

Giochi da tavolo a tema regionale e formazione degli insegnanti: una esperienza in Molise

Regional-themed board games and teacher training: An experience in Molise

Filippo Bruni*, Michela Nisdeo[^]

Riassunto

L'articolo analizza il ruolo dei giochi da tavolo nella formazione degli insegnanti, con particolare riferimento ad una specifica tipologia di giochi: quelli a tema regionale. Il gioco è considerato una dimensione fondamentale dell'esperienza umana e un efficace strumento di apprendimento, capace di favorire coinvolgimento, sperimentazione e costruzione della conoscenza. Negli ultimi anni, accanto ai videogiochi, si è registrata una rinnovata attenzione verso i giochi da tavolo, apprezzati per la loro trasparenza, adattabilità e dimensione relazionale in presenza. L'esperienza descritta riguarda un laboratorio universitario, svoltosi all'Università del Molise, in cui 48 studentesse hanno sperimentato due giochi a tema regionale: la Tombola geografica del Molise e Molise. Ma tu... a chi appartien'? L'esperienza si colloca nell'ambito del Game-Based Learning (GBL), utilizzando giochi autentici piuttosto che inserendo elementi ludici in contesti non ludici. Attraverso un questionario, sono state indagate visioni, percezioni, pratiche ludiche e potenzialità didattiche. I risultati mostrano un atteggiamento molto positivo verso il gioco, ritenuto da tutte le partecipanti uno strumento di apprendimento. Entrambi i giochi sono stati valutati come coinvolgenti e facilmente comprensibili, ed utilizzabili in chiave didattica nella scuola primaria. Nonostante i limiti del campione ridotto e del carattere esplorativo, lo studio evidenzia il valore dei giochi da tavolo come strumenti didattici, con specifiche potenzialità in relazione alla didattica della storia e

* Università degli studi del Molise, filippo.bruni@unimol.it.

[^] Università degli studi del Molise, michela.nisdeo@unimol.it.

Il contributo è frutto di un lavoro condiviso dei due autori. È possibile tuttavia attribuire a Filippo Bruni i par. 1, 2.1, 2.3, 2.3, 3 e a Michela Nisdeo il par. 2.2. Le conclusioni (par. 4) sono state elaborate congiuntamente da tutti gli Autori.

della geografia in ambito regionale, e sottolinea la necessità di sviluppare ulteriori esperienze e progettazioni in ambito educativo.

Parole chiave: giochi da tavolo, Molise, formazione degli insegnanti, didattica ludica.

Abstract

The article analyses the role of board games in teacher training, with particular reference to a specific type of game: those with a regional theme. Play is considered a fundamental dimension of human experience and an effective learning tool, capable of fostering engagement, experimentation and knowledge construction. In recent years, alongside video games, there has been a renewed interest in board games, appreciated for their transparency, adaptability and relational dimension in face-to-face settings. The experience described concerns a university workshop, held at the University of Molise, in which 48 female students experienced two regionally themed games: the *Tombola geografica del Molise* and *Molise. Ma tu... a chi appartien'?*. The experience falls within the framework of Game-Based Learning (GBL), using authentic games rather than inserting game elements into non-game contexts. Through a questionnaire, views, perceptions, play practices and educational potential were investigated. The results show a very positive attitude towards play, considered by all participants to be a learning tool. Both games were rated as engaging and easily understandable, and usable for educational purposes in primary school. Despite the limitations of the small sample and exploratory nature, the study highlights the value of board games as didactic tools, with specific potential in relation to the teaching of history and geography at a regional level, and underlines the need to develop further experiences and projects in the educational field.

Keywords: board games, Molise, teacher training, game-based learning.

Articolo sottomesso: 27/04/2026, accettato: 05/06/2026

1. Introduzione

Nonostante costituisca un ambito difficile da delimitare – ed in tal senso rimane attuale l'indicazione di Wittgenstein secondo cui si tratta di un insieme di elementi eterogenei tra loro legati solo da una «somiglianza di famiglia» (Wittgenstein, 1974, p. 47) –, il gioco non è semplicemente, banale ricordarlo, una dimensione fondamentale dell'esperienza umana, ma viene ad essere sempre meno distinguibile dall'ambito del lavoro. Già da tempo sono stati introdotti termini come *playbor*, che unendo *play* e *labour* vogliono mostrare la

commistione tra la dimensione ludica e quella lavorativa (Rei, 2012, Salvador, 2015, p. 65). Il saper giocare non è riconducibile alla sola sfera del divertimento e del tempo libero ma diventa una risorsa tanto più importante quanto più ci si trova a dover gestire situazioni complesse: le competenze ludiche (*Gaming Literacy*) costituiscono, ormai da tempo, una efficace modalità per operare nei più diversi contesti della vita quotidiana (Zimmermann, 2014, pp. 21-22).

