

Sintesi operativa. Il *Playful Learning* funziona meglio quando è intenzionale, allineato al curriculum, sostenuto da routine e ruoli chiari, accompagnato da debriefing e da una valutazione autentica ancorata a strumenti riconosciuti. La consapevolezza dei limiti consente di progettare interventi più robusti e di migliorare progressivamente qualità ed efficacia.

10. CONCLUSIONI

Il Playful Learning, quando progettato e applicato in maniera intenzionale, si rivela una metodologia potente per coniugare apprendimento e benessere scolastico. La sua forza risiede nella capacità di integrare dimensioni cognitive, emotive e sociali in un unico processo educativo, rendendo l'esperienza di apprendimento più significativa, duratura e inclusiva.

Le evidenze teoriche e pratiche analizzate mostrano come l'approccio ludico:

- aumenti il coinvolgimento e la motivazione degli studenti;
- favorisca la collaborazione e il senso di appartenenza al gruppo;

- sviluppi competenze trasversali fondamentali per la vita e il lavoro, come il problem solving, la creatività e la comunicazione;
- contribuisca a rimuovere barriere e a garantire la partecipazione attiva di tutti, indipendentemente da abilità, background o stili di apprendimento.

In questo quadro, il ruolo dell'insegnante assume una centralità strategica: non solo facilitatore, ma regista capace di orchestrare ambienti di apprendimento flessibili, sicuri e stimolanti. La sua competenza nella scelta degli strumenti, nell'adattamento delle attività e nella conduzione della riflessione post-gioco è determinante per trasformare il gioco in un vero e proprio motore di apprendimento.

Guardando al futuro, le sfide educative richiedono un ripensamento profondo delle metodologie didattiche. L'integrazione sistematica del Playful Learning, supportata da formazione docente, ricerca scientifica e sperimentazione, può rappresentare una delle strade più promettenti per costruire scuole capaci di affrontare l'eterogeneità e di promuovere una cittadinanza attiva, competente e solidale.

In conclusione, educare attraverso il gioco non è un'opzione accessoria, ma una scelta pedagogica che risponde a un principio semplice e universale: l'apprendimento migliore nasce quando la curiosità incontra la gioia di scoprire.

Riferimenti bibliografici

- Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Education Sciences*, 14(2), 123–145.
- Andreoletti, M., Tinterri, A., & Dipace, A. (2024). Playing in the classroom: Italian teachers' acceptance of game-based learning. *QTimes*, 16(3), 818–832.
- Bateson, P. (2013). *Play, Playfulness, Creativity and Innovation*. Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- CASEL (2020). *Core SEL Competencies*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Canevaro, A. (2006). *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*. Erickson.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Doidge, N. (2007). *The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*. Viking.
- European Council (2018). *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Official Journal of the European Union.
- Gee, J. P. (2007). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan.
- Ianes, D. (2020). *La didattica per l'inclusione: strategie, strumenti, buone prassi*. Erickson.
- Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. W. W. Norton & Company.
- LEGO Foundation. (2019). *Learning through play at school (6–12)*. Billund, DK: LEGO Foundation.
- Lillard, A. S., et al. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence.

Psychological Bulletin, 139(1), 1-34.

Li, X., Zhang, S., & Chen, H. (2024). A systematic literature review of playful learning in primary education (2014–2023). *Education 3–13*. Advance online publication.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.

Quek, L. H., Low, J. Y., Ong, G.-B., & Shorey, S. (2024). Educational escape rooms for healthcare students: A systematic review. *Nurse Education Today*, 130, 105967.

Resnick, M. (2017). *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play*. MIT Press.

Rossi, G. (2021). Giocare per includere: esperienze di Playful Learning nella scuola primaria italiana. *Rivista di Pedagogia Scolastica*, 15(2), 45-60.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass.

Zeng, J., Sun, D., Looi, C.-K., & Fan, A. C. W. (2024). Exploring the impact of gamification on students' academic performance: A meta-analysis (2008–2023). *British Journal of Educational Technology*, 55(6), 2478–2502.

Zosh, J. M., et al. (2018). *Learning through play: a review of the evidence*. LEGO Foundation.