In relazione ai processi di apprendimento il gioco li implica in modo intrinseco, a partire dall'età infantile (Baumgartner, 2010) per arrivare a tutte le altre fasce di età. Giocando si comprende il contesto culturale e sociale in cui si vive, si sperimentano ruoli, si manipolano materiali e strumenti della vita quotidiana. In tal senso il gioco è stato descritto come «una modalità di impegno attivo, che incoraggia la sperimentazione e l'assunzione di rischi, che vede il processo di risoluzione di un problema tanto importante quanto il trovare la risposta stessa, che offre obiettivi chiaramente definiti e ruoli che incoraggiano forti identificazioni e investimenti emotivi» (Jenkins, 2010, p. 103).

In termini di approcci didattici è quindi comprensibile che il gioco venga considerato come uno strumento a cui prestare particolare attenzione: è condivisibile l'intenzione di passare, proprio tramite il gioco, da modalità informali ed inconsapevoli di apprendimento a modalità strutturate e formali. Va però ripresa la nota distinzione tra attività *ludiche* e attività *ludiformi*, dove le prime indicano quelle genuinamente e originariamente espresse dal gioco mentre le seconde, per quanto assomiglino al gioco e ne assumano forme e caratteristiche, sin dall'inizio sono finalizzate all'apprendimento formale. Questa distinzione trova una sua analogia nel dibattito internazionale tra Game-Based Learning (GBL) e gamification: il GBL implica l'utilizzo di giochi veri e propri (Tinterri et al., 2024, p. 251) – sia progettati a fini educativi (serious games) sia adattati dal contesto ludico – come strumento per raggiungere obiettivi di apprendimento, mentre la gamification consiste nell'introduzione di elementi tipici del gioco (punti, badge, classifiche) in contesti non ludici, con lo scopo di aumentare la motivazione e il coinvolgimento (Deterding et al., 2011; Kapp, 2012). L'esperienza descritta in questo articolo si colloca esplicitamente nell'ambito del GBL, in quanto prevede l'utilizzo di giochi da tavolo autentici come strumenti di apprendimento, piuttosto che l'introduzione di processi di gamification nelle attività didattiche. All'interno di questa cornice, i giochi da tavolo a tema regionale si configurano come attività ludiformi progettate per veicolare contenuti disciplinari, pur mantenendo le caratteristiche strutturali del gioco autentico.

Nell'opera di trasposizione dal ludico al ludiforme, negli ultimi decenni, è stata data una maggiore attenzione ai videogiochi nelle loro molteplici forme (a solo titolo di esempio si segnala Prensky, 2007). In anni più recenti si sta assistendo ad una rivalutazione dei giochi da tavolo (Calleja, 2022, Andreoletti &

Tinterri, 2023). Da un lato videogiochi e giochi da tavolo condividono elementi comuni: la creazione di uno spazio di gioco separato dalla realtà ordinaria (tanto il tabellone quanto l'ambiente digitale rispondono ad una medesima funzione demarcatoria); l'essere sistemi regolati da norme, orientati al raggiungimento di obiettivi; il voler generare esperienze significative mantenendo l'equilibrio tra l'ansia generata dalla sfida e il rischio della noia, quello che Mihaly Csikszentmihalyi ha teorizzato come stato di *flow* (1990). Dall'altro, oltre ad un supporto diverso (digitale/cartaceo), vanno segnalate differenze legate alla facilità di modifica ed adattamento, alla riduzione delle difficoltà tecnologiche, ai costi più contenuti, alla trasparenza delle regole non mediate dal computer (Andreoletti & Tinterri, 2023, p. 30, Costikyan, 2002, p. 19): mentre il gioco digitale consente l'automatizzazione delle regole, la gestione di variabili computazionalmente complesse e la simulazione di ambienti narrativi di grande ricchezza, liberando il giocatore dall'onere della gestione manuale del sistema, il gioco da tavolo, per contro, impone una trasparenza procedurale che il videogioco non sempre garantisce: ogni regola è visibile, negoziabile e modificabile dai partecipanti. Il rapporto tra dimensione analogica e digitale non va tuttavia inteso come semplice contrapposizione: può essere interpretato come una relazione di complementarità e ibridazione, in cui ciascun medium esprime specifiche potenzialità (Mandryk & Maranan, 2002, Rogerson & Gibbs 2018). Analogamente, la dimensione sociale del gioco da tavolo non si esaurisce in una semplice alternativa alla socialità mediata dal digitale, va tuttavia sottolineata la differenza legata a forme di interazione in presenza (Calleja, 2022) che sono ben lontane dai rischi legati alla dipendenza da internet (Tonioni, 2011, pp. 3-17). Il gioco da tavolo si iscrive in definitiva in una dimensione di copresenza fisica, in cui la prossimità corporea tra i partecipanti costituisce parte integrante ed ineliminabile dell'esperienza ludica. Il videogioco, al contrario, media tale esperienza attraverso un'interfaccia digitale, ampliando le possibilità narrative e spettacolari e forme di socialità legate anche a comunità transnazionali, ma a scapito, talvolta, della dimensione interpersonale diretta.

Ragionando in termini didattici va in primo luogo preso atto che i giochi da tavolo, o almeno alcune tipologie, risultano efficaci in termini di apprendimento (Sala & Gobet, 2016) rendendo così possibile un equilibrio tra divertimento e apprendimento. Come già avvenuto nei decenni passati con l'introduzione della multimedialità nelle pratiche didattiche, va sottolineato che utilizzare approcci ludici genera sicuramente coinvolgimento, ma tale coinvolgimento non implica in modo automatico il raggiungimento di migliori livelli di apprendimento: l'esperienza di gioco può essere vissuta come piacevole senza che ciò si traduca necessariamente in acquisizione duratura di conoscenze o competenze (Plass et al., 2015, Mayer, 2019). A partire da tale rilievo si comprende l'importanza di una progettazione didattica che sia in grado di allineare il coinvolgimento

ludico con gli obiettivi di apprendimento (Tinterri et al., 2024), prevedendo, ad esempio, momenti strutturati di riflessione e debriefing che favoriscano la trasformazione dell'esperienza ludica in apprendimento significativo. Inoltre, sempre in relazione alla progettazione di percorsi di insegnamento/apprendimento, il gioco da tavolo presenta il vantaggio sia di poter «essere modificato, o personalizzato», sia di generare «un senso di condivisione dell'esperienza [...] che promuove la costruzione collettiva della conoscenza» (Andreoletti & Tinterri, 2023, p. 13). Di fronte alla rilevazione di un uso eccessivo dei social network e alla proposta di interventi legislativi per limitarne l'uso ai minori (Heidt, 2026), attività centrate sui giochi da tavolo, ben prima di proibizioni che potrebbero risultare inefficaci, costituiscono una possibile prospettiva da esplorare, in una logica che non è quella della contrapposizione tra analogico e digitale ma di una loro alternanza/ibridazione.

2. L'esperienza

2.1 Il laboratorio e la tipologia di gioco

Per gli studenti del secondo anno del corso di scienze della formazione primaria all'università del Molise è stato attivato un laboratorio di metodologia del gioco, strutturato in quattro incontri di tre ore l'uno. Uno di tali incontri è stato dedicato all'uso di giochi da tavolo. Il settore di sperimentazione è stato delimitato in maniera puntuale: la storia e la geografia del Molise. In tal senso, tra le tante tipologie di scenari ludici, la scelta è caduta sui giochi come sistema di contenuto, caratterizzati dal «promuovere l'acquisizione di conoscenze e abilità riconducibili a ambiti disciplinari» (Andreoletti & Tinterri, 2023, p. 38). Per quanto una scelta del genere si limiti ai livelli più elementari delle potenzialità dei giochi da tavolo – mettendo tra parentesi opzioni che rinviando, ad esempio, all'espressione di sé, alla riflessione, alla socializzazione – per un primo approccio di tipo esplorativo, si è ritenuto opportuno limitarsi al più semplice dei livelli di apprendimento.

2.2 I giochi

A seguito di una breve ricerca sono risultati esistenti solo due giochi, di cui uno solo attualmente in commercio. Il primo, *Tombola geografica del Molise*, pubblicato dalla Ludicart di Campobasso, riprende, come evidente sin dal titolo, la nota struttura del gioco della tombola. Le differenze sono nel materiale e nelle regole. Per quanto riguarda i materiali, il tabellone consiste nella carta del Molise dove i numeri sono affiancati ai comuni e, similmente, le tabelle per

i singoli giocatori, oltre ad abbinare il numero al comune, forniscono sul retro sintetiche indicazioni relative a località molisane. Per quanto riguarda le regole, dal momento che i numeri/località sono evidenziati in colori diversi, l'ambo si consegue con due numeri dello stesso colore e con lo stesso criterio si procede per gli altri obiettivi. Il secondo gioco, l'unico ad essere attualmente in commercio, è *Molise. Ma tu... a chi appartien'*, espressione in dialetto molisano che può essere resa in italiano con l'espressione "di chi sei figlio?". Ideato da Claudio Iannetta, illustrato da Gabriele Giovanelli e Francesca Guidotti e stato pubblicato nel 2022 da Demoela di Genova. Il gioco, che riprende una impostazione simile a quella del Monopoly, ha come materiali un tabellone con le zone caratteristiche del Molise, mazzi di carte Terreno, Attività, Impianti sportivi, 33 carte *Speramm' buon* (Speriamo bene), 33 carte *Mettemc l'anema im-pac'* (mettiamoci l'anima in pace), banconote, i cubetti investimento e 2 dadi. Dopo che ciascun giocatore ha ricevuto una dotazione iniziale, a seguito del lancio dei dadi, inizia la gara per diventare la persona più ricca al tavolo.

2.3 La gestione

Nella gestione del laboratorio in primo luogo sono stati presentati in maniera molto sintetica i due giochi con l'idea di farli sperimentare in prima persona per ragionare solo successivamente sul loro possibile uso a scuola. Sono stati individuati, anche sulla base delle esperienze pregresse, gli studenti a cui affidare la conduzione di ciascun gruppo di gioco, affidando loro tabelloni e materiali di gioco. Vista la numerosità del gruppo sono state utilizzate più copie del gioco, attivando, all'interno delle tre ore disponibili, sessioni parallele che permettessero a tutti gli studenti di provare entrambi i giochi. In tal senso per *Molise. Ma tu... a chi appartien'* è stata utilizzata la modalità che limita la durata della partita ad un'ora. Si segnala che, in alcuni casi, i partecipanti hanno giocato a coppie, inserendo una dimensione collaborativa in giochi di per sé principalmente competitivi.

2.4 Il questionario

Al termine delle sessioni di gioco è stato somministrato un questionario, generato con Google Forms, usando la metodologia CAWI (Computer-Assisted Web Interview). Dal punto di vista del paradigma della ricerca, il lavoro si colloca in un orizzonte di tipo esplorativo-descrittivo, orientato alla rilevazione di alcuni elementi preliminari rispetto a future e successive fasi di indagine. Le risposte al questionario, costruito solo con domande chiuse, sono state analizzate attraverso statistiche descrittive (percentuali) con l'obiettivo di far emergere il modo con cui il gioco viene percepito e praticato in relazione

all'apprendimento, alla corporeità, al lavoro, al digitale. Ulteriori fasi di indagine sarebbero difficilmente interpretabili senza tale dato preliminare. Il questionario è stato strutturato in cinque sezioni. La prima destinata alla raccolta di dati anagrafici e di elementari caratteristiche dei partecipanti al laboratorio, la seconda ad indagare le visioni generali del gioco e del videogioco, la terza alla comprensione delle pratiche di gioco, anche in relazione ai giochi da tavolo, la quarta all'esame del rapporto tra gioco ed insegnamento/apprendimento e la quinta, infine, è dedicata alla valutazione, anche in prospettiva didattica, dei due giochi a tema regionale utilizzati nel laboratorio. La costruzione degli item ha seguito una logica deduttiva, partendo dalle domande di ricerca per giungere alla formulazione di indicatori misurabili, con domande del tipo vero/falso e a risposta multipla, al fine di agevolare la quantificazione e il confronto delle risposte. In definitiva le domande di ricerca per cui il questionario è stato pensato consistono nella 1. valutazione, alla luce di visioni e pratiche pregresse, dell'esperienza di gioco relativa a *Tombola geografica del Molise* e *Molise. Ma tu... a chi appartien'* per cogliere il livello di coinvolgimento di insegnanti in formazione, 2. valutare la percezione degli insegnanti in formazione in relazione ad un possibile uso didattico nella scuola primaria dei giochi utilizzati.

3. Risultati

Il questionario è stato somministrato nel marzo del 2026 ad un gruppo di 48 studenti del secondo anno del corso di Scienze della formazione primaria all'interno del laboratorio di metodologia del gioco. Un numero così limitato di partecipanti non rende statisticamente attendibili gli esiti, in tal senso va specificato in via preliminare che la ricerca è da intendersi come esplorativa nella prospettiva sia di una implementazione del questionario sia del coinvolgimento di un campione adeguato. L'adozione di un approccio esplorativo è anche legata alla difficoltà di reperire indagini empiriche in relazione all'uso didattico di giochi da tavolo a tema regionale.

3.1 I partecipanti

I partecipanti all'indagine, tutte studentesse, risultano prevalentemente giovani: circa il 56% dei rispondenti rientra nella fascia d'età 20-22 anni e solo il 6,3% ha un'età superiore ai 40 anni. La provenienza geografica è concentrata principalmente in Puglia (47,9%) e Molise (37,5%), con una quota minore di residenti in Campania (12,5%) e Abruzzo (2,1%). In relazione al titolo di studio il 33,3% ha già conseguito una laurea: un terzo dei partecipanti risulta quindi

avere già concluso un percorso a livello universitario e questo potrebbe comportare visioni ed esperienze di gioco differenti.

3.2 Visioni del gioco

I dati evidenziano un orientamento estremamente positivo e condiviso nei confronti del gioco inteso in senso ampio. La totalità del campione (100%) ritiene che il gioco sia una dimensione importante nella vita. Sia pure con una percentuale più bassa (85,1%) anche nei confronti dei videogiochi c'è una visione complessivamente positiva. Importante segnalare, inoltre, che, per quanto riguarda il rapporto tra gioco e lavoro, l'85,4% esclude una contrapposizione netta tra le due dimensioni, riconoscendone una possibile coesistenza e complementarietà. Quasi unanimemente (98,7%), i rispondenti considerano il gioco come un'attività non circoscritta alla sola infanzia o adolescenza, o alla dimensione sportiva e corporea (93,8%). In definitiva la dimensione ludica viene recepita come una realtà significativa che attraversa i diversi aspetti della vita nelle più diverse fasce di età.

3.3 Pratiche di gioco

In relazione alle pratiche di gioco, il focus tocca le due tipologie ludiche dei videogiochi e dei giochi da tavolo. Il 39,6% del campione dichiara di utilizzare videogiochi, mentre il 60,4% non ne fa uso. Tra gli utilizzatori, la quasi totalità (22 su 23) afferma di usarli in misura limitata, ossia al massimo 30 minuti al giorno. Solo una studentessa supera tale soglia (30 minuti – un'ora e mezza al giorno) e nessuno opta per l'ulteriore opzione (oltre un'ora e mezza al giorno). Per quanto riguarda l'esperienza dei giochi da tavolo, la totalità del campione dichiara di averli utilizzati. La frequenza di gioco nell'ultimo anno appare soddisfacente: il 47,9% ha giocato un numero abbastanza elevato di volte (5-10), il 39,6% poche volte (1-5), mentre il 12,5% ha giocato frequentemente (più di 10 volte). Tra i giochi da tavolo praticati, la tombola tradizionale risulta di gran lunga la più diffusa (52,1%), seguita dal Monopoly (22,9%), da altri giochi non specificati (14,6%) e dal gioco dell'oca (10,4%). Tale distribuzione riflette una familiarità prevalente con giochi tradizionalmente diffusi e lascia ipotizzare una conoscenza limitata dell'ampia e recente disponibilità di giochi da tavolo.

3.4 Gioco, apprendimento e insegnamento

Una ulteriore questione preliminare alla valutazione di singoli giochi riguarda il legame tra gioco e apprendimento. Alla domanda "Ritiene che giocare implichi anche apprendere?" risponde in termini positivi il 100% delle

studentesse. Alla più specifica domanda se i videogiochi possano essere strumento utile per l'istruzione, l'89,6% formula risposta positiva. Va segnalato in relazione ai videogiochi una progressiva crescita: rispetto ad una limitata percentuale di utilizzatori, percentuali progressivamente maggiori sottolineano una complessiva visione positiva a cui si aggiunge una ancora più netta percezione del potenziale didattico (tab. 1). Nonostante il limitato utilizzo personale, la valutazione dei videogiochi è complessivamente positiva per il 85,1% del campione. Ancora più netta è la percezione del loro potenziale didattico: l'89,6% ritiene che i videogiochi possano essere uno strumento utile per l'istruzione. In definitiva emerge un quadro complessivamente positivo della relazione tra gioco ed apprendimento e tale dato costituisce un elemento del contesto in cui inserire la valutazione dei giochi da tavolo utilizzati.

Tabella 1 - Riepilogo risposte sul tema dei videogiochi

Domanda	Sì	No
Utilizza videogiochi?	39, 6% (19 studentesse)	60,4% (29 studentesse)
Dei videogiochi ha una visione complessivamente positiva?	85,1% (40 studentesse)	14,9% (7 studentesse)
Ritiene che i videogiochi possano essere anche uno strumento didattico?	89,6% (43 studentesse)	10,4% (5 studentesse)

3.5 Valutazione dei giochi

Per la valutazione dei giochi sperimentati sono state predisposte nel questionario quattro domande. La prima è finalizzata ad appurare la conoscenza del gioco: averlo già usato comporta una riflessione più meditata. La seconda è centrata sulle difficoltà a comprendere le regole del gioco: anche in vista di un possibile uso didattico nella scuola primaria, eventuali difficoltà incontrate da insegnanti in formazione costituirebbero un elemento da prendere in attenta considerazione. La terza domanda fa riferimento al livello di coinvolgimento dell'esperienza ludica: anche in questo caso, sempre in vista della trasposizione didattica, il gioco deve risultare avvincente. La quarta ed ultima domanda affronta in maniera diretta proprio il possibile utilizzo in aula, con eventuali adattamenti, nella fascia d'età della scuola primaria.

3.6 Tombola geografica del Molise

La tombola costituisce una delle modalità più note e tradizionali di gioco da tavolo, ma una versione in chiave regionale, oltre ad avere una diffusione

limitata, potrebbe non essere conosciuta in determinate fasce di età. Prima delle attività previste dal laboratorio, l'ampia maggioranza dei rispondenti (80,2%) non conoscevano né avevano mai giocato alla *Tombola geografica del Molise* (fig. 1). Le regole, come prevedibile vista la tipologia del gioco, non hanno posto difficoltà: la totalità dei partecipanti non ha riscontrato problemi nella comprensione delle istruzioni. In relazione all'esperienza di gioco, le valutazioni sono risultate molto positive: il 58,7% ha giudicato l'esperienza "avvincente", il 19,6% "molto avvincente" e solo il 21,7% "accettabile". Nessuno ha espresso un giudizio negativo (fig. 2). Il potenziale didattico è stato riconosciuto in modo pressoché unanime: il 97,8% ritiene che, con eventuali adattamenti, la *Tombola geografica del Molise* potrebbe essere utilizzata nelle attività della scuola primaria (fig. 3).

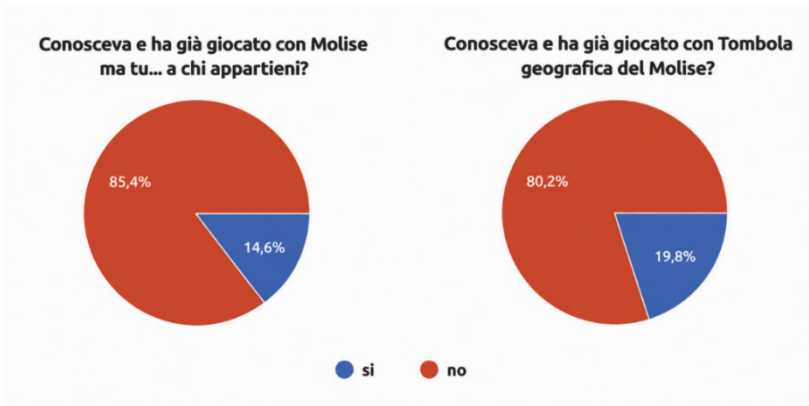


Figura 1 - Conoscenze e pratiche pregresse dei giochi utilizzati

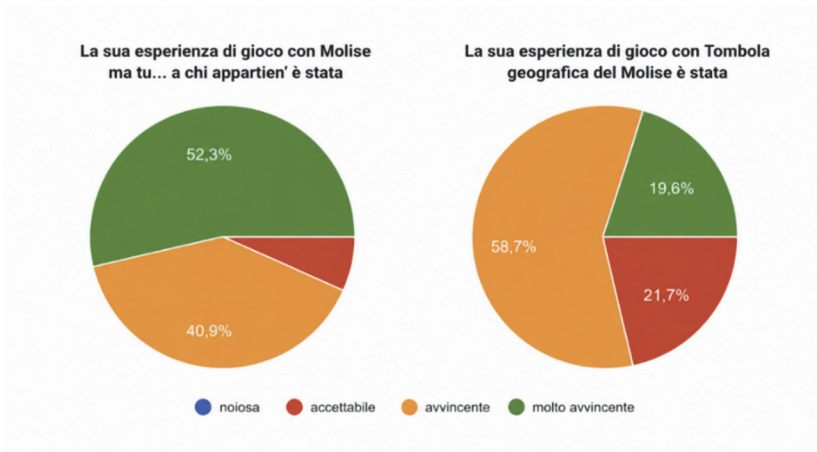


Figura 2 - Pratiche di gioco



Figura 3 - Utilizzabilità didattica dei giochi utilizzati

3.7 Molise. Ma tu... a chi appartien'

Anche questo secondo gioco, per la quasi totalità del campione (85,4%), non era stato conosciuto e giocato in precedenza (fig. 1). Le difficoltà nella comprensione delle regole sono state minime: solo una studentessa (2,2%) ha dichiarato di averne avute. L'esperienza di gioco è stata valutata in modo ancora più entusiasta rispetto alla *Tombola geografica del Molise*: il 52,3% ha dichiarato un'esperienza "molto avvincente" e il 40,9% "avvincente", solo il 6,8% ha risposto "accettabile" e non risulta nessuna risposta negativa (fig. 2). Il 95,3% del campione ritiene che anche questo gioco, con opportuni adattamenti, possa essere impiegato come strumento didattico nella scuola primaria (fig. 3). In questo caso sarebbero da approfondire le tipologie di adattamenti per valorizzare, da un lato, la conoscenza della realtà regionale, gestendo in maniera adeguata, dall'altro, la dichiarata finalità del gioco di accumulare, come ricordato nelle regole, "la maggior quantità di soldi, terreni e investimenti".

4. Conclusioni, limiti e prospettive

L'esperienza descritta, pur nei limiti sotto elencati, consente di formulare alcune considerazioni complessivamente positive. In primo luogo, emerge con chiarezza come il gioco – e nello specifico il gioco da tavolo a tema regionale – sia percepito dagli insegnanti in formazione come uno strumento non solo coinvolgente, ma anche potenzialmente efficace sul piano didattico. I dati raccolti confermano infatti una visione ampiamente positiva del rapporto tra gioco e apprendimento, già presente a livello teorico e qui riscontrata anche sul piano esperienziale. In secondo luogo, l'utilizzo di giochi a tema regionale – ambito

a cui la ricerca ha dedicato poca attenzione - si rivela particolarmente interessante in quanto consente di coniugare dimensione ludica e contenuti disciplinari legati al territorio, favorendo processi di apprendimento contestualizzati e significativi. La forte accettazione dei giochi sperimentati, anche da parte di studentesse che non li conoscevano in precedenza, suggerisce come tali strumenti possano essere efficacemente integrati nella didattica della scuola primaria, a condizione di prevedere opportuni adattamenti in relazione all'età degli alunni e agli obiettivi di apprendimento.

I limiti sono legati principalmente a due fattori. Il primo è di tipo metodologico: è stato coinvolto un numero troppo limitato di studenti per poter ragionare in termini di campione statisticamente significativo ed in tal senso va sottolineato il carattere esplorativo del lavoro. Il secondo fattore è legato alla natura e ai tempi limitati del laboratorio: sarebbe stato importante avere ulteriore spazio per lavorare a) sulla trasposizione didattica, individuando, ad esempio, strumenti per valutare l'effettivo apprendimento, b) sulla progettazione di nuovi giochi, prendendo ad oggetto di gioco ambiti geografici più ristretti, come province, città o parchi e c) ad una effettiva sperimentazione nel contesto scolastico.

In prospettiva se la percezione, quantificata dal questionario, relativa al possibile uso didattico dei giochi sperimentati costituisce un dato importante, altrettanto importante è anche la progettazione della procedura didattica in cui inserire il gioco e delle eventuali modifiche da apportare al gioco stesso. In tal senso, riprendendo quanto appena accennato, una ulteriore prosieguo della ricerca potrebbe essere dato nella creazione di nuovi giochi, riprendendo anche modelli tradizionali come il gioco dell'oca, in logiche di personalizzazione attente alle specificità proprie dei diversi contesti. L'esperienza mette quindi in luce la necessità di ampliare l'offerta di giochi progettati con finalità educative e radicati nei contesti locali, superando tanto la limitata disponibilità attualmente riscontrata quanto la ridotta attenzione dal punto di vista della ricerca in relazione a tale specifica tipologia di giochi. In questa prospettiva, la formazione iniziale degli insegnanti può svolgere un ruolo strategico, non solo nell'utilizzo consapevole di strumenti ludici già esistenti, ma anche nella loro progettazione e rielaborazione in chiave didattica.

In conclusione, il gioco da tavolo a tema regionale si configura come un dispositivo didattico promettente, capace di attivare forme di apprendimento partecipativo, situato e motivante. Ulteriori sviluppi della ricerca dovranno prevedere il coinvolgimento di campioni più ampi e diversificati, nonché l'osservazione diretta dell'applicazione in contesti scolastici reali, al fine di verificare in modo più sistematico l'efficacia di tali pratiche e di delineare modelli operativi trasferibili.

Riferimenti bibliografici

- Andreoletti M., & Tinterri A. (2023). *Apprendere con i giochi. Esperienze di progettazione ludica*. Carocci.
- Baumgartner E. (2010). *Il gioco dei bambini*. Carocci, Roma.
- Calleja G. (2022). *Unboxed: Board game experience and design*. MIT Press, Cambridge (Massachusetts).
- Costikyan G. (2002, January). I have no words & I must design: Toward a critical vocabulary for games. In *Computer Games and Digital Cultures Conference Proceedings*.
- Csikszentmihalyi M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper, New York.
- Deterding S., Dixon D., Khaled R., & Nacke L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. In: *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15).
- Heidt J. (2026). *La generazione ansiosa. Come i social hanno rovinato i nostri figli*. Rizzoli, Milano.
- Jenkins H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali: Media education per il XXI secolo*. Guerini, Milano.
- Kapp K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons, Hoboken (NJ).
- Mandryk R. L., & Maranan D. S. (2002, April). False prophets: exploring hybrid board/video games. In *CHI'02 extended abstracts on Human factors in computing systems* (pp. 640-641).
- Mayer R. E. (2019). Computer games in education. *Annual review of psychology*, 70(1), 531-549.
- Plass J. L., Homer B. D., & Kinzer C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational psychologist*, 50(4), 258-283.
- Prensky M. (2007). *Digital Game-Based Learning*. Paragon House, Saint Paul (Minnesota).
- Rey P. J. (2012). *Gamification, playbor & exploitation*. The Society Pages. <http://thesocietypages.org/cyborgology/2012/10/15/gamification-playbor-exploitation-2>.
- Rogerson M. J., & Gibbs M. (2018). Finding time for tabletop: Board game play and parenting. *Games and Culture*, 13(3): 280-300.
- Sala G., & Gobet F. (2016). Do the benefits of chess instruction transfer to academic and cognitive skills? A meta-analysis. *Educational research review*, 18: 46-57.
- Salvador M. (2015). *In gioco e fuori gioco: Il ludico nella cultura e nei media contemporanei*. Mimesis, Milano -Udine.
- Tinterri A., Pelizzari F., Basta A., & Dipace A. (2024). Allineare obiettivi ludici e di apprendimento. Verso un framework unitario per il Game-Based Learning. *Nuova Secondaria*, 42(2): 249-268.
- Tonioni F. (2011). *Quando internet diventa una droga. Ciò che i genitori devono sapere*. Einaudi, Torino.

- Wittgenstein L. (1963). *Philosophical investigations*. Blackwell (Opera originale pubblicata nel 1953). Trad. it.: Wittgenstein, L. (1974). *Ricerche filosofiche* (R. Piovesan & M. Trinchero, Trad.). Torino: Einaudi.
- Zimmermann E. (2014). Manifesto for a ludic century. In: S. P. Walz & S. Detering (Eds.), *The gameful world: Approaches, issues, applications*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press.